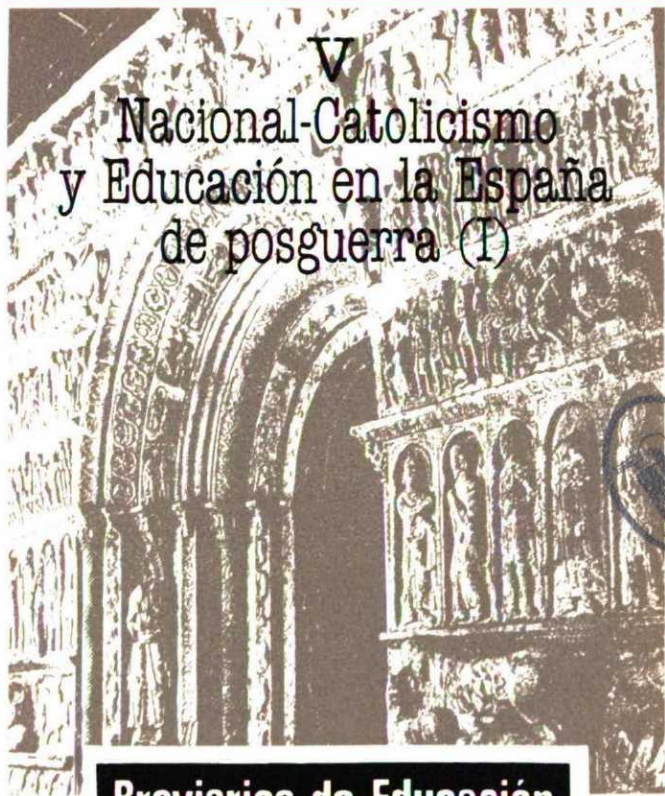


HISTORIA DE LA EDUCACION EN ESPAÑA

V Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra (I)



Breviarios de Educación

TOMO V

HISTORIA DE LA EDUCACION EN ESPAÑA

TEXTOS Y DOCUMENTOS

TOMO V
2 Volúmenes

HISTORIA DE LA EDUCACION EN ESPAÑA

TEXTOS Y DOCUMENTOS

Nacional-Catolicismo y Educación en la
España de posguerra

Estudio preliminar y selección de textos

ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ

VOL. I

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Secretaría General Técnica

1990



© Alejandro Mayordomo Pérez

© De la presente edición:

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, 1990. MADRID

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica del
Ministerio de Educación y Ciencia

Tirada: 1.000 ejemplares

NIPO: 176-90-120-X

ISBN: Obra completa: 84-369-1841-X

ISBN: Vol. I 84-369-1839-8

Depósito legal: S. 661 - 1990

Impreso en España

EUROPA ARTES GRÁFICAS, S. A. Sánchez Llevot, 1

Teléf. (923) *22 22 50. 37005 Salamanca

INDICE GENERAL

	<u>Páginas</u>
I. ESTUDIO PRELIMINAR: LA EDUCACION COMO «CRUZADA», EL MODELO EDUCATIVO EN LA ESPAÑA DEL NACIONAL-CATOLICISMO	11
1. Introducción	13
2. La afirmación de un nuevo orden educativo	24
3. La concepción pedagógica y el perfil del Magisterio ..	66
4. A propósito de unos textos. Aproximación a los documentos de la época	93
II. DOCUMENTACION. SELECCION DE TEXTOS	113
1. <i>Restaurar la enseñanza. Educación nacional y católica</i>	115
• PEMARTÍN, J., <i>Qué es «lo nuevo». Consideraciones sobre el momento español actual</i>	115
• SÁINZ RODRÍGUEZ, P., <i>La escuela y el Estado Nuevo</i>	173
• LÓPEZ IBOR, J., <i>Discurso a los universitarios españoles</i>	185
• ESCRIBA SORIANO, V., <i>El trabajo y la Universidad</i>	212

• MARTÍN, I., <i>Concepción y misión de la Universidad</i>	224
• GENERALÍSIMO FRANCO, <i>Discurso en la apertura del curso escolar y de la Ciudad Universitaria</i> ..	243
• IBÁÑEZ MARTÍN, J., <i>Discurso en torno a la nueva ley de enseñanza primaria</i>	258
2. <i>Signos de la Falange. Voz de los prelados</i>	285
• LAÍN ENTRALGO, P., <i>Educación del ímpetu</i>	285
• GAVILANES, G., <i>Ensayo sobre una pedagogía nacional-sindicalista</i>	302
• EDITORIAL DE LA REVISTA NACIONAL DE EDUCACIÓN	306
• MAÍLLO, A., <i>Educación y Revolución. Los fundamentos de una educación nacional</i>	314
• GUERRERO, E., <i>El aspecto filosófico de la enseñanza religiosa</i>	332
• EDITORIALES DE LA REVISTA «ECCLESIA»: «La educación de la juventud» y «Errores sobre pedagogía»	346
• MORCILLO, C., <i>Educación religiosa en la enseñanza media</i>	350
• CASADO, H., <i>Por la unidad y la paz escolar</i>	367
• INSTRUCCIÓN DE LA CONFERENCIA DE METROPOLITANOS: <i>El apostolado de la educación y los derechos en élla de la Iglesia</i>	377
• EDITORIAL DE LA REVISTA «ECCLESIA»: «La nueva ley sobre la ordenación de la enseñanza media»	389
3. <i>La escuela por dentro. Una mirada a las aulas</i>	409
• TALAYERO, J., <i>La metodología en la escuela primaria</i>	409
• ONIEVA, A. J., <i>La nueva escuela española. Realización práctica</i>	425
• SERRANO DE HARO, A., <i>La escuela rural</i>	485
• SERRANO DE HARO, A., <i>Los cimientos de la obra escolar. Pedagogía práctica en el primer grado</i>	510

	Páginas
4. <i>Maestros: entre el sacerdocio y la militancia</i>	521
• OSLE, J., <i>Qué espera el ejército del magisterio primario</i>	521
• ONIEVA, A. J., <i>La nueva escuela española</i>	529
• EL MAESTRO NACIONAL SINDICALISTA	552
• HERRERA ORIA, E., <i>Historia de la educación española</i>	556
• IBÁÑEZ MARTÍN, J., <i>Discurso del Ministro de Educación Nacional en el I Consejo Nacional del S.E.M.</i>	568
III. DOCUMENTACION. TEXTOS LEGISLATIVOS	583
• Ley de 20 de septiembre de 1938	585
• Ley de 29 de julio de 1943	607
• Ley de 17 de julio de 1945	667

I

ESTUDIO PRELIMINAR:
LA EDUCACION COMO «CRUZADA».
EL MODELO EDUCATIVO EN LA ESPAÑA DEL
NACIONAL-CATOLICISMO

«Habéis visto el resurgir de un pueblo, de una raza, al calor de los santos ideales de Patria y Religión. Sus proezas son tales, que han empequeñecido a los hombres grandes de la Historia (...). Tenedlo muy en cuenta, maestros... Esos niños, cuya educación se os encomienda, éstos que son los hombres de mañana, han de ser guiados por la senda de la verdad y del bien: ése es el mandato de Dios, ése es el mandato del frente de las trincheras, de la sangre vertida y de las vidas inmoladas...».

(FRANCO)

1. INTRODUCCIÓN

La perspectiva histórica de los temas educativos del franquismo cuenta con estudios densos y pormenorizados que nos permiten conocer su génesis y primeras manifestaciones, todavía en el tiempo de guerra, o el funcionamiento de su sistema escolar en relación con el proceso de socialización política¹;

¹ ALTED, A., *Política del Nuevo Estado sobre Patrimonio Cultural y la educación durante la Guerra Civil Española*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1984; FERNÁNDEZ SORIA, J. M., *Educación y cultura en la Guerra Civil Española*, Valencia, Nau Llibres, 1984; CÂMARA VILLAR, G., *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo*, Jaén, Ed. Hesperia, 1984.

además, y en variados trabajos, es posible seguir aspectos parciales de los diversos elementos que conforman su entramado político-pedagógico²; e, incluso, son numerosos aque-

² ARGANMENTERÍA GARCÍA, R., *Las promociones del S.E.U.*, Madrid, Gráf. Zagor, 1963; BURILLO, J., *La Universidad actual en crisis (Antología de textos desde 1939)*, Madrid, Ed. Magisterio Español, 1968; COMÍN, A. C., «Educación 1938-1970. De la ideología espiritualista a la ideología tecnocrática», *Cuadernos para el Diálogo*, Extra XXXVII (1973), págs. 6-12; CLEMENTE LINUESA, M., *La historia en los textos escolares de la Escuela Primaria (1945-1975). Estructura científica y análisis ideológicos*, Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 1980; ESTEBAN, L., «Evolución de los objetivos de formación de profesores. Concreción de un caso: Objetivos de formación magisterial durante el período bélico (1936-1939)», en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, VII Congreso Nacional de Pedagogía, Madrid, S.E.P. Instituto «San José de Calasanz», 1980, t. I, págs. 75-97; CHUECA, R., «El Boletín de los Seminarios de formación del Frente de Juventudes», en VARIOS, *Las fuentes ideológicas de un Régimen (España 1939-1945)*, Zaragoza, Libros Pórtico, 1978, págs. 147-175; FERNÁNDEZ SORIA, J. M., MAYORDOMO PÉREZ, A., «En torno a la idea de Universidad en la España de la postguerra (1939-1943)», en *Higher Education and Society Historical Perspectives*, 7th, International Standing Conference for the History of Education, Salamanca, 1985, t. II, págs. 249-262; GARCÍA CRESPO, C., *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)*, Universidad de Salamanca - I.C.E., 1983; GERVILLA CASTILLO, E., *La ideología religioso-educativa en la escuela española a través de la Legislación y los textos escolares (1936-1953)*, Tesis doctoral, Universidad de Málaga, 1986; GÓMEZ, M.^a E., «Historia y crisis del sindicalismo universitario (1939-1969)», en *Cuadernos de Realidades Sociales*, núms. 14-15, enero de 1979; HEREDIA SORIANO, A., «La Filosofía en el bachillerato español (1938-1975)», *Actas I Seminario de Historia de la Filosofía española*, Ed. Universidad de Salamanca, 1978; JEREZ, M., «La Revista Nacional de Educación (1941-1945)», en VARIOS, *Las fuentes ideológicas de un Régimen...*, op. cit., págs. 177-210; MAYORDOMO PÉREZ, A., RUIZ RODRIGO, C., «La Iglesia española ante la educación (1939-1980)», en *Educadores* 125 (1983), págs. 685-706, y 127 (1984), págs. 169-180; MAYORDOMO PÉREZ, A., «El Magisterio primario en la política educativa de la postguerra (1939-1945)», en VARIOS, *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1985, págs. 262-271; MONTORO ROMERO, R., *La Universidad en la España de Franco (1939-1970) (Un análisis sociológico)*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1981;

llos que han analizado distintas cuestiones desde la referencia de un determinado marco territorial³.

Aquí, y desde el enfoque que tiene esta publicación, como instrumento de documentación y reflexión, intentamos sistematizar algunas de las más importantes instancias educativas, significar o precisar el enfoque político-ideológico del Nuevo Régimen —desde el ámbito de lo pedagógico—, res-

NAVARRO SANDALINAS, R., «La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)», Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 1987; RUIZ RODRIGO, C., PALACIO LIS, I., «Ideología y escuela en España (1939-1951)», en *Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea (1808-1970)*, II Coloquio de Historia de la Educación, Valencia, 1983, págs. 253-266; SÁEZ MARÍN, J., *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*, Madrid, Siglo XXI, 1988; VALLS MONTÉS, R., *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*, Valencia, Instituto de Ciencias de la Educación, 1984; VALLS, *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*, Barcelona, A. Bosch Ed., 1983.

³ BENSO CALVO, C., «Escuela y sociedad en Orense (1940-1970)», en *Escolarización y Sociedad...*, *op. cit.*, págs. 565-580; CARIDE GÓMEZ, J. A., «Política educativa, escolarización rural y práctica social en Galicia (1939-1970)», en *Escolarización y Sociedad...*, *op. cit.*, págs. 599-616; COSTA RICO, A., «Da escola da palabra e da cidadanía á escola do silencio», en *A Nosa Terra* 2 (1987), págs. 13-19; DELGADO, B., «Un cas de llibre escolar censurat», en *II Jornades d'Historia de l'Educació en els Països Catalans*, Ciutat de Mallorca, 1978, págs. 48-53; GONZÁLEZ GALLEGU, II., «Falange y educación. Zaragoza, 1936-1940», en *Historia de la Educación* 7 (1988), págs. 203-230; MARQUÉS SUREDA, S., «L'escola publica durant la posguerra. El cas de la Garrotxa (1939-1949)», *Sisenes Jornades d'Historia de l'Educació als Països Catalans*, Escola Universitaria de Magisteri, Lleida, 1984, págs. 458-467; MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J., *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions 62, 1981; NEGRÍN FAJARDO, O., «El Estatuto de Enseñanza de los territorios de Guinea de 1943», en *Africa* 2000 1 (1987), págs. 35-38; PASTOR, M.^a I., *La educación femenina en la postguerra (1939-1945). El caso de Mallorca*, Madrid, Instituto de la mujer, 1984; SERRA BUSQUETS, S., «Els expedients de la 'Comisión Depuradora de Magisterio': Un expedient de 1939 i un altre del 1941, de Menorca», en *II Jornades...*, *op. cit.*, págs. 142-153; VARIOS, *Purga de Maestros en la Guerra Civil. La depuración del Magisterio Nacional de la provincia de Burgos*, Valladolid, Ambito, 1987.

catar y analizar el testimonio o el retrato vivo del discurso y la realidad educativa de una época decisiva, y de gran influencia, además, en la educación de muchos españoles de hoy. Un análisis y una invitación a la lectura, tratando de unir la sistematización suficientemente integral, con la concisión y con la necesaria amplitud y representatividad de la selección de materiales. También en el caso del estudio preliminar hemos preferido acudir con profusión a otros textos del período; escritos coetáneos que puedan ser eco real y cotidiano de ideologías, mentalidades y actitudes, que transmitan con mayor fuerza y viveza el calor y el color —si se nos permite la expresión— de esos años. En todo caso, en busca de referentes que nos hagan llegar significación, es decir, captación de sentidos, caracteres explicativos, comprensión de los rasgos de esos particulares años de nuestra Historia.

Comenzaremos recordando cómo el Régimen que se instala en la España llamada «triunfal» de 1939 ha sido calificado desde distintas perspectivas, pero casi siempre como complejo en sus orígenes y componentes, y en algunos aspectos contradictorio y ambiguo en su ideología, desarrollo y manifestaciones.

No vamos a entrar aquí en un análisis del mismo, pero sí conviene evocar algunas de sus notas características que tendrán una gran o tenue, pero significativa, influencia y repercusión en el ámbito de lo educativo. Un régimen totalitario, dirigido por un poder autoritario que descansa y se justifica en el «caudillismo», practica un nacionalismo a ultranza, y alienta un fervor patriota apasionado; con una férrea centralización en el interior, y un prolongado aislacionismo. El primer franquismo presenta un discurso político-ideológico enardecido y simplista —las más de las veces— y exige como valores fundamentales para la «ciudadanía» la abnegación y el espíritu de sacrificio y servicio al Estado, la disciplina, la docilidad social y política, la conformidad con el «nuevo orden». El «espíritu nacional», el destino histórico de la Patria,

la unidad nacional, son defendidas y excitadas, junto al rechazo al partidismo o la prevención ante peligrosos extranjerismos e intelectualismos. En el momento fundacional predomina el mensaje de la doctrina falangista, como programa; después esa componente e influencia será, cuando menos, controlada, y las esperanzas de la tendencia revolucionaria falangista se irán desdibujando, sobre todo al ir desmarcándose el Régimen —con la evolución de la Guerra Mundial— de ciertos rasgos fascistizantes. Cambios en las formas de poder que van consolidando otra presencia constante: el clima de exaltación religiosa, la vinculación entre Iglesia y Estado, la mayor influencia de los sectores católicos.

Esos años se viven como la ocasión de hacer posible el cambio de rumbo que marque genuina y definitivamente la vida nacional. El mensaje apunta que la victoria no puede ser descanso; los objetivos son otros más que los militares, la empresa ha de continuar. El clima de las alocuciones radiofónicas iniciales, desde el 2 de abril, está presente por muchos años: «¡Españoles, alerta! La paz no es un reposo...!»; España sigue en pie de guerra, se dice... «hacia su irrenunciable destino».

Una España en la que la consigna es ganar el futuro desde el reencuentro con sus auténticas esencias, construir el presente y ser ejemplo con la reafirmación de «nuestra postura histórica en el mundo». Es un ideal de «reconquista» histórica: «Crear un pensamiento español, sin estridencias ni contagios, es lo mismo que edificar una Cultura. Tal es el afán que de nosotros exige hoy la Historia (...). Nuestra Patria nos pide hoy (...) la integración activa y militante, en una viva síntesis política, de todos los valores del espíritu»⁴. Como expresa el texto, en esa acción colectiva de creación y construcción, la cultura y el espíritu son considerados como una valiosa aportación a ese empeño que persigue el advenimiento de una nueva España.

⁴ «Editorial», *Revista Nacional de Educación* 24 (1942), 5.

La consigna puede quedar reflejada en un planteamiento que estaría próximo a lo que García Morente llamaba dar vida histórica a la patria desplegando el ser personal en continua «correlación» con la superior unidad que es España. Así lo explicaba en el discurso pronunciado en la Universidad de Madrid en la apertura del curso 1942-1943. Allí, invitaba a formarse una idea inequívoca de nuestra historia y de su significado, y a ser fiel a la esencia de la patria, con la «vocación perenne» de España. Si ya antes Menéndez Pelayo había afirmado que perdida la fe religiosa, apenas tenía raíz y consistencia el patriotismo español, y Ramiro de Maeztu reclamaba después restaurar la obra católica de la España tradicional apelando a la unión de lo español y lo católico, García Morente habla del sentido profundo de la Historia de España, la «consustancialidad» entre Patria y Religión; identifica ahora aquella vocación como «el servicio y defensa de la religión», y, añade, «el símbolo de la personalidad hispánica concreta sus formas en el perfil del caballero cristiano»⁵. Un caballero cristiano del que había hablado con anterioridad⁶ como tipo ideal o aspiración: un hombre que cree en la eficacia de su voluntad y resolución para transformar la realidad, que es tenaz y eficaz en sus convicciones, que es esencialmente religioso...

Pemartín, por su parte, había escrito antes identificando la civilización europea con el cristianismo, y la muerte de Es-

⁵ «Ideas para una filosofía de la historia de España», en *Idea de la Hispanidad*, Madrid, Espasa-Calpe, S.A., 1961, pág. 225. En la misma ocasión dice G.^a Morente: «(...) la historia de España se descompone en la serie de los esfuerzos por realizar ese ascetismo nacional. Primero, haciéndose la nación a sí misma por eliminación violenta de «lo otro» o por incorporación de «lo otro» a la propia esencia cristiana. Segundo, convirtiéndose la nación en promotora y paladín de la cristianización del mundo. Tercero, desdeñando la nación el trato y comercio con «lo otro», con lo no-cristiano del descarriado mundo», *ibidem*, pág. 217.

⁶ «El caballero cristiano» (conferencia pronunciada en Buenos Aires en 1938), *op. cit.*, págs. 51-97. Más tarde publicaría *Ser y vida del caballero cristiano*, Madrid, Ed. Juventud en Acción Católica, 1945.

paña con la discordancia entre la ideología dominante y el Ser histórico-católico de España: «La Nación Española *es*, si *es Católica*; ésa es la esencia de nuestra nacionalidad⁷.

No obstante es preciso no pasar por alto algunas otras referencias que aún con brevedad debemos anotar aquí. Algunos de los 26 puntos que constituyen la norma programática del Movimiento, recogiendo las bases falangistas, resultan particularmente interesantes para ilustrar el enfoque que seguimos en este trabajo. Así el punto segundo, en donde se califica a España como «unidad de destino en lo universal»; o el sexto en que se declara que «nuestro Estado será un instrumento totalitario al servicio de la integridad patria». Pero, sobre todo, aquellos que tratan los temas de educación y religión:

23. «Es misión esencial del Estado mediante una disciplina rigurosa de la educación conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria. Todos los hombres recibirán una educación premilitar que les prepare para el honor de incorporarse al Ejército Nacional y Popular de España».
24. «La cultura se organizará en forma de que no se malogre ningún talento por falta de medios económicos. Todos los que lo merezcan tendrán fácil acceso a los estudios superiores».
25. «Nuestro Movimiento incorpora el sentido católico —de gloriosa tradición y predominante en España— a la reconstrucción nacional.
La Iglesia y el Estado concordarán sus facultades respectivas, sin que se admita intromisión o actividad alguna que menoscabe la dignidad del estado o la integridad nacional».

⁷ PERMATÍN, J., *Qué es «lo nuevo»*. Consideraciones sobre el momento español actual, Tipografía Álvarez y Zambrano, Sevilla, 1937, págs. 47-51.

Otro apunte significativo lo podemos encontrar en los escritos sobre el nacionalismo de Onésimo Redondo; el fundador de la Falange de Valladolid escribía en 1932 que el nacionalismo no debía ser confesional, aunque ello no significara falta de respeto por la religión católica ni neutralidad: la religión no debía ser bandera para la política, no es apropiado llevar la religión al palenque —dice— de las luchas políticas: «(...) por ser totalitario, por no representar a ninguna fracción religiosa aunque ésta sea mayoritaria como la católica en España, el nacionalismo que es hoy la aspiración y será mañana la encarnación única del Estado Español, no tiene por qué ser un movimiento dedicado a defender la Religión (...)»⁸.

Y todavía señalaremos otra cuestión más. El fundador de las J.O.N.S., Ramiro Ledesma, había declarado en el «Manifiesto político de la conquista del Estado» (1931) la supremacía de éste, defendiendo con toda claridad un «panestatismo»: «El Nuevo Estado será constructivo, creador. Suplantará a los individuos y a los grupos, y la soberanía última residirá en él y sólo en él. El único intérprete de cuanto hay de esencias universales en un pueblo es el Estado (...)»⁹. Años más tarde, en una obra escrita en 1945, Arrese se ocupa en aclarar la doctrina joseantoniana sobre el Estado totalitario, precisando la verdad frente a lo que, en el prólogo a su obra Raimundo Fernández Cuesta dice que son defectos de entendimiento o «designios deliberados de interpretación», recalcando las diferencias entre el Estado Fascista y Nacionalsocialista y el nuestro¹⁰. Arrese se detiene en explicar que la doctrina

⁸ «Ensayo sobre el nacionalismo», en *El Estado Nacional*, Barcelona, Ediciones F.E., 1939, pág. 46.

⁹ «La conquista del Estado», Recogido en *Doctrina e Historia de la Revolución Nacional Española*, Barcelona, Editorial Nacional, 1939, pág. 35.

¹⁰ Quizás convenga recordar aquí que, en 1933, Onésimo Redondo se oponía a importar soluciones y fórmulas, a *la extranjerización y el culto de las formas*: «Pensar en una adaptación a España de lo que Mussolini o Hitler

falangista no tiene nada que ver con el fascismo, aludiendo a las palabras de José Antonio que negaban ese carácter en la Falange, y al propio gesto del fundador que se negó a asistir al Congreso Internacional Fascista de Montreux; comenta el deseo del líder falangista de conseguir que el individuo y el Estado no se anulen sino que se encuentren en su comunidad de destino, y la estrategia de quienes falsearon esa doctrina asignando a Falange un totalitarismo, una pretensión de Estado absorbente y panteísta¹¹; y con él se preconiza un Estado no «en pugna con el hombre, sino encajado en una misma obligación, en la obligación de servir a esa unidad de destino»: ni individualismo ni estatismo¹². La Iglesia española mantendría serias reticencias ante algunos de esos puntos, perseverando siempre en una firme posición de vigilancia.

Una Iglesia que choca en ocasiones con el poder, recela del posible monopolio político falangista y rechaza la antirreligiosa ideología del nazismo, pero consolida con los años su influencia. Ya en noviembre de 1936 y julio de 1937 la instrucción pastoral del Cardenal Gomá y la carta colectiva del Episcopado legitiman la guerra como «verdadera Cruzada» en defensa de la religión católica. Como afirmara el Cardenal

han concebido para sus respectivos países, es incurrir en el mismo vicio que denunciarnos en nuestros enemigos, los extranjerizados de toda laya (...), «El Estado del Porvenir», en *El Estado Nacional*, op. cit., pág. 114.

¹¹ «La estratagema de los enemigos de la Falange era bien sencilla; consistía en hacer resaltar la voluntad que hay en ella de un Estado fuerte; la ambición falangista hacia un Estado no indiferente; la semejanza externa de gestos y actitudes (...); y en vista de todas estas cosas aplicarle el calificativo de totalitario al estado de la Falange. Y una vez hecho esto, una vez calificada la Falange de totalitaria (calificativo que no había de desdeñar si se aplicara en el sentido integrador y enemigo de los partidos y de las clases), aplicar a la palabra totalitario el sentido concreto y filosófico del panteísmo y de la anulación de la personalidad humana», ARRESE, J. L. de, *El Estado totalitario en el pensamiento de José Antonio*, Madrid, Ediciones de la Vicesecretaría de Educación Popular, 1945, pág. 63.

¹² *Ibidem*, págs. 73-74.

Vidal i Barraquer, la actuación de la misma se hizo demasiado política; al prelado le daba pena —llegó a decir en 1940— cómo los obispos se prestaban a hacer una religión patriótica¹³.

Tanto más cuanto se produce lo que se ha calificado como desnaturalización del falangismo, su «revolución pendiente»; cuando desde los años cuarenta y uno y cuarenta y dos, como ha dicho Serrano Suñer, «ya no hay más que franquismo», o, como expresara Dionisio Ridruejo se afirmaban por todas partes las posiciones conservadoras. Tal y como ha visto Tuñón de Lara «1945 marca el paso del nacional-sindicalismo al nacional-catolicismo», una operación ideológica que quiere dar paso a la doctrina de la «democracia orgánica», el «Estado social, católico y representativo»¹⁴. La identificación entre catolicismo y nacionalidad española será signo distintivo de esta primera etapa del franquismo; catolicismo y patria serán unidos indisolublemente por el Nuevo Estado, para quien, en consecuencia, el catolicismo es el fundamento, la esencia de España, su base articuladora, lo que, en definitiva, dará sentido a la conquista y construcción —«restauración»— del orden español y cristiano¹⁵.

¹³ Los casos aislados de choques con el poder o críticas, como las de monseñor Marcelino Olaechea, arzobispo de Pamplona, y después de Valencia, o de los obispos de Calahorra (Fidel García) o Canarias (Pildain), pueden seguirse en HERMET, G., *Los católicos en la España franquista*, II. *Crónica de una dictadura*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas -Siglo Veintiuno de España, 1986. Todavía en 1945 puede leerse en *Ecclesia* 210 (1945), 15-16 y 21, un breve artículo de Gregorio Rodríguez de Yurre. «El espectro satánico del nacional-socialismo» repasando algunos puntos del «repertorio anticristiano del nacional-socialismo», y dedicando especial atención a su labor en el campo de la educación y las juventudes.

¹⁴ «Cultura e ideología», en *España bajo la Dictadura franquista (1939-1975)*, t. X de la *Historia de España*, Barcelona, Labor, 1985, págs. 467-470.

¹⁵ Pemartín se había referido al «Catolicismo Nacional Español», un *catolicismo nacional*, integrado totalmente al desembocar España en el Siglo XVI, escribe, y que «hay que buscar como fuente y raíz de nuestra nacio-

En sus precisiones sobre la formación ideológica del franquismo, y en resumen, Cámara señala algunas de las razones para que se produjera esa constitución del catolicismo «en uno de los polos ideológicos centrales y nucleares del resto de los elementos aportados en la condensación de la elaboración ideológica resultante que prestaría legitimación al «Alzamiento» y que encarnaría después en los diversos aparatos e instituciones divulgadoras de la ideología»: el peso de la religión y la Iglesia Católica en la tradición española; el ser aquellas instancias racionalizadoras de la ideología de la clase dominante; la identificación radical y emocional de las derechas como fuerzas de defensa de la religión y la «sustancia católica» de España, ante la política secularizadora republicana; la ausencia de política alternativa común que eliminara fricciones entre aquellos sectores¹⁶.

Era la restauración de «lo católico» como elemento definitorio de la esencia nacional, ha escrito Joaquín L. Ortega; «hasta podría hablarse de una teocratización práctica de la vida española»¹⁷. Acuerdo, apoyo, legitimación... la Iglesia ejercerá una amplia influencia en la enseñanza, se incorpora al aparato estatal del Nuevo Régimen.

nalidad» (...). «El Catolicismo —continúa— como elemento histórico Español, como ingrediente esencial en la formación de la nacionalidad Española, es precisamente el *concretado temporalmente* en los comienzos del siglo XVI. Todo movimiento político que se pretenda *nacionalista* ha de ser en España concretamente «Católico - Siglo XVI Español, porque en ese momento histórico se plasma nuestra nacionalidad, como condensación, como encarnación del ideal católico en nuestra Monarquía Militar», *op. cit.*, págs. 50-52.

¹⁶ CÁMARA, G., *op. cit.*, págs. 40-42. Cfr. CANTERO, P., *La hora católica en España*, Madrid, Ed. Ruta, 1942; GONZÁLEZ ANLEO, J., *Catolicismo-Nacional: Nostalgia y crisis*, Madrid, Ed. Paulinas, 1975; ONIEVA, A. J., *Nuevos aspectos. ¡España despierta! (lo que es el nacional-catolicismo)*, Valladolid, Imprenta Castellana, 1940; VARIOS, *Iglesia y sociedad en España*, 1939-1975, Madrid, Ed. Popular, 1977.

¹⁷ *Historia de la Iglesia en España*, Madrid, B.A.C., 1984, t. V, pág. 667.

Por todo ello, y para todos, la educación cobra relieve en la operación de dominio e instrumentalización de los aparatos de hegemonía: «La vida de España, en el porvenir, habrá de ser consecuencia de la realización de nuestros ideales de educación y cultura de hoy», decía el Ministro Ibáñez Martín en 1942. Y añadía después: «Si es preciso llegar a esta transformación del pensamiento colectivo del pueblo, el espíritu de cada individuo será la primera zona de acción en esta nobilísima empresa renovadora»¹⁸. La educación era una misión apremiante, una política inexcusable.

2. LA AFIRMACIÓN DE UN NUEVO ORDEN EDUCATIVO

«Ya sé que no podemos pedir que los árboles corpulentos, que crecieron anárquicos y deformes se enderecen. Sería pedir un imposible. Podaremos las ramas malas, destruiremos las inservibles; pero a su lado sembraremos nuevos plantones que son la fuerza de nuestra juventud». Así hablaba Franco a las juventudes falangistas de Barcelona en los inicios del año 1942¹⁹. En una encendida invitación al servicio y al sacrificio para cumplir el «destino histórico español» se revelan algunas de las notas que como justificación y carácter distinguen el enfoque educativo que se instaura a partir de la guerra: la *esperanza* en lo que puede suceder «cuando todos los jóvenes españoles se eduquen en unos principios de amor a Dios y de servicio a la Patria y de espíritu de solidaridad entre todos los españoles»; la *responsabilidad* histórica de esa misión; la necesidad de *poner freno* a cuanto no ha producido sino falsedad, anarquía y libertinaje; la llamada a

¹⁸ Discurso de apertura del curso en la Universidad Central, ABC 8-X-1942, págs. 10-11.

¹⁹ «Gran discurso del Caudillo a las juventudes falangistas de Barcelona», ABC 30-I-1942, pág. 7.

descubrir y construir nuestra autenticidad, nuestra *propia personalidad*.

En esa etapa fundacional el Régimen precisa actuar con urgencia y fuerza en el terreno educativo; así lo expresa el Ministro de Educación Nacional cuando califica la acción educadora como la «política de nuestro Movimiento»; afirmación que se corresponde con un planteamiento de búsqueda de firmeza y seguridad para una etapa histórica que no se considera como de transición, sino como «oportunidad salvadora», en la que «con inexorable rigor revolucionario» deberán fijarse e imponerse los principios eternos de España. Por dos razones la supremacía del ideal queda valorada como de extraordinaria importancia: «La vida de España en el porvenir, habrá de ser consecuencia de la realización de nuestros ideales de educación y cultura de hoy. Los problemas urgentes materiales serán efímeros en la inquietud y en la preocupación, no sólo porque desaparecerán las circunstancias que los agudizan, sino porque todas las angustias se alivian y se aminoran ante el empuje moral de quien está formado para sobrellevarlas, superarlas y vencerlas»²⁰.

Una preocupación educativa consecuente también, en definitiva, con lo que es presentado como exigente empeño —hecho de deber, patriotismo, sacrificio y esfuerzo— en realizar un «nuevo orden»: porque la escuela —escribe Alfonso Iniesta «debe ser algo más que simple eco retrasado de la vida que se agita imperiosa en su torno»²¹. El optimismo, la esperanza, la fidelidad y la adhesión a esos cambios debían empezar a ganarse, también con recursos pedagógicos: la educación podía ser otro «frente», una nueva «cruzada».

²⁰ Discurso de J. Ibáñez Martín en la apertura de curso en la Universidad Central, ABC 8-X-1942, pág. 10.

²¹ INIESTA CORREDOR, A., *El orden nuevo en la educación de juventudes (Estudio de las modernas tendencias educativas)*, Madrid, Magisterio Español, 1941, pág. 20.

Una educación que debía incidir con excepcional fuerza en el establecimiento y desarrollo de nuevas pautas de socialización, difundiendo e inculcando renovados principios legitimadores; de esa manera, el modelo que va diseñándose a partir de 1936 se conforma como antitético a las incipientes realizaciones republicanas, y a los ya más antiguos postulados progresistas que habían pugnado por ganar terreno en la vida nacional desde bastantes años antes. La construcción se hace desde la negación de lo que es calificado como política pedagógica antipatriótica y antirreligiosa, que trataba de apoderarse de la infancia y la juventud: «Cuando el liberalismo vino —decía Arrese, Ministro Secretario General del Partido— supo muy bien elegir la táctica, supo muy bien que si al hombre no se le coge de joven no se le coge nunca; que las revoluciones no se hacen en una hora, sino en una generación, y empezó la labor pausada, pero segura, de envenenar el sistema educativo»²². Generaciones que, de tal forma, «con el estigma de la inacción, del libre pensamiento, del falso respeto a la conciencia política y aun religiosa del niño, aconsejaban que debía dejarse actuar a la naturaleza de modo semejante a como en el aspecto económico los fisiócratas aconsejaban la libertad de las leyes espontáneas de la economía (...)»; un concepto liberal de hombre —se añade— antiespañol, anticristiano, antifalangista²³.

El ideario de la Institución Libre de Enseñanza y la política educativa reformista del primer bienio republicano van a ser el principal punto de atención de la pseudocrítica de los primeros momentos —acerada, desorbitada, sin ningún tipo, incluso, de piedad—, y el principal objeto de las medidas iniciales de la nueva administración educativa, todavía en los trágicos años de la contienda.

²² Discurso en la sesión de clausura del V Consejo Nacional del S.E.U., *ABC* 17-XII-1941, pág. 8.

²³ «Alocución del Delegado Nacional del Frente de Juventudes», *ABC* 20-V-1943, pág. 8.

Las descalificaciones a la Institución son numerosas; para quienes habían hecho consigna y proyecto de la ética, la libertad y la verdad e independencia científica, las acusaciones de ahora sólo les atribuyen malicia, sectarismo y error. La obra de Suñer, *Los intelectuales y la tragedia española*, o el libro colectivo *Una poderosa fuerza secreta: la Institución Libre de Enseñanza* son muestra de un tratamiento entre exagerado e insolente: intelectuales y profesores eran presentados como «figuras execrables», con «turbias actividades» o «labor artera», al servicio del «internacionalismo antiespañol». Era necesario, en consecuencia, «extirpar», «combatir al enemigo», tomar «radicales medidas defensivas», «desintoxicar» las mentes extraviadas²⁴. La I.L.E. es denunciada como la ejecutora de lo que Menéndez Pelayo había calificado como «liquidación del pasado»; ya en 1937 se dice que la táctica «consiguió arrancar del corazón de muchos maestros todo sentimiento de piedad cristiana y de amor a la gran Patria española»²⁵.

Cuando la revista *Ecclesia* resalta el papel del C.E.U. en la renovación del pensamiento católico y nacional, mantiene como consigna «la lucha contra la Institución Libre de Enseñanza», cuyo espíritu y sus consecuencias, se afirma, había creado a los estudiantes católicos «un ambiente de verdadera asfixia», con peligro de desviación moral o bien con imposibilidad de porvenir profesional. Para el órgano oficial del episcopado la obra fundada por Giner «llegó a adquirir tal prepotencia que nada se hacía en cuestiones de enseñanza oficial distinto de lo que quería la Institución».

De ello resultaba, por una parte, que todo sentido religioso estaba ausente de las disciplinas universitarias, si es que éstas no se mostraban abiertamente contrarias a aquel, y de

²⁴ Cfr. SUÑER, E., *Los intelectuales y la tragedia española*, Biblioteca España Nueva, San Sebastián, 1937; *Una poderosa fuerza secreta: La Institución Libre de Enseñanza*, San Sebastián, Editorial Española, 1940.

²⁵ Orden Circular 17-VII-1937 (B.O.E. 21-VII).

otra que las cátedras no se proveían generalmente sino con aquellos elementos que por su sectarismo se habían hecho gratos a los discípulos de Sanz del Río y de Giner»²⁶. No es extraño, desde esta posición, que el Padre Enrique Herrera Oria tilde de «antirreligiosa» y «antiespañola» a la I.L.E., considere que su finalidad principal había sido «descristianizar a la juventud» por medio de la cultura o «apoderarse del alma de las escuelas» a través de la Escuela Superior del Magisterio; o que atribuyera sectarismo y ambiente antirreligioso a la Residencia de Estudiantes o al Instituto-Escuela²⁷.

Por otra parte, el debate político-pedagógico que la República había exaltado, es recordado, entre la denuncia y la condena, como elemento a desterrar y posición a superar. Rechazo a la escuela única, negativa más que firme al laicismo escolar; temas ya presentes significativa y decisivamente en nuestra historia educativa²⁸, pero que en los años 30 recobraron con fuerza la discusión y los argumentos en torno a cuestiones como la preeminencia paterna en la educación de los hijos, el monopolio educativo del Estado, la libertad docente y educativa, el verdadero sentido de los derechos del niño en cuanto al respeto de su conciencia, las prerrogativas de la Iglesia y del Estado, la confesionalidad o neutralidad escolar... La repulsa a la política radical-socialista, calificada

²⁶ *Ecclesia* 9 (1941), 4; Curiosamente, en la misma página la revista da cuenta de que ocho de las doce cátedras convocadas recientemente fueron ganadas por jóvenes profesores del Centro de Estudios Universitarios (Isidoro Martín, Juan Manzano, José Beltrán de Heredia, José Guallar, Antonio Ferrer, Jaime Guasp, Pedro Cortina y Juan Manuel Castro).

²⁷ HERRERA ORIA, E., *Historia de la Educación Española desde el Renacimiento*, Madrid, Ediciones Veritas, S.A. (1941), págs. 329, 331, 335, 337, 341, 343.

²⁸ Cfr. GARCÍA REGIDOR, T., *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*, Madrid, Fundación Santa María, 1985; MAYORDOMO PÉREZ, A., *Iglesia, Estado y Educación (El debate sobre la secularización escolar en España. 1900-1913)*, Valencia, Ed. Rubio Esteban, 1982.

siempre como extremadamente estatalizante y laica, va a ser frontal; la beligerancia mostrada y ejercida durante los años precedentes encontrarán inmediatamente apoyo y desarrollo en las primeras medidas legislativas promulgadas todavía —como recordaremos más adelante— en tiempo de guerra. La batalla desde la educación contra los que se consideraban errores perturbadores de nuestra identidad y nuestra convivencia era punto esencial en la constitución del nuevo orden.

En resumen, hostilidad ante el tiempo precedente, negación de sus principios, ruptura de su proyecto. El grito de guerra, en el decir de Joaquín Azpiazu, era la vuelta a la tradición entendida como «vitalización» de los principios que habían hecho «católica y grande» a España. Frente al materialismo, lo espiritual; ante el desenfreno de la libertad y la democracia, la autoridad y la disciplina; ese era el significado de la *tradición* que debía purificar y vitalizar, curar nuestro organismo social, atacado por el marxismo y el liberalismo: «desinfección espiritual»²⁹, en definitiva, que ofrecía a los procesos de formación un objetivo relevante y prioritario.

También por entonces, y en lo que no era sino un capítulo de su obra *Evangelio de la nueva España*, Fernández Almuzara insistía en *Razón y Fe* en la necesidad de volver al «cauce tradicional»; para ello había que comenzar «por volver a su misión, a su destino, la escuela»³⁰. Porque reformar, añade, no es sólo corregir y abolir abusos, sino también «resurrección de viejas costumbres puras olvidadas o caídas en desuso por desidia o perversión de las gentes». La escuela clásica española es la que hay que ofrecer frente a la «escuela

²⁹ ASPIAZU, J., «Revolución y Tradición», *Razón y Fe* 113 (1938), págs. 18-32.

³⁰ FERNÁNDEZ ALMUZARA, E., «La escuela tradicional española», *Razón y Fe* 113 (1938), 196; allí mismo, escribe, «Ningún fermento ni alcaloide mejor que la escuela para promover la reforma del Estado. En ella ha de estar en germen y en tendencia lo que se ha de desarrollar luego con mayor amplitud y riqueza en la vida ciudadana».

fría, inerte, opaca y sin espíritu de la España que termina, instrumentado dócil de partido y de política (...)»³¹.

La legislación escolar del Régimen acudirá siempre al ejemplo y al recuerdo histórico. Así la Ley de Enseñanza Media de 1938 expresaba la preocupación del «Nuevo Estado» por reafirmar «el sentido de nuestra tradición», y trataba de encontrar en el antiguo Imperio Español el origen de la tendencia a lo formativo, con la que se quiere superar ahora lo enciclopédico de los estudios medios; cultura clásica y humanista, «camino seguro —dice el texto legal— para la vuelta a la valorización del ser auténtico de España, que produjo aquella pléyade de políticos y guerreros (...) de nuestra época imperial, hacia la que retorna la vocación heroica de nuestra juventud». En 1945 el prólogo de la Ley de Educación Primaria aseguraba que no es posible la transformación educativa proyectada sin un «anudamiento y enlace con la tradición pedagógica nacional»; y consideraba a ésta como una de nuestras más preciadas aportaciones a la cultura universal. Una sólida tradición cuya pérdida se había producido desde el exotismo «de frivolidades, de racionalismos y de impiedad» que trae el Siglo de las Luces a la «radical subversión de valores» realizada por la República de 1931. También la ley ordenadora de la Universidad había manifestado, en 1943, la intención de substituir el «aniquilamiento y desespañolización» por el que nuestras instituciones superiores de enseñanza habían producido «las más monstruosas negaciones nacionales»; y se proponía hacerlo uniendo el estilo del Nuevo Estado con la «gloriosa tradición hispánica».

Pero no sólo en el pasado, sino en lo contemporáneo, encuentra el nacional-catolicismo pedagógico referentes para sus objetivos y programa. Enfoques próximos, cuando no similares, se desplegaban por aquellos años en diversos países europeos; una pedagogía —escribía Iniesta— que permaneciera

³¹ *Ibidem*, pág. 197.

ciega e insensible, «sin tomar de esta época su constante lección provechosa», demostraría la incomprensión y comodidad de quienes siguieran aferrados a ella. Lección de Portugal, donde Oliveira Salazar, desde un marco constitucional que reconocía profundamente los derechos de la familia y la Iglesia en materia educativa, orientaba la enseñanza hacia el cultivo del patriotismo, la formación nacionalista, la enseñanza religiosa, el severo control del magisterio, la disciplina, o la proscripción de la coeducación. Ejemplo de Italia, cuyo Gran Consejo Fascista, había aprobado en febrero de 1939 la «Carta de la Escuela», texto que instrumentalizaba la institución escolar al servicio de la unidad nacional y de la realización de la cultura del pueblo; «inspirada en los eternos valores de la raza italiana». La escuela alemana por su parte, ponía todo su énfasis en preparar al hombre nacional-socialista y en formarle fundamentalmente en el conocimiento de la Patria; todo ello bajo la tutela de unos maestros seleccionados rigurosamente para ser «guías» del nuevo esilo. También, en fin, los propósitos de Petáin y su reorientación de la política educativa francesa son un sugerente estímulo: restauración de los valores morales desde la escuela, abolición del laicismo...³².

No faltan, sin embargo, diferencias y discrepancias en ese empeño; algunos significativos conflictos se mantienen en el ámbito de la enseñanza, donde la Iglesia cuestiona o alerta contra lo que entiende como posibles tentaciones o ambiciones totalitarias del Estado o la Falange³³, y se resiste ante medidas como la integración de los estudiantes católicos de la C.E.C. en el S.E.U., o explicita su desacuerdo con los proyectos legislativos de ordenación de la enseñanza primaria y superior, cuya aprobación —en ambos casos— ha de retrasar-

³² Cfr. INIESTA CORREDOR, A., *El orden nuevo en la educación...*, op. cit., capítulos I, II, III y VII.

³³ Cfr. HERMET, G., *Los católicos en la España Franquista. II. Crónica de una dictadura*, Madrid, op. cit., págs. 109-110, 123, 163-8.

se algunos años, en aras de alcanzar posiciones de equilibrio y conciliación. El problema consistía, fundamentalmente, en armonizar la tendencia a la estatalización escolar con la defensa del principio de subsidiaridad del Estado en materia educativa, en nivelar la doble presencia e influencia del ideario de la Falange y de la doctrina de la Iglesia. Difícil tarea, sin duda, cuando ha de asumirse el ambicioso proyecto político de unos y lograr desvanecer en los otros el temor ante un modelo que pudiera dejar en manos del Estado la dirección total del sistema escolar. Parece, sin duda, correcto el planteamiento interpretativo que hace Cámara Villar en el sentido de señalar —por una parte— la delimitación que se hizo de esferas de influencia entre ambos grupos: la formación cívico-política y el encuadramiento de jóvenes y educadores correspondería a la Falange; los fundamentos ideológicos del catolicismo impregnarían y controlarían la unidad y ortodoxia del pensamiento y la práctica educativa. Apunte que se completa con el reconocimiento de que en la realidad la política educativa de esos años se produce en una línea tendente a consolidar los intereses y argumentos eclesiales³⁴.

Ya la Ley de 1938 anticipaba posiciones; sobre ella escribía mucho después Dionisio Ridruejo: «(...) rompía el principio de neutralidad religiosa del Estado que, a mi juicio, debíamos defender los falangistas»³⁵.

En 1942, pronunciando una conferencia sobre «Los valores morales del Nacional-sindicalismo» las palabras de Laín Entralgo, orientaban de esa forma el tema: el sentido de la obra española de ese momento es «unir en una forma armónica» la Revolución Nacional con la idea católica del hombre y de la vida; ésa es, a su parecer, la «idea nueva»; nuestra

³⁴ CÁMARA VILLAR, G., *Nacional-Catolicismo y Escuela...*, op. cit., págs. 122-125.

³⁵ RIDRUEJO, D., *Casi unas Memorias*, Barcelona, Planeta, 1976, págs. 195.

solución a la relación entre los deberes religiosos y políticos —dice Laín— no puede consistir más que en el enlace armónico de las dos potestades: no es que el falangista se limite a reconocer el derecho de la Iglesia a enseñar, sino que lo reclama. No cabe hostilidad —añade— en este punto ³⁶.

Una doble acción conjunta —la del Estado y la de la sociedad— es reclamada en el campo educativo; una actuación común y concurrente en el propósito —formación religiosa y formación patriótica— es fácilmente constatable. Sobre esos puntos trataremos de añadir, a continuación, algunos datos y precisiones.

Citábamos más arriba la reiterada alusión en la época al Estado tradicional, pero los sectores católicos —también con la misma insistencia— matizarán pronto los caracteres del posible Estado totalitario para hacer ver y recordar los peligros de un totalitarismo monopolizador que, llevado a sus extremos, no permitiera la iniciativa privada en la realización del bien común ³⁷. La doctrina pontificia había definido firmemente el tema señalando la no oposición entre los derechos del Estado y de la Iglesia en materia de enseñanza, y la extensión y límites de los derechos del primero en este terreno: perfecta y ordenada armonía entre Iglesia y Estado en materia educativa —reconocía la «*Divini illius Magistri*», en 1929—, derecho inalienable y primario de la familia, deber del Estado de proteger y respetar con sus leyes esos principios y derechos, obligación de promover la educación «favoreciendo y ayudando a la iniciativa y acción de la Iglesia y de las familias». Es «injusto e ilícito todo monopolio educativo o escolar», concluía la encíclica de Pío XI.

³⁶ Conferencia en el VI Consejo Nacional de la Sección Femenina, ABC 6-I-1942, pág. 10.

³⁷ Cfr. AZPIAZU, J., «El Estado tradicional», *Razón y Fe* 113 (1938), págs. 145-159. Hay que recordar la inquietud de la Iglesia ante la situación de la misma en Alemania, expresada por Pío XI en *Mit Brennender Sorge* (1937).

Un breve artículo editorial, que recogemos casi completo, de la revista *Ecclesia*, nos sirve para reflejar fielmente la postura de la jerarquía eclesiástica:

«Importa hacer una declaración previa, innecesaria en un Estado católico, que no resulta enteramente ociosa contra los gérmenes supervivientes del laicismo. La Iglesia no pretende una ingerencia tiránica, sino una tutela maternal. Le pertenece por derecho propio la guía de las almas y no hay terreno más delicado en esta materia que el de la enseñanza y educación de la juventud, aun en las disciplinas técnicas que no afectan directamente a la fe y a la moral. Si «por razón de pecado corresponde a la Iglesia un poder indirecto sobre la misma sociedad civil, con más motivo y por la misma causa, le atañen todos los grados y órdenes de la educación, lo mismo la escuela primaria que el liceo, la escuela especial o la Universidad, dentro claro es de un orden administrativo correspondiente al de las instituciones del Estado. Para un católico no puede haber en esto ningún peligro. Para un Estado católico no se pueden derivar de ello más que ventajas»³⁸.

El Fuero de los Españoles consagraría en 1945 esos principios y valores³⁹. El artículo 5.º reconocía el derecho de todos los españoles a recibir educación e instrucción en el seno de

³⁸ «La Iglesia y la enseñanza», *Ecclesia* 27 (1942), 3. Puede consultarse para el tema: DOMENECH Y VALLS, R., *Los derechos de la Iglesia en la educación*, Madrid, Federación de Amigos de la Enseñanza, 1943.

³⁹ Esteban Bilbao en su discurso de presentación del Fuero ante el Pleno de las Cortes dijo sobre el espíritu del mismo: «Es la afirmación de una doctrina que nuestro venerado Pontífice (...) ha reiterado una y otra vez —ayer mismo— como el patrimonio universal e inextinguible del linaje humano. La reacción católica española que el Movimiento representa frente a la agresión antiyusnaturalista de las modernas escuelas y de los estatismos absorbentes: la jerarquización de todos los valores jurídicos, que subordinando el fin del Estado al fin de la Sociedad y el fin de la Sociedad y del Estado al fin del hombre, proclama al hombre como el sujeto primario del derecho público (...)», *ABC* 14-VII-1945, pág. 8.

su familia o en centros privados o públicos; en el capítulo segundo se afirmaba el reconocimiento y amparo estatal a la familia «como institución natural y fundamento de la sociedad, con derechos y deberes anteriores y superiores a toda Ley humana positiva» (art. 22). Cuando la Ley es defendida en las Cortes se destaca la libertad docente de la Iglesia, la del Padre y la del Estado, «tuitiva y supletoria», se dice, porque la familia es origen y fundamento de la sociedad y anterior y superior a todo derecho positivo; en razón de ello se afirma la libertad de enseñanza, «concebida no ya como un derecho, sino como una obligación del padre, bandera constante de las escuelas católicas frente al monopolio estatal característico de todos los sectarismos revolucionarios»⁴⁰. El artículo noveno de la Ley sobre Ordenación de la Universidad fijaba el reconocimiento por parte del Estado de los derechos docentes de la Iglesia en ese nivel, «conforme a los sagrados cánones y a lo que en su día se determine mediante acuerdo entre ambas supremas potestades»; en el capítulo primero de la Ley reguladora de la educación primaria se enunciaban los derechos de la familia, la Iglesia y el Estado, calificando los de la primera como primordiales e inalienables, reconociendo el derecho de la Iglesia a la creación de escuelas primarias y del Magisterio, y expresando que corresponde al Estado la protección y fomento de la enseñanza primaria, crear y sostener las escuelas —se añade— que «aparte de la iniciativa privada y de la Iglesia, sean necesarias para la educación de todos los españoles» (arts. 2.º, 3.º y 4.º). Y es fácilmente constatable a través de las estadísticas la práctica paralización de la iniciativa pública en materia de creación de centros oficiales de enseñanza media.

Un ejemplo del desarrollo de este principio básico, inspirador de la política educativa, es el decreto de 5 de mayo de 1941 que manifiesta cómo el Nuevo Estado «no desconoce el

⁴⁰ *Ibidem*, pág. 10.

valor y colaboración eficaz, que en esta hora de resurgimiento patrio le ofrece la enseñanza primaria privada», y que abre la posibilidad de subvencionar a aquellas escuelas que a partir de esa fecha sean creadas por iniciativa privada⁴¹; en esa línea se inscriben los sucesivos reconocimientos de la condición de «escuelas nacionales» a escuelas sostenidas por órdenes y congregaciones religiosas, como «coadyuvantes de la acción del Estado», se dice⁴². Finalmente cabe citar, como otra muestra de ese espíritu, la orden de 30-X-1948 que disponía que las escuelas nacionales creadas a partir de las que funcionaban como parroquiales fueran provistas por funcionarios del Escalafón general, nombrados por el Ministerio a propuesta de los correspondientes prelados, «continuando así funcionando bajo la acción tutelar de la Iglesia Católica (...)»⁴³.

Los principios que han de inspirar las enseñanzas impartidas en todos los niveles y centros escolares señalan reiteradamente dos referencias de las que luego nos ocuparemos con más detenimiento, y que impregnan con fuerza el ambiente pedagógico de la época: recristianización y renacionalización de la enseñanza, se dice. Contenido eminentemente católico y patriótico, apunta el texto preliminar de la Ley que reforma la enseñanza secundaria en 1938; así, se afirma, España podrá contar con un sistema que temple las almas de los jóvenes españoles «con aquellas virtudes de nuestros grandes

⁴¹ Las subvenciones, a cargo de los créditos del Ministerio para centros no oficiales, equivalían al 50 % de la cantidad que el Estado destina en concepto de gastos de personal y de material a las escuelas nacionales de nueva creación; las nuevas escuelas debían establecerse en lugares cuya población lo exigiera en opinión del Ministerio, justificar que sus enseñanzas eran gratuitas y someterse a la Inspección del Estado, O. 5-V-1941, B.O.E. 18-V, arts. 1.º y 2.º.

⁴² Cfr. a título de ejemplo, las Órdenes de 3-II-1943 (B.O.E. 15-II), 8-VI-1943 (B.O.E. 23-VI), o 2-XI-1944 (B.O.E. 2-XII). Ese reconocimiento era a todos los efectos «a excepción del de su provisión, que seguirá a cargo de sus respectivas Órdenes y Centros».

⁴³ O. 30-X-1948, B.O.E. 16-XII.

capitanes y políticos del Siglo de Oro». Aunque sea bastante amplio, es interesante recoger aquí este fragmento de la presentación del citado texto legal:

«Formadas las jóvenes inteligencias con arreglo a estas normas, se habrá realizado para plazo no muy lejano, una total transformación en las mentalidades de la Nueva España y se habrá conseguido desterrar de nuestros medios intelectuales síntomas bien patentes de decadencia: la falta de instrucción fundamental y de formación doctrinal y moral, el mimetismo extranjerizante, la rusofilia y el afeminamiento, la deshumanización de la literatura y el arte, el fetichismo de la metáfora y el verbalismo sin contenido (...).

Formación para la vuelta —se dice— a la valorización del «Ser auténtico» de España. El proyecto de Ley de reforma universitaria de 1939 fijaba —entre otras— como directrices de la misma la revitalización histórica de la Universidad y la formación patriótica y moral, y señalaba como fines de la institución universitaria aspectos como el desarrollo en la juventud de los «fundamentos ideales de la Hispanidad, base de la cultura auténtica española y del sentido tradicional y católico de nuestro pensamiento imperial»⁴⁴.

Ya en el inicio de su articulado la ley de 29 de julio de 1943, por su parte, encomendaba a la Universidad española educar y formar «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». Y la de 1945 hacía particular hincapié en su inspiración: el principio religioso y los intereses supremos de la Patria; la escuela debía ser «ante todo católica» y «esencialmente española». La educación tiene por objeto, como indica el artículo primero: proporcionar la cultura general obligatoria; formar la voluntad,

⁴⁴ O. 25-IV-1939 por la que se publica el proyecto de Ley de Reforma Universitaria (B.O.E. 27-IV), artículo preliminar y Base III.

la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno; infundir en los alumnos la idea de servicio a la Patria, de acuerdo, claro está, con los principios del Movimiento; preparar para estudios posteriores, y contribuir a la orientación y formación profesional.

Otro importante principio orientador de la política educativa se apoya en el reconocimiento de la decisiva tarea de promoción o protección escolar, que el Fuero de los Españoles recogería en su artículo 5.º al hacer mención a que el Estado «velará para que ningún talento se malogre por falta de medios económicos». Ese aliento puede seguirse a través de la Orden de 16-XII-1938 que expresa la intención de que la cultura sea patrimonio común de todos los españoles, y de que «no quede malograda ninguna capacidad natural por falta de medios económicos»⁴⁵; y, definitivamente, en la ley de protección escolar del año 1944 que la entiende como un deber estatal y una obligación social para conseguir que «la escasez de los medios familiares no sea obstáculo» al cumplimiento de las vocaciones intelectuales⁴⁶. Cuando el 14 de julio de ese año el Ministro de Educación Nacional presenta a las Cortes el texto legal insiste en que el propósito estatal de

⁴⁵ La orden que firmaba Pedro Sain Rodríguez establecía la constitución de una Junta Superior de Selección y Protección Escolar y dictaba normas para la aplicación de lo dispuesto en la base octava de la Ley de 28 de septiembre de ese mismo año: formas de protección, obligaciones de los centros de recibir alumnos gratuitos, o condiciones de los candidatos a las becas. Estas condiciones son tres: aptitud para el estudio, que no podrá ser —se apunta— inferior al tipo de alumno sobresaliente, insuficiencia económica con ingresos anuales no superiores a 6.000 ptas., e imposibilidad de contar con servicios docentes gratuitos en sus lugares de residencia.

⁴⁶ El Estado organiza la protección escolar por medio de la ayuda económica directa e indirecta, la propulsión del crédito y previsión escolares, la asistencia sanitaria, o la de libros y material escolar, así como la prestada por asistencias e instrucciones complementarias (cooperativas de consumo, comedores, hogares del Frente de Juventudes, etc.). Ley de 19-VII-1944 (B.O.E. 21-VII).

exigir la justicia social en el campo escolar responde a la inspiración de la doctrina católica, a una política cristiana que no puede desdeñar las inteligencias útiles como potencial de riqueza para el país, de «economía espiritual», la más excelsa y soberana —dice Ibáñez Martín— porque es de mayor influencia en el bien común. Ahora bien, en esto se pone también una condición; allí mismo dirá el Ministro: «Queremos, por tanto, que no se desaproveche ninguna inteligencia útil, pero con la condición irrecusable de que esa inteligencia haya de servir al orden moral, haya de estar apoyada sobrenaturalmente en la máxima rectitud de la vida y de las costumbres cristianas (...)»⁴⁷.

Quizá esto último explique significaciones como la que puede apreciarse cuando se lee atentamente la convocatoria de las becas «Alejandro Salazar» del S.E.U.; las bases que regulan su provisión, tras volver a reconocer que la cultura ha de organizarse de forma que no se malogre ningún talento por falta de medios económicos, mencionan los requisitos necesarios para optar a las mismas: ser español, afiliado al S.E.U., estudiante, y carecer de recursos económicos; lo singular, sin embargo, son las circunstancias que se consideran como preferentes, entre las que figuran ser excombatiente, o excautivo, pertenecer a la División Azul, ser miembro de la Vieja Guardia, militante de Falange, etc.⁴⁸. Un punto más de sugerencia para la lectura de este tema nos lo ofrece el general Muñoz Grande —figura importante del Régimen y en 1940 ministro secretario del Partido— cuando hablando en el Congreso Nacional del S.E.U. y señalando «el propósito de borrar la maldita lucha de clases que tanto daño causó a nuestra patria», exige el sacrificio de que atiendan a los estu-

⁴⁷ Citamos por el discurso que se recoge en la *Revista Nacional de Educación* 45 (1944), págs. 7-15; la cita en pág. 10.

⁴⁸ *Boletín del Movimiento de F.E.T. y de la J.O.N.S.* n.º 209, 20-II-1944.

dios de aquellos muchachos que perteneciendo a las familias más modestas, «posean capacidad suficiente para con su presencia honrar nuestras Universidades»; ciudadanos que serán, así, agrega, pregoneros de la hermandad y generosidad cristiana de los jóvenes camaradas del sindicato universitario ⁴⁹.

La inspiración social a la que ahora aludimos es notoriamente invocada con motivo de la ley que en 1949 reforma la enseñanza media y profesional. Al presentarla ante el pleno de las Cortes el Ministro reafirma el propósito de política social que la impulsa; una doble referencia que se revela significativamente en algunos fragmentos del discurso de Ibáñez Martín. Por una parte se reitera la idea de «dar a cada inteligencia lo suyo, sin que en esta atribución jurídica intervengan privilegios de ningún género»; pero, junto a ello, no puede pasar desapercibido un planteamiento que resumiremos —por lo claro y explícito— con las propias palabras del Ministro: «Se quiere afirmar un nuevo concepto tajante, a saber, la elevación de nivel social, esto es, el cambio de la clase más modesta en clase mejor, o más concretamente dicho, el cambio en clase media, por obra de la preparación cultural». La afirmación que sigue no deja lugar a dudas sobre el carácter de ese ascenso social: «Diríamos que es la fórmula equivalente, en los dominios espirituales y en el patrimonio intelectual, a la ya consagrada del acceso de todos los trabajadores a la propiedad privada en el campo de la economía. Porque, al igual que allí, el pequeño propietario de la tierra deja por principio de ser marxista, el pequeño propietario de la cultura ha de considerarse desproletarizado también y en posesión de una más elevada categoría social» ⁵⁰. Un apunte, por lo demás, ciertamente en consonancia con el significado de determinadas reformas posteriores, ya en el más claro y sólido

⁴⁹ ABC 5-I-1940, págs. 8-9.

⁵⁰ Citamos por la reproducción del discurso en ABC 14-VII-1949, págs. 8-11, la cita en pág. 8.

enfoque del sistema de enseñanza tecnocrático: los principios de igualdad de oportunidades y de la consiguiente selección en base a aptitudes escolares refuerzan la legitimación necesaria del sistema social.

Retomemos ahora el tema anunciado del doble propósito —religioso y patriótico— que anima la acción educativa de esos años.

La cuestión de la influencia de lo católico en la particular componente ideológica del Régimen que se vino en llamar del 18 de Julio es bien conocida; es punto central y confluyente del conglomerado de intervenciones e intenciones que en él se integran. No en vano Franco había afirmado que la guerra era una Cruzada de los creyentes contra los hombres sin fe ni moral, «nuestra guerra —dice en 1937— es una guerra religiosa»⁵¹. Y así, entonces y después, la identificación de la Patria y el catolicismo sería un hecho relevante y múltiplemente exteriorizado, marco de grandes y pequeños acontecimientos de nuestra historia. El vínculo religioso, nuestra catolicidad, significaba todo para esta nación, su fuerza, su unidad, su espíritu, su impulso. Escribía Pemartín en *Qué es lo nuevo* que la nacionalidad española se halla fundida en su ideal católico, y que si el Estado español había de ser fascista —la fusión hegeliana de la Nación y el Estado, dice— debería ser «*necesariamente* Católico»: «No sólo que reconozca que el Catolicismo es la Religión de la mayoría de los españoles y, como tal, la proteja no que sólo reconozca, que sólo acepte, o respete, o reverencie, o proclame... Ninguno de estos verbos es suficiente. Es preciso el verbo Ser»⁵². Pero naturalmente ese «ser» suponía, desde luego, todo lo primero: reconocimiento, protección, proclamación, etc.

⁵¹ FRANCO, F., *Palabras del Caudillo* (19 abril 1937 - 7 diciembre 1942), Madrid, Editora Nacional, 1943, págs. 453-454.

⁵² PEMARTÍN, J., *Qué es lo nuevo...*, op. cit., págs. 77-78.

La presencia de elementos religiosos en las disposiciones rectoras de la política educativa es bien temprana, y entonces, en muchas ocasiones, con objeto de rectificar y restituir, de negar y anular algunos principios o medidas del ordenamiento escolar precedente. No es necesario repasar aquí exhaustivamente las resoluciones y preceptos que se suceden en este orden de cosas, ya desde los inicios del propio período bélico; aunque cabe recordar algunos hitos de esa política como la declaración de obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas (O. 21-IX-1936), la regulación de esa misma enseñanza en los Institutos de Bachillerato (O. 22-IX-1936; O. 9-XII-1936; O. 7-X-1937), la restauración, también, de la obligatoriedad de la asignatura de Religión en las Escuelas Normales (O. 10-XI-1936), la vigilancia de la ortodoxia religiosa y moral de los libros (O. 4-IX-1936)...

Abolición del laicismo escolar y firme empeño en impugnar y contrarrestar el sentido y desarrollo que el moderno proceso secularizador hubiera podido alcanzar en nuestra sociedad. En el discurso con el que Ibáñez Martín defiende ante las Cortes la Ley de ordenación de la Universidad española, dice: «(...) lo verdaderamente importante hasta desde un punto de vista político, es cristianizar la enseñanza del Estado, arrancar de la docencia y de la creación científica la neutralidad ideológica, y desterrar al laicismo (...)». la revolución marxista —añade— se incubó en el transcurso de cincuenta años de laicismo docente; ahora había que «conquistar en las aulas» la mente y el corazón cristiano de las jóvenes generaciones que harían el futuro ⁵³. Ese constante empeño descan-

⁵³ Ya en 1940 afirmaría el Ministro de Educación Nacional, que acometer la renovación de la educación religiosa en la enseñanza media era un tema de la mayor importancia, ya que en ello radicaba lo más grave de nuestra crisis cultural religiosa. La ausencia de la Religión en los Institutos estatales y la desidia en los colegios privados —dice el Ministro— había originado la falta de una conciencia pedagógica cristiana manifestada en la piedad anodina y efímera de muchas juventudes (Discurso en la clausura

sa en la decidida valoración del sentido religioso de la vida en el que se apoya, a su vez, todo el espíritu y el aparato educativo; éste puede ser un buen ejemplo de ese entendimiento: «No sólo preconizamos la cultura religiosa como elemento indispensable de la formación, sino que destacamos aquella otra cualidad (...): el ambiente religioso, la piedad sólida, apoyada en las virtudes que son hoy norma moral de la Falange, tales como la obediencia, el sacrificio, la austeridad y la justicia. Cultivar la piedad es rendir culto a lo más puro y substancial del ser histórico de España, cuya mejor ejecutoria fue precisamente su actitud de milicia en la avanzada de la civilización cristiana, y sentir la catolicidad como su mejor y más universal destino»⁵⁴. Para quienes opinaban que los virus del marxismo y del liberalismo se habían apoderado de nuestro pueblo, la tarea consistía en una auténtica «desinfección espiritual» contra el materialismo y la irreligiosidad, un quehacer presentado como tarea de excepción, que volviera al país al cauce de la tradición desde un movimiento que Joaquín Azpiazu califica en las páginas de *Razón y Fe* como de *elevación y profundidad*. De «elevación» porque es necesaria la cultura, «pero cultura a lo divino, basada en la fe religiosa»: «cristianizar un pueblo, sacándolo de la materia para introducirlo en la vida del espíritu». Si ésa era considerada como labor del cura, pronto el «nacional-catolicismo» la asignaría también al maestro. Y movimiento, en fin, de «profundidad» para inyectar —continuamos siguiendo a Azpiazu— esa cultura espiritual «no sólo en las venas de la vida individual, sino en lo más hondo del ser social»⁵⁵.

del Cursillo de Iniciación de Estudios Religiosos, *ABC* 13-III-1940, pág. 11). El discurso en las Cortes en *ABC* 16-VII-1943, pág. 6.

⁵⁴ Discurso del Ministro de Educación Nacional en el acto de clausura del I Consejo Nacional del S.E.P.E.M., *ABC* 28-V-1943, pág. 7.

⁵⁵ AZPIAZU, J., «Revolución y Tradición», *op. cit.*, págs. 30-31. En ese último sentido de *profundidad*, dice: «La cultura no es sólo para quien no la tiene, sino más aún para quien la tiene falseada y descristianizada, para el que creyéndose (...) cristiano en privado, no se atreve a serlo en público», pág. 31.

La enseñanza, la escuela, el maestro, son entendidos como obra, lugar y agente de apostolado en tal sentido; es ésta una idea invariable y continua en todo el discurso pedagógico de la época. «La voz de los prelados», sección de la revista *Ecclesia* nos proporciona diversas muestras de ese parecer a través de pastorales y exhortaciones del episcopado. El obispo Cardona y Riera exhorta desde Ibiza sobre la importancia de la sana y verdadera educación en tiempos de materialismo, y recuerda cómo más allá de la instrucción y la cultura general lo fundamental del proceso formativo radica en su apoyo sobre principios religiosos: «Únicamente la educación así entendida es la que forma buenos cristianos, buenos patriotas, ciudadanos sin tacha (...) que constituye a la vez el consuelo de la Iglesia y la más firme esperanza de la Patria»⁵⁶. La educación —dice el obispo de Barcelona en «La educación cristiana de los hijos, deber primordial de los padres»— «ha de abarcar al hombre entero, no como pueda fingirlo una malsana filosofía y un racionalismo ateo, sino como él es en realidad (...) un compuesto de alma y cuerpo (...); una defensa de una educación integralmente cristiana, y un rechazo de los errores de quienes no reconocen «la necesidad del elemento sobrenatural para la completa educación»⁵⁷. Y para ajustarse a la palabra de León XIII, según la cual la educación infantil y la escuela es el «campo de batalla» en donde se decide si la futura generación será o no católica, el obispo de Orense en su carta pastoral «Alerta a la escuela» afirma: «Para sanar a un pueblo se le ha de sanar, ante todas las cosas, la cabeza y el corazón, y para ello se precisa que la escuela sea íntegramente cristiana; que la religión sea en ella luz y calor (...)»⁵⁸. Una educación

⁵⁶ «La Voz de los Prelados. Hay que educar a los niños y jóvenes en la doctrina de Cristo», *Ecclesia* 42 (1942), 19.

⁵⁷ «La Voz de los Prelados. Pastoral del obispo de Barcelona sobre la educación de los hijos», *Ecclesia* 189 (1945), 19.

⁵⁸ «La Voz de los Prelados. El Obispo de Orense da normas sobre la enseñanza de la religión en las escuelas», *Ecclesia* 203 (1945), 20.

religiosa en la que se fundamente la formación moral y de la que se desprendan las mejores virtudes, así puede resumirse el sentido y la dirección que adquiere el pertinaz mensaje de impregnar todo lo escolar de un profundo espíritu y vivencia religiosa. Para ello las orientaciones tienden a señalar como puntos centrales de la actuación docente el instruir o proporcionar conocimientos sobre las verdades de la Religión, y el incitar o impulsar a la práctica de la misma. Un ejercicio constante de apostolado —como lo llama Francisca Montilla—, llevado a cabo desde la escuela para «instaurar el reinado de Cristo»: el inspector y el maestro se convertirán en instrumentos de ese trabajo⁵⁹. En realidad, esa línea de pensamiento y la propuesta consecuente no hace sino seguir constantemente la doctrina pontificia —como ya hemos mencionado— expuesta en profundidad en la «Divini illius Magistri» en 1929, y divulgada en España por la Asociación Nacional de Propagandistas Católicos y por *Razón y Fe*; doctrina, pues, que al insistir en la esencia de la educación cristiana la refiere al «fin sublime» para el que fue creado el hombre, y de esa forma asegura su excelencia para cooperar al perfeccionamiento humano y social, «imprime en los ánimos de la primera, la más potente y la más duradera dirección de la vida»⁶⁰. La misma carta de Pío XI aludía igualmente a otro tema que también aquí podemos observar fácil y repetidamente, las condiciones o «ambiente» adecuado para esa educación perfecta; la familia es ese primer ambiente natural y necesario; «De modo que regularmente, la educación más eficaz y duradera es la que se recibe en la familia cristiana bien ordenada y disciplinada, tanto más eficaz, cuanto resplandezca en ella más claro y constante el buen ejemplo de los padres (...)»⁶¹. Ya hacíamos

⁵⁹ Cfr. MONTILLA, F., *Inspección escolar. Normas de Pedagogía Práctica*, Madrid, Ed. Escuela Española, 1942, págs. 121-135.

⁶⁰ Citamos la encíclica por AZPIAZU, J., *Direcciones pontificias*, Madrid, Rayfe, 1940, pág. 317.

⁶¹ *Ibidem*, pág. 337.

referencia un poco más arriba a la pastoral del obispo de Barcelona recordando los deberes de los padres en este sentido y el grave daño que supone el incumplimiento de los mismos para la Iglesia y la sociedad civil; el prelado de la capital catalana señalaba cuatro puntos que deberían observarse por las familias, y que —en su opinión— estaban descuidándose: la enseñanza doméstica del catecismo; la vigilancia y corrección de los defectos; el control de las lecturas, espectáculos «y audiciones de radio»; la orientación debida para evitar los peligros «especialmente contra la pureza». Una formación, pues, en las familias, que en orden a ese plano de lo religioso debe unir la enseñanza y la práctica, la información y el ejemplo; ejemplo y aliento conjunto del padre y la madre, un matiz especial que no se le escapa al escolapio Joaquín Seguí. No está de más transcribir aquí sus palabras, que añaden —además— otra particular inclinación respecto a la diferencia de sexos: «No ha de ser solamente la madre la que sea religiosa de verdad, como parece que lo creen algunos hombres que, sin duda, no han captado lo mucho que puede en bien o en mal de los hijos la religiosidad o irreligiosidad del padre. La religiosidad de la madre es, sí, de magníficos resultados, pero la indiferencia del padre es de consecuencias detestables»⁶². Y un poco después agrega: «Un niño muy despierto decía, con un fondo de terrible lógica, que no tenía por qué preocuparse de los deberes religiosos, toda vez que su papá no les concedía la menor importancia; pero que sí debía su hermanita dedicarse a ello, porque así lo hacía su mamá»⁶³.

Y junto a la familia, la institución escolar es considerada agente, como tantas veces se dice, de «restauración cristiana»;

⁶² SEGUÍ CARRÉ, J., *Pensando en los dolores de España*, Barcelona, Felipe González Rojas editor, 1940, pág. 103.

⁶³ *Idem*. Allí mismo escribe: «La pobre España dolorida podría, seguramente, acusar a muchos padres de haber sido por su indiferencia, apatía o clara disconformidad religiosa, causantes de sus dolores más acerbos».

un tema permanente como podemos y podremos observar. Incluso ya en 1947 una pastoral —muy divulgada, puesto que en pocas semanas se hicieron tres ediciones, sendas tiradas de más de 2.000 ejemplares— insiste en el tema, citando algunos obstáculos a salvar para que «se garantice la permanencia» de los altos ideales de la educación cristiana expuestos por Pío XI; las tres circunstancias a las que hace mención el obispo para conseguir una eficacia plena en esa línea resumen los planteamientos de la época en este tema: estudio serio de la religión, explicación de todas las materias con recto criterio cristiano, y vivencia de un ambiente de ese signo que se manifiesta en la piedad, pureza de costumbres, obras de apostolado, etc.⁶⁴. Sobre todo ello deberemos volver en nuestro apretado análisis.

Con esos apuntes puede, sin duda, advertirse la profunda y amplia influencia que la impronta de lo religioso y la intervención de la Iglesia va a tener sobre el sistema educativo español; quizás sea apropiado a los efectos de este trabajo sintetizarla en tres puntos: el papel excepcional de la Iglesia como orientadora de la enseñanza, el escrupuloso respeto estatal a la doctrina eclesial en materia educativa, y la fuerza con la que la religiosidad penetra en los contenidos y el ambiente escolar.

Respecto al primer punto, la Iglesia no había cesado ni deja de repetir que, encargada por misión divina de la educación, esa acción docente ha sido y es una de sus preocupaciones y misiones preferentes. El objetivo, como señalaba el rector de la Universidad Pontificia de Comillas, no era otro en este nuevo momento para ese empeño más que acabar con la terrible y funesta desviación de racionalismo y laicismo que independizaba la cultura del orden sobrenatural y propugnaba incluso su oposición. En el marco de la conocida

⁶⁴ «La voz de los Prelados. Interesante pastoral del Obispo de Astorga sobre la restauración cristiana de la enseñanza», *Ecclesia* 306 (1947), pág. 16.

querella de la Iglesia contra los errores modernos, la Iglesia «se esfuerza por volver a aquella unidad y armonía maravillosa y fecunda del saber humano»⁶⁵. La nueva España, sus aulas y sus educadores, deberían situarse en primera línea de esa orientación. Por otra parte, y además de las referencias ya anteriormente expresadas, la legislación explícita en numerosas ocasiones la cuidadosa consideración a derechos y direcciones defendidas por el mensaje católico.

Así, en 1941, se firma un acuerdo con la Santa Sede, ratificando, entre otros, el artículo segundo del viejo Concordato de 1851 que establecía la obligatoria conformidad con la doctrina católica de la enseñanza impartida en las instituciones escolares públicas y privadas, y el derecho de la jerarquía eclesiástica a «velar sobre la pureza de la fe y de las costumbres», así como sobre la educación religiosa de la juventud.

La ley de 1943 dispone (art. 3.º) la inspiración de la Universidad en el sentido católico y el ajuste de sus enseñanzas a las del dogma y la moral católica y a las normas canónicas; reconoce a la Iglesia sus derechos en materia universitaria (art. 9.º); crea la Dirección de Formación Religiosa Universitaria (arts. 31 y 32), etc. La ley de enseñanza primaria, por otro lado, y además de reconocer y garantizar —como vimos— los derechos de la Iglesia, reitera la inspiración católica de la enseñanza, «consustancial con la tradición escolar española» (art. 5.º), establece la aprobación previa por la jerarquía eclesiástica de los libros de uso escolar en lo que se refiere a la doctrina religiosa (art. 48.º)... El Concordato de 1953 supondría la confirmación del carácter notablemente confesional de nuestro sistema educativo y del papel de la Iglesia Católica en la inspección y vigilancia de la ortodoxia del mismo. Lo religioso será eje fundamental, vertebral, de la tarea didáctica. La enseñanza de la Religión ocuparía lugar relevante en los tra-

⁶⁵ SALAVERRI, J., «La Iglesia orientadora de la enseñanza», *Razón y Fe* 121 (1940), págs. 101, 102.

bajos escolares; pero, es más, la esencia, los principios, los valores del catolicismo nacional —que empieza a imperar como bandera y proyecto— debían ser integrados no sólo en los contenidos de todas las otras enseñanzas sino en todo lo relacionado con la vida de las instituciones educativas y sus agentes. Era, otra vez, el mensaje del Pío XI sobre la educación cristiana de la juventud, donde afirmaba que no era suficiente el solo hecho de que en la escuela se diese instrucción religiosa, sino que era preciso que toda la enseñanza y toda la organización de la escuela estuvieran «imbuidos de espíritu cristiano»⁶⁶. En 1945 el obispo de Orense en una carta pastoral que ya hemos conocido, recordaba: «(...) es necesario que la enseñanza toda esté como saturada de religión y cristiandad, que la religión lo embeba y lo anime todo, constituya el ambiente de la escuela...; cualquiera que sea la asignatura que enseñe el maestro ha de explicarla a la luz de la religión católica, única que esclarece los problemas de la vida terrena y ultraterrena»⁶⁷.

La Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza publicaba una famosa circular el 5 de marzo de 1938 (B.O.E. 8-III), para fijar la idea de que la Religión no es tan sólo una asignatura más en la escuela, sino que es indispensable «lograr que el ambiente escolar esté en su totalidad influido y dirigido por la doctrina del Crucificado»; allí se insta a que en las lecturas comentadas, en la enseñanza de todas las materias se aproveche cualquier tema para deducir consecuencias de tipo moral y religioso; allí se dispone la asistencia obligatoria y corporativa de niños y maestros a la Misa parroquial de las fiestas de precepto, o la lectura y explicación frecuente —ineludible los sábados— del Evangelio, o la realización diaria en los cuadernos de trabajo de un tema religioso, pa-

⁶⁶ «Divini illius Magistri», en AZPIAZU, J., *Direcciones...*, op. cit., pág. 340.

⁶⁷ *Ecclesia* 189 (1945), pág. 19.

triótico o cívico. Romualdo de Toledo confiaba —en ese mismo lugar— en que la doctrina social de la *Rerum Novarum* y la *Quadragesimo Anno* debía servir para inculcar en los pequeños la idea de amor y confraternidad social, «hasta hacer desaparecer el ciego odio materialista». Ya en una fecha anterior (Circular de 9-IV-1937, B.O.E. 10-IV) se regulaba —en el contexto de la creación de ese ambiente religioso— la devoción a la Virgen María» o la instauración de la conocida salutación «Ave María Purísima»⁶⁸. En 1939 se instituye la conmemoración de la Exaltación de Santa Cruz en las escuelas públicas y privadas; fiesta que es también de la Exaltación de la Escuela Cristiana, fiesta religiosa con responso por los mártires y reposición del Crucifijo: «En la España, país de Crucifijos, no podría faltar nunca, al recobrase la auténtica substancia histórica de nuestro ser nacional, la Santa Enseña del Redentor, presidiendo como luz verdadera (...) la nueva educación de la niñez y de la juventud, para que la sabiduría y la ciencia sólo puedan ser resplandor de la luz eterna, espejo sin mancha de la majestad de Dios e imagen de su bondad»⁶⁹. Después, todas las escuelas quedaban colocadas bajo la advocación de Jesús, «Maestro y modelo de educación», según el artículo 16 de la Ley de 1945, que disponía celebrar anualmente ese patronazgo con una fiesta religiosa. Otras muchas conmemoraciones religiosas, solemnizadas en clase, llenaban el calendario lectivo de la primera

⁶⁸ La circular que firmaba en esta ocasión el Vicepresidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza justificaba así las medidas: «En el rico patrimonio de tradiciones populares, vital y auténtica manifestación del genio nacional, figura con marcado relieve (...) la devoción española a la Virgen María (...). La Escuela faltaría a su misión esencialmente formativa si no recogiera esos latidos, que por ser del espíritu popular lo son de la Cultura, incorporándolos a la tarea pedagógica para imprimirle elevación en los conceptos y fragancia de juvenil alegría en el estilo, características de la Escuela de la España que renace, frente al laicismo y cursi pedantería de la escuela marxista que hemos padecido».

⁶⁹ O. 27-VII-1939 (B.O.E. 1-VIII).

enseñanza ⁷⁰. Una enseñanza, insistimos, extraordinariamente comprometida con la formación de buenos católicos y con el cumplimiento de su ideal. El pedagogo Víctor García Hoz indicaba a los maestros en *Escuela Española* que el fin principal de la enseñanza religiosa no residía en el saber sino «en convertir el saber religioso en vida», en vida religiosa que equivale a vida sobrenatural, es decir, en «santidad», en «persistencia de la vida sobrenatural por encima de la vida puramente humana», y hacía una llamada a que la escuela aspirase a conducir a todos a esa «salvación eterna» ⁷¹.

Respecto a la presencia de los sacerdotes en la escuela deberemos recordar, en primer término, cómo en 1939 se concedía preferencia para regentar escuelas en núcleos de escasa población a los sacerdotes adscritos a esas colectividades rurales; estos «Sacerdotes encargados de la Enseñanza primaria» podía ejercer esa función en escuelas unitarias de varones que carecieran de titular, si estaban enclavadas en pueblos menores de 500 habitantes, y situados —sin comunicación directa— como mínimo a una distancia de tres kilómetros de la capitalidad municipal ⁷².

La medida no deja de ser significativa aún cuando el primer motivo declarado para justificarla sea el de tratar de so-

⁷⁰ El almanaque escolar de la provincia de Valencia —sirva como ejemplo— aprobado por la Dirección General de Primera Enseñanza para 1941 (B.O.P.V. 24-I-1941) señala, entre otras, las siguientes: 1 de febrero, la Purificación de Nuestra Señora; 27 de febrero, Miércoles de Ceniza; 7 de marzo, Santo Tomás de Aquino; 3 de mayo, Invención de la Santa Cruz; 10 de mayo, Nuestra Señora de los Desamparados; 24 de Junio, San Juan Bautista; 7 de octubre, Nuestra Señora del Rosario; 25 de octubre, Vigilia de Cristo Rey... También durante el curso deberían celebrarse aquellas fiestas que coincidían con el período de vacaciones estivales: Santiago Apóstol, Santa Ana, San Ignacio de Loyola, Nuestra Señora de la Asunción, Natividad de la Virgen, etc.

⁷¹ GARCÍA HOZ, V., «La Santidad en la Escuela», *Escuela Española* 72 (1942), pág. 579.

⁷² O. 15-VI-1939 (B.O.E. 7-VII).

lucionar provisionalmente «el tránsito fugaz» de los maestros que eran destinados a este tipo de poblaciones.

Pero son otros muchos los puntos que dan noticia y testimonio de esa relación e intervención del clero en las actividades educativas: como miembros de las Juntas de Primera Enseñanza pueden visitar los centros cuando lo deseen, para observar su funcionamiento y estado (O. 19-VI-1939, B.O.E. n.º 178); se reclama una comunicación constante con los maestros; se les sitúa como verdaderos directores o animadores espirituales de la escuela... El obispo de Orihuela establecía, por ejemplo, en 1941 una precisa normativa en un decreto sobre la inspección religiosa en las escuelas públicas y privadas de su diócesis, señalando que el amparo que los poderes públicos dan ahora al ejercicio de la misión de la Iglesia no es «motivo para dormirnos en el sueño de nuestra inacción, pues en aquella etapa precedente de persecución religiosa (...) la infección doctrinal fue demasiado profunda para que no esté reclamando ahora una acción vigorosa constante y metódica que garantice la verdadera recristianización de la patria española (...)»⁷³. La posición, por otra parte, se fundamenta en algo que se expresa así, claramente, en otro lugar: «El sacerdote es el educador por antonomasia». La formación de las inteligencias, los corazones y las voluntades es una misión que debe realizar «de una manera especialísima» con los niños; el obispo de Solsona, que es quien así escribe, insiste en mandar a los sacerdotes que den importancia extraordinaria a esa labor de formación, que se preocupen intensamente por ella, y que aumenten sus actuaciones en este campo: catecismo parroquial, visitas a las escuelas para dar allí ellos mismos la formación religiosa «y para vigilar la educación que dan los señores maestros en el aspecto moral y religioso», cuidado en el cumplimiento del precepto de asis-

⁷³ «La Voz de los Prelados», *Ecclesia* 20 (1941), pág. 27.

tencia corporativa a la misa dominical, son los medios fundamentales reseñados ⁷⁴.

También en la enseñanza media y universitaria se vive esa influencia. No es preciso, ni podemos, extendernos mucho más en este aspecto, pero cabe recordar medidas que atienden a signos externos como la instauración del Crucifijo en las aulas y dependencias de los centros (O. 30-III-1939); o la Orden Ministerial de 31 de octubre de 1940 dictando, entre otras, normas para la educación religiosa en los institutos; normas que asignan a los profesores de Religión el papel de «Directores espirituales» del alumnado (organizando prácticas cotidianas de piedad, celebración de fiestas religiosas y ejercicios espirituales). En la Universidad —como vimos— se creó la Dirección de Formación Religiosa Universitaria a la que se encomendaba la dirección de todos los cursos de cultura superior religiosa —que debían ser obligatorios y evaluables—, la asesoría del S.E.U., y la dirección y organización de las prácticas religiosas, instituciones piadosas y templos de carácter universitario. El decreto que desarrolla esas prescripciones ⁷⁵ des-

⁷⁴ «Voz de nuestros Prelados. Exhortación del Obispo de Solsona sobre la atención que deben prestar los sacerdotes a la formación de los niños», *Ecclesia* 375 (1948), pág. 9.

⁷⁵ D. 26-I-1944 (B.O.E. 8-II). El Decreto establece en sus artículos 3.º y 4.º que la enseñanza religiosa —obligatoria— se dará los cuatro primeros cursos de cada carrera, con lecciones de una hora semanal durante el primer cuatrimestre de cada uno de ellos. Aún reconociendo el «alarde de ortodoxia» y el «audacísimo conato de regeneración católica de nuestra juventud» que el decreto supone, el jesuita P. Guerrero hace una observación final, que conviene anotar, pues le parecen poco el tiempo asignado a esas enseñanzas: «(...) y es de tener que por notables que sean la habilidad del profesor y la preparación de los alumnos (...) la exigüidad del tiempo obligue, bien a la total omisión de temas indispensables para el fin pretendido, bien a un ruín desarrollo que no permita saborearlos (...); por ello, hace una sutil advertencia, cuya significación no podemos desapercibir como sugerencia de la posible y práctica ineffectividad de tales medidas: «Por este camino podríamos parar, contra las nobles esperanzas de la Iglesia y del Estado, en fórmulas hermosas, más que en realidades fructíferas» (El subrayado es

taca la exigencia de instrucción religiosa que comporta la cultura superior; según se dice esos conocimientos «han de ser sólido y perdurable cimiento de su educación moral», y formar a los universitarios «a tono con las tradiciones seculares más arraigadas». Sin ello —llega a añadirse— «ni siquiera les sería dado entender nuestra literatura clásica». Comentando por aquellas fechas ese carácter indispensable de la formación religiosa universitaria escribía el Padre Eustaquio Guerrero: «En cuanto creyente, debe adquirir una elevada cultura religiosa para tutelar su fe en los peligros a que la expone una gran cultura profana, cuando no acompaña a ésta una sagrada, del mismo o superior nivel»⁷⁶. En la base, pues, hay que observar, de nuevo en este momento, un viejo tema en nuestra Historia: el temor al considerado como grave peligro del conflicto y falta de armonía entre la razón y la fe.

Si uno de los puntos de la doctrina joseantoniana hacía referencia a la misión del Estado de «conseguir un espíritu nacional fuerte y unido» que instalara en la juventud «la alegría y el orgullo de la Patria», la educación tendrá como uno de sus objetivos fundamentales modelar ese «espíritu nacional», en una escuela —como dice la tantas veces citada circular de 5 de marzo de 1938— «fundida» con el «movimiento de resurrección patriótica» por el que se atraviesa. Eso suponía, según ese texto, acabar con el desdén o desprecio por nuestra Historia —su apología, en cambio—, terminar con cualquier agresión a lo español —valorarlo excelentemente en todo caso—; cultivar, en suma el patriotismo en la enseñanza de la Historia, por medio de los cantos e himnos pa-

nuestro). E incluso hace una propuesta particular: «Fuera de que si se aprovecha bien el tiempo, nada supone quitar unas horas a las demás disciplinas en favor de la religión. Si los profesores son puntuales, si pedagogos, si celosos de aprovechamiento de sus discípulos (...) no harán menos haciendo en cincuenta y cinco clases que en sesenta podrían hacer. Den, pues, algunos esas cinco al profesor de Religión»; págs. 341-342, del artículo citado en la nota siguiente.

⁷⁶ GUERRERO, E., «La formación religiosa en la Universidad», *Razón y Fe* 555 (1944), pág. 333.

trióticos, biografía de nuestros héroes y santos... «Una Escuela donde no se aprende a amar a España, no tiene razón de existir», dice la circular del Servicio Nacional de Educación Primaria. Ella es el lugar, en consecuencia, para una educación cívica que impulse y encauce el entusiasmo, «la impaciencia de la ciudadanía». Exaltación de las ideas, y divulgación y extensión a todos de las mismas; esto es lo que ordena el escrito de Romualdo de Toledo al que venimos refiriéndonos: «Quede desterrado de las luchas sociales el terror, y que una clara hermandad reine entre todos los españoles. Estas ideas, en las zonas campesinas, debe el maestro extenderlas a los padres, aprovechando para ello una de las sesiones de clase de adultos, si las hay, o en caso contrario, ábrase la escuela una noche, y en actos sencillos exáltese el Movimiento Nacional (...); expónganse temas sociales, agrícolas, etc., que conquisten en un ambiente de fraternidad cristiana el alma de nuestros labriegos». Empeño constante y adoctrinador en hacer ver las «razones» —causas y necesidad— de la «cruzada» y la «victoria», en propagarlas a través de los cursillos de orientación del Magisterio (O. 27-VI-1939), o de las conferencias patrióticas de las Fiestas de la Victoria (O. 12-V-1939).

La filosofía del Bachillerato instaurado en 1938 ya realzaba el contenido eminentemente patriótico del mismo, así como la revalorización de lo español, que debía conseguirse mediante la enseñanza de la Historia, o el canto popular patriótico, por ejemplo. La ley de 1943 organizaba la Universidad española «en armonía con los ideales del Estado nacionalsindicalista», ordenando el ajuste de sus enseñanzas y tareas educativas a los puntos programáticos del Movimiento (art. 4), y obligaba a los estudiantes a asistir a las lecciones de formación política (art. 70). Por su parte, la Ley de educación primaria reconocía, ya en su preámbulo, que al ser la escuela «esencialmente española» se inspiraba en la doctrina del Movimiento que supeditaba la función docente a los supremos intereses de la Patria; y le otorgaba la misión de «conseguir un espíritu nacional fuerte y unido», según reza el ar-

título 6.º, que sigue así: «e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria, de acuerdo con las normas del Movimiento y sus Organismos».

Escuela absolutamente española, como escribe Seguí; mirando al ayer y pensando en el mañana, la nación no puede permitirse ninguna debilidad en ese aspecto: «La escuela anti-española o fríamente española (...) debe ser cerrada a cal y canto y proscrita sin compasión ni contemplaciones»⁷⁷. Educación patriótica, escribe también, que ha de recibirse anticipada y complementariamente en el seno de la familia, hogares españoles «saturados de ferviente patriotismo», y en los que no puede caber, según el escolapio, la menor tibieza en ese sentido; dirigiéndose a los padres de familia afirma que se conspira contra la patria, también «cuando se procede respecto de sus intereses con indiferencia, con abstencionismos estudiados, con inhibiciones culpables»⁷⁸. La exigencia en esa línea o propósito es más que firme, rotunda. Y basada en el repetido recuerdo histórico a todo y todos los que infiltraron en la vida española unas posiciones y corrientes que produjeron «la anestesia letal del patriotismo». La expresión es de Agustín Serrano de Haro, quien al retomar el tema de la presencia de *España* en la escuela insiste en lo mucho que puede hacer el maestro en ese tema del patriotismo; en hacer «descubrir» la propia Patria y su idea, pero no «como una cosa vaga y flotante»⁷⁹.

Conocer y analizar las posibilidades del momento, la restauración iniciada, la contribución que cada cual deberá hacer... «para incorporarse con el corazón rendido a un Movimiento (...)»⁸⁰. Esa es la tarea de una auténtica formación patriótica.

La ley de 6 de diciembre de 1940 encomendaba al Frente de Juventudes la Educación Política en el espíritu y Doctrina

⁷⁷ SEGÚI CARRÉ, J., *Pensando en los dolores de España*, op. cit., pág. 134.

⁷⁸ *Ibidem*, pág. 108.

⁷⁹ SERRANO DE HARO, A., *La escuela rural*, Madrid, Escuela Española, 1941, págs. 121-125.

⁸⁰ *Ibidem*, pág. 127.

de F.E.T. y de la J.O.N.S.; la Orden de 16 de octubre de 1941 establecía en todos los centros de primera y segunda enseñanza las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva a cargo de instructores designados por el Frente de Juventudes⁸¹; el decreto de 29 de marzo de 1944 justificaba la formación política de los universitarios, para fomentar su conciencia de servicio, y como irrenunciable elemento de la integridad educativa de la alta institución de enseñanza⁸². No obstante, cabe recordar simplemente aquí el análisis que Sáez Marín hace al hilo del informe del propio Delegado Nacional —José Antonio Elola— en el Consejo de 1942, aludiendo a que a pesar del espíritu de la ordenación del 16 de octubre de 1941, la realidad de su aplicación no fue consolidada; Sáez escribe: «Los centros (...) practicaron, de hecho, una cierta resistencia pasiva ante lo que consideraron, si no intrusión, sí al menos, distorsión o acumulación de molestias en su régimen interno. Las asignaturas quedaron relegadas a zonas residuales en el horario (...)», introduciéndolas, añade, «en un acelerado proceso de degradación (...)»⁸³.

Con el paso de los años, bastantes testimonios orales, incluso, podrían asegurarlos; parece claro que fue profundizándose esa decadencia, al menos como asignatura; quizás no tanto en forma de una cierta persistencia en el ambiente.

⁸¹ Ese mismo decreto (B.O.E. 18-X), y en el mismo artículo 2.º, añade: «(...) en tanto no sean hechas las designaciones correspondientes, los directores de Centros de enseñanza y los Maestros (...) deberán llevar a efecto tal misión con personal y elementos propios si bien ajustándose estrictamente a las normas y programas (...)».

⁸² El decreto (B.O.E. 10-IV-1944) la reconocía como de asistencia obligatoria y regulaba sus enseñanzas: Esencia de lo español; lo antiespañol en la Historia; la realidad social, económica y política de España; la empresa del Movimiento Nacional; la nueva organización social; Misión de España en el mundo, etc. Las lecciones se darían durante una hora a la semana el primer cuatrimestre de los cursos 1.º, 2.º y 3.º.

⁸³ SÁEZ MARÍN, J., *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*, Madrid, Siglo XXI, 1988, pág. 126.

Precisamente en ese aspecto de impregnación del ambiente y el trabajo escolar —aunque de nuevo nos referimos a los años más próximos al fin de la contienda— la citada circular de la Junta provincial valenciana nos da noticia de conmemoraciones escolares en la línea de la educación patriótica y del Movimiento: la toma de Barcelona (26 de enero), la reconquista de Teruel (21 de febrero), la promulgación del Fuero del Trabajo y la ofensiva de Aragón (9 de marzo), los Mártires de la Tradición (10 de marzo), la Unificación de F.E.T. y de las J.O.N.S. (19 de abril), y otras muchas ⁸⁴.

Resulta ya evidente, después de repasar algunos de estos puntos, la identificación y apropiación partidista que de lo patriótico y lo cívico se pretende hacer desde la educación, y ello se manifiesta cada vez que se mencionan y enfatizan los sentimientos ante la Patria, los derechos y los deberes —sobre todo— de los *auténticos* españoles, la misión, en definitiva, de los *buenos* ciudadanos. Lo que en realidad se va descubriendo es algo que claramente se ha visto reflejado en el concepto *Patria* que aparece en los libros de texto escolares de esa época: la pretensión del poder —como ha observado Clemen-tina García Crespo en su interesante estudio— de «poseer en exclusiva el verdadero sentido de PATRIA y lo que es una actitud auténtica hacia España»; y, en consecuencia, la contun-dente y repetida consideración de que es una «negación de Es-paña» o una muestra de ser anti-español cuanto no concuerde o se oponga a aquella pretendida autenticidad ⁸⁵.

⁸⁴ La nómina es extraordinariamente extensa; citaremos, pues, sólo algunas más: el 15 de abril, la llegada al Mediterráneo; el 12 de julio, la conmemoración del asesinato de Calvo Sotelo; el 18 de noviembre, el reconoci-miento de España por Alemania e Italia; ... así, como otras muchas cuyas fechas coincidían con el período de vacaciones de verano: Alzamiento Na-cional, Batalla de Brunete, Toma de Irún, etc.

⁸⁵ GARCÍA CRESPO, C., *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Sala-manca, Instituto de Ciencias de la Educación, 1983, págs. 108-110.

Podemos hablar, en consecuencia, de una clara instrumentalización del aparato educativo al servicio de la unidad de criterios, de una firme actitud de control de cuanto pueda suceder en los procesos del mundo escolar, y de una cierta atribución a los organismos del Movimiento —sobre todo en los años iniciales del Régimen— de determinadas presencias e influencias en distintos aspectos de la ordenación escolar. En nuestro intento de sistematizar el análisis de puntos centrales del discurso y la realidad educativa de la época dedicaremos a continuación, unas breves líneas a algunas cuestiones de esos temas.

El título II del Fuero de los Españoles —en el artículo 33 exactamente— disponía que el ejercicio de los derechos ciudadanos que allí se reconocían no podría atentar a la unidad espiritual, nacional y social de España; y en su discurso a las Cortes, Esteban Bilbao recordaba y precisaba las tres unidades esenciales de la vida nacional: unidad espiritual, «más firme cuando descansa sobre la unidad religiosa»; unidad del espíritu nacional, frente a los separatismos; unidad social, frente a la lucha de clases, «negación sistemática de aquella solidaridad, sin la cual no serían posibles ni la paz pública, ni el progreso económico, ni sobre todo aquella justicia social». Afirmad estas tres unidades —añade— y tendréis una nación; pero «negadlas, negad cualquiera de ellas, y la nación despedazada y rota, acabará por caer víctima de los bárbaros de dentro (...)»⁸⁶. Para Ibáñez Martín la unidad de doctrina era el «gran secreto del poderío y de la continuidad del Estado», pues un pueblo «de voluntad dispersa es como decir una nación que se suicida». Unir voluntades en un único ideal; y para ello el pensamiento del Ministro de Educación se resume en la fórmula de «grabar indeleblemente» en el espíritu del español su responsabilidad ante la hora presente de la Patria; así se hará «posible y permanente la uni-

⁸⁶ *Op. cit.*, pág. 9.

dad de la acción»⁸⁷. Una idea de unidad que aparece en los textos coincidente o confundida en general, con uniformidad, y unanimidad, como esfuerzo de solidaridad, posibilidad y porvenir, como garantía de españolidad. Ello supone prevenir desde la enseñanza cualquier elemento o acción que pudiera conducir a la disidencia; y, por lo tanto, prohibir y perseguir, también, la discrepancia dentro del propio sistema educativo: «(...) que la escuela y la cátedra no se conviertan en otros tantos instrumentos de rebelión», es una necesidad imperiosa para defender los fundamentos del orden social, la unidad tangible de la Patria⁸⁸. La desafección al espíritu y la empresa del Movimiento no será posible desde y en la educación, en la que, repetimos, se pondrá interés especial en vigilar cualquier posible perturbación.

Ya la circular de 23 de febrero de 1939 instaba a los Inspectores a «*vigilar y comprobar*» el más exacto cumplimiento de las orientaciones que sobre educación religiosa y exaltación patriótica se habían dado en marzo de 1938. Y recordemos finalmente, que algunos años después, se consideraban como faltas «muy graves» cometidas por el Magisterio aquellos actos y misiones que evidenciasen propósito de faltar, entre otros puntos, «al servicio debido a Dios y a la Patria, así como a la obligada cooperación con la familia, la Iglesia, las Instituciones del Estado y del Movimiento (...)»⁸⁹.

Y no pueden tampoco pasar desapercibidos detalles como el de que los Rectores de las Universidades deben ser militantes de F.E.T. y de las J.O.N.S. (art. 40, Ley 29-VI-1943); o que el Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Superior de esa misma Falange Española Tradicionalista y de las

⁸⁷ Discurso del Ministro en la apertura de curso en la Universidad Central, ABC 8-X-1942, pág. 10.

⁸⁸ Discurso de don Esteban Bilbao, *op. cit.*, pág. 10.

⁸⁹ Artículo 197 del Estatuto del Magisterio Nacional Primario, Decreto 24-X-1947 (B.O.E. 17-I-1948).

J.O.N.S. tiene encomendado «difundir» el espíritu político del Movimiento entre el profesorado universitario (art. 33); o el encuadramiento de los estudiantes de enseñanza superior en el Sindicato Español Universitario, entre cuyas competencias figura el «infundir (...) el espíritu de la Falange» en los mismos (art. 34); o, para finalizar y no prolongar en exceso los ejemplos, la presencia en tribunales de oposiciones al Magisterio de vocales propuestos por el Frente de Juventudes, la exigencia como requisito para opositar al Magisterio primario de acreditar encontrarse en posesión del título de Instructor elemental del Frente de Juventudes o de Escuela del Hogar de la Sección Femenina (art. 20, Decreto 24-X-1947)... Pero sobre esa cuestión, en referencia a los maestros nacionales, tendremos ocasión de nuevo de citar algunas otras consideraciones.

Unidad, conformidad, y su vigilancia; adhesión o militancia; y siempre servicio: educación como servicio, como forma y recurso para cooperar en la construcción del porvenir de la Patria; en una hora que se reconoce difícil pero se presenta como repleta de posibilidades definitivas en el discurso de todos los dirigentes. Sobre todo en los primeros momentos de una mayor y más evidente señal falangista. El resumido catecismo del «Flecha» de la primera organización juvenil de 1937 procura interiorizar en los jóvenes principios como que «Nadie es pequeño en el deber de la Patria», o que «La vida es milicia», o que cada día se ha de encauzar una meta más alta, superándose en el servicio de España...⁹⁰; y la repetidamente citada circular de marzo de 1938 también exhortaba a que el niño percibiera que la vida es milicia: sacrificio, disciplina, lucha, austeridad. El valor del acto de servicio es continuamente exaltado, y como apunta el Ministro de Educación Nacional en el discurso de clausura del Consejo Nacio-

⁹⁰ «Los doce puntos del Flecha», o «Los doce puntos de la OJ», cit. por SÁEZ MARÍN, J., *op. cit.*, pág. 43.

nal del S.E.P.E.M., es nobilísima «la empresa común de engrandecer a España por el servicio de la cultura», pues, «(...) la verdadera trascendencia de la Revolución que la Patria necesita tiene un alto sentido espiritual, y por lo tanto se la sirve privilegiadamente en el campo de la educación»⁹¹. Todo hombre —podemos continuar escuchando al Ministro Ibáñez Martín, ahora en la apertura del curso universitario de 1942— es desde su puesto de trabajo o de estudio «un colaborador anónimo de la gran política nacional», y así adquiere la juventud la grave responsabilidad de «servir los supremos intereses del estado, sin el más mínimo desfallecimiento»⁹². El mismo Ministro calificaría a la Universidad como formadora de hombres íntegros, completos, dispuestos a «servir con abnegación y sacrificio los ideales supremos de la Patria», y como orientadora e iluminadora de la vida social y cultural⁹³.

Una idea que, además, entendemos guarda relación con el deseo y la confianza en la proyección social de la tarea educadora, desde la misión dirigente y responsable de los universitarios —sobre lo que volveremos— o desde la acción social de la escuela. La potencialidad de la misma sobre las amplias capas de la población rural de nuevo es presentada como el gran medio de regeneración social, aunque eso sí, desde un enfoque más próximo al de aquellos que históricamente acentuaron siempre el aspecto de la *regeneración moral*, la «elevación interior» de nuestros ciudadanos⁹⁴. Francisca Montilla hablará de una escuela «desbordante de vida», que se introduce «en el corazón de los mayores para hacerles donación de normas educativas, de notas culturales, de chis-

⁹¹ ABC 28-V-1943, pág. 6.

⁹² ABC 8-X-1942, pág. 10.

⁹³ Discurso en las Cortes, ABC 16 de julio de 1943, págs. 5-6.

⁹⁴ Cfr. MAYORDOMO PÉREZ, A., *Educación y «cuestión obrera» en la España contemporánea*, Valencia, Nau Llibres, 1981.

pazos fosforescentes de ideal»⁹⁵; y es que —como recuerda Serrano de Haro— esa escuela «es *toda la civilización* en el pueblo»⁹⁶.

En esa perspectiva, y fuera del ámbito escolar, es preciso no olvidar la actuación e influencia de otras instituciones formativas socializadoras, que cualitativamente tienen una notable importancia. El «Patronato de Cultura Popular»⁹⁷ inicia tras la guerra su labor sustitutoria del republicano de Misiones Pedagógicas; en las plazas de los pueblos de España, las «Misiones Culturales», creadas por el Departamento de Cultura Nacional de la Delegación de Educación de F.E.T. y de la J.O.N.S., unen, desde 1942, la distracción y la formación política: teatro, cine, recitales, formación en los postulados básicos de la Falange⁹⁸; en 1945, la Ley de enseñanza primaria institucionaliza las «Misiones Pedagógicas» para —según dice el artículo 32— extender la cultura en los medios rurales: bibliotecas circulantes, conferencias, teatro, cine educativo..., medios «que contribuyan a mejorar la vida rural». Sin entrar en la valoración exacta de lo realizado, para cuya precisión todavía necesitamos una profunda investigación, es fácil observar rasgos —ya en su definición— de un «optimismo pedagógico» en la relación de cuestiones sociales y pedagógicas que, desde luego, no es nuevo en nuestra His-

⁹⁵ MONTILLA, F., *Inspección escolar...*, *op. cit.*, págs. 112-113.

⁹⁶ SERRANO DE HARO, A., *La escuela rural*, *op. cit.*, pág. 15.

⁹⁷ Cfr. O. 19-VI-1939 (B.O.E. 5-VI), O. 12-VII-1940 (B.O.E. 30-VII), O. 3-IX-1940 (B.O.E. 5-IX). Conviene recordar también la existencia previa de algunos proyectos de extensión cultural que, en realidad, no se hicieron efectivos como la «Organización Hispana Circumbalador», o la «Universidad Nacional Obrera», cfr. FERNÁNDEZ SORIA, J. M., *op. cit.*, págs. 221-225.

⁹⁸ Una circular (26-III-1942) del entonces Secretario Nacional, Jesús Rubio, pone a disposición de escuelas, distritos del Frente de Juventudes, Hogares de Auxilio Social, etc., «cuantos elementos integran el citado Departamento: teatro guiñol, teatro clásico español, cine educativo, biblioteca, canciones y bailes regionales (...», en *Escuela Española* 48 (1942), pág. 255.

toria. Esa credulidad o cualidad de creer con excesiva facilidad en la oportunidad y efectividad social de determinadas actuaciones educativas, se constata en la crónica, llena de sencillez y candor, que la *Revista Española de Pedagogía*⁹⁹ hace de la primera Misión pedagógica en el medio rural llevada a cabo por el Instituto «San José de Calasanz» en Robledillo de la Jara (Madrid): y se pone —dice— en contacto directo con los habitantes de pueblos «donde la vida transcurre monótona» para llevarles «el regalo de unas horas de auténtica espiritualidad, de verdadera elevación»: para los niños, oración del cura, evocación de la figura de San José de Calasanz, narración de un cuento de Concha Espina, proyección de «Blancanieves», canciones; exposición de labores regionales para mujeres y niñas; entrega de una biblioteca de 200 volúmenes a la escuela. Ese es, en definitiva, el programa, y éste un retrato que no resistimos recoger aquí:

«Después de un breve descanso para cenar empieza, al aire libre, en la noche estrellada, la Misión para los adultos (...). Cesan todos los murmullos cuando se alza, ardiente, la voz del Sr. Juez que, en inspirado pregón, llega al corazón del auditorio. Romances seculares, canciones de España y de Hispanoamérica, poesías selectas son escuchadas con máxima atención (...). Las caras rugosas de estos sencillos labriegos no pueden ser más expresivas: denotan que en las almas se han abierto ocultos veneros de amor patria y de ternura.

La gramola y el aparato de cine, que ofrecen interesantes documentales, llaman poderosamente la atención; son muchos los oyentes que se levantan y, lentamente evitando todo ruido, se aproximan a aquellas máquinas misteriosas para contemplarlas cuidadosamente»¹⁰⁰.

⁹⁹ «Misiones pedagógicas en el medio rural», *Revista Española de Pedagogía* 25 (1949), págs. 137-140.

¹⁰⁰ *Ibidem*, pág. 139. La alusión al Sr. Juez, corresponde con un apellido; es el Jefe de Misiones Rurales del Instituto «San José de Calasanz».

Los elementos del contenido y la descripción de la estampa aclaran significativamente el sentido y vivencia de ese tipo de experiencias que pretenden ser medios de educación popular.

Tal vez, el caso de la acción educativa sobre la mujer merezca, aunque también necesariamente de forma muy breve, una particular atención. Las «cátedras ambulantes» de la Sección Femenina buscaban conseguir estímulos para «una elevación de vida, tanto espiritual como cultural y social», e inciden en el doble plano de las enseñanzas para el hogar y la divulgación sanitaria social¹⁰¹. Pero, en general, y más allá de este instrumento concreto, hay que recordar el interés pedagógico que la dimensión educadora de la mujer ofrece a la época y al clima social existente. Porque ella va a ser considerada —lo que no deja de ser una persistencia histórica—, como agente fundamental para preservar y afianzar un determinado modelo familiar acorde con los valores imperantes; y en consecuencia, va a representar un medio muy a tener en cuenta con el objeto de que pueda llegar a ser garantía, dentro de esa agencia básica socializadora que es la familia, de un proceso de socialización en el ámbito doméstico acorde con el nuevo orden perseguido. La misión femenina se entiende como «calar en la sensibilidad» de la familia y el hombre; salvaguardar el intento de «disociar el conglomerado familiar» y «penetrar en todas las conciencias»; «formar a

¹⁰¹ El general Muñoz Grande, Ministro Secretario del Partido, dice en 1940 en el acto inaugural del IV Consejo Nacional de la Sección Femenina, que considera muy interesante el trabajo de «poner remedio lo más pronto posible a la honda perturbación que en el Cuerpo Nacional ha causado la muerte de cerca de un millón de sus mejores hijos (...); es indispensable restablecer prontamente las pérdidas sufridas, dedicándose con el mayor interés a cuanto se refiera a la madre y al niño. Una propaganda bien organizada (...), en que por medio de manuales, folletos, conferencias y «radio» se divulguen aquellos mínimos conocimientos que la mujer en período de gestación deba conocer (...), bastará para que disminuya considerablemente esa temible mortalidad infantil que padecemos (...)», *ABC* 11-I-1940, pág. 7.

los hombres»¹⁰². En el IX Consejo Nacional de la Sección Femenina la propia Delegada Nacional señala el hogar como fin concreto de la mujer falangista; allí se templan y modelan las energías del marido y se forman los futuros ciudadanos¹⁰³. Se afirma la labor educadora de la mujer, «insustituible» —se dice en la clausura— por su influjo en la vida nacional¹⁰⁴. Y es que como el propio «Caudillo» comenta a los asesores religiosos de la Sección Femenina la coherencia familiar, la educación moral de los hijos, la formación efectiva de los futuros ciudadanos dependen de esa «mujer cristiana española», reformadora espiritual, así, de la Patria: la mujer es esencial en y desde el hogar español¹⁰⁵.

3. LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA Y EL PERFIL DEL MAGISTERIO

Todos los rasgos de esa propuesta educativa se contextualizan e instrumentalizan en medio y a través de una particular concepción pedagógica, que será —también— en este «orden nuevo» opuesta a las innovaciones de la orientación anterior a la que se trata de combatir. En el «Curso de orientaciones nacionales de Enseñanza Primaria», que tiene lugar en la capital navarra en 1938, Romualdo de Toledo hablaba ya con total claridad de cambiar todo un pensamiento filosófico por otro, de «sustituir una pedagogía por otra pedagogía»¹⁰⁶. Una doctrina pedagógica relacionada con la filosofía de la vida que impulsaba el momento histórico, y que se identifi-

¹⁰² Conferencia de José María Alfaro acerca de las mujeres de la Falange en la reconstrucción moral de España, *ABC* 16-I-1940, pág. 9.

¹⁰³ *ABC* 23-I-1945, pág. 11.

¹⁰⁴ *ABC* 30-I-1945, pág. 13.

¹⁰⁴ Cfr. *ABC* 12-IX-1945, pág. 2, y 13-IX-1945, pág. 9.

¹⁰⁶ *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria celebrado en Pamplona del 1 al 30 de junio de 1938, Segundo Año Triunfal*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, vol. I, pág. 25.

caba con todo lo que —como hemos visto— era considerado signo de lo auténticamente español: cimentada en la verdad del pensamiento católico y apoyada en la más genuina y «excelsa» tradición hispana. Ahí estarán sus ideales, motivos y fundamentos, porque «nuestra pedagogía tiene un sentido más espiritual, más hondo, porque nuestra pedagogía es la pedagogía cristiana»¹⁰⁷. «La Pedagogía española —en opinión, de nuevo, de Romualdo de Toledo— cargada de Patriotismo y Fe, electricidad y pasión, (...) se halla impresa y diluida en las obras y tratados de nuestros grandes ascéticos, de nuestros místicos insuperables, de nuestros teólogos únicos, de nuestros pensadores extraordinarios»; es una «Pedagogía caliente» que sólo puede ser escrita por quien lleva en sí «patriotismo desbordante, palabras y luz tocados en la doctrina y en el costado del Maestro de los Maestros: el Hombre Dios»¹⁰⁸.

Tradición pedagógica que hace decir al Ministro, cuando habla en San Sebastián a los pedagogos españoles y extranjeros reunidos en la sesión final del I Congreso Internacional de Pedagogía, que España «no tiene que improvisar ni métodos ni terminología pedagógica, ni mirar hacia afuera para asimilar procedimientos educativos»; una extraordinaria aportación hispánica a la definición de los fines y los medios de la educación era resaltada, a continuación, por Ibáñez Martín, quien, en ese contexto, sintetizaba el «concepto filosófico de pedagogía» —elevado en cristiano, añade, a la categoría teológica— como método y arte de conformar a todo el hombre, de modo que alcance el fin total para el que ha sido creado, a saber, el fin humano de la convivencia social y el sobrenatural del gozo en Dios»¹⁰⁹.

¹⁰⁷ Discurso del Secretario Nacional del S.E.M. en la inauguración de su primer Consejo, ABC 2-II-1943, pág. 17.

¹⁰⁸ Epílogo, escrito por Romualdo de Toledo, a la obra *Vázquez de Mella y la educación nacional*, Madrid, Junta de Homenaje a Mella, 1950, págs. 251-252.

¹⁰⁹ *Revista Española de Pedagogía* 27 (1949), pág. 450.

Y tradición pedagógica que hay que recuperar, restaurar, reconquistando la línea esencial y genuina de nuestra Historia, falseada, entorpecida o eliminada con empeño desde el «derrumbamiento de la educación imperial», en el decir del jesuita Enrique Herrera Oria. Si seguimos la lectura histórica de este autor, la argumentación es clara y simple: una conjura internacional comienza en el siglo XVIII, alentada por los judíos y la masonería, para destruir la acción formativa de la Iglesia y crear en las juventudes una «mentalidad revolucionaria e inquieta»; los principios y el espíritu liberal airean el monopolio estatal en materia escolar y la libertad de cátedra..., y de ahí se sigue la persecución contra la iniciativa docente de la Iglesia, la actitud antirreligiosa disfrazada de neutralidad... Ahí estaba la esencia de los errores que habían equivocado el rumbo para nuestra Historia, y traicionando la verdadera identidad española provocaron la decadencia de nuestro pensamiento y praxis pedagógica.

El propio Ministro señalaba en la citada ocasión el «abolen-go pedagógico español» desde Séneca a los más recientes ejemplos como Manjón, Siurot o Poveda: ejemplo de moralismo y espiritualidad en el filósofo cordobés; lección práctica de Quintiliano; pedagogía cristiana en Isidoro de Sevilla; y Lulio, y Alfonso X el Sabio..., y Nebrija, y San Ignacio, y Palmireno... En ese recuerdo histórico figuran, allí mismo y siempre, dos figuras de excepción: Vives y Calasanz. Para Fernández Almuzara nadie ha sabido darnos mejor que el humanista valenciano la imagen exacta —dice— de lo que era nuestra educación en su mejor momento, y, por lo tanto, el modelo que hay que prolongar: escuela como templo o vía para el conocimiento y el amor a Dios, maestros a manera de sacerdotes que tienen en la bondad y pureza de costumbres su principal virtud, educación desarrollada en torno al sentimiento religioso como eje de su labor, enseñanza centrada en el estudio del niño ¹¹⁰. Un verda-

¹¹⁰ FERNÁNDEZ ALMUZARA, E., «La escuela tradicional española», *op. cit.*

dero gigante en el orden pedagógico, le llama Romualdo de Toledo, quien resalta la pedagogía de Vives, la orientación hacia una tarea de progresión perfectiva de la vida hacia lo eterno, la preeminencia que concede a la virtud sobre todo saber y enseñanza, su pensamiento cristiano que compagina con innovadoras propuestas ante su rechazo a la decadencia de los estudios ¹¹¹. Por otra parte, la figura del santo aragonés, que según Ibáñez Martín se anticipa a toda la tendencia filantropista del humanismo social y crea la escuela popular, es reiteradamente ensalzada; principalmente con ocasión de la conmemoración oficial del tercer centenario de su muerte ¹¹².

La orientación pedagógica para la llamada «restauración» de la escuela católica española se encuentra, igualmente, en el ideario ofrecido por autores más recientes, algunos de cuyos planteamientos sirven de fundamento y modelo para la línea de pensamiento y acción educativa ahora defendida. La figura de Manjón presentaba una buena directriz para ello. Por ejemplo, su concepto de educación como intento de formación de hombres perfectos en su doble condición y destino, *espiritual* y corporal, temporal y *eterno*; una educación que ha de formar primordialmente para «fines altos y nobles», y que ha de armonizar «sin desequilibrios ni contradicciones» las fuerzas físicas y espirituales. Una educación en la que —según el fundador de las Escuelas del Ave María— importa sobre todo dirigir hacia el bien, disciplinar la voluntad, «inspirar el amor a la virtud», ser religiosa —en definitiva— para poder ser integral ¹¹³.

¹¹¹ «Conferencia pronunciada por el Excmo. Sr. D. Romualdo de Toledo, Director General de Enseñanza Primaria en la VI Semana de Misiones Pedagógicas celebrada en Pamplona durante los días 10 al 16 de abril de 1944», en *Revista Española de Pedagogía* 6-7 (1944), págs. 217-231.

¹¹² Decreto 5-III-1948, B.O.E. 11-VI.

¹¹³ Cfr. sobre todo el *Tratado de la educación*, y el *Discurso leído en solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898 en la Universidad Literaria de Granada*, ambos en *Obras selectas*, Granada, Patronato de las Escuelas del Ave María, 1945-1956, vols. IV y IX.

El Reglamento de aquellas escuelas anticipaba algunas ideas que hemos tenido y tendremos ocasión de observar en el modelo pedagógico que presenta el «nacional-catolicismo». Así, cuando recalca el derecho del padre a educar a sus hijos, y por lo tanto, a elegir escuela y maestro en contra del monopolio escolar, al que califica como «muerte o anemia de la enseñanza; o cuando establece que a los niños españoles se les ha de educar «en español», es decir, «en el conocimiento y amor de España», y en «cristiano», para lo cual —y entre otros medios— se apunta que se deben relacionar las verdades religiosas y morales con las restantes enseñanzas. Y en esta línea aún podemos señalar una referencia más: Manjón exhorta al maestro a que cuide no disentir en las ideas fundamentales de la educación, con las instituciones tradicionales de la sociedad y con los fines providenciales de la Patria y la Religión»¹¹⁴.

Educación moral y religiosa había pedido también otro notable pedagogo, el Padre Ruiz Amado, para quien el objetivo de la educación no es otro que la personalidad moral, «convertir la Ley moral en norma constante» de vida¹¹⁵.

Junto al estímulo de ideas como las anotadas, la Pedagogía de postguerra venera el ejemplo de los que son considerados mártires de la pedagogía católica: Rufino Blanco, Pedro Poveda, Isidro Almazán. Una orientación pedagógica enlazada con los afanes que desde 1930 mantenía la «Federación de Amigos de la Enseñanza» en defensa de la escuela católica y del arraigo de una línea pedagógica de esa misma inspira-

¹¹⁴ Cfr. *Hojas evangélicas*, en *op. cit.*, vol. II. En 1940 el Ministerio de Educación Nacional dispuso la celebración del Cincuentenario de las Escuelas del Ave María (O. 14-III-1940, B.O.E. 4-IV); y en 1944 se constituyó la Junta Nacional del Homenaje a Manjón, con el acuerdo de editar las obras del mismo, de obligatoria adquisición en todas las escuelas (O. 22-V-1944, B.O.E. 26-V).

¹¹⁵ RUIZ AMADO, R., *La educación moral*, Barcelona, Gustavo Gili, 1912.

ción; o con la «cruzada pedagógica» iniciada en 1933 —precisamente con ese título de «Cruzados de la Enseñanza»— para «restaurar la enseñanza del pueblo de Cristo». Una pedagogía que —como ya hemos visto— iba a realizar esa aspiración, o la que resumía la Asamblea Nacional de las Asociaciones Católicas de Padres de Familia en 1934: la «reconquista de la enseñanza», una obra —decía entonces el primado Gomá— «esencialmente cristiana», y «eminentemente patriótica». Una influencia religiosa en lo pedagógico que es entendida siempre como necesidad cultural y como irrenunciable resorte moral para el Estado. Una pedagogía con firme finalidad moral, apoyada en la Religión, generaría orden social, vigoroso y verdadero patriotismo. Perdida la fe religiosa —había afirmado años antes Menéndez Pelayo— el patriotismo español apenas si tiene raíz y consistencia.

Se ensalza con frecuencia la verdad de la pedagogía católica frente a los errores doctrinales, que en la época se califican siempre como ilusiones malsanas, propias de espíritus estrechos: «Desechemos las falacias del naturalismo pedagógico, raíz de todos los males que hemos padecido durante un siglo», llega a afirmar Ibáñez Martín¹¹⁶, que propugna una renovación de la «pedagogía liberal, exótica y revolucionaria». El «Seminario de Filosofía cristiana de la educación», iniciado durante el curso 1942-1943 dentro de las actividades del Instituto «San José de Calasanz», «en el orden de la fundamentación de la ciencia pedagógica», estudiaba, por ejemplo, las relaciones entre la Pedagogía y la Teología; la crónica del mismo nos transcribe su clara finalidad, apoyada en una concreta realidad —la Sección de Pedagogía de la Universidad Central «se movió durante los tiempos de la República en un ambiente hostil a toda preocupación religiosa positi-

¹¹⁶ Discurso del Ministro de Educación Nacional en la clausura del cursillo de iniciación de estudios religiosos, organizado por F.E.T. y de las J.O.N.S., ABC 13-III-1940, pág. 11.

va»— y en una tarea: «(...) siendo misión del Instituto preparar adecuadamente los nuevos valores que brotan en el campo de la Pedagogía, hace falta orientarlos en una dirección que esté de acuerdo, por un lado, con la más sana corriente científica y, por otro, con lo más hondo de nuestra tradición educativa ¹¹⁷. Los principios que guían esa acción estaban indicados en la famosa encíclica de Pío XI que —como sabemos— situaba la postura de la Iglesia ante temas como el racionalismo académico, el estatismo de la enseñanza, etc. Recordemos aquí cómo la doctrina pontificia había señalado cuestiones como la necesidad de la educación cristiana para fortalecer la voluntad con verdades sobrenaturales, rechazando la falsedad del naturalismo pedagógico y de las corrientes pedagógicas que apelaban a una «autonomía y libertad ilimitadas» del niño; necesidad de una escuela católica y ataque a la escuela «neutra» o «laica», que al excluir la Religión, no hace sino convertirse en irreligiosa. Recordemos, si acaso, que se trata de rechazar la política republicana en torno a la *libertad de conciencia* del niño, que suprimía la enseñanza religiosa para liberar la educación de cualquier influencia dogmática, favorecer la formación de un concepto científico de la vida y el mundo, o procurar la inserción del niño en la realidad sin los condicionantes de los prejuicios teológicos ¹¹⁸. Ello en el «postulado hipócrita» del respeto a la conciencia del niño, según diría Romualdo de Toledo ¹¹⁹. Allí mismo el Pontífice especificaba la necesidad, además, de que toda la enseñanza, en todas las disciplinas, estuviera imbuida del espíritu cristiano, más allá de la mera instrucción religiosa: la verdadera educación cristiana forma al hombre

¹¹⁷ «Los Seminarios del Instituto San José de Calazanz», *Revista Española de Pedagogía* 2 (1943), págs. 281-285.

¹¹⁸ O.C. 11-XI-1937 (Gaceta 19-XI).

¹¹⁹ Discurso, en el Ministerio de Educación Nacional, *Curso de Orientaciones Nacionales...*, *op. cit.*, vol. I, pág. 23.

que piensa y obra siempre según la razón iluminada por el ejemplo y la doctrina del Maestro divino.

Así, el discurso pedagógico del momento, expresado en artículos y libros de texto, considera e indica como peligros y perjuicios para la educación los movimientos o corrientes que defienden la coeducación, la escuela única, el individualismo, el nacionalismo extremado y falso, el utilitarismo en el campo ético y moral, la excesiva o exclusiva dedicación a las ciencias de la naturaleza como eje básico de la enseñanza, o la pretensión de centrar el estudio pedagógico en la Pedagogía experimental en detrimento de aspectos tan esenciales como el fin mismo de la educación.

Tal vez nos pueda servir para compendiar algunas ideas básicas en la pedagogía de esos años, la exposición concisa de algunos temas que pueden leer los alumnos normalistas en una conocida y muy difundida por entonces obra o tratado de Pedagogía General ¹²⁰; he aquí una breve selección de nociones y planteamientos que pueden sintetizar importantes aspectos de la educación y la Pedagogía, acordes con los signos y el espíritu de aquellos años, y transmitidos de esta forma a los futuros maestros:

Necesidad de la educación:

«La condición indispensable para gozar algo de la felicidad es la virtud. Y la virtud reclama una seria y bien orientada educación. Rodeado de peligros, débil por naturaleza, el niño sucumbiría fácilmente a los ataques del espíritu del mal si la educación no le prestase fuerzas para salir victorioso (...)» (pág. 14).

«La autoridad del jefe, la sumisión de los súbditos, la concordia entre unos y otros, base de la sociedad, sólo puede conseguirse por medio de una educación moral y religiosa (...)» (pág. 15).

¹²⁰ SOLANA, E., *Pedagogía General*. Corregida y puesta al día bajo la dirección de A. Solana, Madrid, Editorial Escuela Española, 1943.

Principios de la educación:

«La educación completa e integral desenvuelve al hombre todo entero (...). No solamente desenvuelve con la mayor armonía todas las facultades, sino que sabe mantener el debido equilibrio entre el cuerpo y el alma» (pág. 19).

«También ha de ser la educación, social, nacional y patriótica, porque el hombre ha nacido para vivir en sociedad, y ha de adaptarse a las condiciones del pueblo de que forma parte y en el que ha de cumplir los deberes de ciudadano» (pág. 24).

Pedagogía como ciencia:

«La Pedagogía es ciencia en cuanto que se funda en principios evidentes y en verdades relacionadas con aquellos principios. Estos principios están tomados de la revelación divina o se fundan en las luces que suministra la razón humana.

Son principios revelados los siguientes:

- a) El hombre ha sido creado por Dios.
- b) El hombre consta de un cuerpo material y de un alma espiritual.
- c) El hombre salió perfecto de las manos del Creador; pero perdió el estado de inocencia por el pecado original.
- d) El hombre no puede conocer su último fin con la sola luz de la razón.
- e) No puede alcanzar su ulterior destino con sus solas fuerzas.
- f) Existen verdades de orden superior a la razón humana que son las verdades reveladas, de las que no se puede prescindir en la educación del hombre» (págs. 52-53).

Educación y amor a la Patria:

«En el patriotismo se incluye también el amor a las instituciones y leyes de la Patria, la veneración por un pasado glorioso, la esperanza de un porvenir ilustre. El estudio concienzudo de la historia patria, comparado con los progresos realizados (...) analizando las causas que elevaron a nuestra nación a puesto envidiable y los motivos por que decayó (...). Lecturas apropiadas en que se describían los

más preclaros hechos históricos con elevado y entusiasta estilo (...)» (pág. 157).

Educación moral:

«La educación moral es la obra por excelencia del maestro; es la educación que no se logra con el estudio, que no se enseña con los libros, sino que se deduce de los principios religiosos, de la bondad de los actos humanos, de la misma conducta del educador. La cuestión más interesante de la escuela no está en enseñar a leer y escribir, sino en formar hombres de bien, hombres vigorosos, inteligentes y honrados (...)» (pág. 263).

Educación religiosa:

«Pero más importante que todas es la educación religiosa, la cual, además de darnos conocimiento de Dios y del culto que le es debido, nos instruye acerca de la naturaleza de nuestra alma y de nuestros deberes para alcanzar el superior destino que la misma religión nos enseña» (pág. 340).

En torno a esas propuestas, modelos y concepciones se articulan un conjunto de disposiciones, acciones y realidades que conforman la singular organización escolar del franquismo de postguerra. El capítulo segundo de la Ley de enseñanza primaria indica los caracteres de la educación de ese nivel, y además de citar los conocidos temas de la inspiración católica de la enseñanza y el esfuerzo por crear un fuerte y unido «espíritu nacional», señala otras cuestiones: el cultivo especial de la lengua nacional, como instrumento imprescindible¹²¹; el complemento de la formación de la voluntad con una educación intelectual, adaptada —«sin olvidar la tradición pedagógica española»— a las normas de la moderna pedagogía en su metodología y organización; la educación física de los es-

¹²¹ Una Orden de 15-II-1944 (B.O.E. 4-III) establecía, para velar por la pureza del lenguaje en todas las regiones de España, que todos los maestros debían conocer las normas dictadas por la Real Academia, resolviendo que tuvieran en sus centros *El lenguaje en la Escuela*, publicación de aquella Academia.

colares para formar una juventud «fuerte, sana y disciplinada»; la orientación para una formación superior o para la vida profesional, «para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas» en el caso de la educación primaria femenina. Una enseñanza en la que «por razones de orden moral y de eficacia pedagógica» (art. 14) se prescribe la separación de sexos y la «formación peculiar» de niños y niñas.

Niños y niñas de España, a los que la ley concede derechos educativos (art. 54) como a una «institución escolar sana, alegre, infantil», a una «cultura mínima» y en caso de idoneidad intelectual al «amparo eficaz para estudios superiores», a una formación que le capacite para la vida humana, a ser eximido de todo trabajo durante la edad escolar...

Precisamente en «conocer» al niño radica para Agustín Serrano de Haro uno de los grandes problemas a los que ha de enfrentarse el trabajo pedagógico del maestro, ya que la posibilidad y la eficacia de éste dependen de la observación y conocimiento que se tenga de cada niño. El citado inspector constata que los maestros españoles no aplican para ello los «tests», camino —dice— apuntado por todos los tratadistas de la Pedagogía; una situación que resuelve con una sencilla fórmula y propuesta: el maestro debe anotar en una cuartilla, al objeto de diagnosticar y pronosticar, cuantas observaciones directas y naturales vaya haciendo en las clases, en el juego..., «sin tecnicismos ni preocupaciones accesorias». Así irá confeccionando un retrato o ficha de cada cual que vaya descubriendo estímulos con éxitos o con fracaso, vicios del ambiente, aptitudes especiales, etc., y por lo tanto acomodará a todo ello sus enseñanzas ¹²². Como en tantas ocasiones el

¹²² SERRANO DE HARO, A., *Los cimientos de la obra escolar. Pedagogía práctica en el primer grado*, Madrid, Ed. Escuela Española, 1944, págs. 17-20. Allí afirma: «(...) el Maestro español, sea por lo que fuere, no aplica los 'tests', o no se le han explicado suficientemente, o no cree en ellos, o no se le han ofrecido los que él necesita, o, agobiado por el trabajo de la Escuela y por el que tiene que realizar fuera de la escuela, no tiene tiempo

panorama pedagógico de los años de postguerra nos muestra aquí cómo el empeño y el énfasis está puesto en la idealidad, la esencia, las superiores finalidades o principios, y cómo se descuida o se insiste menos en la carencia o pobreza de los medios e instrumentos. El discurso, la producción de estudios pedagógicos está más llena de declaraciones, consignas, metas, alientos —quizás—, valoraciones grandilocuentes y abstractas. Podemos fijar la atención, por ejemplo, y en esta perspectiva en la que ahora estamos, en las cualidades del niño español señaladas por Onieva: viveza, inestabilidad, generosidad, curiosidad, propensión a la hazaña, sociabilidad. Niños más vivos y sagaces que los del Norte europeo, más difíciles de tratar porque son más inestables y de temperamento muy dinámico, de generosidad exaltada que responde a «sus sentimientos raciales», entusiastas de la hazaña gustan de los proyectos difíciles... Por eso el autor rechaza la llamada «pedagogía del mínimo esfuerzo», y advierte: «Cuando nos hablen, pues, de la vieja máxima 'enseñar deleitando', aceptémosla, con una reserva mental, y es: que el deleite lo encuentra cada uno allí donde pone su ilusión, y que la ilusión de los niños españoles no se apoya en las faenas triviales, sino en el áspero rigor del esfuerzo máximo»¹²³. Negación de una pedagogía blanda o suave, alusión al «hombre caído de su estado originario» como sujeto de la educación; rechazo, pues, de la teoría de Rousseau sobre la bondad natural del niño y de la similar afirmación kantiana de que no hay en las disposiciones naturales de los hombres ningún principio de mal, sólo gérmenes para el bien. Ataque a todo lo que pueda ser calificado como una concepción estrictamente biológica de la infancia y sobrevalore las posibilidades educadoras

de estudiar y aplicar técnicas más o menos enrevesadas, con las que no está familiarizado tradicionalmente».

¹²³ ONIEVA, A. J., *La nueva escuela española (Realización práctica)*, Valladolid, Librería Santarén, 1939, pág. 57.

espontáneas de la propia naturaleza. Textos como el de Ezequiel Solana están llenos de advertencias para los futuros educadores: «El niño muestra marcada inclinación a satisfacer sus apetitos, el vicio se presenta halagador y le atrae desde sus primeros pasos». «Como los niños apenas saben discernir el bien del mal, y éste suele aparecer más agradable, sería fácil que el niño se extraviase (...)». «Los niños, como los hombres, cegados por sus afectos y pasiones, suelen hallar máximas cómodas que les permitan justificar sus acciones torcidas (...)».

El catedrático de Pedagogía y director del Instituto «San José de Calasanz», Víctor García Hoz, busca en los clásicos ascéticos españoles de los siglos XVI y XVII el contenido pedagógico aplicable a la educación de la juventud del momento, y presenta la que llama paradoja de la lucha ascética: la lucha del hombre consigo mismo, con sus tendencias desordenadas, produce la verdadera paz del espíritu; la pedagogía ascética que sugiere es «la Pedagogía del dominio de sí mismo, cuya manifestación es la armonía de las tendencias del hombre ordenadas al bien»¹²⁴; poner orden en el caos de las tendencias, escribe también García Hoz, «reconquistando al hombre su calidad de humano»¹²⁵. Al ocuparse del valor de la lucha ascética para la educación y la formación de la personalidad reitera la consideración de esa trama central de la vida humana que es la oposición entre la carne y el espíritu; el deseo de convertir la vida en vida cristiana ante el problema de elegir entre aquellos dos criterios; la perpetua contradicción y lucha en el camino de aspirar a la perfección, cargada siempre de valores pedagógicos; la necesaria colaboración voluntaria. La educación es presentada en relación con un concepto de la vida no naturalista y no materialista, vida inte-

¹²⁴ GARCÍA HOZ, V., *Pedagogía de la lucha ascética* (1941), Madrid, Rialp, 1963, 4.ª ed., pág. 486.

¹²⁵ *Ibidem*, pág. 426.

rior, esencial y profunda dice García Hoz, en otro lugar: aludiendo también a la «profunda razón pedagógica de la mortificación que va matando poco a poco las tendencias desordenadas y ensanchando, por lo mismo, las posibilidades del espíritu»¹²⁶.

En ese clima, el autor insta a una Pedagogía que sepa aprovechar las «tendencias combativas para reforzar las actividades educativas del sujeto»: «La existencia de obstáculos es un hecho y es ridícula la posición del que pretende desconocerlos. El “instruir deleitando”, el aprender “insensiblemente”, “sin esfuerzo”, son otros tantos engaños (...). La pedagogía de la lucha tiene su fundamento en el impulso: son sus actos centrales el esfuerzo y el combate, y aspiran constantemente a la victoria (...)»¹²⁷.

Y en referencia próxima a esa línea ha de señalarse la importancia y el valor concedido a la disciplina, impregnada de «una santa y saludable aspereza», escribe Onieva; disciplina educativa, convertida en acto de servicio, en el decir del citado autor. Debemos educar con vigor, añade, para obtener «cuerpos duros, mentes claras y caracteres robustos», pues en su opinión: «A los anteriores métodos lúdicos, al principio económico del mínimo esfuerzo, a las puras tareas placenteras, deben suceder otros modos pedagógicos propios de nuestro tiempo»¹²⁸.

¹²⁶ GARCÍA HOZ, V., «La educación y la vida», *Escuela Española* 352 (1948), pág. 91.

¹²⁷ *Ibidem*, págs. 40-41.

¹²⁸ ONIEVA, A. J., *La nueva escuela española...*, op. cit., págs. 328-329. He aquí otra significativa afirmación del autor: «(...) me parecería bien así mismo que el niño recrease la norma, es decir, concibiera por sí la necesidad de un orden, una jerarquía, una disciplina, un principio, pero en cambio, en cuanto a la efectividad, la disciplina no hay que razonarla; el niño debe ser disciplinado porque sí, porque es un servicio que hay que prestar para bien de todos; porque el que sabe y puede y debe, la exige, y los subordinados no tienen que preocuparse más que de someterse (...)» (págs. 327-328).

Se trata siempre de un trabajo formativo en el que cobran mayor relieve las dimensiones de la voluntad, el carácter, la personalidad: «Haz niños buenos y sabios —aconseja al maestro Agustín Serrano de Haro—, pero prefiere siempre a los conocimientos, la bondad, y a la ciencia, la virtud»¹²⁹. Para el citado autor una escuela *ejemplar*, no tiene nada de particular: «Los chiquillos leían: y *leían bien*. Escribían: y no ponían «pajaro» por «pájaro» (...) y sabían hacer el resumen de una lección, redactar una carta, un telegrama, un recibo. Ilustraban sus cuadernos con dibujos sencillos (...). Tenían cultura, una cultura que no era de niños «relamidos» y precoces, sino la cultura del muchacho católico y español, que conoce —¡porque tiene que conocer!— a su Dios y a su patria, que va disponiendo sus manos y su corazón, su cuerpo y su alma para poderse incorporar a la falange de los hombres que trabajan y que piensan con un criterio y una idea»¹³⁰. Ésa es una directriz básica, que no exige, en consecuencia, «alardes vanos de Pedagogía científica, ni cosas raras que ponen a cabilar al más despabilado y que están ordinariamente fuera del alcance de un Maestro (...)»¹³¹.

No obstante, ya a finales de los años cuarenta es posible atisbar algún pequeño pero significativo cambio de orientación. A comienzos de la década (O.M. 312-X-1940) la regulación del régimen interno de los Institutos de Enseñanza Media insistía especialmente en aspectos como el ambiente religioso de los mismos, o el fervor patriótico que los debe presidir como auténtica necesidad educativa; pero cuando a propósito del integralismo educativo se refiere a la educación para el trabajo, lo hace considerándolo «como elemento pedagógico necesario para la formación del carácter y de la

¹²⁹ «La fuente de agua viva», *Escuela Española* 54 (1942), pág. 337.

¹³⁰ SERRANO DE HARO, A., «El nervio de la cuestión», *Escuela Española* 56 (1942), pág. 369.

¹³¹ *Ibidem*.

inteligencia y como conocimiento útil para la vida humana», y, desde luego, no más allá, ni en la teoría, de una iniciación en los trabajos manuales útiles. En cambio, la ley de enseñanza media y profesional de 1949 comienza —peculiarmente— a romper ese desequilibrio entre los contenidos humanísticos y los de tipo científico-técnico, y apunta una tendencia hacia una enseñanza más realista, en relación con las circunstancias y condiciones económicas y la necesidad de poner en conexión el aprendizaje y las tareas productivas. No entraremos en la evolución y resultados reales del llamado «bachillerato laboral», que orientaba su acción a iniciar a los jóvenes en las prácticas de la moderna técnica profesional (Ley 16-VII-1949, B.O.E. 17-VII), pero es preciso no pasar por alto el sentido de explicaciones, como las que ahora hace el mismo Ibáñez Martín: «(...) una enseñanza técnica bien organizada ha de abarcar sobre el perfeccionamiento del obrero manual, la formación de los conductores de equipo, los cuales precisan una mente elaborada, en función de una cierta capacidad directiva y una receptividad asimiladora del progreso que les llega de la esfera superior, por parte de los hombres dedicados a concretar las aplicaciones técnicas que brotan de la investigación científica»¹³². Con todo, las preci-

¹³² Discurso del Ministro al Pleno de las Cortes en defensa de la Ley de bases de las enseñanzas media y profesional, ABC 14-VII-1949, pág. 10. Es interesante recordar aquí, una referencia en conexión con este hecho: la Orden de 23 de febrero de 1940 (B.O.E. 27-II), promulgada por el Ministerio de Industria y Comercio, y que regulaba el establecimiento por las empresas de escuelas de aprendizaje en las industrias, aludía al propósito de «restaurar y engrandecer a la industria nacional» como motivo para vigorizar la producción «elevando el rango técnico» del personal; en el artículo 6.º, la citada orden dispone que las empresas que tengan establecidas escuelas primarias para los hijos de sus obreros «procurarán coordinar esta enseñanza con la de aprendizaje, inculcando a los niños en el Colegio los conocimientos elementales de Ciencias Físicas, Químicas o Naturales de más inmediata aplicación a la tecnología de las profesiones manuales ocupadas en aquella industria».

siones para dejar bien claro el valor no sólo de la mejora técnico-profesional, sino de «una mentalidad superior íntegramente humana», son evidentes: «Es que —dice el Ministro— la mejora profesional por sí sola adolece de falta de armonía y trabazón humana y corre el riesgo de encerrarse en una monovisión mecánica»¹³³; ni el pragmatismo de la técnica neutra norteamericana, ni el igualitarismo ruso, sirven como ejemplo. La tendencia es aquí la armonía entre «las aspiraciones integrales y humanas» y la especialización técnica. Liberación de los humildes, se dice, pero sin «epidemia de señoritismo»: desarrollo para ello de la conciencia de la responsabilidad y del sentido de colaboración con el bien común, tanto como de la cultura y la mejora profesional. Este es, en definitiva, el enfoque del objetivo en palabras de Ibáñez Martín: aumentar la «eficiencia dinámica» de los trabajadores, en beneficio de ellos mismos y de las otras clases sociales, y hacerlo por medio de una enseñanza en la que no sólo se busque su capacitación técnica, sino que les depierte la «conciencia de su dignidad humana»; eso sí, «sin rebeldías estériles, y con la aspiración de elevarse a sí mismos, incluso mejorando de categoría social, mediante la conquista de la verdad, de la belleza y del bien»¹³⁴. Una orientación de las conexiones entre promoción social y pedagógica muy próxima todavía a algunos propósitos y enfoques de aquel regeneracionismo moral que enfatizaba la «interioridad», la elevación interior; asociada —si acaso— a un esfuerzo de racionalización productiva¹³⁵.

Considerando su papel como un agente o intermediario en el desarrollo de los elementos del modelo que vamos señalando, una observación atenta de la figura del maestro, en su perfil y realidades, nos ayudará finalmente a comprender

¹³³ *Ibidem*, pág. 9.

¹³⁴ *Idem*.

¹³⁵ Cfr. MAYORDOMO PÉREZ, A., *Educación y «cuestión obrera» en la España contemporánea*, Valencia, Nau Llibres, 1981.

el tipo de propuesta pedagógica que estudiamos. Maestros de enseñanza primaria, «maestros nacionales», que son definidos por la ley de 1945 (art. 56) como los principales cooperadores en la educación de la niñez, y a quienes se pide un servicio con «fidelidad a la verdad y al bien», cooperar con la familia, y respetar y colaborar con la Iglesia y las autoridades (art. 57). El Maestro, establece dicho ordenamiento legal, ha de tener vocación clara, ejemplar conducta en lo moral y social, y la competente preparación y titulación profesional. Todo educador de los niños españoles —había escrito el Padre Seguí Carré— debía reunir cultura intelectual, voluntad firme y ejercitada, sensibilidad educada y exquisita, patriotismo ferviente y religiosidad profunda¹³⁶. Mientras que Eduardo Bernal indicaba como sus principales cualidades el amor a la profesión y a los niños, la firmeza de carácter, la bondad, la vigilancia continua, el cumplimiento fiel del deber y la entrega en el trabajo¹³⁷.

También en este orden de cosas, el ideario de la época plantea la necesidad de una restauración del auténtico sentido de las mismas: el magisterio había sido «envenenado» y, en primer término, urgía una «justa» depuración que acabara con la influencia ejercida sobre los enseñantes por «ideología e instituciones disolventes». Una tarea a la que se concedía una importancia notable para la reconstitución del país y la reorganización del sistema escolar, y que, ya desde 1936, se presentaba como punitiva y preventiva al tiempo. Depuración de responsabilidades políticas que —como apunta el preámbulo de la Ley de 1939— sirva para liquidar las culpas de ese orden contraídas por quienes apoyaron o cooperaron con «la subversión roja». Acción sancionadora que allí mismo se califica, por otra parte, como constructiva, ya que: «La

¹³⁶ *Pensando en los dolores de España, op. cit.*, pág. 100.

¹³⁷ BERNAL, E., *Orientaciones escolares*, Madrid, Ed. Escuela Española, 1945, págs. 12-15.

magnitud intencional y las consecuencias materiales de los agravios inferidos a España son tales, que impiden que el castigo y la separación alcancen unas dimensiones proporcionadas, pues éstas repugnarían al hondo sentido de nuestra Revolución Nacional, que no quiere ni penar con crueldad, ni llevar a la miseria a los hogares»¹³⁸. Las causas suficientes para imponer sanciones al personal docente —con «carácter enunciativo y no limitativo», dice la disposición que regula el tema— van desde los hechos penados por los tribunales militares, a la pasividad ante la posible cooperación al triunfo del Movimiento, y las acciones que implicaran una «significación antipatriótica y contraria al Movimiento Nacional»¹³⁹.

Rechazo, impugnación, también aquí, a posiciones anteriores; el Ministro Secretario del Movimiento hablaba de desterrar el concepto peyorativo del maestro funcionario, puro enseñante, que hacía de la instrucción su tarea casi única, co-

¹³⁸ Ley de 9 de febrero de 1939 (B.O.E. 13-II). Otras medidas ya fueron tomadas con anterioridad; tal es el caso, como ejemplo, de las disposiciones que obligan a los Alcaldes a poner en conocimiento de los Rectores universitarios «toda manifestación de debilidad y orientación opuesta a la sana y patriótica actitud del Ejército y pueblo español», instándoles a informar sobre si la conducta observada por los maestros (...) ha sido la conveniente (...) o si por el contrario han mostrado aquellos en el ejercicio de su cargo, ideario perturbador de las conciencias patrióticas, así en el aspecto patriótico como en el moral» (arts. 2.º y 6.º de la O. 19-VIII-1936, B.O.E. 21-VIII). También conviene recordar, entre otras disposiciones, la O. 28-VIII-1936 (B.O.E. 30-VIII) que ordena a Gobernadores civiles y alcaldes anviar a los Rectores informe personal sobre los antecedentes y conducta política y moral del profesorado de enseñanza secundaria y superior; y la circular sin fecha publicada en el B.O.E. 19-IX-1936 para cumplimentar lo dispuesto en la O. 19-VIII, o el D. 8-XI-1936, creando las Comisiones depuradoras provinciales del personal de la enseñanza.

¹³⁹ O. 18-III-1939 (B.O.E. 23-III). Las sanciones que se imponen son: traslado forzoso con prohibición de solicitar cargos vacantes durante un período de uno a cinco años; la suspensión de empleo y sueldo de un mes a dos años; la postergación desde uno a cinco años; la inhabilitación para el desempeño de cargos directivos o de confianza; y la separación definitiva del servicio.

mo consecuencia del liberalismo y de la concepción positiva de la vida. La proclamada restauración de la jerarquía de los valores demandaba más educadores que instructores, más que amuebladores de cerebros, forjadores de conciencias ¹⁴⁰.

Un particular perfil del magisterio convocado al servicio de una responsabilidad histórica para la Patria y el Régimen, un «apostolado espiritual» —como dice Ibáñez Martín— que busca educar a los niños para que aprendan a amar y servir a Dios y a su patria ¹⁴¹. Magisterio joven, forjador de las nuevas juventudes como responsabilidad inexcusable, en el decir del jefe nacional del Servicio Español del Magisterio, Gutiérrez del Castillo; en la tarea de cooperar en la conquista de España —y no sólo, apunta, en reivindicación de soluciones materiales— reside la dignidad y categoría moral del nuevo magisterio: «Hay que ir a las aldeas y a los pueblos de España a atraerlos y a conquistarlos para la España de Franco. Tenéis que apasionar y educar en estos ideales de Religión y de Patria las juventudes españolas» ¹⁴². «Apostolado» y «milicia» es el doble honor y misión que al Magisterio corresponde, en una tarea considerada como noble y abnegada, inspirada en ideales más sublimes que «el materialismo hueco de la Instrucción marxista» ¹⁴³. Misión de combatientes y misión de sacerdotes, como dice a los maestros Jiménez Caballero. Misión es la palabra que según él les atañe; milicia, concebir y hacer concebir la vida como una milicia: «conducir con sentido misional y juvenil a nuestra muchachada» ¹⁴⁴.

¹⁴⁰ Discurso en la recepción a los jefes provinciales del S.E.M., *ABC* 27-I-1945, pág. 11.

¹⁴¹ Discurso de clausura del Primer Consejo Nacional del S.E.M., en *Revista Española de Pedagogía* 2 (1943), pág. 311.

¹⁴² Discurso de clausura de la Semana de Perfeccionamiento del Magisterio, *ABC* 22-V-1944, pág. 28.

¹⁴³ «Una nueva era en el Magisterio Primario», *Revista Nacional de Educación* 8 (1941), pág. 107-109.

¹⁴⁴ JIMÉNEZ CABALLERO, E., «Política», en *Curso de Orientaciones Nacionales...*, op. cit., vol. II, pág. 418.

Así, el profesorado, como pretende el S.E.M., tiene asignada la contribución, desde su misión educativa, a la difusión de los ideales nacionalsindicalistas, al arraigo del estilo y disciplina de la Falange. Una misión revolucionaria, llega a decirse, «aportación peculiar a la Revolución Nacional»¹⁴⁵. Era necesario resaltar ese sentido y signo de su función en los años de la postguerra.

Al mismo tiempo, el maestro es considerado como apóstol del Evangelio, en perfecta cooperación y armonía con el párroco¹⁴⁶; él puede ser misionero en las zonas rurales, catequista, semillero de «Acción Católica»¹⁴⁷; «apóstoles de la luz y del bien», llama a los maestros españoles el obispo de Madrid-Alcalá, monseñor Eijo Garay, cuya misión —añade— es la más parecida a la del sacerdocio¹⁴⁸. Él ha de hacer de lo religioso —como vimos— la base de su acción docente y social. La primera «Reunión Nacional de Educación» organizada por el Consejo Superior de Hombres de Acción Católica hace hincapié en esos temas, ya sea presentando la figura del

¹⁴⁵ «El profesorado minoría de la Revolución», *ABC* 27-V-1943, pág. 9.

¹⁴⁶ A propósito de este tema escribe, por ejemplo, A. Serrano de Haro: «Sólo el Cura y el Maestro, pobres los dos, con sueldos que desdeñan los trajinantes y los doctores, sin ostentación y sin brillo, en nombre de Dios y de España y de lo que literalmente significa civilización cristiana (...) toman la senda escondida y anónima y se van al yermo duro a convertir los zarzales estériles en encendida llamarada de rosas.

¡Trabajen juntos y así trabajarán mejor! Formen un haz solo, apretado y consistente, con las altas empresas del apostolado del bien (...).

Y sea la unión de sus corazones y de sus ideales y trabajos un estímulo y un ejemplo de lo que debe ser España», en *La escuela rural*, op. cit., pág. 190.

¹⁴⁷ García Hoz, que firma en esa ocasión como miembro del Consejo Superior de Hombres de Acción Católica, escribe que ésta es la forma más concreta para que el magisterio extienda socialmente su influencia, y la misión más elevada que puede cumplir, «Los maestros y la Acción Católica», *Escuela Española* 43 (1942), págs. 161-162.

¹⁴⁸ Discurso en el primer Consejo Nacional de S.E.M., recogido en *Escuela Española* 360 (1948), pág. 219.

«asesor técnico seglar», una especie de consiliario provisional que puede ser preferentemente el maestro, o bien instando al cumplimiento por parte de los maestros del papel espiritual y apostólico de su función educativa; recalcando las grandes posibilidades de acción católica en la escuela por medio de la colaboración del maestro, formando verdaderos semilleros de «aspirantado»¹⁴⁹.

Maestros de la nueva España, generales de la paz, según les llama el propio Generalísimo, que han de intentar resolver en su quehacer seis problemas esenciales: imprimir un sentido y directriz católico y nacionalsindicalista a todas las actividades escolares; orientar a los niños en ese estilo, con tal intensidad que esa formación católica y nacional-sindicalista perdure en ellos durante toda su vida; dar a conocer nuestros genuinos valores, acentuando la personalidad hispánica y el orgullo de ser españoles; hacer asumir a los niños el significado de nuestro destino imperial y la confianza en la misión histórica de España; buscar el total desarrollo espiritual, intelectual y físico de los escolares; y conocer adecuadamente a los alumnos explotando todas sus posibilidades¹⁵⁰.

Ese modelo pedagógico, como hemos escrito en otro lugar¹⁵¹, exigía cambios, también, en el perfil de los educadores; y las consecuencias de la guerra —muerte, exilio, depuración— suponían una urgente necesidad de formación y selección del profesorado. El cuerpo docente de la enseñanza primaria se verá regulado por una orientación en la que destacan la deficiencia cultural y pedagógica de su preparación y la excepcionalidad, favoritismo y control político en

¹⁴⁹ *Escuela Española* 360 (1948), pág. 219.

¹⁵⁰ «Escuela Azul», *Revista Nacional de Educación* 3 (1941), págs. 111-112.

¹⁵¹ MAYORDOMO, A., «El Magisterio primario en la política educativa de la postguerra, (1939-1945)», en el libro colectivo *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1985, págs. 262-271.

los modos de selección. Recordemos ahora algunos aspectos de estos importantes temas.

La formación de los maestros del Nuevo Estado se ordenaba por un «plan provisional» hasta 1945, y desde entonces por lo dispuesto en la Ley de Educación Primaria ¹⁵². Pero desde esta perspectiva de nuestro trabajo nos interesa fundamentalmente hacer notar una caracterización de los temas relacionados con el magisterio que podemos sintetizar en tres puntos: la constante e influyente presencia de la dimensión religiosa en su capacitación; el control mantenido por la Administración y otras instancias sociales en defensa o garantía del cumplimiento de los principios y conducta moral y política ajustada al orden establecido; finalmente, los beneficios o privilegios concedidos en este ámbito a determinados servicios o adhesiones.

En lo que concierne a la primera referencia es fácil advertir la importancia que en la preparación inicial del magisterio tiene la enseñanza de la religión y su metodología; el propio Ibáñez Martín había señalado que para crear en los niños un espíritu profundamente católico y español era preciso primero forjar este carácter en el ánimo del maestro... «¿Cómo podrá forjar el alma de un niño un maestro que no sepa re-

¹⁵² Existe además, una forma de reconversión o acceso de bachilleres como titulados para el Magisterio (D. 10-II-1940, B.O.E. 17-II), que ponía de nuevo en vigor el artículo 28 del R.D. 30-VIII-1914, posibilitando a los bachilleres la obtención del título de maestro de enseñanza primaria. La Orden de 7-II-1940 (B.O.E. 22-II) especificaba las asignaturas a aprobar: Religión e Historia Sagrada, Música, Prácticas de Enseñanza, Religión y Moral, Pedagogía, Historia de la Pedagogía, Labores y Economía (para Maestras) y Caligrafía (si no la habían cursado en los estudios de enseñanza media). El plan provisional (O. 24-IX-1942, O. 27-XI-1943, O. 4-X-1944, O. 16-X-1944, O. 27-X-1948) regula unos estudios de tres años de formación cultural y uno de formación profesional, a los que se accede mediante un examen previo si se tienen cumplidos los doce años de edad. La Ley de 1945 elevaba la edad y el nivel de estudios para el ingreso en las Normales, exigiendo la edad de 14 años y el primer ciclo de la enseñanza media.

zar? He aquí el problema fundamental de la educación española»¹⁵³. Y no podemos pasar por alto determinados hechos como que el diploma del Instituto de Cultura Religiosa Superior constituía, según una disposición de 15 de enero de 1943 dictada por la Dirección General de Enseñanza Primaria, un mérito en la carrera profesional del profesorado primario; o la relevancia que en la renovación pedagógica del mismo —a través de las Semanas de Misiones Pedagógicas— se concedió al desarrollo de temas religiosos: metodología de la Religión, colaboración del maestro con el sacerdote, el maestro y la Acción Católica en las parroquias rurales, el apostolado y la vida interior del maestro, San José de Calasanz como patrón y modelo, la formación religiosa del niño y el catecismo en la escuela...; o incluso la celebración de numerosas «Semanas» de Formación Misionera para el Magisterio, en Oviedo, Tarragona, Salamanca, Valencia, Bilbao, Santander o Valladolid...

Por otra parte, como decíamos, resulta significativo observar el carácter de la Formación y Educación Patriótica en los estudios en la Normal, o de Educación Política en los cursos para la obtención de los certificados de Instructores elementales; o la exigencia del informe de las autoridades respecto a la conducta moral y política y de adhesión al Movimiento Nacional, para los que se acogen al llamado «plan bachiller», o para los que concurren a la convocatoria de oposiciones en 1941; triple certificación de buena conducta expedida por el párroco, el alcalde y el comandante de puesto de la Guardia Civil. Una medida que, ciertamente, no fue pasajera: el Reglamento de Escuelas del Magisterio de 1950 (O. 7-VII-1950. B.O.E. 7-VIII) exigía, para el ingreso, acreditar buena conducta moral y patriótica. Y podemos recordar también que la obtención definitiva del título de Instructores/as ele-

¹⁵³ En el Primer Consejo Nacional del S.E.M., *Escuela Española* 91 (1943), pág. 98.

mentales del Frente de Juventudes, obligatorios para los opositores aprobados antes de conseguir la propiedad de la escuela adjudicada, se produce «siempre que el aspirante haya dado pruebas de conducta ejemplar, aptitud y fidelidad en el cumplimiento de las normas y consignas que dicte el Frente de Juventudes para realizar la misión que le compete»¹⁵⁴. Reiterada intención de inspirar en el Magisterio el espíritu del Nuevo Estado y la misión que en él les corresponde, que ya había sido propiciada desde los primeros momentos: en 1939 se convocaron unos cursillos con el fin de darles a conocer la cultura religiosa, la signifiación de la Cruzada, nuestros valores más representativos en el campo de la Pedagogía, etc. Cursos declarados como obligatorios para los maestros rehabilitados provisionalmente, depurados e interinos¹⁵⁵. Ya en 1950 el citado Reglamento de las Escuelas del Magisterio disponía en su artículo 17.5 la obligación de estar encuadrados, los alumnos y las alumnas, en la Sección de Enseñanza del Frente de Juventudes o de escolares de la Sección Femenina.

Y, como señalábamos, una última anotación. Ya en 1938 se había establecido una política de beneficios a favor del Cuerpo de Mutilados de Guerra por la Patria, que posibilitaba que los maestros mutilados ingresaran en el escalafón general del Magisterio tras seguir unos cursillos de perfeccionamiento de quince días¹⁵⁶. En 1940, una Ley de 26 de ene-

¹⁵⁴ O. 14-VIII-1942 (B.O.E. 15-VIII).

¹⁵⁵ O. 27-VI-1939 (B.O.E. 7-VII). Por el anuncio de esos cursos en la prensa valenciana podemos seguir los temas con más detalle: «Los precursores: Balmes, Donoso Cortés»; «El Maestro y el concepto de hombre»; «La ciencia, la Filosofía, la Teología»; «Unidad política y religiosa de España. De la descatalogización de la escuela a la destrucción de España (...); «Manjón y Poveda, ejemplos de la función del maestro y de la formación de los maestros»; «Maestra y cristianismo. El maestro cristiano forma discípulos de Cristo (...); «La España de hoy. La guerra. El demonio y el ángel. El honor militar. El César y Dios», etc., en *Levante* 2-IX-1939, pág. 3 y 3-IX-1939, pág. 3.

¹⁵⁶ O. 13-XII-1938 (B.O.E. 16-XII), y O. 27-I-1940 (B.O.E. 14-II).

ro, convoca un concurso para proveer, en propiedad, 4.000 plazas de maestros nacionales; concurso singular en su carácter —aunque no único, ya que esa oportunidad se ofreció de nuevo en 1941— al que podían concurrir los oficiales provisionales, de complemento y honoríficos, que poseyeran el título de maestro, bachiller o certificado de estudios equivalentes y siete meses, al menos, de servicio activo en el frente de batalla. Concurso que se resuelve, además, por un mecanismo curioso y sorprendente: los aspirantes son clasificados por el Ministerio del Ejército en orden correlativo según los méritos que ese departamento cree oportunos; y son seleccionados de esa forma —los mejor situados— por el Ministerio de Educación, con la posibilidad de recabar los informes adecuados de los organismos correspondientes del Estado y del Movimiento Nacional; todo ello siempre «de acuerdo con el espíritu que informa la escuela de la nueva España». Si el acceso al cuerpo se hace por oposición, la convocatoria de 17-X-1940 (B.O.E. 30-X) restringe la participación en las mismas a quienes, además del título académico, «acrediten su adhesión absoluta al Nuevo Estado», y sean, además de militantes de Falange, oficiales provisionales o de complemento, o ex-combatientes, o ex-cautivos, o miembros de la extinguida Corporación del Magisterio o de los Cruzados de la Enseñanza, o huérfanos de guerra, o hijos de asesinados, o bien miembros del S.E.M. con cinco años de servicios interinos en escuelas o entidades de sentido católico y nacional. Sólo en 1945 la convocatoria está abierta a «todos los españoles», aunque continúe siendo necesaria la acreditación de la adhesión al Movimiento.

El trato preferente para determinados colectivos se aprecia igualmente en la consideración que se tiene de los méritos de guerra. En ese sentido cabe señalar que en 1940 la adjudicación provisional de escuelas a maestros del grado profesional, cursillistas y alumnos-maestros en curso de prácticas se hace en razón de este orden de preferencia: a) caballeros mu-

tilados por la Patria; b) oficiales provisionales o de complemento que hayan alcanzado, al menos, la medalla de campaña; c) los demás ex-combatientes que hayan conseguido igual galardón; d) ex-cautivos por la «causa nacional» con más de tres meses de prisión; huérfanos u otras personas con dependencia económica de «las víctimas nacionales de la guerra y de los asesinados por los facciosos». Tras todos ellos se clasificaban los restantes maestros no comprendidos en alguno de aquellos grupos ¹⁵⁷. Como méritos y servicios para la calificación de los maestros peticionarios en el concurso general de traslados cuentan los de tipo militar (posesión de la laureada individual, de la medalla militar individual, o haber sido voluntario de la División Azul), y los contraídos en favor del Movimiento en razón de ocupar distintos cargos, haber sufrido prisión «durante el dominio rojo», ser viuda o huérfano de asesinado o muerto en campaña, o tener un hijo muerto o asesinado por los «rojos», etc. ¹⁵⁸.

Cerraremos esta aproximación a los rasgos del maestro de la época con un fragmento de la exposición inicial del decreto que aprueba el Reglamento de las Escuelas del Magisterio, que puede sintetizar el tipo de docente que se configura por aquellos años: «Todo el nuevo sistema docente se apoya en la clara idea, casi tópica en los viejos tratadistas españoles de que el Maestro debe ser, ante todo un ministro de la verdad, que es vida en Dios y que de Dios sale y a los Maestros viene (...). Esta misión vital del Maestro, de servir al hombre, como obra divina predilecta, perfeccionándolo con la educación para acercarlo a Dios y hacerlo útil a su Patria, constituye a aquel en nervio y eje de la nueva escuela española».

¹⁵⁷ O. 13-VI-1940 (B.O.E. 22-VI).

¹⁵⁸ O. 2-IV-1941, O. 30-III-1943 (B.O.E. 6-IV). O. 28-IV-1943 (B.O.E. 2-V).

4. A PROPÓSITO DE UNOS TEXTOS. APROXIMACIÓN A LOS DOCUMENTOS DE LA ÉPOCA

El panorama que hasta aquí hemos expuesto sintéticamente nos permite señalar con claridad unas líneas de definición en las que es posible agrupar características o rasgos esenciales configurativos del modelo pedagógico imperante: se trata de conseguir una restauración católica y nacional de nuestro sistema educativo, de acordarlo con los principios religioso-políticos que marcan la misión del Régimen, de practicar una auténtica «pedagogía española» en la que el ideal es lo más importante, y de contar con un cuerpo docente fiel, sobre todo, a los principios directores de la nueva escuela.

1. La antología de páginas pedagógicas que recogemos en esta obra se abre con un primer núcleo en el que presentamos algunos textos que tratan de mostrar propósitos y caracteres fundamentales de la orientación pedagógica de esos años de postguerra. Escritos y discursos de Pemartín, López Ibor, Escrivá, Sáinz Rodríguez, Isidoro Martín, el general Franco, y el Ministro Ibáñez Martín, transmiten expresivamente rasgos esenciales de una nueva política educativa, bien sea como proyecto o anticipo, como reflejo de iniciativas preliminares, como consigna, bandera o propuesta, o ya como justificación explicativa de medidas instituidas. En conexión con lo expuesto en la primera parte del trabajo los textos aquí recogidos, en esta inicial referencia, pueden resumir en cinco planteamientos otros tantos descriptores del modelo estudiado: la afirmación de una obra política que es ante todo *restauración*; el *rechazo* o repulsa de una *heterodoxia* considerada *negadora del espíritu español*; el diseño y aliento de un *nuevo modelo o entendimiento de cultura* y de sus consecuencias y exigencias; la fundamentación en lo *religioso-patriótico* del sistema educativo nacional; y la utilización de la acción formativa como un *instrumento de servicio* o compromiso con la misión histórica del país.

La tarea histórica de los españoles se presenta ahora desde la llamada a la reconstrucción nacional, en un complicado conjunto de instauraciones y rectificaciones porque se trata de avanzar, pero recuperando; es necesario desarrollar toda nuestra energía, sobre todo para la regeneración moral, pero reintegrándonos en el rango y nobleza de nuestra antigua historia (Pemartín). La política nacional se emprende como restauración, resurgimiento, fijación de normas y sistema, hacia una mejora no puramente material, sino interior: buscar la supremacía del espíritu, cimentar el progreso en la vida del espíritu (Franco). Devolver autenticidad a nuestra historia, salvar y rescatar nuestra grandeza exige dar un contenido espiritual a la «revolución» emprendida, actuar en «la esfera inmanente de cada individuo» —dirá Ibáñez Martín, en otra ocasión—, unir las voluntades, formar y construir un verdadero y solidario «espíritu nacional». Idea y empresa que tal vez hace recordar la expresión de Renan, cuando en *Qu'est-ce qu'une nation?* respondía que «une grande solidarité», una comunión de memoria y propósito.

Así pues, y para esa propuesta, las virtudes radican en la conciencia individual; de ahí la importancia de la educación, y de ordenarla en ese contexto de «restauración espiritual» (Ibáñez Martín). Posiciones que, quizás, ocultan o disimulan viejas estrategias interesadas en el fomento social desde procedimientos educativos, con particulares afanes moralizadores; y que, al enfatizar el plano de la idealidad, buscan, fundamentalmente, modular la percepción individual y social de las más que penosas y difíciles circunstancias de la realidad, buscando —de nuevo— en lo educativo un recurso para «armonizar» los conflictos de lo social.

Los textos nos dejan ver, además, el rechazo absoluto de toda aquella heterodoxia negadora del espíritu nacional, y la consiguiente necesidad de superarla. El espíritu de la política educativa ha de ser el de la vieja y genuina tradición pedagógica frente a las «desviaciones ideológicas» y la aposta-

sía de la anterior legislación, en las que se encuentran pecados tan graves como el atentado contra la conciencia del niño, la semilla corrosiva de la disgregación familiar, la rebelión, en fin, contra Dios y contra la Patria (Ibáñez Martín). Firmeza, contundencia, perseverancia en esa empresa son recomendadas continuamente: el gran pecado ha sido no haber evitado la propagación de ideologías racionalistas, exóticas y anticatólicas; la tolerancia ha sido un mal (Pemartín). Por lo tanto, la rigidez más absoluta e inmovible es ahora lo necesario en la defensa de los principios educativos y el control del talante y las prácticas escolares.

Lo puramente instructivo no es, pues, lo más importante. El discurso del nacional-catolicismo insiste tanto en el cuidado de la voluntad como en el cultivo de la inteligencia, y no más en el conocimiento y la verdad científica que en los deberes para la Religión y la Patria que ese conocer conlleva. Interesa formar al hombre no sólo en lo que respecta a sus facultades mentales sino sobre todo «en su contextura moral» (Franco). Las páginas que presentamos reiteran esa idea; cuando nos hacen llegar la visión de una Universidad no unilateral sino integral, formadora, generadora de hombres sabios, pero rectos y con caridad cristiana (Isidoro Martín); o cuando nos hablan de escuadras de vanguardia formadas desde la concepción auténtica del hombre español, del alumbramiento de un nuevo hombre desde la doctrina y el estilo de un humanismo hispano (López Ibor). La cultura verdadera conllevará una concepción del destino sobrenatural del hombre, producirá una elevación más allá de lo puramente terreno (Isidoro Martín). Lo que es tanto como cuestionar totalmente la supremacía de la ciencia: en España la escala de valores será aquella que tenga valor de eternidad (López Ibor).

Podemos constatar igualmente la constante afirmación del carácter esencial de la enseñanza: el más puro sentido cristiano en todas sus manifestaciones, su condición esencialmente católica. Enseñanza de la religión en todos los niveles

educativos; prohibición de todo cuanto fuera contrario a la ortodoxia católica (Ibáñez Martín, Pemartín). Enseñanza religiosa que —junto a la de tipo patriótico— es profilaxis y prevención, recurso para la unidad en los fines, eje central en la construcción de la comunidad de espíritu histórico-religioso (Pemartín). Para ello se recurre a los «antitópicos de la Revolución Nacional» (Sáinz Rodríguez): la idea contraria al respeto absoluto a la libertad de conciencia es eje de la filosofía de la educación patriótica. Frente al liberalismo y naturalismo rousseauiano, la persona, no el individuo como simple unidad biológica; frente a la patria como hecho natural, la patria entendida como unidad moral; frente a la postura laicista, prioridad al sentido espiritual y católico de la cultura y la educación; frente al concepto liberal de la enseñanza, el precepto de «no enseñar lo que se quiera», justificando una rigurosa intervención del Estado para asegurar la verdadera unidad de la conciencia nacional.

Se trasluce, también, en los escritos y discursos de este primer apartado de consideraciones generales una cuestión que luego seguiremos con más concreción; un claro reconocimiento y una afirmación insistente: no al monopolio escolar. Desde el reconocimiento de la originalidad de una doctrina propia de España, en el contexto de los estados totalitarios, se contempla repetidamente la obligación de conjugar la autoridad estatal con las normas de la tradición católica (Sáinz Rodríguez); de no permitir el anquilosamiento de la enseñanza, provocado por un estatismo absorbente y esterilizante, y, en consecuencia, buscar una legítima competencia entre la enseñanza oficial y la privada, con una común ideología; un camino que debía llevar de la colaboración a la compenetración íntima (Pemartín). Y cuando en 1945 se ordena la enseñanza primaria, se califica la ley como «primordialmente católica» porque el Régimen lo es; advirtiéndose que esa declaración fundamental de principios ha de servir de lección a quienes rebuscan signos equívocos en la ideolo-

gía del Estado; un Estado que se esfuerza en plasmar en leyes y obras el sentido católico de la vida —se dice— y a quien repugna tanto el agnosticismo liberal como el estatismo opresor (Ibáñez Martín). Reconoceremos, sin duda, en los textos incluidos las claves de un conflictivo tema.

La educación «como instrumento de la grandeza nacional» (Ibáñez Martín) es otro de los temas importantes; en todo caso se alude a esa proyección social de la tarea cultural, científica y educativa. Así, el trabajo científico es exaltado como deber social, al servicio del Estado y del bienestar material (Franco)¹⁵⁹; y la enseñanza básica, con un sentido finalista de misión y destino; como forja del buen ciudadano, formadora de un espíritu nacional en la idea y el amor a la Patria que obliga a una actitud colectiva unitaria en el pensamiento y en la voluntad (Ibáñez Martín). En la misma perspectiva podemos encontrar alusiones que, con toda firmeza, instan al intelectual a no ser espectador, a no situarse en la perniciosa posición de la contemplación especulativa y a convertirse en la fuerza renovador del espíritu, «envuelto en la corriente de vida de su pueblo» (López Ibor); y tenemos ocasión de leer encendidas críticas a la desconexión de la clase estudiantil con el mundo del trabajo, en un deseo falangista de convertir a los universitarios en el «amanecer» de España: la jerarquía de la inteligencia (Escrivá). Tarea en la que no se

¹⁵⁹ En otra ocasión, insistirá Franco en el tema con estas palabras: «La ciencia que no sirva los intereses supremos del Estado, la ciencia que no sienta como finalidad inmediata impulsar la grandeza y prosperidad de la Patria, no es ciencia digna de tal nombre. El régimen español no traba ni dificulta la legítima libertad científica, pero quiere y exige que la actividad investigadora se subordine y ajuste a las necesidades espirituales y materiales de la nación. En vuestras manos está la investigación económica, el progreso de la técnica, el empuje y la vitalidad de la agricultura (...) todo dentro de un panorama sociológico ajustado a las inmortales ideas cristianas (...).», «Discurso de S.E. el Jefe del Estado al inaugurar los 16 nuevos edificios del Consejo de Investigaciones Científicas», *Revista Nacional de Educación* 65 (1946), pág. 15.

oculta el proselitismo a desarrollar en el campo del trabajo; se ha de inculcar la fe revolucionaria y acabar con las «conciencias adormecidas por las falsas promesas», aquellas que habían hecho el liberalismo económico y el socialismo (Escrivá). La preocupación por aquel enlace con lo social no deja, pues, de presentarse, con toda claridad, como un afán que tiene en la conquista del adepto o incondicional la finalidad principal de su declarado empuje combativo; y que persigue, por ello, la meta de incidir, otra vez, en la misión de desterrar viejos errores o engaños: tal vez las «ideas subversivas» y las «horribles perspectivas revolucionarias» de las que hablara Severino Aznar en 1919, o la explotación de la ignorancia y buena fe popular por aquellos a los que Concepción Arenal llamaba «simplificadores teóricos» en 1892; la falacia y utopía peligrosa —los «radicalismos epilépticos»— de las que Melquiades Álvarez hablaba en Valencia en el año 1902. Cuando la acción educadora ha querido mostrarse como promoción y solidaridad parece identificarse con el acto de recuperar, preservar, reclutar.

2. El segundo núcleo de textos que en esta obra recogemos nos hace llegar los mensajes o las voces de la Falange y el sector eclesiástico, enfatizando unos el papel del Estado —aunque no falte la evidente muestra de afección a lo religioso—, y reclamando insistentemente los otros —aún desde una exquisita prudencia— el cumplimiento absoluto de los derechos y doctrina de la Iglesia. Las palabras de Laín y Maillo nos sitúan fundamentalmente ante el tema del Estado y la educación política, que ha de ser para aquél objeto de una dedicación prioritaria. Laín manifiesta que el nacional-sindicalismo debe aceptar el sentido vitalizador del ensayo orteguiano *Biología y Pedagogía*, en el que el filósofo se había ocupado de analizar la imagen o el concepto vital de la vida como ímpetu primario y creador, fuerza motora inicial para las tareas culturales; deseo germinal o vida ascendente que la

Pedagogía debía buscar fomentando el «tono vital primigenio de nuestra personalidad». Se refiere Laín Entralgo a la tarea de «formar entusiasmando», es decir, de devenir hombre con una semilla de ilusión por el bien, la verdad o la belleza, para que la participación afectiva en el mundo sea viva. Ahora bien, frente a Ortega señala con precisión algunas cuestiones: el sentido de la vida no es meramente deportivo-festival, sino el religioso-militar, servicio militante, *milicia*; no hay que educar el entusiasmo sólo en base al mito, sino con la *creencia*; la vitalidad no se prepara tan sólo con el sentimiento, sino con *valores*, con una educación ética, con una referencia a la calidad moral; no hay que fomentar ese valor primigenio sin prejuicios, sino con *certezas*, desde *convicciones iniciales*; hay que añadir a lo vital-entusiasgador lo real- *normativo*. La educación del niño se presenta, en definitiva, como cauce y apoyo del sentido militante ante la vida y el mundo, y con un motivo básico, las *creencias* en la Patria y en Dios. Pero tal vez conviene añadir aquí otras ideas expresadas por Don Pedro Laín en otra ocasión, y que nos permiten profundizar en algunos de esos puntos; así, cuando habla de una educación superadora de tres antinomias: las que existen entre individuo y Estado, entre entusiasmo y disciplina, entre educación pública y educación religiosa. Frente a esas direcciones contrapuestas preconiza una tendencia que trate de educar al hombre como un ser eterno, que cumple un destino histórico propio y común; aboga por un enfoque de la acción docente que consiga unir, en los jóvenes alumnos, la fe que determina el entusiasmo, y la disciplina que le da eficacia en una vida concebida como milicia; reclama una compatibilidad y armonía necesaria entre educación patriótica y educación religiosa como condición de una educación integral: «Ahí está uno de nuestros objetivos. La misión que a los Maestros corresponde en el gran destino universal de España —a los maestros falangistas— tal vez sea la ineludible de dar al mundo una fórmula de educación que resuelva estas dos exi-

gencias de nuestro tiempo: una educación política, porque somos hombres que vivimos en una Patria y dentro de un Estado; y una educación religiosa, porque creemos que somos capaces de condenación o de salvación». De todo ello se deducen las tres cuestiones fundamentales de la escuela falangista: vincular el porvenir individual al destino comunitario, integrar el entusiasmo en una ordenación disciplinada, reunir en un modelo educativo la doble exigencia de formación política y religiosa¹⁶⁰. Desde una perspectiva muy próxima Adolfo Maíllo muestra en su escrito el empeño político-educativo en crear una nueva «sustancia espiritual»; eso es tanto como imprimir en los miembros de la nación una nueva *actitud mental y cordial* ante los problemas políticos e históricos, tratando de construir, desde una verdadera fusión de lo político y lo educativo, una ansiada «volksgemeinschaft» o comunidad nacional de vida y destino. De esa forma nos hace llegar, con toda claridad, su planteamiento de una educación popular que ha de ser eminentemente política, creadora —leemos otra vez— de «entusiasmos nuevos para vivir una vida ascendente y promisor». El estilo o talante del falangismo; todos identificados en las metas, todos solidarios. Y todo ello como misión del Partido, en una acción formativa no estricta y exclusivamente escolar: se ha de hacer a través de otros organismos —«Educación y Descanso», la Secretaría de Educación Popular, el Frente de Juventudes—, en una actuación que utilice las vías educadoras y las tácticas de masas o propaganda educativa (prensa, radio, cine, ...). En esta línea nos encontramos de nuevo con una posición que pone el acento en el cultivo y formación del patriotismo; un patriotismo que quiere a la vez no caer en la «falta de fe en lo español», del liberalismo y socialismo, ni en el «pan-

¹⁶⁰ Conferencia de Laín Entralgo en el primer Consejo Nacional del Servicio Español del Magisterio, ABC 3-II-1943, pág. 10; *Revista Española de Pedagogía* 2 (1943), págs. 301-307.

glosismo esterilizador», o patriotismo retórico y vacío de la derecha. Valoración estimativa de lo español, conocimiento de los medios para restaurar la grandeza patria... son las tareas pedagógicas fundamentales para Maílló. Un patriotismo activo, pues, para lo que la educación deberá no sólo afirmar el concepto de Patria y el sentimiento o emoción de la comunidad nacional, sino integrar una componente volitiva. Con todo ello —y es preciso no pasar por alto esta fase— afirma Maílló que la resultante final será «que las masas, en virtud de la propaganda educativa insistente efectuada sobre ellas, se dispongan después a aceptar, convencidas, una estructura política en la que ellas apenas tengan otra misión que la de apoyar y robustecer las líneas de fuerza emanadas de las minorías dirigentes».

La importancia concedida a la educación política guarda conexión con el tema central del ensayo de Gavilanes sobre una pedagogía nacionalsindicalista. Para aquél la hegemonía educativa del Estado intenta suprimir en el sistema escolar fines extraños a la política estatal; el autor piensa en una acción que trata de «infiltrar» en las nuevas generaciones las normas nacional-sindicalistas, por un lado como defensa del Estado, y por otro, para la formación de los futuros cuadros dirigentes. El Estado, pues, debe ocupar, en su opinión, un lugar excepcional en la educación política de la juventud: una educación que elimine la indiferencia ante la empresa colectiva de la Patria, que fomente el arraigo del sentido de obediencia y de disciplina, que forme el espíritu de sacrificio. El planteamiento de Gavilanes, que, como podemos leer, él mismo califica de «audaz y peligroso» encuentra su inmediata denuncia en un breve artículo editorial de *Ecclesia*, «Errores sobre Pedagogía», que no hace sino recordar la doctrina de Pío XI; doctrina que también podemos ver resumida en otro artículo, «La educación de la juventud»; a) reafirmación de que los derechos educativos de la familia y la Iglesia son anteriores a los del Estado, b) rechazo de todo

monopolio escolar por parte del Estado y declaración de que la misión propia de aquel es sólo la educación ciudadana o patriótica y la protección de los derechos y la obra pedagógica de la familia y de la Iglesia, c) absoluta necesidad para todos los fieles de una educación cristiana.

El artículo editorial de la *Revista Nacional de Educación* constituye la rectificación oficial al atrevimiento del Administrador Nacional de Educación y Consejero del S.E.U., Gerardo Gavilanes; en él tenemos ocasión de seguir la declaración oficial que pretende afirmar rotundamente que el espíritu religioso es básico en la construcción del sistema educativo español. El texto es un claro reconocimiento de tres cuestiones extraordinariamente importantes: por una parte la necesidad de *armonizar* la participación de las sociedades totales —familia e Iglesia— en la esfera educativa; desde otra perspectiva la exigencia de *reconciliar* al individuo, en su plena dimensión humana, con el interés colectivo nacional; finalmente el *reconocer*, una vez más, los derechos de la familia y la suprema jerarquía de la Iglesia en orden a la educación. Resulta clara la pretensión del artículo de aclarar firmemente las posturas ante las posibles reticencias, dudas o equívocos: rechazar el supuesto panteísmo estatal, al que ya hicimos mención, asegurando la no anulación del individuo en los estados totalitarios; y confirmar, además, el sentido religioso que inspirará la Legislación escolar.

En el marco de esa problemática, la constante insistencia de la Iglesia puede examinarse en los tres textos finales, publicados todos, ya en los inicios de los cincuenta, en la revista *Ecclesia*. Pese a todas las observaciones que en este ámbito hemos podido atisbar hasta ahora, es significativo constatar cómo continúa hablándose de necesidad de concordia, de equilibrio, de convivencia entre la enseñanza oficial y la libre, cómo se sigue advirtiendo de la existencia de un cierto monopolio atenuado por parte del Estado o de desigualdad de trato; o cómo, en fin, se opone a la declarada libertad de

enseñanza la existencia de importantes, incluso, servidumbres académicas o económicas, hasta el punto de reclamar como criterio fundamental del Estado el de fomentar la enseñanza libre hasta que «no sea necesaria la oficial ni exista sino a título de suplencia» (Casado).

La idea de que la ordenación escolar es una materia mixta, la de que debe reconocerse la perfección de la sociedad eclesial, y la de que en ese campo no se puede legislar sin ponerse de acuerdo con la Iglesia, son temas fundamentales en la búsqueda de consolidación jurídica que la Iglesia emprende en torno, principalmente, a la promulgación de la Ley de ordenación de la enseñanza media de 1953 ¹⁶¹.

Finalmente, los artículos de Guerrero y Morcillo nos muestran dos visiones en torno a la enseñanza religiosa; el uno sobre su necesidad, el otro acerca de su carácter en el nivel de la enseñanza secundaria. Vemos allí referencias a la exigencia de estudiar la Religión que se plantea a todo hombre culto debido a los interrogantes que obligadamente plantea la cuestión religiosa a la razón humana; o la demanda de que se facilite el estudio serio de esos temas a quienes se dedican al trabajo intelectual, incluyéndolo desde el Instituto a la Universidad. En esa línea se considera como reprochable y absurdo el silencio absoluto que en este tema preconizan los defensores de la escuela neutra; sin una completa y objetiva instrucción religiosa nadie puede comprender el problema religioso, ni menos solucionarlo. Además, se dice, toda cultura debe incluir, para ser completa, la ciencia de lo espiritual: el hecho mismo de la Religión católica es digno e

¹⁶¹ Si la Ley de Bases de 1938 no reconocía explícitamente los derechos de la Iglesia, e incluía implícitamente los centros escolares religiosos en el grupo de centros particulares, la Ley de 1953 (Ley 26-II-1953, B.O.E. 27-II) «reconoce y garantiza los derechos docentes de la Iglesia, conforme al Derecho canónico y a lo que concuerde entre ambas potestades» (art. 4.º), y distingue entre centros de la Iglesia y privados dentro de los de carácter no oficial (art. 17.º).

imprescindible objeto de estudio «como ideal de una condición humana más perfecta» (Guerrero). Y, naturalmente, en consonancia con lo que ya vimos, se pide en esa educación religiosa no sólo instruir con fines culturales sino formar hombres de fe, de moral y de virtud cristiana, una religiosidad práctica e inspiradora de toda la conducta (Morcillo).

3. Los textos incluidos en el apartado «La escuela por dentro» intentan reflejar cómo quieren la actividad escolar notables pedagogos de la época, mostrar la propuesta que hacen para la acción didáctica. La conferencia de Talayero, director del «Hogar José Antonio» —centro piloto o modelo— mantenido por la Falange en Zaragoza, aunque por poco tiempo, se centra en la idea de que todas las cuestiones pedagógicas tienen como referencia un fundamento filosófico, y en la necesidad de re-crear una nueva pedagogía encuadrada en una nueva cultura; sólo así será posible integrar la escuela en la vida, lograr que la escuela tenga un rendimiento eficaz para la vida. Su aportación al Curso de Orientaciones Nacionales subraya con fuerza la tarea de luchar contra los tópicos que en el magisterio español ha introducido la llamada pedagogía extranjera y extranjerizante; es un no rotundo a lo que denomina «pedagogía biológica» —es decir, centrado en la simple evolución del instinto— y a la «pedagogía del deleite» o del mínimo esfuerzo. La pura realización de las tendencias biológicas es, en su opinión, destructora de la vida; son necesarias normas morales, valores, a los que supeditar el desarrollo de la naturaleza humana. En consonancia con el estilo de entrega, de austeridad, de sacrificio, que en la época se pregona, propone una «pedagogía del dolor», pedagogía del sacrificio y del esfuerzo, en relación con un sentido ascético y militar de la vida. El «mitad monjes, mitad soldados» encuentra aquí una de sus plasmas. La educación, la escuela, el magisterio, el trabajo escolar, son, fundamentalmente, servicio, deber, cooperación con la misión salvadora de la España triunfal.

Ese es el espíritu que en lo escolar han de facilitar la educación religiosa y la formación patriótica, ejes fundamentales —como repetidamente hemos podido observar— del quehacer educativo. Una educación religiosa considerada como de la mayor importancia tanto por razones internas de los propios contenidos, como por los condicionantes de la realidad histórica. La enseñanza religiosa es conceptuada, por una parte, como esencial, entendida desde la base de la declaración del valor absoluto y de la trascendencia universal de la Religión, así como en atención a sus posibilidades formadoras y suscitadoras de interés: en el Evangelio «se abisma la mente del filósofo» y «se recrea la fantasía del párvulo» (Serrano de Haro). Por otro lado, se señala la coincidencia en nuestra Historia de los períodos de esplendor con los de máximo florecimiento de la Religión católica entre nosotros; así como la importancia de efectuar una acción desde una incidencia especial en ese ámbito formativo, que compense el intento, realizado los años anteriores, de arrebatarse a los niños la fe e inculcarles el desprecio hacia las verdades del Catolicismo (Onieva). Oposición frontal, pues, a la escuela neutra —basada en el principio del escepticismo y en el de la incredulidad— y a la escuela laica con su falso respeto a la conciencia del niño.

Las recomendaciones didácticas en este campo insisten siempre en una enseñanza religiosa que no debe impartirse con frialdad, como una mera disciplina más, sino como algo vivo y vivificante: que se entienda, que mantenga una viva tensión emocional, que actúe sobre la conducta, según pide Serrano de Haro. Enseñanza dada de modo «jugoso, elevado, ascendente, vibrante», en el decir de Onieva; con un deseo, anota el mismo autor, de aprovechar todas las ocasiones para conseguir una «pasión perennemente encendida» que despierte la voluntad para el bien.

Religiosidad y enseñanza religiosa viva, emocional, actuante; un mensaje que se repite también en el caso de la

educación patriótica. Esa formación, según el discurso de la época, debe dar una idea clara y cabal de la Patria, pero sobre todo emocional; ha de conseguirse no sólo el saber, sino el sentir, hacer que los alumnos se *dispongan* para saber y hacer en torno a la idea y su compromiso con la Patria (Serrano de Haro). Por eso es tan importante para Onieva el ejemplo del maestro, porque se trata de sacudir el ánimo de los niños y jóvenes, porque se busca mantener tenso el ideal patriótico con una actitud principalmente emocional: consagrar a la Patria un altar en el corazón, dirá en uno de los fragmentos de los textos que recogemos. El patriotismo es para él un sentimiento contrario al desprecio de lo español, un amor *constructivo* a lo nuestro, «darse sin tasa, con sacrificio del bien propio». Y por ello, también, para hacer ver y alentar la exigencia de dedicación a la recuperación nacional, se insta a aprovechar todas las posibilidades del ejemplo de nuestra Historia: exaltar los grandes momentos de la misma —informando y simplemente pasando sobre las etapas de decadencia— desde una revisión de los textos históricos que sirva para «extirpar inmisericorde los que dieron abrigo a una tendencia descendente, derrotista, calumniosa o meramente escéptica (...)» (Onieva)¹⁶².

Desde esa perspectiva se entiende igualmente el carácter y relevancia de la educación social. El texto que Onieva escribe sobre esa temática nos deja ver el papel del padre —que, en clara evidencia de discriminación sexista con la mujer es presentado como el educador en este campo dentro de la familia—, y el papel del maestro —aliento y ejemplo— en la inculcación del *respeto a la autoridad*, y a las instituciones del Régimen, o en la formación para el *dominio de los caprichos egoístas* ante la familia o la nación o en la tarea de habituarse a la *obediencia* jubilosa... crear, en suma, el *sen-*

¹⁶² Cfr. VALLS MONTÉS, R., *La interpretación de la Historia de España...*, *op. cit.*

timiento de unidad nacional. Y una vez más se aludirá a un aprendizaje hecho con «emoción», frente a un aprendizaje «en frío»; formar, en este campo, es «incrustar» en la mente y en el corazón la idea de «servicio». Idea que se opone al viejo concepto de libertad, consistente —se dice— en el derecho de rebelarse contra el Estado; argumentos que plantean la formación cívica más bien como promotora de sumisión.

Resulta difícil imaginar, así, el cumplimiento generalizado del programa que para la escuela rural preconiza Serrano de Haro. Según él, sin perjuicio de su carácter educativo general, debía adecuarse a las circunstancias y al ambiente social, orientar el trabajo hacia la capacitación propia de los futuros campesinos, salvándolos de una cultura general e intelectualista, divorciada del medio: experimentación de su propia realidad natural en Ciencias de la Naturaleza; problemas específicos y aplicados en matemáticas; estudio de la peculiar realidad social en Ciencias Sociales; dominio real del idioma y afición a la lectura; principios de la economía rural; aprovechar las prácticas agrícolas de la región. Con todo la Patria y la Religión ocupan lugar excepcional, junto a los aspectos más estrictamente instructivos¹⁶³.

Esos son, en realidad, los empeños y tareas fundamentales para la escuela española de la postguerra. Una escuela, repetimos, en la que el «espíritu» lo es todo; lo esencial es su misión histórica en la hora de la victoria, en la reconstitución del Estado según el orden nuevo. Un enfoque que se repite también, por ejemplo, cuando se trata sobre nuevos métodos: «Lo esencial es eterno. Y lo esencial en la Enseñanza —escribe

¹⁶³ En otro lugar reconocerá el propio Inspector Serrano de Haro: «Tenemos una fuerte e incoercible predisposición ancestral e innata al INTELECTUALISMO. Digan lo que quieran los libros, lo cierto es que la gran preocupación de la Escuela y la gran recomendación de los padres y la piedra de toque del control del trabajo escolar es que los niños *sepan cosas* (...)», en *El Diario del Maestro y el Diario del Niño. Normas prácticas para llevarlos con eficacia y sencillez*, Madrid, Ed. Escuela Española, pág. 11.

Serrano de Haro— es lo que de su espíritu pone en ella cada Maestro». Hablando en el primer Consejo Nacional del S.E.M. el Director de Enseñanza Media, Luis Ortiz, planteaba unas bases para la renovación de la escuela española, afirmando que no era una nueva metodología lo que propugnaba, sino «una adaptación de espíritus y de corazones». «Es el espíritu del maestro —decía— el que tiene que hacer la transformación radical de la Escuela española», prescindiendo, añade, de todos los modelos existentes, incluso los metodológicos ¹⁶⁴.

4. Interesa primordialmente ese ámbito del espíritu porque, como puede constatarse en los textos que tratan sobre la figura del maestro, el magisterio español está convocado a una tarea esencial para el destino de la Patria, y descubrir por parte de éste esa particular misión, es punto de avance esencial para el progreso de la acción educativa. Es una tarea de construcción religioso-patriótica en la que se pide principalmente situar a los futuros ciudadanos en la línea de adhesión y compromiso con el nuevo orden. Así, unas veces se concretará esa solicitud en demandas a los maestros para que *intensifiquen la acción patriótica* (modelar a los niños «en el culto a la Patria» y «a todo lo español»), que les inculquen *hábitos de disciplina* (la primera de las virtudes militares), y que *fomenten* en los alumnos el *amor al Ejército* (Osle). En otras ocasiones se les exigirán cualidades conformadas con los reiterados ideales de religiosidad y patriotismo: el maestro español no puede ser más que cristiano, ha de sentirse español y hacerlo sentir, y ha de ser de carácter firme y sostenido, es decir, actuar sin partidismos políticos, sólo atento al «servicio» del Estado y al «interés nacional» (Onieva). Una concepción que quiere sea antitética del enfoque que, según la misma, había adoptado la política liberal y sectaria desde el Siglo XIX; un proyecto que quiere sacar a

¹⁶⁴ Revista Española de Pedagogía 2 (1943), pág. 300.

los maestros y maestras de la ignorancia y el servilismo en que los colocara —según Onieva— la «vieja y mala política española» y acabar con la acción de «envenenamiento infantil» a la que les había entregado la II República.

Magisterio español al que se concede —insistimos— una delicadísima y trascendental función, una doble obligación y empeño, compromiso civil y religioso a la vez. El maestro nacional-sindicalista es convocado a realizar una tarea calificada como revolucionaria y creadora: troquelar al niño de hoy, hacerle un hombre recio, viril, pujante disciplinado, que pueda ser sujeto de la acción combativa a la que llama Falange... hombres de corazón puro, juicio claro, voluntad firme, cuerpo sano y fuerte, en los que el maestro deberá combatir las tendencias individuales y anarquizantes y prepararlos en/para la obediencia, la vida social, el respeto a la jerarquía, el sentimiento de unidad. Para todo ello el magisterio nacional deberá asumir la importancia de su propia actitud personal, el valor de su propio ejemplo, y poner el quehacer educativo al servicio de la realidad y los intereses del pueblo —Dios, España y el nacional-sindicalismo—. Ese es el mensaje-propuesta de la Falange (Revista Nacional de Educación). El que el Ministro Ibáñez Martín dirige al S.E.M. es coincidente: quiere maestros, la Patria precisa maestros que sean «seres generosos», que ayuden —sobre todo— a difundir los ideales supremos, las ideas inmortales de la causa, la verdad de Dios y de España, dirá. Profesionales que sirvan con *desinterés*, con *fidelidad*, con *abnegación*. Y que lo hagan como una obra de «apostolado espiritual y religioso», desde una vocación a la que se adjetiva como docente y misionera; su «desvelo supremo» ha de ser «forjar el alma de la juventud», «despertar la fe» en los niños, desde su doble condición y cualidad de católicos y falangistas; hacer —en suma— que *aprendan* y se *adiestren* en el amar y servir a España (Ibáñez Martín). Ahí radica lo importante y la importancia de su labor: no serán, por ello, «funcionarios desarraigados» ni «eternos irredentos

de un indiferentismo estatal», sino soldados de una fe gloriosa, predilectos de una vanguardia, defensores de España desde el «frente pedagógico». Es la consigna y el aliento del Ministro de Educación Nacional a los camaradas del S.E.M. Llamada, en definitiva, a que los maestros sean soldados en la paz de la causa nacional.

Junto a todo ello los textos que se presentan en esta parte de la selección nos permiten anotar algunos planteamientos en torno al sentido de la formación docente en las Escuelas Normales; se insiste, por ejemplo, en la conveniencia de cambiar su carácter enciclopédico por otro esencialmente formativo —algo que, ciertamente quedará muy lejos en la realidad—, y en la importancia de contar con una instrucción religiosa muy rigurosa, más bien con una educación espiritual que comprenda y aliente las buenas costumbres, la piedad y las prácticas religiosas (Herrera Oria). El maestro será, en fin, el «caballero cristiano por excelencia», y por lo tanto, será necesario imprimirle un carácter profundamente cristiano y profundamente español, dice Ibáñez Martín. Desde esa orientación se hará posible una ciencia y una técnica pedagógica nueva —como señala la Revista de Educación—, de contenido español y sentido revolucionario. Una pedagogía nueva —contraria a las «pedanterías» y «barbarismos» de la I.L.E.— que habría de ser *católica, tradicional y revolucionaria*, siguiendo el ejemplo histórico y el estilo de la Falange ¹⁶⁵.

A través de estos escritos, podemos comprobar, pues, cómo aquellas características del Régimen a las que sintéticamente hicimos mención al principio, tiene su fiel traducción

¹⁶⁵ Dionisio Ridruejo, decía en otro lugar: «(...) junto a nuestro ser de revolucionarios tenemos que tener valerosa y alegremente el orgullo de ser tradicionalistas (...). Tradicionalistas para salvar de entre la polvareda de la Historia, de entre el brillo glorioso de las mejores hazañas, para salvar lo único que tenemos y por lo que han muerto de verdad los hombres de España: la esperanza de poder volver a ser alguna vez», en «Revolución y Tradición», *Curso de Orientaciones Nacionales...*, op. cit., vol. II, pág. 327.

en el terreno educativo. Así, nos hemos encontrado con una declarada instrumentalización de la política educativa, un fuerte control del aparato educativo, con un sistema escolar que acentúa la importancia y relieve de la formación patriótica y religiosa y hace del profesorado un cuerpo seleccionado al servicio indiscutible de la nueva «pedagogía española». En definitiva, un sistema coercitivo magnifica la dimensión educativa que regula, conforma y hace homogénea toda la respuesta social. La educación cobra importancia, de ese modo, en la triple y necesaria labor para el Régimen de exaltar el nuevo orden, justificarlo y propagar e inculcar sus valores y objetivos, consiguiendo con todo el equilibrio de la adaptación al nuevo «destino» colectivo del orden social y cultural en constitución; es en períodos como éste cuando se revela, en toda su magnitud, ese papel de la educación en la consolidación de las normas —la estabilidad normativa de Parsons—, o en las funciones de adaptación e integración social. El propio «clima social» como educador, y la propia autocensura social estimularán, incidirán y corroborarán, sin duda, el cumplimiento de ese papel y tipo de educación, en una sociedad en la que se reclama una adhesión inquebrantable y evidente, manifiesta siempre. La socialización política es, pues, tarea fundamental en el modelo y la política educativa de la postguerra española, cuando proporciona conocimientos, o intenta motivar actitudes cuyo referente u objetivo es la política; y ello, aunque la educación política mantenida no pueda, en rigor, ser calificada como tal ya que se circunscribe en una pura «integración» y no admite referentes de transformación, cambio o crítica, por ejemplo, referentes de auténtica formación política en los individuos que la reciben.

Por lo tanto, como puede advertirse también en lo tratado en este trabajo, los contenidos —manifiestos o latentes— de la enseñanza están fuertemente condicionados por ese enfoque: la selección de los mismos, la organización de las materias, los objetivos de las lecciones... lo normativo es siem-

pre esencial, casi unidireccional, constante en la clara labor de adoctrinamiento. Así pues, en ese camino y búsqueda de identidad o identificación-uniformidad social, el lugar o nivel de la integridad y autonomía personal del educando es una cuestión más que preocupante.

El discurso pedagógico de la época refleja bien —además— esa dirección de todos los totalitarismos que promete redención, que tranquiliza con el mensaje de una nueva y definitiva transformación de la humanidad; revolución «espiritual» que enfatiza el decisivo y radical papel de la educación y de algunos de sus caracteres; y se toma con fuerza la concepción de la enseñanza como un apostolado: el maestro —modelo— presentado en esta obra es ejemplo de ese planteamiento ideal de la educación y de la vocación de educador; encubriendo con ello la significación social y política de esa orientación educativa. Un modelo pedagógico que supone —escuela del silencio frente a la de la ciudadanía, como ha escrito el profesor Antón Costa— un alto en el camino en la dinámica histórica de una pedagogía de progreso; un paréntesis en nuestra Historia, importante por su peculiaridad, y decisivo por sus consecuencias.

ALEJANDRO MAYORDOMO

*Catedrático de Historia de la Educación
Universidad de Valencia*

II
DOCUMENTACIÓN.
SELECCIÓN DE TEXTOS

1. RESTAURAR LA ENSEÑANZA. EDUCACIÓN NACIONAL Y CATÓLICA

PEMARTÍN, J., *Qué es «lo nuevo». Consideraciones sobre el momento español actual*, Tip. Álvarez y Zambrano, 1937, Sevilla. Cap. IX, págs. 161-215.

LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

CAPÍTULO IX

(UNIDAD)

I. LO GENERAL

Un buen planteamiento de premisas

Que se nos permita envanecernos ligeramente de nuevo. Como al principio del pasado capítulo VI, hemos de ver otra vez con satisfacción que de premisas bien planteadas resultan conclusiones de transparente y cristalina exactitud.

Nuestras premisas nos muestran a la Nación Española ante todo, como un ser histórico-ético de sustancialidad Católica, del más puro y fiel Catolicismo (capítulo IV). Y a la Nación y al futuro Estado españoles como debiendo penetrarse en un Fascismo integral (capítulo V) que será «el alma del alma»¹, «la religión de la Religión». Estos antecedentes nos hacen evidente la necesidad obvia de declarar la Religión Católica, Religión Oficial del Nuevo Estado (capítulo VI). De aquí se deduce, en fin, con lógica incontrovertible, que la Enseñanza, que es en realidad la transmisión, «la tra-

¹ MUSSOLINI, *La Doctrina fascista*, Florencia, pág., 20.

dición»² del alma de la «Nación-Estado» a las nuevas nacientes generaciones, *ha de ser en la nueva España esencialmente Católica*. Este es el primer Principio fundamental de este capítulo.

Concreción de este Principio

Este Principio fundamental ha de concretarse y realizarse de dos maneras: una *positiva* y otra *negativa*. La *positiva* ha de consistir en la Enseñanza misma de la Religión Católica, que ha de extenderse a todas las etapas de la Enseñanza en general: desde la Enseñanza primaria, por Párrocos y Maestros, pasando por la Enseñanza secundaria en la que ha de haber cursos de Religión obligatorios, hasta la Enseñanza Universitaria, con sus Estudios superiores de Religión y Facultades de Teología.

Y la *parte negativa*, que ha de consistir en una prohibición total y definitiva de enseñar nada contrario a la Ortodoxia Católica; prohibición cuya eficacia ha de realizarse principalmente a través de un seleccionado y competente Cuerpo de Inspectores de Enseñanza, en todos sus grados y modos, dependientes directamente de un Consejo Superior de Cultura y de Enseñanza, de facultades amplísimas y definitivas, en el que la Delegación de la Iglesia ha de ocupar puesto principal. Y paralelamente a esta acción —positiva y negativa— respecto de la Enseñanza Religiosa, se ha de desarrollar idéntica labor de proselitismo y profilaxis respecto de la Enseñanza Patriótica, de la Enseñanza de la Historia de España. Esta ha de ser la *segunda religión* de los Españoles, sin miedo alguno a idolatrías, puesto que por designio altísimo de Dios, en nuestra España, la religión de la Patria se identifica con la religión de la Religión. Todo lo que en estos

² Como es bien sabido, en un sentido etimológico y profundo, tradición es transmisión entre las sucesivas generaciones.

y sucesivos párrafos indicamos respecto de la Religión se ha de aplicar, pues, a la Historia y al culto de la Patria.

Este Principio es *básico y fundamental* en nuestra concepción de la futura Enseñanza Española. Conseguido esto, todo lo demás nos parece secundario. El Fascismo es, en efecto, una concepción ética y totalitaria, y tiene —y sobre todo en España ha de tener— un fundamento espiritual. Es indispensable, en lo espiritual, poner los medios más eficaces para volver a constituir la unidad religiosa, moral e histórica de España, para «reimpregnar» a España en esa substancialidad que comenzó a disgregarse, a desmoronarse desde el comienzo de nuestro siglo XVIII. Y cuya disolución progresiva ha sido la causa de que media España se convierta hoy en horrible pueblo de salvajes que nos deshonra y avergüenza a los ojos de la humanidad.

Si queremos volver a reintegrarnos en el rango y nobleza de nuestra antigua historia, si, huyendo del abismo a donde hemos caído, queremos volver a la altura de lo que fuimos, hemos de emprender con toda energía, antes que todo y sobre todo, el camino de nuestra regeneración moral. De nada servirán las formaciones, las organizaciones, los brazos en alto, la disciplina de la militarización civil, más o menos coactiva y aparatosa, característica exterior del Régimen Fascista que preconizamos, si no se ha llegado al mismo tiempo a una fuerte disciplina *interior*, a una comunidad religioso-espiritual, basada en lo que tienen de más íntimo y común los españoles —tal vez inconsciente en muchos de ellos— en lo que forma lo mejor de nuestro carácter. En nuestro profundo ser moral basado en el espíritu religioso forjado y amasado calladamente en nuestros hogares por generaciones de madres y de mujeres admirables y dejado desmoronarse y debilitarse por la vana agitación de los hombres, en nuestra superficial, mimética, exótica, miserable vida pública e intelectual de estos pasados siglos...

Hay, pues, que reconstituir con toda urgencia, *con voluntad de hierro*, la comunidad de espíritu histórico-religioso es-

pañol. En esta obra, la acción de la Enseñanza es el eje central. Si no se considera así, y así se le encauza con toda energía en el sentido que indicamos, todo lo demás que se haga será inútil y el Estado Nuevo fracasará. Quede así terminantemente consignado.

Unidad de esencia y libertad de medios

Habrán personas a quienes parecerán estos Principios demasiado rígidos, demasiado estrictos «para un ambiente moderno». Parecerán tal vez demasiado «atrasados», tal vez se pronuncie a este respecto la manoseada palabra «inquisitorial»... Para éstos no está escrito este libro. Pero a pesar de su incomprensión radical, que hace inútil todo argumento, les haremos notar que todo Fascismo supone una Ideología central, base y fundamento espiritual del conjunto; y que para la propaganda y el desarrollo de esta Ideología se emplean en todas partes procedimientos mucho más estrictos, mucho más enérgicos, mucho más inquisitoriales que los que arriba preconizamos. Sino que a aquellas personas lo que les parece bien para lo que viene de fuera de España, ya no les parece bien para *lo español*.

No sólo no se nos podrá, sin embargo, acusar de rigidez «inquisitorial», sino por el contrario tal vez, además, al conocer nuestras ideas ulteriores, se nos acuse también, paradójicamente, de *liberales*. Porque si bien *para lo esencial*, para la unidad intelectual y moral, reclamamos los Principios espirituales más estrictos por parte del Estado, para lo que consideramos como secundario, es decir, para los «medios», para los «procedimientos», para los «instrumentos», propugnamos una gran libertad. Libertad de Enseñanza, dentro de un régimen rigidamente Fascista. He aquí lo que escandalizará a muchos. Lo que muchos no comprenderán o pretenderán no comprender. Y sin embargo, esas son las líneas esenciales de nuestra concepción de la Enseñanza Española, en el Nuevo

Estado, que creemos muy justificadas. Porque creemos que así se unirán del modo más fructífero posible *la fuerte unidad en los fines esenciales* y *la fructífera libertad en los medios o instrumentos accidentales*. Así es cómo un verdadero Fascismo rendirá su máximo fruto, porque conseguirá la unidad robusta de espíritu, evitando al mismo tiempo el anquilosamiento de un «Estatismo» absorbente y esterilizante.

Pero para hacer comprender bien este nuestro pensamiento fundamental ³ necesitamos recurrir de nuevo a unos conceptos abstractos y generales, que han de facilitar considerablemente nuestra tarea constructiva ulterior.

Son esos conceptos los de «Fascismo intensivo» y «Fascismo extensivo».

Fascismo intensivo y extensivo

En otro libro hemos dado una amplia idea de la *Intensidad* y la *Extensidad*, considerando a estas nociones como Super-Categorías cósmicas. Sin detenernos indebidamente sobre ellas —pues resultaría fuera de lugar— a ellas hemos de recurrir, por su extrema utilidad fundamental para la exposición de lo que sigue ⁴.

Aunque la Intensidad y la Extensidad son nociones que se deducen principalmente de la consideración de lo Cósmico, de lo Orgánico, son ciertamente de aplicación legítima a lo Histórico-Social que siempre, por uno de sus lados, se apoya en lo biológico-orgánico, aunque por otro se funde en lo espiritual.

Sin entrar, pues, en una investigación completa y fuera de lugar de lo Intenso y lo Extenso, diremos que en estos

³ Este ha de ser precisamente el fundamento de nuestra concepción «interna de un muy original y ejemplar Fascismo español» y ha de servir de base a todos los siguientes Capítulos finales.

⁴ Véase en nuestro libro *Introducción a una Filosofía de lo Temporal*. Sevilla 1937. Capítulos V al VIII.

conceptos tenemos como las dos caras, los dos componentes de todo lo Cosmológico, en esa explicitación progresiva, en esa manifestación cósmica total, que pudiera llamarse la *colaboración finalista de la materia en la liberación del espíritu*.

Lo *Intensivo* para nosotros, es lo cualitativo, lo concentrado, lo sintético, lo temporal, lo histórico; lo *Extensivo*, a la inversa, es lo cuantitativo, lo distendido, lo numérico, lo analítico, lo espacial, lo momentáneo. Lo Intenso está cerca de la energía, de la acción, de la calidad, del espíritu; lo Extenso es la potencia, lo pasivo, la masa, lo material.

Y este dualismo parece escindir en dos grandes vertientes, o mejor dicho, dividir en *dos sentidos*, la vertiente insondable de lo humano: el sentido que se eleva hacia lo intenso de lo temporal, de lo energético, de lo concentrado hacia la cumbre del espíritu; y el que desciende hacia lo potencial, cuantitativo y espacial que se resuelve en materia extensiva sin duración...

El mismo dualismo, hemos dicho, caracteriza el perfil evolutivo de las grandes Culturas. Se inician éstas por un alborar religioso, sintético, intenso, historicista, de sangre y de poder; pero llegadas a la cumbre de la civilización, al comenzar la pendiente de la decadencia, con el racionalismo, el espíritu sintético se dispersa en relaciones analíticas, la Ciencia sustituye a la Fe, y lo Religioso *absoluto* es reemplazado cada vez más por lo espacial y *relativo* de lo Jurídico.

Parecido dualismo señalamos ya en los Fascismos (capítulo V, Nación y Estado). Representan éstos, dijimos, un *punto* de inversión: una rama de la curva evolutiva mira hacia lo espacial y decadente del hegelianismo socialista con el que tiene, por decirlo así, una zona de contacto. Pero la fuerza histórica temporalista intensiva «inflexiona» la curva en sentido tradicional cristiano, da enérgicamente contra-vapor en el camino de la catástrofe revolucionaria, *invierte* el curso del destino histórico al borde del abismo comunista; comunismo que es la última consecuencia de la espacialización ra-

cionalista, numérica, puramente cuantitativa, de las masas, en la última etapa de la decadencia...

Como consecuencia de este *dualismo* —parte *racionalista* y parte *historicista* de todo Fascismo— resulta la necesidad de intensificar todo lo posible su tendencia histórica ejerciendo en concreto una acción positiva y negativa, que más adelante detallaremos.

«Nación-personificación» y «Nación-relación»

Para mejor puntualizar —de modo general— los párrafos anteriores, hemos de volver, ahondando un poco, sobre los conceptos de Nación y Estado, de los que tratamos en el capítulo V.

Que existe una diferencia entre Nación y Estado, es algo generalmente admitido que no se puede negar. El Fascismo, o sea, la compenetración íntima del Estado con la Nación, no impide que sean algo *distinto*; sólo lo *distinto* puede *unirse*. Ahora bien, esa unión puede hacerse de dos modos: o *por nacionalización del Estado* o por *estatificación de la Nación*. Nosotros optamos resueltamente por el primer método. Y ello por tres matices: como espiritualistas, como católicos y como españoles.

En primer término como espiritualistas porque consideramos —hemos dicho— a la Nación⁵ como algo de *fundamento espiritual*. Ahora bien, nosotros creemos que —según nos muestra profundamente Max Scheler— «todo espíritu es esencialmente personal»⁶. De acuerdo con esta honda convicción, nuestra orientación política es esencialmente «personalista». Es la revalorización de la «persona humana» —y no su

⁵ Y también naturalmente, al Estado, que es «una especial ordenación jurídica» de aquélla. Véase STAMLER, *Filosofía del Derecho*. Libro IV, pág. 136.

⁶ MAX SCHELER, «*De Formalismus in der Ethik und die materiales Wertethik*», págs. 404-405.

desaparición en una organización extensiva estatal— la que ha de revalorizar a la vez a la Nación; y al Estado, forma jurídica de aquélla.

Nuestra política es, pues, de personas y no de masas —«carlyliana» y no «rousseaniana»— de héroes y no de mediocridades; de desigualdad valorativa y no de igualitarismo nivelador.

Y por eso entendemos que una invasión general y extensiva de esa cosa abstracta que es el Estado, disolvente de la personalidad en la irresponsabilidad burocrática —sobre todo en nuestro país— paralizante de la iniciativa personal (invasión extensiva del Estado que es la parte cuantitativa de los Fascismos), es un mal hasta cierto punto *inevitable*; que hay que considerar *como inevitable* (en una Nación de esta época de decadencia), pero *como mal*. Y por consiguiente, que hay que neutralizar por la virtud contraria: por toda la *libertad creadora*, por toda la *iniciativa personal* libre, por toda la amplitud de libertad *instrumental posible*. Amplitud tanto más holgada cuanto más estrictos sean los *Principios del Fascismo intensivo* que propugnamos.

La Nación es, fundamentalmente, en función de su expresión espiritual, un conjunto de energía psíquica que se manifiesta a través de las *personas*⁷. Hay, pues, que dar su mayor valorización a la «Nación-personificación» y disminuir en lo posible la extensión indebida y paralizante de la que llamaríamos «Nación-relación» o sea el Estado. Porque éste es la *parte o modo* de la Nación que se refiere, no al *conjunto*⁸ *de perso-*

⁷ Como la energía eléctrica hertziana difusa en el éter se concreta y se manifiesta a través de las lámparas de los receptores de Radio; para explicar nuestra idea por un ejemplo.

⁸ Lo llamamos conjunto y no simple suma, porque las personas no se pueden sumar, sino integrar, en organismos superiores, al modo de las integrales matemáticas, cuya *integración* «o sumación integral» (que es lo correlativo de la Nación) depende de la forma del *elemento diferencial* correlativo de la persona.

nas integrales sino al orden jurídico de sus relaciones recíprocas. He aquí, pues, que de nuevo encontramos a través de este análisis las dos caras de todo ser creado. El *ser parcialmente absoluto* y el *relativo*, lo *intenso* y lo *extenso*; la *persona*, que es concentración *intensa* y la *relación* que es *extensión* espacial.

En síntesis, si la Nación ha de fundamentarse en algo espiritual, para que esta intensidad espiritual de la Nación llegue a su máximo, hay que tender a una «personificación», a una revalorización integral del elemento «persona» en la Nación. Porque, acaece que el *espíritu* se manifiesta precisamente a través de esos «máxima de concentración intensiva» que son las personas.

Sobre estas firmes consideraciones ontológicas se apoya nuestra convicción de que hay que orientar al Fascismo español hacia el *Fascismo intensivo*, limitando, en lo posible, al *Fascismo extensivo*, o hipertrofia burocrático-estatal.

Trascendencia e Inmanencia de la función personal

Se comprenderá aún más fácilmente lo que antecede notando que la *función personal*, o sea, el cometido o papel de la persona en la «Nación-Estado», es a la vez *trascendente e inmanente*. Por un lado la función de la persona humana trasciende de sí misma y se integra en el conjunto de personalidades que se llama una Nación, y cuya ordenación jurídica específica es el Estado. Por otra parte, la función de la persona es inmanente y *tiene su fin en sí misma*. El reconocimiento de este *doble* carácter de «la función personal» es un punto central importantísimo en toda la ideología de este Ensayo. Por un lado, la persona ha de estar sometida al bien común, a la idea nacional, al servicio de la Patria; por otra parte, la persona tiene en sí misma su finalidad propia, con derechos inmanentes. El problema de esta *dualidad* no puede ser ignorado; por otra parte, *tampoco puede ser re-*

suelto, creemos, de *modo absoluto*, en abstracto. Pero su *planteamiento* es ya, hasta cierto punto, un principio de orientación hacia su resolución; que ha de hacerse *en concreto, con arreglo a las modalidades especiales psicológico-sociales* de la Nación. Por eso hemos querido plantearlo desde este capítulo, que es el primero en que se considera *la estructura interna* del Fascismo español. Y creemos encontrar una solución en la noción de *Fascismo intensivo*, en la que se da todo su valor a la *función inmanente* de la persona pero *integrada en la trascendencia de un ideal total Nacional*.

La Iglesia reconoce fundamentalmente esta doble función personal, puesto que *en el orden político* prescribe la *sumisión de la persona al bien común*: pero *en el orden moral* antepone a todo, incluso a ese bien común social, la salvación del alma, *su principal empresa*, que es *empresa esencialmente personal*. Es la *persona la que se salva* y no la Sociedad o la Nación, las que con respecto a la salvación, toman un carácter no principal sino instrumental; mientras que la *persona*, respecto de la salvación reviste esencialmente el carácter de principal.

Por eso la Iglesia ha sostenido siempre la existencia de deberes y derechos de la persona, inalienables, anteriores y superiores a los del Estado, que han provocado a veces fricciones entre la Iglesia y un estatismo Fascista demasiado absorbente⁹. Ciertamente es que aquí en España con el Fascismo intensivo esencialmente Católico, que propugnamos, estas fricciones se anularían por completo. Pero hemos querido citar esta Doctrina, que podemos llamar «personalista», de defensa de los derechos primarios esenciales de la persona, como confirmación evidente de los Principios que sustentamos y que emanan, para nosotros los Católicos, de la más alta autoridad.

⁹ Son los que han originado las fricciones, que esperamos se han de atenuar cada vez más, de la Iglesia con el nazismo Alemán por ejemplo, sobre los derechos de los padres sobre los hijos, de la enseñanza religiosa, de la eugenesia, etc.

La Ciencia más moderna confirma, por otra parte también, rotundamente, nuestras opiniones. En el admirable libro que ha hemos citado varias veces del Dr. Alexis Carrel, del Instituto Rockefeller, *L'Homme Cet Inconnu* ¹⁰ se hace una apología de las más interesantes y más científicamente fundadas de la necesidad urgentísima, en el estado de decadencia de hoy, de la regeneración de la *personalidad humana*. Este ilustre sabio vive en el centro más característico de lo que se pudiera llamar la civilización moderna, en New York, en uno de los Centros Científicos más importantes y admirablemente dotados del mundo; y deduce en ese libro extraordinario, importantísimas conclusiones en el sentido que propugnamos, entre las que extraemos las siguientes:

«Hay que devolver al ser humano, *standardizado* por la vida moderna, su personalidad».

«Los hombres no son máquinas fabricadas en serie. Para reconstruir su personalidad debemos romper los cuadros de la escuela, de la fábrica y de la oficina y de rechazar aun los mismos principios de la Civilización tecnológica».

«Sabemos que los seres humanos, siendo individuos ¹¹, no pueden ser educados en masa. Que la escuela no es capaz de reemplazar la educación individual dada por los padres. Los maestros de escuela cumplen frecuentemente satisfactoriamente su cometido intelectual. Pero es indispensable también desarrollar las actividades morales, estéticas y religiosas del niño. Los padres tienen en la educación una función que no pueden abandonar... La mujer debe ser restablecida en su función natural, que no es solamente hacer hijos, sino también educarlos».

«En las oficinas gigantescas de las grandes Corporaciones, en los comercios, tan vastos como ciudades, los empleados

¹⁰ Plon, París, 1934.

¹¹ El Dr. Carrel emplea la palabra «individuo» en el mismo pleno y completo sentido que nosotros damos a la palabra «persona».

pierden su personalidad, como los obreros en la fábrica. En realidad se han proletarizado. Parece que la organización moderna de los negocios y la producción en masa sean incompatibles con el desarrollo de la personalidad humana. Si es así, es la Civilización moderna y no el hombre lo que debe ser sacrificado».

«Al fin y al cabo es el desarrollo de la personalidad humana lo que constituye la finalidad suprema de la Civilización»¹².

Mucho nos complacemos en reproducir aquí estos importantísimos párrafos de una obra tan interesante, escrita en el seno de ese centro de la Civilización mecanizada y espacializada, que es New-York, por uno de sus más ilustres sabios. Y de ver así una brillantísima confirmación profana de la eterna sabiduría de la Iglesia, al defender las *prerrogativas básicas de la personalidad humana*, como elemento fundamental de lo que nosotros llamamos el Fascismo intensivo, que consiste, no en la desaparición de la personalidad en un Estado extensivo y absorbente, sino su revalorización total por su integración en el ideal superior que constituye *el Fascismo intensivo espiritualista*.

II. LO PARTICULAR ESPAÑOL

La doble acción orientadora del Fascismo Español

De todas las consideraciones anteriores que se *pudieran llamar generales*, se deduce evidentemente la consecuencia concreta y particular que ya indicamos: la necesidad de orientar decididamente el Fascismo *español*, para que consiga su pleno éxito, hacia la tendencia *intensiva*, espiritualista, historicista, ejerciendo una doble acción a la vez positiva y negativa.

¹² Dr. Alexis Carrel, *obra citada*, págs. 384 a 389.

La primera consistirá en reintegrar hondamente a España en su substancialidad Católico-tradicional. A esto va encaminada —en abstracto con relación a la Enseñanza— la primera parte de este capítulo, la orientación radical que hay que imprimir a la Enseñanza española en el sentido de la Ortodoxia católica; tanto, como hemos dicho, por la Enseñanza de la religión en todos los grados, como por la prohibición absoluta y total de la difusión proselitista de las Doctrinas anticatólicas; cuya realización *concreta* hemos de detallar en la tercera parte de este capítulo.

La segunda acción o acción negativa se ha de conseguir en términos generales —no sólo con relación a la Enseñanza, sino a todas las actividades del Estado— limitando en lo posible la invasión extensiva de aquél¹³, cuya forma más corriente y perniciosa es la extensión de «la Burocracia funcionarista»... La extensión de la *Burocracia funcionarista* es una enfermedad derivada de la invasión del Estado, de la intromisión cada vez mayor del estado en todas las manifestaciones de la vida social. Es algo intrínsecamente paralizador, esterilizante, consumidor del presupuesto y, lo que es mucho peor, entorpecedor de todo desarrollo de actividad personal. El funcionarismo burócrata es ciertamente un *mal necesario*. Es *necesario*, porque es preciso que un Estado fuerte y moderno tenga un organismo eficaz de fiscalización y acción; pero no se olvide nunca que si *es necesario* no por

¹³ En Italia y Alemania se ha conseguido atenuar, hasta cierto punto, este peligro del *Fascismo extensivo*, en primer término por la circunstancia exterior, que hace que ambas Naciones se encuentren realmente movilizadas, en semi-estado de guerra. Y así la *tensión externa* eleva la *fuerza* de acción interior. Además, como es bien sabido, «la burocracia» Alemana es una burocracia modelo, excepcional, toda llena de sentido, de disciplina militar, creada por 43 años de Monarquía Imperial. Véase sobre ésta, Hitler en *Mein Kampf*, pág. 149: «Alemania era el país mejor organizado y mejor administrado... Sobre su Constitución estatal (Monárquica), su Ejército y su Organización Administrativa descansaba la fuerza y el poderío del antiguo Imperio...».

eso deja de ser mal. Porque el Funcionario burócrata *es el verdadero* parásito de la Nación. Que destruye el sentido de *responsabilidad personal*, difusa en la trama irresponsable y apática de la jerarquía burocrática (o en el todavía peor «teje-maneje» de la política). Que disuelve y destruye el valor de energía e iniciativa del interés personal.

La extensión de la Burocracia —uno de cuyos matices fueron los famosos «enchufes»— es un mal *inevitable* en los períodos de decadencia política y social. En primer término, en los tiempos de la decadencia política —en lo que llamamos en general «la Revolución mansa»— porque la política extiende su acción cuantitativa y de masas; y para premiar y halagar a éstas las hace participar ampliamente del Presupuesto de la Nación, que a los políticos y a las masas les parece fuente inagotable. Esta tendencia, esterilizante y ruinoso, amenaza extenderse, incluso en el Régimen Fascista, que por la hipertrofia del Estado tiene una zona de contacto, como hemos explicado, con el socialismo revolucionario, o con la revolución mansa democrático-burguesa. Contra este peligro esterilizante y ruinoso hemos de reaccionar fuertemente, corrigiendo y reduciendo el funcionarismo burocrático a sus *límites indispensables*, en España más que en parte otra alguna.

Pero el fenómeno de la invasión burocrática lo produce no sólo, como hemos visto, la decadencia política, sino además también la *decadencia social*. En los períodos de decadencia como el que atravesamos, con la disminución de la fuerza de la personalidad, con la falta de iniciativa personal, el individuo, el ciudadano en general, se siente débil para la lucha por la vida y trata de refugiarse en la cada vez más extensa organización del Estado. Es un hecho positivo que una masa cada vez más extensa de españoles no tiene otro ideal que el *hacer a sus hijos funcionarios*, el buscar la nómina modesta, pero segura, el hacerlos dependientes cada vez más del Estado, el hacerlos verdaderos parásitos de la Nación;

puesto que el funcionario burócrata, aun el mejor, ejerce, cuando más una buena función de fiscalización. Pero nunca una buena función productora. En aquellas Naciones en que la «Estatificación» de algunas grandes Empresas o Industrias se ha llevado a cabo de modo total, siempre estas Empresas han funcionado mucho peor que las similares de la Industria privada. Es un hecho de experiencia constante ¹⁴.

La condición social de España en particular, favorece muy particularmente esta tendencia en los tiempos actuales. La ruina de muchos propietarios, principalmente agrícolas, de muchas empresas comerciales o industriales, debidas al desorden revolucionario, a las huelgas, a las exigencias desordenadas, y sobre todo, más que todo, a la falta de rendimiento sistemático y voluntario en el trabajo obrero, había merma-do, extraordinariamente —o arruinado a veces totalmente— la posición social de una gran masa de burguesía o de clase media española; ha surgido de ella una extensa juventud, una cantidad considerable de «hijos de familia» venidos a menos, que buscaban y buscan en «el funcionarismo estatal» una más cómoda y fácil solución al problema de su vida —llena de necesidades heredadas sin los medios de satisfacerlas—. Encuentran una más cómoda y fácil solución en ese funcionarismo que en un trabajo largo, paciente e intenso, en una valerosa iniciativa personal independiente, que es la realmente creadora. Puesto que la persona de iniciativas, al crearse una posición para él, la crea al mismo tiempo para la sociedad en que surge ¹⁵; al contrario, el que siguiendo el ca-

¹⁴ Un ejemplo que recordarán todos los que hayan viajado por Francia. La Compañía «Ouest-Etat» es notoriamente la peor de todas las de Caminos de hierro franceses porque pertenece al Estado desde el comienzo del siglo. Otro ejemplo es España: para que los Arsenales del Estado hayan podido hacer algo útil a la Marina ha sido preciso ceder su función, en gran parte, a una Sociedad privada, la Constructora Naval, etc., etc.

¹⁵ La magnífica vitalidad, la fuerza de expansión espléndida del Imperio Británico —del que no por muy odiado han de ser menos reconocidas

mino de la menor acción, se incrusta en el funcionarismo del Estado, no sólo *no crea* nada para la sociedad, sino que se convierte —casi para la totalidad de sus necesidades— en un parásito de aquélla.

Todavía más. La tendencia a organizar un gran partido único en que se fundan todos, que es a lo que probablemente se ha de llegar en España, a ejemplo de Portugal, Italia y Alemania¹⁶, ha de aumentar en cierto modo el declive o inclinación peligrosa o paralizante que reseñamos. Un vasto y único partido moderno, extensivo, con organizaciones, oficinas, formación, propaganda, etc., es por decirlo así un nuevo Estado dentro del Estado. Y por muy compenetrados que estén, como serán hasta cierto punto cosa distinta, se doblará o por lo menos se aumentará, con la nueva burocracia inevitable, la extensión de la actual.

Hemos querido señalar, de modo general, no con relación tan sólo a la Enseñanza —como hemos dicho— sino con relación a todas las actividades del Estado, la necesidad de evitar *en todo lo posible* este mal inevitable; mal mayor tal vez entre nosotros que en ninguna otra parte por la psicología del pueblo español¹⁷.

* * *

las grandes cualidades— ha residido principalmente, a nuestro juicio, en las generaciones de segundones e hijos menores de las grandes familias inglesas, que se veían sin capital propio, por la libertad de testar y la Ley y costumbre del Mayorazgo, que aún subsiste en Inglaterra. Pero que todos ellos recibían una excelente educación, en las famosas «Public Schools» inglesas, y tenían todos los deseos y estímulos de engrandecimiento del ambiente señorial en que se educaron. Estas numerosas generaciones de segundones pobres pero admirablemente preparados para la lucha es la que ha producido todas esas Empresas magníficas industriales, comerciales y coloniales de tan marcado sentido imperial, con las que se enorgullece el Imperio mayor del mundo.

¹⁶ Al imprimirse estas líneas esa unificación se está realizando bajo la iniciativa feliz del Caudillo.

¹⁷ El caso alemán no puede en absoluto tomarse como ejemplo. La burocracia alemana es un caso excepcional *único*, debido a la psicología es-

Tal vez se nos acuse de pesimismo o de escepticismo; pero sin razón. Somos tan sólo *realistas* al mismo tiempo que *idealistas*; nuestro proclive científico a ello nos obliga.

Y ese realismo nos exige, para conseguir el triunfo de nuestro idealismo, que se trate de resolver el problema «idealístico-realista» dentro de la más científica sinceridad objetiva.

Y estas premisas, claras y concretas a un tiempo, sobre lo *intenso* del Fascismo español, al iniciarse la nacionalización del Estado nuevo, nos llevan, con transparencia y exactitud a nuestro juicio muy satisfactorias, a la solución, en primer término, del problema de la Enseñanza.

III. LO PARTICULAR DE LA ENSEÑANZA

Enseñanza oficial y Enseñanza privada

Con nuestro criterio esclarecido por las consideraciones anteriores, podemos, pues, abordar franca y decididamente el complejo problema de la Enseñanza española..

El primero y más interesante problema que se nos presenta es el de la relación entre la Enseñanza oficial y la Enseñanza privada.

Otros países Fascistas tienden a resolver esta cuestión en un sentido unilateral, tratando de absorber cada vez más la Enseñanza privada por la Enseñanza oficial, y dar a ésta des-

pecialísima del pueblo alemán. Yo explico esta notabilísima excepción por la disposición general del alma alemana hacia la música sinfónica.

Quien haya asistido a un gran concierto de aficionados de música sinfónica alemana y haya oído a numerosos músicos y cantores compenetrados en absoluto con la disciplina unitaria de la batuta magistral, pero realizando apasionadamente cada uno, dentro de la sinfonía general, su música particular, viviente, comprenderá algo del alma germánica y de la perfección de aquella burocracia. Nosotros los latinos, no somos sinfónicos. Somos magníficos tenores o solistas —Gayarre o Sarasate— en las cumbres, y, en la base, la murga. No tenemos término medio.

de luego una extensión total dentro de la ideología central del Estado. Esto ha provocado, como es bien sabido, disenti-
mientos con la Iglesia. Aquí en España, aunque el carácter eminentemente Católico de nuestro Fascismo alejaría desde luego este peligro, desde un punto de vista práctico, se impone una solución bilateral. Que trate de dar toda su importancia a lo esencial, a la unidad ideológica y moral —o Fascismo intensivo— y de salvaguardar, al mismo tiempo, la iniciativa personal, la competencia privada, que contrarreste los defectos de la burocracia estatal, inevitable incluso en la Enseñanza.

Una «estatificación» general de la Enseñanza en España en el momento actual, sería además cosa totalmente imposible; puesto que tal vez un 75 por 100 del personal oficial enseñante, ha traicionado —unos abiertamente, otros solapadamente, que son los más peligrosos— a la causa Nacional. Una depuración inevitable va a disminuir considerablemente, sin duda, la cantidad del personal de Enseñanza oficial. En estas circunstancias hay una imposibilidad práctica para la estatificación total de la Enseñanza española; imposibilidad práctica que agregada a las consideraciones tan importantes anteriormente expuestas, nos marcan, en términos precisos e indudables, la solución que se ha de adoptar.

Esta ha de consistir en el desarrollo paralelo e intensivo de las dos Enseñanzas, cada una corrigiendo y completando los defectos de la otra en una legítima competencia; y ambas, estrechamente unidas en una común ideología Católica que las unirá y las compenetrará cada vez más; ideología central impuesta a ambas por la inflexible inspección y «control» del Estado.

No hay que olvidar, en efecto, que la formación de la juventud comprende dos cometidos, que no son equivalentes: la *Instrucción* y la *Educación*.

En términos generales podemos afirmar ciertamente que estos dos importantes cometidos se han cumplido en grado

inverso por las dos grandes ramas de la Enseñanza española, la Oficial y la Privada. La Enseñanza Oficial, sobre todo en sus grados superiores, ha instruido bien, pero no ha educado. Por el contrario, en general, la Enseñanza Privada, la Enseñanza de las Órdenes Religiosas, se ha cuidado más de educar que de instruir bien: ha educado cristianamente, moralmente, de modo admirable a las pasadas generaciones jóvenes, prolongando la acción educadora de los hogares cristianos, y produciendo toda una juventud que cuando ha llegado la hora trágica presente, ha sabido morir tan heroicamente por Dios y por la Patria. Pero ¹⁸, hay que decirlo porque lo creemos verdad, la calidad de la instrucción de los Colegios de Órdenes Religiosas ha sido a veces más deficiente que la de la Enseñanza Oficial.

Si, pues, se devuelve a la Enseñanza Oficial española su fondo católico y patriótico, del que la despojaron las generaciones de intelectuales y catedráticos anti-españoles, de orientación exótica, irreligiosa, masónica, que desde su Ciudadela de la Institución libre de Enseñanza caciqueaban a su gusto en toda la enseñanza Oficial; si se devuelve a la Enseñanza Oficial española su verdadero «ser» ideológico-Católico, aquélla recobrará su facultad formativa, educativa, de la que estaba absolutamente privada. Como lo demuestran esas generaciones de jóvenes de estos últimos tiempos, sin criterio, sin fundamento, que no han vuelto a encontrar ahora el hondo sentido hispánico, sino a través de un instinto muy hondo y lejano; conservado sin duda en ellos por la substantialidad espiritual materna, de sus hogares, de las admirables madres españolas, de nuestras incomparables mujeres

¹⁸ Hay muchas excepciones notables muy dignas de tenerse en cuenta, sobre todo en la Enseñanza técnica. Así la Enseñanza técnica del Instituto Electro-Mecánico de los Jesuitas de Madrid era insuperable; y en el otro extremo, la Enseñanza de oficios para obreros en los Talleres de los Padres Salesianos, es también algo inmejorable, tanto por la Enseñanza en sí, como por el cometido educador y social que asumen.

que han tenido que sustituir a los hombres, vanos e imbéciles, en la conservación del ser moral de España.

Cuando hayamos impregnado de Catolicismo y de Patriotismo genuinamente español a nuestra Enseñanza Oficial, descastada y desespañolizada, se le habrá devuelto su facultad formativa y educativa, de la que en los últimos 50 años careció. *Pero esto es la obra de toda una generación; tal vez de varias.*

Y entretanto la Enseñanza privada, las Órdenes Religiosas y Colegios particulares, continuarán cumpliendo su cometido educativo en la Enseñanza, en libre competencia con la Enseñanza del Estado; no solamente en libre competencia, sino favorecidos y subvencionados por el Estado. Ambas Enseñanzas, desde luego, enseñarán las mismas doctrinas católicas y patrióticas *en lo esencial*; y gozarán de una gran *autonomía en lo accidental e instrumental*. Así en una colaboración recíproca, complementando mutuamente sus deficiencias con sus ventajas, salvando toda la fuerza creadora de la iniciativa personal, y, evitando la paralización de «lo oficial», llegarán ambas Enseñanzas a proporcionar a las nuevas generaciones, a la vez la Instrucción y la Educación, la Ciencia y la Formación, que cada una de ellas por sí sola, en los tiempos pasados, eran incapaces de dar —salvo excepciones— en su total integridad.

En síntesis, nuestra visión del conjunto de la Enseñanza española es la que sigue:

1.º Para el presente: Una colaboración de ambas Enseñanzas en el doble cometido de la Instrucción y Educación Nacional, que ni teóricamente ni prácticamente pueden cumplir por ahora, en su totalidad, ninguna de las dos *por sí solas*.

2.º Para el porvenir: Una cada vez mayor compenetración de una y otra Enseñanza, proveniente, no de una fusión artificial por decreto estatal y *externo*, sino de una compenetración íntima que resulte de la unión moral e ideológica

interior, consecuencia de la Catolización progresiva y total de la Enseñanza Oficial.

3.º En el intermedio: Aplicación beneficosa de lo que hemos llamado *Fascismo intensivo*, es decir: Unidad en lo ideológico esencial, Libertad en lo Instrumental secundario, Caridad de amor patrio, religioso e intelectual en todo. Plena utilización provechosa de la libre iniciativa individual, enmarcada inflexiblemente en una Comunidad de principios Religiosos y Patrióticos.

Bosquejo en líneas más precisas

Dibujado así en unas líneas generales lo que, según nuestra opinión, puede ser la orientación general de la Enseñanza española en el Estado nuevo, séanos permitido ahora, meramente a título de hipótesis y sin ninguna pretenciosa aspiración de exactitud técnica, bosquejar en líneas concretas y precisas lo que puede ser la transformación, la forma futura —en un futuro inmediato— de la Enseñanza española. Y en su cuádruple aspecto de Universitaria, Secundaria, Primaria y Profesional.

La Enseñanza Universitaria

No pretendemos, hemos dicho, ni por un momento fijar normas para una reforma Universitaria. Sería pretencioso y fuera de lugar. Además, Doctores tiene la Iglesia...

» Nuestra única idea es llamar la atención sobre algunos puntos que nos parecen interesantes, y fijar la atención sobre ellos. Y ateniéndonos siempre a nuestros deseos de realizar, no sólo una obra crítica, sino sobre todo una labor constructiva, exponer sobre cada uno de estos puntos nuestra modesta opinión. No por lo que valga en sí, sino porque a veces cosas sencillas y obvias, que hay que hacer, no se les ocurre a nadie, ni aún a inteligencias superiores. La historia del huevo de Colón se repite a menudo. En estas cosas de la Cultura andamos siempre pisando huevos... de Colón.

Los puntos más importantes sobre los que creemos merece fijarse la atención, son los siguientes:

- a) El Catolicismo en las Universidades.
- b) La extensión de las Universidades.
- c) La eficacia de las Universidades.
- d) La especialización de las Universidades.
- e) La política en las Universidades.

a) EL CATOLICISMO EN LAS UNIVERSIDADES.—Es imperativo dentro de nuestros principios el recatolizar a las Universidades de España. Claro es que esta acción será, en sus efectos, gradual. Quiero decir que como la «laicización» o «descatolización» (que es lo mismo) de las Universidades españolas ha sido una de las más completas y nefastas obras de la República —a la vez efecto y causa de la Revolución que nos destroza— la vuelta al Catolicismo de las mismas no se podrá conseguir totalmente, íntegramente, sino pasado algún lapso de tiempo. Por eso no hay que perderlo y hay que poner inmediatamente manos a la obra, estableciendo Cátedras de Altos estudios Religiosos en todas las Universidades y en todas sus Facultades.

Hay que pensar, en efecto, que según nuestros principios del *Fascismo Español Intensivo*, la catolización de toda la juventud española ha de ser el fundamento de todo lo demás. Por consiguiente desde la Enseñanza primaria, como detallaremos más adelante, y a través de toda la Enseñanza secundaria, tanto privada como oficial, la Enseñanza de la Religión católica habrá de ser un punto esencial, que se extenderá a todos los grados pedagógicos. Resultaría, pues, un absurdo que al desembocar el joven estudiante en la Universidad se viera de pronto privado de una Enseñanza fundamental que le acompañó durante toda su vida estudiantil. Se daría la impresión absurda —pero desgraciadamente muy frecuente— de que la Religión es cosa de niños o de jóvenes;

pero que ya los hombres no necesitan preocuparse tanto de ella. Y todavía peor: que cuando se llega ya a estudios elevados no caben entre ellos los de la Religión que son algo más elemental; la superioridad de la Ciencia sobre la Fe, que fue el necio fetiche del siglo «estúpido», encontraría un argumento implícito en esta ausencia de la Religión de las Universidades.

Se desprende evidentemente de estas orientaciones la necesidad ineludible de prolongar la Enseñanza de la Religión en el seno de la Universidad. Es más, es en la Universidad, en la coronación intelectual de la juventud, cuando esta Enseñanza es más necesaria. Claro que es también cuando esta Enseñanza *es más delicada*. Es el momento de las pasiones y de las dudas. Cuando las tentaciones de la carne, se alían tan eficazmente a los asaltos pseudo-científicos a la Fe; cuando el joven pecado brilla como poma dorada bajo las ramas del árbol de la Ciencia del Bien y del Mal...

Será preciso que la intelectualidad Católica española, Eclesiástica o Secular, movilice sus mejores espíritus, bajo la guía solícita y materna de la Iglesia y de las Órdenes Religiosas, para crear en nuestras Universidades sabias y atrayentes, Cátedras de Apologética superior, de Historia de la Religión, de Teología, de Moral social y profesional, de Sociología Cristiana, etc. Enseñanza de asistencia obligatoria que habrá de ser de la más alta calidad, puesto que se habrá de tratar en ella de aquellos puntos más delicados de la apologética —algunos de ellos aún todavía no definidos por la Enseñanza dogmática de la Iglesia— que se refieren, por ejemplo, a la interpretación de la Biblia y de las Escrituras, a la Exégesis, a la Historia de la Iglesia y de las Herejías, a la Creación del mundo, a las contradicciones aparentes entre la Fe y la Ciencia, etc., que habrán de desarrollarse ante un auditorio de intelectualidad ya informada, de capacidad selecta. Una Enseñanza mediocre a estas alturas, sería absolutamente contraproducente; sería peor el remedio que la enfer-

medad. Por eso, si estimamos imprescindible llevar la Enseñanza religiosa con carácter obligatorio a todas las Facultades de la Universidad, hay que cuidar de que su calidad sea absolutamente inmejorable.

Hemos dicho que la Enseñanza religiosa superior ha de alcanzar a todas las Facultades de las Universidades. Desde luego tiene su lugar evidente en la de Filosofía y Letras. También lo tiene en la de Derecho, como Fundamento Filosófico del Derecho Natural, y como complemento de otras varias ramas: Derecho Canónico, Sociología, Economía, etc. Será preciso también buscarle un lugar adecuado en las Facultades de Medicina y de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Es evidente que la formación intelectual de un Matemático o de un Médico, es muy incompleta si no se acompaña a las disciplinas especiales de estas ramas de la Ciencia con algunas asignaturas Universitarias que vengan a completar los conocimientos generales del Bachillerato. Unos estudios de Teoría del Conocimiento, de Lógica, de Metafísica y de Historia Elemental de la Filosofía, así como un par de asignaturas de Historia de España y Universal, que completen el sentido *patriótico y católico*, que el Estado Nuevo Fascista habrá de exigir a los estudiantes de Medicina o de Ciencias, no solamente no estarán de más en estas Facultades, sino que los juzgamos indispensables par la elevación de cultura de los dedicados a estas ramas del saber, a los que su misma *especialización* produce después, muy frecuentemente, una estrechez de espíritu altamente nociva¹⁹. Pudieran cursarse, parte de estos conocimientos generales, en un año preparatorio común para todas las Facultades. En éste cabrían estas

¹⁹ Claro que no se necesita de mucha Filosofía para despachar buenos específicos en el mostrador de una Farmacia o para manejar prácticamente el bisturí. Pero no está de más el complementar la Cultura genral de los estudiantes de estas ramas con aquellos conocimientos. Los «Monsieur Homais», no solamente han hecho reir a las pasadas generaciones, sino que les han hecho un inmenso y estúpido daño.

asignaturas de Filosofía y de Historia, a las que la Enseñanza religiosa superior serviría de suplemento; en cursos sucesivos podrían ampliarse estos estudios filosóficos y religiosos, con asignaturas —especializadas para cada uno— de Alta Apolo-gética y Controversia, Moral Cristiana profesional (Eugenesia, Sociología, Ética de anormales, etc.). Los técnicos pueden fijar más adecuadamente que nosotros en ensamblaje de estos Altos estudios de Filosofía, Religión e Historia Patria, con las disciplinas de las Facultades de Medicina o de Ciencias. Nosotros no hacemos más que apuntar la necesidad de su implantación, que completaría y equilibraría la Cultura general de los estudiantes de aquellas dos ramas del saber, muy deficientes a menudo en este respecto.

Un Estado totalitario, de fundamento Fascista, tiene que exigir necesariamente a sus Médicos, Físicos y Matemáticos, a más de la Cultura específica de su especialidad, la orientación Cultural general de la Nación-Estado: Religiosa y Patriótica. Lo que se exige en el Extranjero hay que exigirlo en España.

Consideramos, pues, empresa absolutamente necesaria, aunque delicada y de eficaz precisión, la implantación de los Altos estudios Religiosos en todas las Facultades de las Universidades españolas. Por otra parte, las dificultades que se presentan para esta *renovación* y que ahora parecen mayores, irán disminuyendo rápidamente con los años sucesivos; a medida que vayan llegando a las Universidades generaciones de jóvenes estudiantes que hayan recibido desde sus primeros estudios y continuado durante el bachillerato, una sólida enseñanza religiosa. La continuación de esta Enseñanza, con mayor profundidad Científica y Filosófica, a su entrada en las diversas Facultades de las Universidades, no sólo no les parecerá extraña en ninguna rama de aquéllas, sino que, antes al contrario, sería su ausencia la que parecería anormal, la que significaría un desequilibrio y una amputación en su Cultura.

Como consecuencia de todo lo expuesto, creemos que no estaría de más crear, en algunas Universidades importantes,

Facultades de Teología, como rama específica general de la de «Filosofía y Letras» de hoy. Sus Diplomas, del más alto valor Filosófico y Teológico, podrían ser rebuscados por aquellos Catedráticos o Religiosos que se destinaran precisamente a las Cátedras de Enseñanzas Religiosas de las Universidades, complemento de los estudios de las diversas Facultades a que en párrafos anteriores aludimos²⁰. Facultades de Teología que no tendrían nada de parecido con esa Universidad Católica que pretendía fundar don Ángel Herrera, como imitación de las de Francia y de Bélgica. Estas pueden tener alguna utilidad en aquellas Naciones en que se considera al Catolicismo en débil minoría; en que *se tolera* al Catolicismo. En la España futura, una tal Universidad «mal-minorista» —que don Ángel Herrera intentó implantar cuando la República, y en la que hubiera sin duda reservado una Cátedra a Maritain²¹, no sólo sería algo inútil y fuera de ambiente, sino que pudiera ser hasta pernicioso.

²⁰ Claro que los Teólogos se forman en los Seminarios. Los Seminarios españoles —salvo excepciones— no han estado en general en estos últimos tiempos a la altura de la importantísima y delicada misión universitaria que aquí se pretende. Pero mediante el aumento del Presupuesto Eclesiástico que con anterioridad (Capítulo VI) propugnamos, podrán mejorar muchísimo su labor docente. También se cuenta con la competencia superior de las Órdenes religiosas. Pero con todo creemos muy conveniente la creación, solamente en algunas Universidades importantes, de Facultades de Teología. Existen en Alemania. En Francia se dan cursos de Altos estudios religiosos —desgraciadamente siempre por personas escogidas por el Gobierno masónico entre los más notorios herejes— en ese Alto centro del saber mundial que es el «Collège de France». En España se tuvieron y muy ilustres en nuestro Siglo XVI, antecedente histórico directo de nuestro Movimiento salvador; razones éstas, a más de las importantísimas arriba expuestas, que nos inclinan decididamente a favor de la implantación de dichas Facultades de Teología.

²¹ Jacques Maritain es un conocido Filósofo católico francés, de los católicos rojizos, que don Ángel Herrera trajo a Santander para los Cursos de Verano de la Acción Católica, y que hace poco firmó con otros cuantos Filósofos y Escritores franceses —de esos católicos del periódico *La Croix*, donde escriben los innobles hipócritas José Bergamín y Ossorio y Gallardo— un manifiesto desfavorable para el Movimiento salvador de España.

Al contrario, en vez de sáparar y poner, como aparte, a los católicos en la Universidad, o en una Universidad particular, señalando así más la diferencia entre los católicos y los que no lo son ²¹, o entre los católicos tibios y los católicos fervorosos, nosotros lo que pretendemos es dar un sello católico general a la Universidad española en su totalidad, como representación la más alta y selecta de la Cultura española, de la Cultura del Estado Nuevo, fascista-católico, que diseñamos.

b) LA EXTENSIÓN DE LAS UNIVERSIDADES.—Entre lo que se lee de vez en cuando sobre proyectos futuros Universitarios, aparece algunas veces la idea de disminuir en extensión a las Universidades; quiero decir de suprimir algunas. No vamos a ser nosotros, partidarios decididos de lo *intensivo* contra lo *extensivo*, los contrarios a esta tendencia, en principio. En la práctica, sin embargo, a pesar de la falta cuantitativa de personal docente adecuado que la depuración ineludible ha de producir, preferiríamos que no se suprimiera ningún Centro de Enseñanza Oficial española, sea el que fuera. En primer término, porque son centros de vitalidad espiritual, y de la mejor, a pesar de todos sus defectos. Y a nuestra desgarrada España en construcción buena falta le harán. Claro es que como *función docente*, bien mala es la que ha desempeñado la Universidad de Murcia por ejemplo, que sólo servía para expedir Diplomas «en serie» a los ignorantes, o la Universidad de La Laguna, que ha servido principalmente para hacer abogado sin estudiar al fresco y canallesco Lerroux. De todos modos, sean cuales fueren sus deficiencias, nosotros preferiríamos que

²² El agregar sistemáticamente el adjetivo «católico» para distinguir a las actividades de una minoría, actividades de partido, periodísticas, políticas o profesionales, en sus varias manifestaciones, «Diario Católico», «Círculos de Estudios Católicos», «Partido Católico», «Propagandistas Católicos», etc., tiene frecuentemente más inconvenientes que ventajas, puesto que en el adjetivo «católico» se encubren muchas veces actividades políticas, deseos de avance profesional, o de arribismo juvenil, que comprometen y desprestigian al *adjetivo* con las deficiencias, ambiciones o defectos del *sustantivo*.

ni en Murcia, ni en Tenerife se suprimieran Centros Docentes. El suprimir un Centro Docente, sea el que fuera, es para nosotros matar algo de lo espiritual por mínima que sea su potencialidad. Ahora bien, podrían, eso sí, transformarse. En Murcia sustituir a su desprestigiada Universidad por una buena y reputada Escuela de Agricultura; en Tenerife, por una Escuela de Alto comercio, de Economía, de Náutica²³. Nosotros, en estas cuestiones técnicas y más bien de detalles y ajuste de la enseñanza, nos limitamos a exponer modestas opiniones, desde luego falibles. Son los Principios, las Orientaciones generales las que tienen nuestra mayor atención y más profundo cuidado.

c) LA EFICACIA DE LAS UNIVERSIDADES.—No disminuir la extensión de la Enseñanza Universitaria, si es posible; no aumentarla tampoco por ser imposible. Pero, eso sí, aumentar todo lo posible su eficacia y su rendimiento. He aquí los Principios orientadores que nos parece debemos consignar. Y para aumentar la eficacia de las Universidades, nada nos parece tan conducente como una bien entendida «Autonomía Universitaria». Libertad instrumental dentro de una estricta rigidez de principios. He aquí cómo entendemos el fascismo intensivo. Por consiguiente, en lo administrativo, en lo económico de las Universidades creemos que deberá concederse a éstas la más amplia autonomía. El Estado deberá enviar sus consignaciones

²³ La burocracia, el funcionarismo de Estado aun en su forma enseñante, que es la más elevada, es algo que se extiende siempre; todo lo más que se puede con él es detenerlo, pero nunca disminuirlo. Una vez que el Estado comienza su inundación extensiva de burocracia, de funcionarismo docente, o de otra clase, esta inundación no retrocede nunca; nunca llega la hora del reflujo. Por eso, porque sabemos que los Centros Docentes —Universidades de Murcia y La Laguna por ejemplo— no se suprimirán, que empeños, campañas o influencias de todas clases los conservarán, es por lo que abogamos más bien por su transformación en Centros Docentes de otro género, más prácticos y de beneficio efectivo y especializado. Además de las razones más elevadas arriba expuestas.

globales y los Consejos o Claustros Universitarios administrarán estos fondos como tengan por conveniente. Las Cátedras podrán proveerse por oposiciones o concursos hechos *en las Universidades mismas*, y no en Madrid; que ya aquéllas cuidarán, por su prestigio, por su eficacia y decoro de seleccionar a los mejores. El Estado podrá ejercer su inspección doctrinal estricta por la Alta Autoridad de sus Inspectores, de ese Cuerpo selectísimo de Inspectores de Enseñanza que constituirán —en nuestra hipótesis— la primera y principal autoridad estatal en esta materia. También podrá constituirse en las Universidades una Delegación permanente del Estado bajo la forma de un Procurador, Corregidor o Censor; especie de Inspector, fiscal o vigilante permanente. Pero las Altas Autoridades Universitarias, Rectores, Decanos, Secretarios, etc., deberán ser nombrados, con completa autonomía, por las mismas Universidades.

De este modo se aliarán los dos fecundos principios, de unidad en lo Esencial, y de libertad en lo Instrumental, que han de hacer más eficaz en la nueva España a nuestra Enseñanza Universitaria ²⁴.

a) LA ESPECIALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES.—Pero además de esta autonomía Universitaria, por decirlo así material, conviene que las Universidades, en lo espiritual, tengan también su autonomía; en lo secundario por supuesto y siempre bajo la Unión en lo esencial. Queremos decir que cada Universidad, para que no sea una extensa oficina del Estado y sea por el contrario un intenso organismo Cultural, con una vida y un alma —como lo fueron nuestras gloriosas Universida-

²⁴ Todo el que conozca algo de la vida universitaria alemana, inglesa o de los Estados Unidos de América, con sus grandes universidades autónomas, de prestigio mundial, estará conforme con estas orientaciones. Las universidades francesas tienden, por el contrario, al tipo burocrático funcionarista, mucho más estéril. Nosotros en esto hemos imitado servilmente a los franceses hasta ahora. Hay que enmendar nuestra rutina.

des antiguas— ha de tener su independencia específica, su fisonomía propia, sus tradiciones, su personalidad».

Claro que esto sólo se puede conseguir con un Estado Institucional y Central fuerte, que no sólo no le tema a la diversidad, sino que sepa hacer de ella la integración misma de su fuerza. Tampoco puede conseguirse instantáneamente. Se necesita de un *largo* período de vida Universitaria, próspera, autónoma y fecunda. Hace falta *tiempo*; el tiempo constructor de la solidez histórica. Pero se puede orientar ya desde ahora, a las Universidades, en este sentido, por medio, entre otras cosas, de una *especialización* para cada una, que se podrá conseguir por un hábil y bien dirigido *reparto* de las Facultades.

Cada Universidad debe tener una *Facultad favorita*, principal, que ha de cuidar con esmero, que ha de mimar, dotándola ampliamente de Instrumentos de Cultura, Investigación, Laboratorios, Bibliotecas, etc. Y de la que ha de escoger con un cuidado especial, los Catedráticos y Profesores que exalten su prestigio. Esto no quiere decir que cada Universidad contenga sólo una Facultad. Pero sí que restrinja su principal actividad a una, sacrificando para ello si es necesario alguna otra. Ganando así en valor lo que pierda en extensión.

Desde ahora, de un modo hipotético y vago, pero que creemos bien orientado, pudiera diseñarse a primera vista un bosquejo de *especialidades*, de las diversas Universidades Españolas: ¿A quién no se le alcanza que la risueña y poética Sevilla, así como la gris, húmeda y lírica Santiago, llena de «saudade» céltica, serían dos extremos admirables de la Facultad de Letras? ¿Que la austera y clásica Salamanca encaja admirablemente en el ambiente serio y grave de la Filosofía y el Derecho? ¿Y lo mismo la heroica e inquebrantable Zaragoza de los Justicias? ¿Que la Historia parecería recibir en Granada un sello de nobleza inconfundible de los legendarios almenados perfiles de la Alhambra? ¿O una grave e infalible autenticidad de la antiquísima y venerable Oviedo, pétrea raíz de España? ¿No es cierto que la castellana y moderna

Valladolid, o la marítima y ensimismada Cádiz, parecen estar, a la vez, abiertas a la actividad moderna, y cerradas sobre su vida interior, como corresponde a las Ciencias exactas? ¿Que la Medicina debe asentar sus reales en los grandes centros de población —Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla— donde los numerosos casos científicos, hospitales, enfermos, recursos clínicos, permiten una amplísima cosecha experimental?

Esta especialización de las Universidades produciría en cierto modo una especie de descentralización Cultural. Y, ciertamente, si la Economía y la recta Política nos enseñan que una de las condiciones más favorables para una vida intensa de la «Nación-Estado» es cierta descentralización administrativa, muy evidente es también, sobre todo en España, la necesidad de una descentralización moral y cultural. Recuérdese aquel centralismo artificial de Madrid, la tiranía cultural tan falsa y tan ficticia de los cenáculos, cafés y charlatanerías madrileñas, origen de aquella «pseudo-alma» española, exótica, cursi, de extranjerismo mal digerido de papanatas, que se fabricó por la intelectualidad madrileña; aquella que pululaba durante los lustros que precedieron a la República y durante los primeros años de ésta, para desbandarse después medrosa, traidora e impotente al sobrevenir la catástrofe; aquella que fue madre de la Revolución salvaje que nos devora, e hija a su vez de aquel antro de caciquismo, de aquel botín de prebendas que fue la Institución libre de Enseñanza... Lejos de este ambiente centralista, ficticio, falso, nocivo, el más sano, matizado y genuino espíritu provincial o regional, españolísimo, puede integrar, a través de las Universidades, el rico y valioso manto, bordado en diversos colores, de la majestuosa Cultura secular y viviente de la moderna España...

Sirvan estas meras indicaciones como visiones de un ideal que sólo el tiempo constructor podrá conseguir; pero que ya desde hoy se puede iniciar por un adecuado ajuste en la dis-

tribución de las Disciplinas, que otros de mayor autoridad han de realizar. Doctores tiene la Iglesia...

d) LA POLÍTICA EN LAS UNIVERSIDADES.—Al hablar de descentralización espiritual, de sano provincialismo o regionalismo, el lector se habrá puesto en guardia.

«¿Cómo? —se dirá— ¿no recuerda el autor que dos traidores regionalismos han sido causas principalísimas de esta salvaje guerra civil?».

¿Cómo olvidarlo? ¿Cómo olvidar que unos malvados sin conciencia prostituyeron la Cultura Catalana, esa perla sin par del mar Mediterráneo, orgullo y adorno mil veces valioso de España? ¿Cultura que nos une en el tiempo antiguo —nebuloso y nacarino blancor de alabastro— con el mejor Arte Románico de Europa; y en el espacio, con la orfebrería geográfica de la copa de zafiro mediterránea, bordeada y esmaltada por la dorada Provenza del Petrarca, del Aviñón de los Papas, de las multicolores Cortes de Amor, de la argentada poesía del Gay Saber, de las trovas y de los Felibres? ¿Cómo olvidar que los separatistas catalanes hicieron de esa Cultura un vil instrumento de marcachifles, un arma política para traficar y hacer enjuagues en el Arancel? ¿Y para desgarrar por último la Unidad Patria?

Sacrilegio maldito en el que son todavía más culpables los suaves, los moderados, la Lliga ²⁵, los que fomentaron y explotaron, traidores, el hecho diferencial, el desgarré inicuo de la hermandad española, encubriendo el fraude anti-pa-

²⁵ Sentimos tener que señalar una vez más la influencia funestísima de don Ángel Herrera en la política que nos ha conducido a este espantoso desastre. Y recordar con esta ocasión la grande y conocida amistad de aquel señor con Cambó, con Anguera de Sojo y otros miembros de la Lliga, mil veces más peligrosos —porque su política es menos aparente— que los descarados bandidos como Companys; y a los que don Ángel Herrera «consagraba» con su amistad manifiesta y ponía el «marchamo» de aceptables al mostrar su amistad de «gran personaje católico» para con ellos. ¡Qué mal guiados han estado los católicos españoles!...

tríotico bajo el vellocino dorado de sus untuosas y plutocráticas obras Culturales.

Y no hablemos del otro separatismo vasco, éste más estúpido, menos hipócrita; como corresponde a las cabezas de adoquines a quienes extravió. Separatismo que ha querido crear una Cultura y una Literatura ficticias allí donde las hubo casi nulas; que ha injuriado y calumniado a la madre España, bajo cuyos auspicios la fuerte raza vasca realizó sus más gloriosas empresas, y bajo cuyo arancel benévolo y su comercio provechoso, se enriquecieron sus plutócratas. Separatismo que ha prostituído las viejas y sólidas virtudes de un pueblo patriarcal y creyente hasta hacerle cómplice de la barbarie roja atea. Y todo ello para que a la cabeza de un puñado de ambiciosos pueblerinos, un señorito cursi, confitero provinciano, Homais de la mermelada, pueda vestirse de chaqueta y chistera, y nombrarse Presidente de Euskadi, mientras manda a millares de sus hermanos a las trincheras.

¿Cómo hemos de olvidar jamás esto?

Por eso habrá que evitar en absoluto que en las Universidades o Centros de estudios superiores se prosiga esta política separatista, anti-española. Para ello será convenientísimo, por ejemplo, suprimir en la Universidad de Barcelona las Facultades de Letras y de Derecho —las que más se prestan a la política— y en Bilbao suprimir la Escuela de Ingenieros industriales, que deberá ser trasladada a Vitoria o a Pamplona; para que así los hijos de los traidores tengan ocasión, al cursar estos estudios superiores, de empaparse de españolismo y de amar a España, conociéndola mejor al trasladarse a otros lugares. Y se desarraigarán esos focos de podredumbre separatista que se desarrollaron en aquellas Facultades y Centros.

Estas son las medidas preventivas universitarias que nos parecen a primera vista más oportunas para impedir de nuevo el rebrote de la estúpida política de los intelectuales separatistas.

Pero no se crea que nos limitamos a estos dos focos de anti-españolismo de las provincias. Madrid habrá de ser muy

seriamente vigilado. Madrid, al fin y al cabo, ha sido el mayor traidor intelectual de España. De la institución libre de enseñanza anti-católica, anui-española, no ha de quedar piedra sobre piedra. Se ha de transformar en Centro de Españolismo. La Alta Enseñanza madrileña habrá de ser, inexorablemente, de aquí en adelante, Patriota, Católica y Leal. O no ser.

La Enseñanza Secundaria

A título también de hipótesis, y en líneas generales, señalamos la orientación que nos parece plausible para la segunda enseñanza —de con mucho lo más defectuoso de España, en materia pedagógica—. Nuestras observaciones se han de referir principalmente a:

- a) La Catolización de la segunda enseñanza.
- b) La forma temporal de la segunda enseñanza.
- c) La materia o contenido de la segunda enseñanza.
- d) La colaboración recíproca de la enseñanza privada y oficial.

a) LA CATOLIZACIÓN DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA.— Creemos que no ofrecerá la menor dificultad. Se impondrán por el Estado clases adecuadas de Religión, según programa que establecerá la Iglesia, en todos los establecimientos de enseñanza secundaria oficiales y particulares. Podrán y deberán colaborar —tal vez muchas veces gratuitamente— a esta obra, los sacerdotes, y sobre todo las Órdenes Religiosas, que tendrán así un campo vastísimo y adecuado para prestar su colaboración activa y eficaz a la obra de nuestra regeneración y de la formación de la España nueva.

b) LA FORMA TEMPORAL DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA.— A nadie se oculta el defecto principal de la segunda enseñanza española: los exámenes por asignaturas y por años. El examen por asignatura tiene por defectos principales: en pri-

mer término, que la preocupación del examen, multiplicada por el número de asignaturas, distrae notablemente la atención de discípulos y maestros, de la *tarea positiva de Enseñanza*, a la *negativa de hacer pasar el examen*. Agréguese a esto la disposición muy española a la influencia y al favor y se tendrá alguna idea de la corrupción e ineficacia que la multiplicación de los exámenes ha producido en la segunda enseñanza.

La segunda objeción se refiere al tiempo; y consiste en que no es posible aprender bien una de las asignaturas de la segunda enseñanza, por sencilla que sea, en un año. La Aritmética y Álgebra, la Geometría, la Historia y no digamos el Latín, requieren varios años de trabajo para adquirir sobre ellos conocimientos que valgan la pena.

¿Cómo se ha tratado de remediar estos inconvenientes?

Al último —al del tiempo— se ha tratado de remediar con los planes Cíclicos; es decir, extendiendo el estudio de cada asignatura a un lapso de tiempo de varios años. Pero como se dejó al mismo tiempo el examen separado por asignaturas y por años, se han multiplicado todavía más los exámenes, se ha intrincado de modo absurdo y cada vez más esterilizante, la práctica de los estudios secundarios.

El remedio, a nuestro juicio, debe ser radical. Se deben de suprimir —a la vez— los exámenes por asignaturas y también los exámenes anuales. Se reemplazarán todos ellos sólo por *dos exámenes* de conjunto, que pueden realizarse, por ejemplo, uno al fin de lo que llamaríamos el Bachillerato Elemental, que podrían pasar los alumnos a los alrededores de los 14 años, y otro que correspondería a lo que pudiera llamarse Bachillerato Superior o Universitario, que pudiera pasarse a los 17 años aproximadamente, en el momento de entrar en la Universidad ²⁶.

²⁶ No fijamos límite de edad ninguno, ni para arriba ni para abajo. Es mejor dejar a la naturaleza en libertad y que la justa severidad de las prue-

Estos dos exámenes pueden ser ejercicios de conjunto, orales y escritos, que comprendan todas las disciplinas del Bachillerato. Ejercicios intensos y completos, pero hechos solamente *dos veces* durante toda la vida escolar de la segunda enseñanza. Así cada establecimiento de enseñanza oficial o particular podrá enseñar el conjunto de las disciplinas correspondientes a cada uno de estos Bachilleratos en completa libertad en cuanto al método, modo, ciclos y tiempo de la Enseñanza.

Los exámenes se verificarán por examinadores que no tendrán nada que ver con la enseñanza secundaria, oficial o particular, separándose *así la función Docente* de la *función Examinadora*. Así se evitarán las corruptelas de los infinitos exámenes de la enseñanza secundaria actual española. Pues los programas de los ejercicios orales y los textos de los ejercicios escritos (problemas, traducciones, temas, etc.), se establecerán y redactarán cada cinco años, por ejemplo, por el Consejo Superior de Cultura y Enseñanza de Madrid, y con el mayor secreto y discreción, se enviarán los temas y preguntas la víspera de los exámenes, cada año, a las provincias.

Así los catedráticos de segunda enseñanza se verán libres de todo el fárrago de los exámenes, con los constantes intentos de recomendaciones y de corrupción, que constituyen la prostitución de la enseñanza secundaria española. Se suprimirá también la odiosa explotación de los libros de texto, y los catedráticos de segunda enseñanza (que deberán desde luego estar mejor pagados, así como todo el personal docente en general) podrán dedicarse de lleno a la Enseñanza; a hacer de los Institutos de Segunda Enseñanza, colegios modelos, competentes y baratos, que compitan con su eficacia docente con la enseñanza particular; que sean, por decirlo así, el modelo, la tabla reguladora de la enseñanza en España.

bas y la propia capacidad del alumno, conjugadas, determinen libremente la edad. Siempre que se pueda es mejor no fijar límites, que tienen siempre algo de arbitrario y por consiguiente de nocivo.

He aquí todos los enormes beneficios positivos que para la enseñanza secundaria española reportaría la supresión radical de los exámenes anuales y su reemplazo por solamente *dos exámenes* de conjunto. Simplificación de los estudios, libertad de método, aplicación libre del método cíclico, supresión de infinidad de ocasiones de corruptela, seriedad e imparcialidad en las pruebas examinatorias, supresión espontánea de los libros de texto, desarrollo mucho más eficaz de la Enseñanza misma, que emplearía la mayor parte de su tiempo en *enseñar*; y tan sólo un par de años (los anteriores a los dos exámenes de conjunto) en la preparación práctica para estos exámenes.

He aquí un bosquejo de nuestra modesta opinión, que creemos recogerá voto favorable de las autoridades en estas materias.

c) LA MATERIA O CONTENIDO DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA.—Se presenta además, en primer término, la importantísima cuestión de los estudios Clásicos o los estudios llamados Modernos; de si hay que orientar al Bachillerato en un sentido «humanístico», de Latín sobre todo, o dedicarlo a Lenguas vivas, a Ciencias y a otras materias que parecen de una utilidad práctica más inmediata.

No vamos a debatir de nuevo esta cuestión, pues alargaría indebidamente este ya largo capítulo. Bástenos consignar que creemos absolutamente indispensable para la salud intelectual y moral de las jóvenes generaciones, la implantación de estudios Clásicos Humanistas, elementales pero eficaces y completos, en el Bachillerato.

La gimnasia intelectual, el esfuerzo de atención de los estudios latinos, la profunda humanidad de los escritores clásicos²⁷ han de constituir el más conveniente principio y «en-

²⁷ Es bien sabido que el vivero de notables hombres políticos, personalidades vigorosas llenas de iniciativas y de don de mando en las empresas políticas, industriales, comerciales y coloniales de que nos ha dado ejemplo la Inglaterra del siglo XIX, se atribuye con mucha razón a la magnífica educación clásica de sus «Public Schools» y de sus Universidades.

trenamiento» para una joven inteligencia dedicada al estudio²⁸. Por estudios Humanísticos o Clásicos elementales entendemos: Religión, Historia de España y Universal, Gramática y Literatura Española, Latín y Literatura Elemental latina, Aritmética, Álgebra y Geometría²⁹. Esto en su grado elemental, pudiera constituir el primer Bachillerato o Bachillerato común, que se pasaría aproximadamente a los 14 años. Después el Bachillerato pudiera partir en tres ramas:

1.^a BACHILLERATO.-LETRAS.—En el que se desarrollarían y perfeccionarían todas las asignaturas del Bachillerato general, elemental; y se agregarían además nociones mucho más extensas de Literatura, Historia y Latín. Serviría este Bachillerato para entrar en las Facultades de Filosofía y Letras, Historia, Derecho y Teología.

2.^a BACHILLERATO.-CIENCIAS.—Se ampliarían también los estudios del Bachillerato elemental general, y se agregarían Ciencias Físicas y Naturales. Se daría una mayor extensión a las Matemáticas, llegándose hasta los Elementos de Geometría Analítica y de Cálculo infinitesimal. Este Bachillerato serviría de entrada en las Facultades de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

²⁸ Se ha pretendido que se estudiaran los clásicos traducidos. Es como querer comer pastel de liebre sin liebre, y calamares en su tinta prescindiendo de su tinta y poniendo, por ejemplo, salsa mayonesa. El giro especialísimo, elegantísimo, sintético, del latín clásico, da un nervio, una robustez al lenguaje que se traduce, ciertamente, en el modo de ser general del que lo cultiva.

No olvidemos que somos hijos de «la Romania», que nuestro idioma propio es hijo del Latín, que no se conoce bien un idioma ni su Literatura, si no se alcanzan sus raíces. Y por último —last but not least— que nuestro fundamento supremo, la Iglesia Católica, por especialísima Providencia de Dios, es *Romana*; entiéndase bien, no Romana accidentalmente, sino Romana por *selección* especial de Dios. ¿Qué mejor Abogado del humanismo clásico?

²⁹ Consideramos al Álgebra y a la Geometría bien estudiadas como absolutamente necesarias para la buena formación del espíritu. Son la lógica puesta en práctica; recuérdese el clásico «no entre aquí quien no sea geómetra».

3.^a BACHILLERATO.-COMERCIO.—A la ampliación ya repetida de los estudios comunes del primer Bachillerato, en esta tercera rama, llamada como indicamos, agregaríamos estudios de Contabilidad, Mecanografía, Taquigrafía, Economía Elemental y un par de Lenguas Vivas. Este Bachillerato sería la equivalencia de los estudios de Comercio, que, según nosotros, no debieran formar un conjunto aparte, sino quedar así incorporados al Bachillerato general. Los estudios mucho más completos de los últimos años del Profesorado de Comercio, o de la Intendencia Comercial, se cursarían en las Universidades, en las Facultades de Economía, que pudieran implantarse, o en Escuelas Especiales Superiores³⁰.

d) LA COLABORACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIVADA Y LA OFICIAL.—Como se verá, nuestra orientación tiende ante todo a aumentar la eficacia de la segunda enseñanza española. Para ello, en primer término, habrá que mejorar la eficacia del personal docente. Una cuestión que se plantea inmediatamente al tocar este punto es la cuestión de los honorarios. En la primera enseñanza las mejoras conseguidas por los Maestros pueden, en rigor, ser suficientes por el momento y considerarse como el *mínimum* estrictamente indispensable para llevar una vida decorosa como corresponde a la función que representan. Pero la enseñanza secundaria y la enseñanza universitaria española, hay que decirlo porque es verdad, están indecorosamente retribuidas³¹.

³⁰ Es absurdo hacer de los Estudios de comercio una especie de zona inferior de la Enseñanza, una especie de Bachillerato «de tercera». Hay que incorporar los estudios de Comercio a la 2.^a Enseñanza general, especificándolos debidamente.

³¹ Un Maestro de escuela gana, en general, poco más que un albañil. Esto, agregando la casa que se le da, puede bastar como un mínimo para los Maestros rurales; es a todas luces insuficiente para los Maestros de las grandes ciudades, donde la vida es mucho más costosa. Y no digamos los Catedráticos de segunda enseñanza, que por término medio ganan menos,

Del aumento de los honorarios del personal docente español (estimamos un *mínimum* necesario para la segunda enseñanza el aumento de un 50 por 100) resultaría la imposibilidad de aumentar su número. Pero esta restricción extensiva podrá suplirse muy convenientemente con una colaboración de la enseñanza secundaria privada, bajo la severa Inspección del Estado.

Ha sido un vulgar tópico, muy dañino y estúpido, pero no por eso, menos extendido en España, el considerar a la enseñanza oficial y a la privada, como dos enemigos contrarios. Con la estrecha fusión de la Nación y el Estado, que preconizamos, habrá que invertir total y absolutamente esta necia y dañosa visión del problema. La Enseñanza Oficial y la Privada deben subsistir ambas; y el Estado debe considerar a las dos como cosa propia; cada una con su eficacia especial, con su matización característica. La Enseñanza Oficial parece más propia para la instrucción que para la educación, más adaptada al externado que al internado (por el carácter mismo de los Catedráticos que la han de ejercer), más peculiar de las grandes ciudades que de los centros agrícolas urbanos. La enseñanza secundaria privada parece, por otra parte, más conveniente

bastante, que un obrero del puerto o de la Pirotecnia de Sevilla, teniendo necesariamente otras necesidades de decoro externo y de Cultura, superiores a las de aquél, por razón de su cargo y de su posición social legítimamente superior.

Se oye mucho a los demagogos —que todavía pululan— condolerse sobre la suerte de los obreros pidiendo «justicia social» para las clases proletarias. Nosotros los acompañamos sinceramente *en la finalidad*, ya que no en los *medios* que emplean. Pero —aunque son menos numerosos y por consiguiente de menos interés para la política halagadora del número— bueno sería que aquellos señores de tan humanitarias predicaciones, se fijaran también en la indispensable mejora de la condición de las Clases Enseñantes. ¿Cómo exigir cultura, lecturas, conocimiento de la vida cultural extranjera, afición a su tarea docente, a quien en su propio hogar vive con penosa estrechez, y lleno de las preocupaciones sórdidas de la economía cotidiana, como es el caso de la mayoría de los Catedráticos de Segunda Enseñanza?

para la educación, más propicia para los grandes internados, por estar encomendada frecuentemente a Órdenes Religiosas más facultadas que los seglares para la asiduidad y vigilancia de la vida total de los alumnos; más adaptable, por consiguiente, al aislamiento de pueblos de régimen agrícola.

El Estado deberá franca y decididamente amparar a ambas enseñanzas, dando a ambas *un sentido nacional*. Debe mejorar en lo posible los honorarios del personal, el material y la eficacia de la enseñanza secundaria oficial, hasta hacer de estos establecimientos, modelos, por su calidad, no por su extensión; poco y bueno mejor que mucho y malo. Y en cuanto a la enseñanza secundaria privada, el Estado deberá resueltamente mejorarla y extenderla, *por medio de subvenciones*, proporcionadas a la labor que realizan, o han de realizar, bajo la estricta inspección del Estado.

De manera que la enseñanza privada *pueda competir sin desventaja con la oficial*; y recíprocamente, que ésta por su calidad excelente, sirva de regulación y estímulo a la enseñanza privada. El otorgar subvenciones por parte del Estado *a lo ya existente y en marcha* —siempre bajo un severo control y asegurándose *de su eficacia*— *es ciertamente el modo más económico y eficaz* de extender las organizaciones de utilidad pública (Centros de Enseñanza, de Beneficencia, Hospitales, Sanatorios, Asilos, etc.). Así se practica constante y beneficiosamente en el extranjero. Hora es que empecemos a importar lo *bueno* extranjero a España; ya que hasta ahora, desgraciadamente, hemos optado siempre por importar lo *malo*. Por este método, a la larga, resultará una compenetración e identificación mayor de ambas Enseñanzas, conseguida por una emulación diferenciada y matizada hacia el mismo fin común, y no por una fusión artificial, una absorción de la una por la otra. Absorción esterilizante, por burocrática, si fuera la oficial la que prevaleciera totalmente; y desorganizadora por demasiado particularista, si la enseñanza privada anulara casi en su totalidad a la otra.

Lo realizado en el extranjero en este sentido con resultados excelentes³², es un antecedente experimental sólido y científico que avaliza nuestras orientaciones. Orientaciones conformes, por otra parte, con los principios desarrollados en el comienzo de este capítulo: *unidad* estricta en lo esencial, *diversidad* fecunda en lo *Instrumental*, desarrollo el más amplio de la iniciativa personal dentro del cuadro riguroso de los Principios, que hemos sintetizado bajo el concepto de *Fascismo intensivo*.

La Enseñanza Primaria

La eficacia de una buena enseñanza primaria es de importancia esencial para el porvenir de la Patria. Si la hemos dejado para el último lugar es porque depende en gran parte de las anteriores; unas bien orientadas enseñanzas universitaria y secundaria repercuten necesariamente en el cuerpo de Enseñantes primarios, cuya luz es refleja de la de aquéllas, cuyo ambiente intelectual se nutre con los sutiles «imponderables» que difunde la alta Cultura de la Nación.

Pero si ese «buen ambiente» se ha de conseguir pronto, esperamos, por un buen encauzamiento de las Enseñanzas superiores, y también mediante una cuidadosa y concienzuda depuración —sin venganzas pero sin flaquezas— de las Escuelas Normales y del mismo Cuerpo de Maestros, la eficacia de la Primera Enseñanza, mermada necesariamente en número, y de imposible extensión numérica por las circunstancias económicas, merece detenida atención.

En líneas generales, de dos modos creemos que puede hacerse a la primera enseñanza española cumplir, en lo posible, su difícil y delicado cometido, cometido que es a la vez de *instrucción* y *educación* primaria; no se olvide esto último.

³² Entre otras Naciones, en Bélgica, unos de los países mejor instruidos del mundo.

1.º Por la mejora del personal enseñante.

2.º Por la cooperación de la Iglesia, especialmente de las Órdenes Religiosas.

Expliquemos estas dos ideas. Como hemos visto anteriormente, todo aumento de gastos de personal en el presupuesto de Enseñanza español, deberá dedicarse más bien a mejorar el personal ya existente, que crear extensamente nuevo personal mal retribuido, y por consiguiente, mal dispuesto para esa *consagración completa y gustosa* a su obra docente y educadora que ha de ser la característica de todo buen Maestro o Catedrático. Pero como la extensión de la Primera Enseñanza a todos los niños españoles, en un sentido no solamente *instructivo*, sino sobre todo *educativo*, es de la mayor importancia para nuestro porvenir, hay que arbitrar el medio de extender notablemente esa Primera Enseñanza sin desmejorar la calidad³³; por el contrario, mejorándola en el sentido educativo o de formación moral. Se impone, pues, desde luego, la colaboración de la Iglesia y principalmente de las Órdenes Religiosas, en esta obra tan necesaria y tan excelente de la regeneración educativa, moral e instructiva de los niños de las clases humildes en toda España.

No vamos a entrar en detalles, que alargarían este larguísimo capítulo. Bástenos decir que en nuestra visión de la futura Enseñanza primaria de España, son tres personas de la mayor importancia —dos de ellas individuales y la tercera colectiva—, el Párroco, el Maestro y el Convento. Raro es el pueblo, o el barrio de toda España, donde no existan por lo menos dos de estas tres entidades; generalmente existen en todos las tres. Pues, bien, de su abnegada y estrecha unión, y de su colaboración *efectiva*, puede y debe resultar la extensión, y al mismo tiempo, la intensificación y mejora general de la primera enseñanza en toda España. Supongamos, por

³³ Sin, por ejemplo, crear una infinidad de nuevos Maestros cursillistas deficientísimamente preparados, como hizo el enchufismo de la República.

ejemplo, que en una gran mayoría de los conventos de España, se habilitaran clases elementales para ayudar a suplir a los Maestros de Escuela, no en competencia con éstos, sino en estrecha colaboración; sea enseñando ciertas disciplinas especiales a los mismos alumnos (descargando así la tarea del Maestro, que pudiera duplicar el número de alumnos, dando a unos clases por la mañana y a otros por la tarde). O tomando el Convento a su cargo la enseñanza total primaria de una parte de los niños de cada parroquia (De aquellos a los que fuera imposible por falta de capacidad de locales o de tiempo al maestro correspondiente, darles instrucción en su Escuela). Y en aquellos pueblos en que no hubiera convento, el Párroco podría ayudar al Maestro. Y siempre el Párroco, en todas partes, ejercería la función fiscalizadora para la instrucción religiosa y moral de los alumnos de primera enseñanza. Al mismo tiempo, los Inspectores del Estado, con plena autoridad, ejercerían la fiscalización de la enseñanza profana de unos y otros. Y unas muy módicas subvenciones del Estado pudieran compensar a las Órdenes Religiosas de este esfuerzo que se les pediría —tan en consonancia con su espíritu educativo y apostólico— para la regeneración de la Patria ³⁴.

No es que pretendamos, por otra parte, que esta colaboración se haga algo permanente y que sustituya definitivamente la Iglesia al Estado en una parte de su función docente. El Estado, a medida que las circunstancias le vayan per-

³⁴ Estas sugerencias que a algunos parecerán tal vez «poco modernas» y a otros poco prácticas se basan sin embargo en dos hechos *realísimos* y modernísimos. 1.º Que si el fascismo español ha de ser esencialmente católico, nadie mejor que la Iglesia y las Órdenes Religiosas pueden conformar a las almas infantiles en un sentido «fascista-católico». 2.º Que en España las únicas organizaciones que contienen millares de personas de instrucción suficiente para asumir el cometido de Maestros primarios *suplementarios*, son sólo las Órdenes Religiosas, cuyos miembros tienen una educación humanística ampliamente suficiente —conocimientos elementales y muchas veces superiores de Letras, Ciencias y Latín— para constituir excelentes Maestros de escuela, en general, sin más que ponerse a la obra.

tiendo, irá extendiendo su cuerpo de Maestros, según lo exijan las necesidades docentes. Pero esta sustitución extensiva no impedirá que continúe la colaboración que debe subsistir siempre. Quiero decir que para la formación moral y religiosa de los niños, especialmente de las clases humildes —en las que hay que suplir a la función formativa de sus padres, muchas veces imposibilitado de ella por su labor cotidiana— la Iglesia Secular y Regular será siempre en una España fascista católica una insuperable e insustituible colaboradora del Magisterio Español.

La Enseñanza Profesional

En la resolución del problema de la Enseñanza española hay, pues, dos subproblemas principales que hemos tratado de indicar y resolver, con estas dos orientaciones: 1.º El de la orientación general hacia el Catolicismo; cuyo principal resorte se encuentra *en el vértice* en la Enseñanza Universitaria y Superior que ha de influir sobre todo lo demás. 2.º El de la Educación religiosa y formación moral de los niños de las extensas clases humildes, dejados en tan terrible orfandad material y moral por la tremenda Revolución destructora, y guerra civil subsiguiente; problema éste que ha de resolverse *en la base*, en la Enseñanza primaria, por una estrecha colaboración de la Iglesia con el Magisterio.

Y he aquí, que para este segundo punto hemos de llamar la atención especialmente sobre la importancia decisiva que para la formación educativa, instructiva y moral de esos niños, pueden tener sobre todo ciertas Órdenes Religiosas que a aquellos tres elementos de formación infantil agregan *una admirable competencia de formación profesional obrera*. Me refiero, entre otras Órdenes Religiosas similares, a la benemérita Orden Salesiana, a sus Escuelas de Obreros y Talleres Modelos; juntamente con su obra admirable post-escolar de Asociaciones de Antiguos Alumnos; a su Obra Familiar, que atrae todos los domingos a las familias de sus millares de

alumnos, a sus Centros y Teatros festivos (en todo Colegio Salesiano existe siempre un teatro). Obra esta última que desde hace ya muchos lustros, es como el cristiano y glorioso antecedente del «Dopolavoro» Fascista, de la alegría en el trabajo. «Servite Domino in lætitia»: he aquí la bella inscripción de una de las salas de espectáculos de esta Orden modelo, en Sevilla.

Que se nos permita, pues, terminar esta parte relativa a la Enseñanza primaria con esta afirmación que no dudamos en estampar categóricamente, conocedores como somos de la magnífica obra que realiza la Orden Salesiana para la educación y enseñanza profesional de obreros (y al hablar así de la Orden Salesiana —porque la conocemos mejor que otras— incluimos desde luego otras similares también de grandísimo mérito). Si por medio de subvenciones pudiera el nuevo Estado español conseguir *la instalación de una Escuela profesional obrera Salesiana en cada pueblo o aglomeración urbana de más de 20.000 habitantes, estaría totalmente resuelto el problema de la educación, Catolización y formación Obrera en toda España*. Júzguese la importancia que atribuimos a la labor benemérita de aquella Orden y a su estrecha colaboración con el Estado para nuestra regeneración total ³⁵.

³⁵ NOTA PRESUPUESTARIA.—Indicaremos algunas cifras como hemos hecho en capítulos anteriores y sin que con ello se pretenda una exactitud técnica en la materia, sino sólo cifras aproximadas, cuya magnitud nos dé la certeza de que nuestras orientaciones no están fuera de la *realidad* de nuestras posibilidades. El último Presupuesto de la República invirtió para gastos totales de Instrucción Pública (Personal y Material) 344.093.044. De ello sólo a Personal, Sueldos y Gratificaciones, 274.991.195,50.

Nosotros creemos necesario como *mínimum* un aumento de unos 100.000.000 de pesetas en el presupuesto total (menos de un 33 %). De aquéllos, unos 40.000.000 se dedicarían a mejoras de los honorarios del personal docente (principalmente a las Escalas inferiores de los Catedráticos de segunda Enseñanza y Universitarios). Y los 60.000.000 de pesetas restantes, a *subvenciones* eficazmente distribuidas a la enseñanza privada y Órdenes Religiosas Enseñantes, para que mejoren y amplíen su labor. Con este es-

Tolerancia o Caridad

Por último, tenemos que tocar, antes de terminar este importante y largo capítulo, un punto de mayor interés y algo delicado, que conviene puntualizar cuidadosamente. Se refiere a lo que por algunos se llama «la tolerancia» de las ideas, opiniones o creencias religiosas discrepantes de la Religión Católica verdadera. Un primer argumento que se propone a este respecto, carece para nosotros de valor. Se dice por algunos, incluso católicos bien intencionados, que hay que tolerar y ser respetuoso con las opiniones ajenas. Nosotros rechazamos enfáticamente este aserto, no como hombres religiosos, sino por nuestra mentalidad científica. Para nosotros, el decir esto es el equivalente de pedir tolerancia y respeto para la opinión de que «la suma de los ángulos de un triángulo sobrepasan dos rectos» en Geometría euclidiana³⁶ o que «dos y dos son cinco». Nosotros no tendríamos nunca respeto ni tolerancia para estas opiniones erróneas, que no se pueden ni respetar ni tolerar; sino lo que tendríamos sería compasión y caridad para los que la sustentaran, que reputaríamos por débiles de entendimiento, por enfermos mentales. Este sencillo ejemplo ilustra y fija nuestra posición en este punto: *intolerancia absoluta para las doctrinas u opiniones erróneas; compasión y caridad cristiana para las personas que las sustentan.*

El segundo argumento que a veces se oye, es de más importancia. Consiste en decir que la Iglesia Católica no quiere nunca *imponer sus doctrinas por la fuerza*, sino por la per-

fuerzo, creemos sinceramente que la Enseñanza española, base importantísima de nuestra regeneración total futura, mejoraría notablemente, por lo menos de momento. Sin perjuicio de mejorarla y extenderla más aún, cuando la reconstrucción de la desgraciada España, destrozada y empobrecida, vaya realizándose paulatinamente.

³⁶ Decimos en Geometría euclidiana, porque, como es bien sabido, hay otras Geometrías en las que la suma de los ángulos de un triángulo es más pequeña que dos rectos (Geometría de Lobatchesky), y otras en que dicha suma es siempre mayor que dos rectos (Geometría de Riemann).

suasión y la conversión; y no quiere ser acusada de ello por sus enemigos, al aceptar colaboraciones estables con un régimen como el Fascista, que es un régimen fuerte y que se impone por la violencia. Aquí hay que distinguir entre la acción apostólica de la Iglesia y la acción defensiva del Estado. Es cierto que la Iglesia de Cristo no puede ser nunca una Iglesia de violencia, sino de amor y de paz. Pero no es menos cierto también que el Estado tiene derecho a usar de la fuerza para el bien común, lo mismo que el individuo tiene derecho a usar de la fuerza para su legítima defensa. Es evidente, que si yo trato de convertir a un descreído, que es además un ladrón, a las doctrinas católicas, no lo haré pistola en mano, sino por medio de exhortaciones, lecturas, etc. Pero si me encuentro a ese descreído ladrón una noche tratando de robar mi casa, no echaré mano entonces de los libros, ni de las exhortaciones, para persuadirlo, sino de la pistola para impedir el robo. El ser muy caritativo y muy cristiano, no implica el ser tonto.

Elevando más el nivel de nuestros argumentos, indicaremos que el empleo de la fuerza para la defensa y el mantenimiento del orden, encaminado al Bien común, es una legítima facultad del Estado, reconocida universalmente por todos los tratadistas, y que se basa además en un dogma de la Iglesia, reconocido por todos menos por los utópicos Revolucionarios: la *inclinación general del hombre hacia el mal*, como consecuencia de la inferioridad de nuestra naturaleza, desprovista de la Gracia, después del Pecado Original. Todas las Teorías Utópicas Revolucionarias contruyen sus Estados sobre el supuesto implícito contrario de que el hombre es *naturalmente* bueno³⁷. La realidad, confirmando contundentemente la doctrina de la Iglesia, es que el hombre fue creado

³⁷ Rousseau es el más conocido que ha sostenido esta utopía, pero todo el racionalismo moderno está impregnado de esta absurda opinión que la experiencia desmiente en absoluto.

bueno, pero hoy día es *naturalmente* ³⁸ *malo*, salvándolo sólo de esta maldad innata lo que aproveche cada cual de la Gracia santificante, traída del Cielo al Mundo por Nuestro Señor Jesucristo; que para eso encarnó en nuestra naturaleza, y nos dejó a su Iglesia como testamento, para que nos ayudara a ser buenos; empresa, por lo visto, extremadamente difícil y necesitada de toda la ayuda Divina, si juzgamos por los derroteros abismales sobre los que se va resbalando y despeñándose la llamada Civilización de Occidente...

Por eso, porque vivimos en un mundo desgraciadamente empedrado y nutrido de inclinaciones al mal, porque el Estado ha de realizar una obra humana inmediata en lo *temporal*, *cuajado de males*, mientras que la Iglesia realiza su obra sobre-humana *para lo intemporal lleno de bienes*, hay que distinguir perfectamente el modo de ser de la Iglesia y del Estado. La Iglesia en sí y por sí no empleará nunca la violencia ³⁹; el Estado tiene la obligación de emplearla, para defender, mantener y fomentar el Orden encaminado al Bien común. Y si el Estado por un designio y beneficio especial de la Providencia tiene la gran suerte de encontrarse estrechamente compenetrado con la Iglesia, fuente del mayor bien posible para la comunidad temporal que el Estado rije, ha de defender éste, mantener y fomentar su Orden estatal Cristiano, su Ciudad de Dios Agustiniiana, todavía con un celo mayor que cualquier otro; puesto que lo que defiende es lo más valioso.

³⁸ Por «naturalmente» entendemos, no según su naturaleza creada por Dios, que era buena, sino por su naturaleza degradada por el Pecado Original y desprovista de la Gracia santificante.

³⁹ Cuando la Iglesia poseía Estado Pontificio iba a la guerra en tanto que Estado y no en tanto que Iglesia. Cuando la Iglesia condenaba en el Tribunal de la Inquisición, en España por ejemplo, no era ella la que ejecutaba las penas, sino que entregaba a los culpables al llamado «brazo secular» o Estado Español, que imponía la pena a los reos, de acuerdo con las costumbres del tiempo. Como es bien sabido, el Santo Oficio de la Inquisición, de Roma, fue el más benigno y aquél en que se han castigado con más benevolencia a los herejes.

Si no fuera así, si la doctrina liberaloide, blandunguera y pacata de la tolerancia para con las opiniones erróneas y contrarias al Bien común, fuera una doctrina verdadera, sería legítimo sostener que toda la Historia de la gloriosa Cristianidad Medioeval, las Cruzadas cuyos estandartes bendecía la Iglesia ⁴⁰, nuestra Reconquista española, nuestras más puras glorias, Lepanto, Muhlberg, el nervio de nuestra Historia moderna, la contra-Reforma ⁴¹, su más pura cima; todo ello

⁴⁰ Como es bien sabido, los españoles tienen el privilegio especial de poder comer carne los vienes corrientes del año y también otras varias y numerosas indulgencias para las vigiliass y ayunos de cuaresma, merced a la Bula de la Santa Cruzada, cuyos privilegios fueron otorgados principalmente por los Sumos Pontífices, Inocencio III y Gregorio IX.

⁴¹ Se ha reprochado mucho, hasta el punto de constituir un verdadero estribillo en los escritores e historiadores extranjeros forjadores de la Leyenda Negra, el fanatismo y la intolerancia española, la crueldad de la Inquisición.

Las severidades de este Tribunal, comunes a todos los de aquella época, no fueron sino la expresión del modo de ser, rudo e inflexible, de aquellos tiempos, de grande energía vital y grandes apasionamientos consiguientes. Y en lo que tuvieran a veces de demasiado excesivas, fueron siempre reprimidas por la Iglesia. El Santo Oficio de Roma fue, con gran diferencia, el más benigno de todos. Y los Sumos Pontífices en persona intervinieron más de una vez directamente cerca del Santo Oficio español para atenuar su excesiva severidad, como en la intervención de su Santidad Sixto IV (Bula del 2 de agosto de 1483), contra los Inquisidores de Sevilla. Y la conocida intervención del Pontífice San Pío V en el famoso proceso del Arzobispo de Toledo, Fray Bartolomé de Carranza.

En cuanto a la crueldad de algunos suplicios, no fue peculiar de la Inquisición; fue también común a todos los países de aquellos tiempos más insensibles y rudos. Piénsese por ejemplo en el terrible suplicio de «La Roue» (la rueda). Se ataba al reo a los rayos de una gran rueda horizontal, con brazos y piernas extendidos. Se le trituraban brazos y piernas, vientre y caderas, golpeándolos con una gran barra de hierro; luego se le recogían y amarraban los miembros y tronco triturados por debajo del mismo y se le ataban al eje central. Y se dejaba aquél puñado de huesos quebrantados y de vísceras reventadas aún con vida a que expirase lentamente, a la vista de todo el pueblo que se agolpaba en las plazas públicas, como para un divertido espectáculo. Este humanitario, suave y filantrópico suplicio fue una pena pública *oficial* en Francia hasta 1789 y en Alemania hasta 1811.

hubiera sido una monstruosa colección de errores y de crímenes protegidos y benditos por la Iglesia... Que no ha sido así, nos lo dice, no sólo nuestra conciencia de católicos, sino la terrible experiencia histórica del día, según la que vemos

Pero no es este argumento del «más eres tú» el que pueda justificar principalmente a la Inquisición española. Es sobre todo la consideración de una verdad histórica *realísima* (tal vez la más *real* de todas las verdades históricas modernas y que explica ella sola siglos enteros de historia Europea). Esta gran verdad es, que toda herejía, todo desgarré moral de una Cultura o de una Nación, se paga después siempre con torrentes de sangre. El haber sabido encausar, restringir, *racionalizar*, por decirlo así, por medio de un Tribunal regular y legal ese tributo sangriento inevitable, estas querellas íntimas cruelísimas con que todas las sociedades pagan el comienzo de su anarquía religiosa y moral, no es sino un supremo acierto del Estado Español —primer Estado moderno y racional de Europa— a pesar de las severidades y crueldades, que hoy, a nuestra sensibilidad moderna y blanda, pueden repugnar.

Piéñese que en Francia únicamente, el episodio de la San Bartolomé, causó más de 15.000 víctimas hugonotes y que se calculan en más de 300.000 sólo los muertos en las guerras de Religión Francesas (sin contar las confiscaciones, destierros, Edicto de Nantes, etc.). En Inglaterra según el testimonio imparcial de Sir James Stephan (*History of English Criminal Law*, tomo I) se llega a 264.000 ejecuciones por motivos religiosos. En España en cambio, en los 330 años que duró la Inquisición, según sus enemigos más parciales, no llegaron a 50.000 las penas de muerte infringidas, o sea, un término medio de 166 por año. La verdad es que no es pagar muy caro el habernos librado de aquellas espantosas y crueles guerras de Religión de los otros países de Europa.

Si en la última mitad del estúpido siglo XIX español, hubiera existido la Inquisición, y dado su merecido al puñado de cursis y ampulosos Krausistas, y a la Institución libre de Enseñanza, cuajada de arribistas y enchufistas heréticos (castigando de paso «el pecado nefando», como se llamaba antiguamente, que tanto castigó la vieja Inquisición española, y que parece ser un pecado favorito entre nuestros escritores, «poetisos» y gobernantes izquierdistas) hubiéramos evitado *seguramente* esta atroz guerra civil española, verdadera guerra de Religión que nos llega con un retraso de tres siglos, y en la que están muriendo o van a morir 1.000.000 de nuestros hermanos, dejando a España profanada, destrozada y arruinada. Piénsese en esto, y parecerá muy melifluo y débil todo lo que proponemos al final de este Capítulo, para salvaguardar en lo futuro la unidad moral y religiosa de España.

que toda la Civilización Europea contraria a la Contra-Reforma española, y derivada de la Reforma a través del Racionalismo y de la Revolución, se hunde hoy irremisiblemente en la terrible y sangrienta disolución social que el Bolchevismo va extendiendo por todas partes.

Pero dejémonos de Historia, a pesar de que es maestra inexorable de futuros. Volvamos a la realidad presente, y al problema que ha de surgir en España sobre la Tolerancia —que ya llamo mejor Caridad— para con los discrepantes religiosos.

El problema no puede naturalmente resolverse de modo absoluto y terminante, como ningún problema político. Sólo se puede resolver por una aproximación prudente adecuada a las circunstancias. Pero creemos poder dar normas y directivas que encuadren bien su solución. Estas normas se han de basar, a nuestro juicio, en dos distinciones fundamentales:

- 1.^a Distinguir las *opiniones* de las *personas*.
- 2.^a Distinguir lo *individual* de lo *colectivo*.

Según la primera distinción, como hemos indicado, hay que ser absolutamente intolerables para las ideologías u opiniones contrarias a la Religión católica, cuya propaganda ha de desterrarse absoluta y terminantemente bajo todas sus formas, sea como propaganda política, filosófica o proselitista de Religiones erróneas. Pero ello no impedirá que se tenga la mayor consideración y caridad para las personas, que de buena fe, hayan caído en semejantes errores⁴². Del mismo modo que se tiene la mayor caridad para los enfermos de en-

⁴² La Iglesia, en su inmensa caridad, incluye en su seno, implícitamente, por el llamado Bautismo de Deseo, a todos aquellos que de buena fe estén en estado de *ignorancia invencible* respecto de los Dogmas católicos, y practiquen la Ley Natural. Se basa esta creencia en el justo principio de que el que no delinque no puede ser condenado; y no delinque, evidentemente, el que sin medios posibles para salir de su error —*ignorancia invencible*— cree de buena fe que lo que practica o cree es lo bueno y verdadero.

fermedades contagiosas; al mismo tiempo que se toman muy justificadamente todas la medidas necesarias para evitar la propagación de la enfermedad.

La segunda distinción nos va a permitir puntualizar todavía más nuestro pensamiento. Según ella, el error individual de buena fe, siempre que la persona equivocada, en sus teorías o en sus creencias religiosas, se limite a practicarlas o a conservarlas de acuerdo con su conciencia, sin intentar de ningún modo extender o hacer irradiar su error sobre la colectividad, no puede ser violentado ni coaccionado por el Estado mientras se conserve su error individual. Pero el Estado tiene perfecto derecho a poner los medios para impedir que ese error individual se torne colectivo y se extienda y propague por la Nación.

Cuando vemos que justificadamente se aceptan las fuertes medidas de profilaxia que toman los Gobiernos para impedir la propagación de vicios, el opio, la morfina, la cocaína; para la propagación o herencia de enfermedades sexuales, admitiéndose en muchos de ellos una eugenesia más o menos estricta, no podemos dejar de pedir que semejantes medidas de profilaxia colectiva se tomen para las enfermedades de la inteligencia o de la fe; mucho más dañinas para la sociedad, para todo el que tenga creencias sobre-naturales, que las enfermedades y vicios del cuerpo.

De todas estas consideraciones creemos que pueden deducirse las reglas precisas siguientes:

a) RESPECTO DE LAS PRÁCTICAS RELIGIOSAS.—Como ya dijimos en el Capítulo VI, la religión oficial del Estado será la Religión Católica. Aquellos que tengan creencias religiosas distintas de las del Estado no serán molestados por ellas.

Pero no podrán, individualmente, hacer proselitismo de sus creencias, ni colectivamente reunirse en locales para ejercer su culto, sino con permiso expreso de la Autoridad Gubernativa, que se tendrá que poner para cada caso, de acuer-

do con la Eclesiástica; y esto en los casos excepcionales que por razones graves convenga conceder este permiso ⁴³.

b) RESPECTO DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA.—Como hemos dicho, la Enseñanza Religiosa Católica será obligatoria en todos los grados y en la Enseñanza española oficial y privada. Este principio no puede admitir excepciones. El contagio anti-religioso es infinitamente más peligroso y virulento en la infancia y en la juventud, en que los menores matices en esta materia sobre todo, quedan impresos en las almas jóvenes con sello indeleble. Sería, pues, incurrir en gravísima responsabilidad, permitir excepciones a esta regla, como sería incurrir en responsabilidad gravísima permitir que niños diftéricos o escarlatinosos no curados, asistieran a clase de un colegio público. Se pondría el grito en el cielo en este caso, porque se atiende infinitamente más en nuestro tiempo de poca fe, a lo material que a lo espiritual. Nosotros, en este libro, invertimos fuertemente este criterio. Y así como en la cuestión del Culto, hemos admitido atenuaciones excepcionales, porque se trataba de algo positivo, como es lo religioso, aun erróneo, y cuyos sujetos serían personas ya maduras y formadas; y porque también el ejercicio del Culto no católico excepcional y privado, es fácil de aislar, nos oponemos terminantemente a parecidas atenuaciones respecto de la Enseñanza, por tratarse de la juventud en la que el escándalo es infinitamente más fácil. Recordemos las tremendas Divinas palabras: «más le valdría que le pusieran al cuello

⁴³ Por ejemplo, una numerosa y estable colonia extranjera, de religión no católica, pide que se le conceda permiso para practicar su culto sin manifestaciones externas ni proselitismo. En este caso, parece prudente el conceder el permiso, puesto que un culto religioso aunque erróneo, es mejor que la irreligión. Y el coaccionar y quebrantar los deseos religiosos de los equivocados, no conduciría sino a empestillarlos más en su error y encorajarlos contra la Religión oficial española.

una piedra de molino y le lanzasen en el mar que escandalizar a uno de estos pequeños»⁴⁴.

c) RESPECTO DE LA OCUPACIÓN DE CARGOS POLÍTICOS, PÚBLICOS O PRIVADOS, DE GRAN INFLUENCIA E IRRADIACIÓN PERSONAL.—De acuerdo con nuestra regla precisa, que respeta el error individual de buena fe⁴⁵, que no permite que éste irradie del individuo sobre la colectividad, no podrán ocupar cargos públicos destacados, así como tampoco aquellos cargos privados muy importantes (tratándose de grandes empresas, compañías de servicio público, etc.), aquellas personas cuya individualidad destacada dentro de un credo o de unas ideas contrarias a la religión oficial del Estado, hagan

⁴⁴ «Utilius est illi, si lapis molaris imponatur circa collum ejus, et projiciatur in mare, quam, ut scandalizet unum de pusillis isti», San Lucas, cap. XVI, vers. 2. Sólo podemos admitir una atenuación a esta regla muy excepcional, y todavía más restringida que la del Culto Religioso no Católico. En el caso por ejemplo, excepcional, de que una colonia extranjera, residente en algún centro industrial o minero, por ejemplo, pidiera en instancia motivada a las autoridades la creación y costeo por ellos de un Centro de Enseñanza privado para sus hijos, pudiérase, siempre con la aprobación de la Autoridad Eclesiástica consentirse que en aquella particularísima escuela o colegio, a donde podrían concurrir solamente hijos de extranjeros de religión no católica, no se enseñara la Religión Católica; pero tampoco otra alguna. La educación religiosa de estos niños se haría en privado por sus padres, si querían. Esta es la única excepción que podemos admitir a la regla terminante de nuestro texto respecto de la Enseñanza, porque en este caso el peligro de escándalo es mínimo o nulo.

⁴⁵ En España, el caso de la persona religiosa de otra religión que la católica, convencido y de buena fe, es un caso excepcional. Igualmente es excepcional el caso del descreído verdaderamente culto y honrado y hondamente sincero. El caso más frecuente es el del descreído por dejadez, por moda, por política pancista. Estos casos, que son de con mucho los más frecuentes, son absolutamente despreciables. Y además fácil y espontáneamente remediabiles. En cuanto en el ambiente general de España se difunda la idea de que los bollos se reparten en la acera católica, habrá cola a las puertas de las Iglesias; y subirán de precio exorbitantemente las medallas y escapularios.

de la ocupación de aquel puesto un peligro positivo para la colectividad⁴⁶.

* *

Con estas reglas que creemos bien orientadas, indicamos de modo general, cómo, en nuestra modesta opinión, puede encauzarse el problema de una rigidez estricta de Principios y de una cordialidad cristiana y humana en los procedimientos. No creemos en absoluto que exageramos; al contrario. El gran pecado español, la causa lejana y remota de esta terrible Revolución desgarradora y sangrienta que tan inmenso daño ha hecho a España, es desde luego, el no haber dado importancia a la propagación de las ideologías racionalistas, exóticas, anticatólicas; el haber sido demasiado tolerantes, el haber dejado ocupar por la pretenciosa, mediocre y «arribista» intelectualidad de izquierdas, que tanto deslumbra a los jóvenes papanatas, intelectualizantes y «poetisos» de antes y de

⁴⁶ Entiéndase bien; no es que pretendamos que sólo ocupen estos puestos preeminentes los católicos fervorosos. Sino que no los han de ocupar a ser posible, anticatólicos notorios, que se sirvan de ellos para ejercer su influencia nociva sobre el gran número de dependientes a sus órdenes.

Hay que terminar con la superstición de que para ser un gran sabio, un gran médico, o un gran escritor, es preciso ser izquierdista; tener, como se decía imbécilmente, «ideas avanzadas». Esta estúpida superstición ha sido una realidad española en estos últimos tiempos. Es preciso en primer término, que los izquierdistas y anti-católicos —los más disimulados son los peores— que ejercían dichas profesiones, se vayan convenciendo, y el público con ellos, de que no son *necesarios*. Que hay médicos, sabios, ingenieros, escritores de derechas que saben tanto o más que ellos. Y que aquellos profesionales que fueron peligrosos por sus tendencias, sean dedicados, principalmente a *funciones de investigación*, tan necesarias en la Ciencia moderna, alejados del contacto subjetivo, personal, con el público —que es contacto nocivo— para dejarle sólo el contacto *objetivo* de su obra que es el contacto positivo y benéfico. Así no se desaprovecharán los valores que existan y se evitarán los peligros de un proselitismo izquierdista más o menos solapado.

ahora, los puestos de irradiación de proselitismo, los puntos «nodales» de la Política y de la Enseñanza⁴⁷. Es cierto que el hombre es definido por un humorista, como «el único animal que tropieza dos veces en el mismo sitio». Pero *el tropezón* de ahora ha sido demasiado trágico y es preciso que no se vuelva a dar.

Que se nos permita honrar este largo e importantísimo capítulo, terminándolo con unas líneas del insigne maestro Menéndez y Pelayo, sobre este tópico, sobre ese lugar común tan vulgar y extendido de la tolerancia. Dice así el maestro:

«La llamada tolerancia es virtud fácil; digámoslo más claro, es una enfermedad de época de escepticismo o de fe nula. El que nada cree ni espera nada, ni se afana ni se acongoja por la salvación o perdición de las almas, fácilmente puede ser tolerante. Pero tal mansedumbre de carácter no depende sino de una debilidad o eunuquismo de entendimiento»⁴⁸.

Cuando tantos hermanos nuestros están combatiendo virilmente y arriesgando su vida por España, sería una vergüenza indeleble, que por falta de vigor intelectual, por falta de firmeza enérgica e inmovible en los Principios⁴⁹, comprometiéramos sus sacrificios y sus victorias aquellos que tenemos por menester, cada cual en su esfera más o menos

⁴⁷ Por eso hay que tener extremos cuidados en la España que renace, en la aplicación estricta de las orientaciones que hemos señalado al final de este capítulo, y que si de algo pecan, es de demasiado indulgentes en sus excepciones. Que se comparen los procedimientos que propugnamos con los que se emplean en Italia y en Alemania, y se verá que nos quedamos cortos; que lo que proponemos es el *mínimum* que hay que exigir de un Estado consciente para defenderse eficazmente contra sus enemigos interiores, infinitamente más peligrosos que los exteriores.

⁴⁸ *Historia de los Heterodoxos Españoles*. Madrid. Victoriano Suárez, 1928. Tomo V, pág. 400.

⁴⁹ Falta de firmeza, «eunuquismo de entendimiento» para emplear la severa expresión de Menéndez Pelayo, que ha sido el principal y gravísimo pecado de la Ceda, al renunciar a los rectos Principios políticos por conseguir una efímera semi-hegemonía política, una fugaz coparticipación en el Poder.

modesta, de trabajar, en el campo de las ideas, para la sólida reconstrucción de España.

Rigidez absoluta e inconvencible de Principios que no excluye, sin embargo, como hemos visto, ni la libertad en lo instrumental secundario, ni la caridad cristiana en la aplicación de los primeros. De acuerdo con la esencia de aquel magnífico aforismo Agustiniiano en el que el ilustre mártir español por la ignoble República asesinado, Ramiro de Maeztu, veía condensada la fórmula del buen Gobierno:

«In necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas».

SAINZ RODRÍGUEZ, P., *La escuela y el Estado Nuevo*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938.

DISCURSO DEL EXCMO. SEÑOR MINISTRO

Es mi primer deber al dirigirme a vosotros, maestros nacionales asistentes a este cursillo, y a las autoridades aquí presentes, agradecer a todos el calor y la ayuda que han encontrado en este hidalgo pueblo de Pamplona las iniciativas del Ministerio de Educación Nacional, felicitar a los realizadores de este curso y a los instructores militares que con tanta abnegación han colaborado en él. Muy especialmente he de decir, que sin el apoyo, y acaso sin la iniciativa de mi querido amigo don Luis Orgaz, este primer curso, con la tónica militar que tiene, no se hubiera podido realizar y esa tónica militar no ha sido un accidente, sino que ha sido lo que deliberadamente se buscaba al organizar estos trabajos.

Ha de ser una de las características del nuevo Estado y de nuestra política, el que las palabras no sean retórica vacía, sino que sean siempre anuncio de una realidad próxima. Hemos hablado tantas veces en nuestro Movimiento de que la vida es milicia, que conviene probemos con hechos esta verdad. Milicia ha sido vuestra estancia en Pamplona durante este cursillo; con disciplina militar habéis vivido, y es, quizá,

como decía muy bien el general Orgaz, la máxima lección que habéis recibido, la de ese ambiente que os habrá hecho apreciar en vuestra vida diaria, en vuestra vida cotidiana, el espíritu de disciplina de la educación militar.

La vida militar tiene la grandeza del heroísmo en la guerra, que impone la admiración, y cuando no la admiración, la gratitud de todos. Pero para llegar a esas cumbres del heroísmo y del deber cumplido, es precisa esa labor oscura de fabricar diariamente, por un esfuerzo continuo y callado, el temple del alma y del espíritu, que luego ha de servir para escalar las excelsitudes del sacrificio y de la abnegación. Las academias militares, los cuarteles, la vida entera del Ejército, yo creo, maestros de España, de la Nueva España, que los que habéis convivido con ella, habéis aprendido a respetarla y amarla. Porque uno de los grandes recursos de la revolución internacional que se manejó de manera cruel y vergonzosa durante la fenecida República, fue este de enfrentar al mundo civil y al mundo de la inteligencia, con el mundo de la milicia, suprema escuela del cumplimiento heroico del deber. Parecía un tópico de Ateneo y de redacción de periódico el despreciar la vida del cuartel, como si el cuartel fuese una especie de presidio. Vosotros habéis vivido la vida militar, y yo estoy seguro de que cuando volváis a vuestras escuelas, estos días de disciplina y de rigor habrán sido para vuestras almas un tónico vivificador, y recordaréis con orgullo y con gratitud, que, aunque sólo por unas semanas, os habéis honrado viviendo la vida que permanentemente se vive en las fábricas de héroes que son los cuarteles de España (Grandes aplausos).

Cuando yo era Diputado de las Cortes Constituyentes, de las tantas cosas que hubieran causado risa, si no hubieran sido fuente copiosa de lágrimas, como allí presencié, ninguna me causó más desprecio que aquel artículo grotesco de la Constitución de la República en que se decía: «España renuncia a la guerra como instrumento de política internacional». Me hacía el mismo efecto que si un caballero hubiese puesto en su tar-

jeta: «El señor este renuncia a repeler violentamente las agresiones de que sea objeto». Hay algo en la dignidad moral del hombre, que es el valor, que es un valor humano, moral, y es preciso que salgamos al paso de ese concepto comodón de los hedonistas del mundo ginebrino y liberal, que pretenden hacer creer a la humanidad que esos pacifistas de conferencia internacional, son seres superiores y más humanos que aquellos que comprenden toda la dignidad y toda la trágica grandeza que hay detrás del deber de la guerra.

¿Es que acaso el fin único del hombre en la tierra es conservar su vida? ¿Es que no es un hombre superior, aquel que está dispuesto a forjar una vida espiritual para su pueblo, servir la ambición de su raza, y la fidelidad de sus principios, con el hecho supremo del sacrificio de la vida?

Debemos acabar de una vez para siempre con esos tópicos que además están fracasados y no sirven para evitar la guerra, porque son precisamente los pueblos que tienen potencialidad guerrera los que pueden imponer la justicia, e imponiendo la justicia, salvan la paz. En cambio, esas democracias pacifistas, cuando es un interés bastardo de las grandes finanzas del mundo internacional, el que se atraviesa en este camino del pacifismo teórico, no vacilan en lanzar a los pueblos a una lucha sangrienta y no ciertamente por un ideal superior (Aplausos).

Es preciso que eduquemos al ciudadano español con el ejemplo de Roma y el recuerdo dignificador de Cincinato, que con la misma mano con que manejaba la mancera del arado empuñaba también la espada del dictador. Recordemos que del Foro al Campo de Marte no hay más que un paso y que si la vida es milicia, debemos enorgullecernos de poderla cumplir en el máximo sentido del deber militar (Muy bien. Aplausos).

Este curso es el primero de orientaciones nacionales que organiza el Ministerio de Educación del nuevo Estado. Yo estoy satisfecho de él, satisfecho del espíritu que habéis demos-

trado, satisfecho de los resultados obtenidos en tan poco tiempo. Yo estudiaré cuidadosamente los informes que ya tengo acerca de cómo se ha desarrollado toda la mecánica del curso. Ese estudio hará que en lo sucesivo —y desde luego yo prometo al general Orgaz que serán pronto varios los cursos que se realicen con el mismo sentido con que se ha realizado éste—, los cursos sean perfeccionados en su técnica docente y pedagógica.

Este es un deber de todo Estado, el de formar maestros, y es un deber preferentísimo del Estado nuevo que yo quiero realizar con mi buena voluntad y con la voluntad de todos nuevosotros, y esa buena voluntad no serviría para nada, si el nuevo Estado no os diese las posibilidades de realizar una función en servicio de él, que seguramente estáis ansiando en el fondo de vuestra conciencia. Digo que es un deber del Estado, no porque piense que el Estado debe ser el monopolizador de la enseñanza; quiero que quede bien claro, que si el Estado español tiene todo el sentido de las nuevas modalidades de los que llamamos estados totalitarios en el mundo, sabrá conjugar con una doctrina original propia, ese concepto de la autoridad estatal, con las normas de la tradición católica, imprescindible componente de la civilización de nuestro pueblo. (Muy bien).

Durante mucho tiempo la bandera de los católicos en frente del estado liberal o de los estados marxistas, ha sido la bandera de la libertad de enseñanza. Ya lo he dicho repetidas veces y se lo he dicho a las autoridades de la Jerarquía eclesiástica: Creo que es una mala expresión esta de «Libertad de enseñanza». Lo que debemos decir es «No monopolio» de enseñanza por el Estado, que es un cooperador con la sociedad en esa función de la enseñanza; pero de ninguna manera «libertad» en el sentido de que se pueda enseñar lo que se quiera, pues eso sería un concepto liberal de la docencia. El Estado ha de poner de acuerdo con el sentido permanente de la nación, con nuestra religión y con nuestras ansias de futu-

ro, la docencia de todos, tanto del Estado mismo, como la complementaria de la enseñanza privada, por medio de una inspección que las armonice todas. Pero es evidente también que no puede aspirar a lo que sería una aberración, arrebatar a la familia el que es su primer deber, y constituye el sacratísimo derecho que tiene a disponer de la educación de sus hijos. (Muy bien). Es preciso no obstante que con esa intervención que el Estado nuevo tendrá en la ordenación de la educación, labre una verdadera unidad de conciencia nacional, que es el primer deber del Ministerio de Educación.

Esta guerra civil ¿qué os está diciendo? Los pueblos acuden a la guerra civil cuando la rotura de su conciencia moral les obliga a ello para salvar las esencias permanentes de su personalidad histórica. Es preciso que restauremos la unidad moral de la Patria española y que restauremos la conciencia nacional del pueblo español. Y para eso, quiero hablaros brevemente de unas cuantas ideas, que yo llamo «los antitópicos de nuestra Revolución Nacional», enfrente de los tópicos manidos del viejo liberalismo y de la revolución marxista.

Todos vosotros habéis vivido, muchos de vosotros seguramente habéis vivido un ambiente en los medios pedagógicos docentes en los que se habían elevado a la categoría de dogmas unas cuantas ideas que se trataba de imbuir en las mentes de la juventud que se preparaba para el Magisterio. Una de esas ideas liberales era la de que hay que respetar, sobre todo, la conciencia del niño y la conciencia del maestro; que la educación es respetar el sentido natural de los educandos y su libertad. Pues bien; yo quiero que meditéis que la idea contraria es el eje de toda la filosofía de la educación patriótica. Esa es una idea roussoniana. El padre de la revolución en Pedagogía, y en otros muchos aspectos de la Revolución, pero en Pedagogía de una manera preferente, fue Rousseau. La gran herejía de nuestro tiempo es el liberalismo roussoniano, porque él fue el que con la gracia morbosa de su estilo, supo crear estos tópicos que van rodando desde el *Emilio*

y *La nueva Eloísa* por todos los manuales de Educación del siglo XIX.

El fundamento de su doctrina es la idea de que el hombre es naturalmente bueno y que la Pedagogía no tiene que enderezarle ni corregirle, sino que lo único que tiene que hacer es cultivarle como se cultiva una planta, porque la planta en sí tiene todas las facultades de vivir. Frente a ese dogma del naturalismo hedonista que afirma que el hombre es naturalmente bueno, hay que contraponer la doctrina católica de que el hombre es malo por causa del pecado original y de la caída que envileció su alma. (Aplausos).

Por tanto, el problema de la educación consiste en situarse ante el niño diciéndose: ¿Es éste un ser a quien no hay más que cultivar porque él tiene de un modo inmanente todas las virtudes, o es un ser en el que predomina la naturaleza de la bestia humana, si no viene la educación a poner la semilla de espiritualidad y de luminosidad en su alma? Todo hombre tiene dormida en el fondo de su espíritu aquella chispa de la Divinidad que puso Dios en la conciencia humana, y la obra grande de la educación es hacer que esa chispa dormida muchas veces por el sentido animal del hombre, se convierta en hoguera y alumbre nuestra vida y rijan su moral y su conducta. (Gran ovación).

Esta idea de Rousseau hace que se considere al hombre no como persona, sino como individuo, como unidad biológica. Por eso, toda la revolución liberal, toda la economía liberal, toda la filosofía de la revolución, no consiste en hablar más que de los derechos del hombre, los derechos del individuo frente a la sociedad; en buscar, como fin de la vida, el placer de ese individuo, al que tiene derecho porque el hombre es naturalmente bueno. Frente a esto existe otro concepto: el concepto de la persona. La persona es el hombre en su función social y por eso nosotros, que no queremos hablar de la libertad del hombre y de los derechos del hombre, sí hablamos y respetamos y sentimos los derechos imprescriptibles

de la persona humana. Porque una cosa es la persona humana que el cristianismo y el catolicismo respetan, y otra cosa es el individuo que no es más que la unidad biológica, una unidad de la especie, de ese inmenso rebaño, que sin la religión, y sin el espíritu, poblaría la tierra. (Enorme ovación).

Este concepto es una idea romántica y tiene en el otro aspecto de vuestra tarea de que os hablaba antes, en el aspecto de formar la conciencia nacional, una extraordinaria gravedad, porque la idea de individuo, eje de toda la filosofía racionalista, implica que la Patria no sea considerada como una unidad moral, sino como un hecho natural. Por eso, el romanticismo político hace reverdecer en toda Europa los nacionalismos irreidentes, porque la idea de nación y de patria no está fundamentada sobre algo moral, sino que está fundada también sobre hechos naturales, y por eso, fijaos que todos los nacionalismos, cuando están desprovistos de ese contenido moral, no hacen más que basarse en el amor al terruño, al paisaje, a los hechos naturales, a eso que llamaban los separatistas catalanes el hecho diferencial de Cataluña; el hecho, como si la Nación fuese una fatalidad geológica o geográfica y no un resultado de la voluntad de los hombres que están unidos para cumplir un destino común. (Grandes aplausos).

Es importante que os percatéis de que de esta gran herejía de la edad moderna, del naturalismo roussoniano nacen los grandes tópicos que envenenan la sociedad de nuestro tiempo, y que concretamente han servido para que la sociedad española se lanzase por los derroteros de la revolución roja: el tópico del individuo frente a la persona: el tópico de la bondad natural del hombre frente al pecado original, el tópico del cultivo natural del hombre frente a la necesidad de conducirlo, el tópico de que la Patria es un hecho natural y no un concepto moral en que interviene la voluntad del hombre para realizar un destino común. (Muy bien).

Por tanto, a los maestros hay que pedirles dos cosas fundamentales: que eduquen a los niños en ese concepto de la

responsabilidad humana y en ese sentido de superación y de perfeccionamiento, en esa idea de que los instintos naturales no son respetables, sino que precisamente la obra de la educación consiste en modificarlos, en elevarlos; que la educación en suma no es más que una modalidad de la lucha, en la vida del espíritu, entre los vicios y las virtudes. Poned vosotros con la obra de la educación, en la balanza del bien, todo el impulso que puede crear el espíritu superior del maestro. (Muy bien. Grandes aplausos).

La Pedagogía revolucionaria ha consistido además en borrar la idea de Patria como entidad moral de la conciencia de los españoles. ¿No recordáis que cuando algunos pensadores de la Institución se veían en trance de hablar de su amor a España nunca pudieron hacer más que elogiar a la sierra de Gredos, o los paisajes del Guadarrama, o las encinas del Pardo, porque cuando se asomaban a una creación espiritual, se encontraban con el hecho indiscutible de que la civilización española está ligada como la hiedra al tronco, al sentido católico de la cultura y de la historia? Y por eso, como se trataba de arrebatar el sentido patriótico de la conciencia de los niños, como se trataba de borrar el contenido religioso de la función educativa, una concepción de la Patria como unidad moral, como concepción moral, tenía que desaparecer y se sustituía por ese elogio al que yo he denominado el patriotismo geológico, en el que se refugiaban algunos para disimular que no tenían patriotismo. (Muy bien).

Para nosotros, el catolicismo, además de ser nuestra religión y la de la inmensa mayoría de los españoles, constituye la única posibilidad de poseer una clave para entender la historia de nuestra civilización y de nuestro pueblo y una norma para que puede marchar nuestra nación por las rutas del porvenir.

Cuando acabó la guerra europea, hubo un grupo de intelectuales franceses que veían que aquel gran esfuerzo de Francia para salvarse se iba a deshacer otra vez en la lucha es-

téril de los partidos y en la ola demagógica del avance proletario y socialista. Y entonces hubo algunos que sintieron la necesidad de una alianza intelectual sobre una base doctrinal, y decían: muchos de nosotros no somos católicos prácticamente, pero sin embargo, proponemos a los franceses, a los franceses que amen a su patria, una alianza sobre la doctrina católica para poder salvar el destino de Francia en el mundo. En el último libro de Massis *L'Honneur de servir* tenéis el estudio de este movimiento y las causas de su fracaso. El laicismo es prácticamente una aberración desde todos los puntos de vista, desde el punto de vista religioso y filosófico, y para los españoles, además, desde el punto de vista patriótico. Y por eso es un deber del Estado nuevo el impedir —ya lo ha hecho—, que se conserve ni una brizna de posibilidad de que el laicismo vuelva a tener beligerancia doctrinal en el ámbito del pensamiento y de la educación españoles. (Muy bien. Grandes aplausos).

Yo quiero leer estos párrafos de Menéndez y Pelayo que quisiera ver citados en cada escuela de España cuando se hable de la condenación del laicismo:

«No sólo la Iglesia católica, oráculo infalible de la verdad, sino todas las ramas que el cisma y la herejía desgajaron de su tronco, y todos los sistemas de filosofía espiritualistas, y todo lo que en el mundo lleva algún sello de nobleza intelectual, protestan a una contra esa intención sectaria, y sostienen las respectivas escuelas confesionales o aquellas, por lo menos, en que los principios cardinales de la Teodicea sirven de base y supuesto a la enseñanza y la penetran suave y calladamente con su influjo.

»Así se engendran, a pesar de las disidencias dogmáticas, aquellos nobles tipos de elevación moral y de voluntad entera, que son el nervio de las grandes y prósperas naciones de estirpe germánica en el Viejo Mundo y en el Nuevo. Dios las reserva, quizá, en sus inescrutables designios, para que en ellas vuelva a brillar la lámpara de la fe sin sombra de error ni de herejía.

»Ni en Alemania, ni en Inglaterra, ni en los países escandinavos, ni en la poderosa república norteamericana tiene prosélitos la escuela laica en el sentido en que la predica el odioso jacobismo francés, cándidamente remedado por una parte de nuestra juventud intelectual, y por el frívolo e interesado juego de algunos políticos.

»Apagar en la mente del niño aquella participación de luz increada que ilumina a todo hombre que viene a este mundo; declarar incognoscible para él e inaccesible, por tanto, el inmenso reino de las esperanzas y de las alegrías inmortales, es no sólo un horrible sacrilegio, sino un bárbaro retroceso en la obra de civilización y de cultura que veinte siglos han elaborado dentro de la confederación moral de los pueblos cristianos. El que pretenda interrumpirla o torcer su rumbo, se hace reo de un crimen social. La sangre del Calvario seguirá cayendo gota a gota sobre la Humanidad regenerada, por mucho que se vuelvan las espaldas a la Cruz». (Aplausos).

Otra pluma de campo bien distinto, pero de mentalidad esclarecida, «Clarín», decía así sobre el laicismo:

«Porque téngase en cuenta que en este punto, el abstenerse es negar: quien no está con Dios está sin Dios; la enseñanza que no es deísta es atea. Porque los hijos que se educan en la duda de Dios se educan como si no lo hubiese; y más diré: que si no lo hubiera, no está muy claro que fuera muy perjudicial para una buena educación portarse como si lo hubiese, mientras que si hay Dios, el prescindir de la divinidad no puede menos de ser funesto.

»Dejar para el domicilio la enseñanza religiosa y en la escuela no encontrar más que doctrinas en que se mutila la realidad de la vida humana, haciendo abstracción de toda idealidad piadosa, es desconocer el principio fundamental de la educación intelectual y de sus relaciones con la educación ética y estética».

Por estas razones, la postura laicista de la fenecida República era una postura anacrónica en el pensamiento europeo,

conservada únicamente por los partidos revolucionarios de Francia para impedir la reacción del pueblo francés y para mantener sumido el pensamiento de la gran masa de la nación vecina en esa filosofía radical que lo invade todo ya, incluso las manifestaciones que parecían impregnadas de otro espíritu.

Quizá pudiera parecer a alguno de ustedes que yo soy un poco suspicaz en cuanto a creer que esta obra de minar los fundamentos doctrinales de la educación fue una obra deliberada y realizada con un sentido revolucionario. Yo quiero leerles un testimonio que me releva de toda otra prueba. Es un texto de un discurso de Fernando de los Ríos cuando creía que la República era inmortal:

Las ilusiones de los discípulos de Giner de los Ríos se inyectaron en la organización pedagógica española en el mayor silencio. La Escuela Superior del Magisterio, la Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, la Escuela de Criminología y hasta la residencia de estudiantes han sido los gérmenes de la nueva España. Éstos han sido los gérmenes que han posibilitado el advenimiento de un régimen nuevo. La simiente está tirada silenciosamente en el surco. la República española recoge los resultados de aquéllos».

Estas palabras son para nosotros tan preciosas como si fuesen un mapa donde nos hubieran señalado las fortificaciones que tenemos que bombardear. (Risas y aplausos).

Un escritor inglés decía que para pasar y vivir en la vida no vale de nada la cultura intelectual sin la cultura moral. Yo espero que la nueva España sabrá formar hombres con cultura moral y con cultura intelectual; pero hemos de conceder la prioridad a la formación moral de los elementos docentes de la juventud.

Ahora quiero decir dos palabras para terminar. En el Magisterio español y en todos los cuerpos del Estado se está procediendo a una depuración que pronto será regulada de un modo definitivo. No quiero mirar ahora hacia el pasado, si-

no hacia el porvenir, y decir a los maestros españoles, que el régimen del porvenir, mientras yo regente la Educación Nacional, será un régimen de confianza, porque espero que el montón de muertos que tenemos ante nuestra vista, y la sangre derramada, bastarán para que aquellos que tuviesen un resto del error pasado en el fondo de sus conciencias, se incorporen llenos de entusiasmo a los nuevos dogmas de la Patria. Esa experiencia trágica no la ha vivido España en vano, y el fundamental deber, el primero que tiene el Gobierno de España, es hacer que no sean infecundos en ningún terreno los sacrificios de nuestros muertos. Y yo tengo la conciencia segura de que si hoy no arrancásemos con mano dura esa semilla silenciosamente arrojada en el surco, como dice Fernando de los Ríos, no podríamos tener la esperanza de una salvación definitiva para la Patria. Y yo siento gravitar sobre mi conciencia esa responsabilidad, y por mí no ha de quedar; y yo creo que tampoco por vosotros.

Este cursillo ha terminado. Nos podemos despedir alegremente, diciéndole al pueblo español que aquí hay unos hombres que se aprestan a sentir la enorme responsabilidad de la función que España les encomienda. Que en este cursillo no ha habido ni arribismo ni la intención de buscar puestos como en otras ocasiones, y que aquí nos hemos reunido en una comunión de devoción a la Patria, de respeto a los valores del espíritu y que nos separamos sin que una sola palabra de odio haya envenenado las almas, ni de los hombres ni de los niños, inspirándonos únicamente el amor a Dios y a España.

(Las últimas palabras del Ministro son acogidas con una entusiasta y prolongada ovación).

LÓPEZ IBOR, J., *Discurso a los Universitarios españoles*. Santander. Cultura Española, 1938, capts. I, IV, V, VI, VII, VIII, XIV y XV.

I

POR QUÉ NO TENÍAMOS UNIVERSIDAD

Por muy hondamente que nos sintamos empapados de espíritu universitario, no debemos caer en la beatería de afirmar que un pueblo es, en definitiva, lo que su Universidad sea. La Universidad, como institución, es un hecho relativamente reciente en la historia de la Cultura, y antes y fuera de su radio histórico han existido grandes pueblos y grandes culturas. Sin embargo, en el caso de España, han sido tan paralelas su grandeza y decadencia como Imperio, con la grandeza y decadencia de su Universidad, que fuerza es pensar que esta comunidad de destino tiene una honda raíz común, la cual conviene desenterrar. ¿Fueron grandes nuestras Universidades porque lo fue nuestro Imperio o viceversa? En esta disyuntiva se esconde todo el problema, porque aunque el imperio precediese, históricamente, a la madurez de la Universidad, se mantuvo mientras la savia del pensamiento español se cotizaba en el mundo.

Dese Alcalá y Salamanca no hemos vuelto a tener Universidad grande y auténtica. En todo el penoso curso de nues-

tros siglos de decadencia se ha vuelto una y otra vez, con añoranza honda, a pensar en Alcalá y Salamanca. ¡Cuando tengamos Universidad, volveremos a ser!, se decía, invirtiendo arbitrariamente los términos, víctimas de un intelectualismo de ilustración. En virtud de este paralaje mental, se creyó que tendríamos Universidad cuando trasplantásemos a España aquello que, al parecer, convertía en grandes las Universidades extranjeras, y se soñaba, con cierta estolidez, en un desfile de laboratorios, de seminarios y de bibliotecas con tubos de níquel y suelos charolados. ¡Ciudad Universitaria de Madrid, tan moderna y tan sin espíritu! ¡Parece que la guerra te ha querido bautizar con fuego, para hacerte perdonar tu pecado de origen!

Como no había médula propia, unos exaltaban el tipo de Universidad inglesa, otros el alemán o norteamericano. Al compás de este vaivén de opiniones, se mandaban pensionados y se traían conferenciantes. Esta ha sido, en parte, la labor de la Institución Libre de Enseñanza. Pero, hecho curioso: como pretendía una cultura cernida de toda levadura de Hispanidad, atacaba de soslayo a la Universidad y se dedicaba a fomentar una torva proliferación de instituciones extrauniversitarias¹.

Otro grupo miraba, recelosamente, esta labor; pero se anegaba en una esterilidad universitaria semejante, esmalta-

¹ Hace falta en España una historia documentada y completa de la Institución Libre de Enseñanza. Surgió íntimamente ligada al krausismo, y desde entonces, sobre todo a través de la Junta de Ampliación de Estudios, ha venido rigiendo la enseñanza en nuestro país. Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832) es considerado en Alemania como el filósofo oficioso de la masonería. En cualquier historia de la filosofía se le encuentra anotado con esta significación, y a ello hay dedicado más de un libro. Sanz del Río fue a beber en aquellas fuentes, no se sabe por qué misteriosa sed de hermandad, y se trajo su sistema, así como otros se trajeron su pedagogía. Menéndez y Pelayo escribió unas páginas acerca de ellos, donde se mezcla una alada ironía con una íntima repugnancia. Pero no sólo los comienzos, sino toda la historia posterior, merecen un minucioso estudio.

da con recuerdos históricos. También ellos conocían lo extranjero, a través de una documentación maciza de planes de estudios y métodos de enseñanza. Como quiera que la Universidad del Estado caía, casi totalmente, fuera de su radio de influencia, se rebelaban en nombre de la libertad de enseñanza: con este designio estudiaban, preferentemente, el modelo inglés o el belga (¿recordáis el machaconeo de textos del *Times*?), so capa de unas inciertas afinidades de estilo vital, porque allí existía una mayor libertad para las iniciativas individuales o sociales, como si siempre pensasen en una sociedad divorciada del Estado. Reacción tan absurda, como la de los mandarines del otro grupo, que estuvieron enviando afanosamente pensionados a Alemania, mientras creyeron que la cultura alemana era, por esencia, la cultura de la *Aufklärung*, y que, a partir del triunfo del nacionalsocialismo, miraban con suspicacia —y trataban de evitarlo— al español que quisiera ir a estudiar en Universidades alemanas. ¡Gran confusión e hipocresía de los tiempos!

Todo menos plantear, de una vez y para siempre, el problema en su radical desnudez y dolor: *España no ha tenido Universidad auténtica en los últimos tiempos, porque no podía tenerla*. Tampoco Ortega cayó en ello, a pesar de ser suyo el intento más solemne, que se hizo en los últimos años, de atacar por su base nuestro problema universitario. Como tenía una visión ultrapirenaica del problema, se quedó en una propuesta de reforma del atrio del edificio: los demás se quedaban en la puerta. No vió que lo esencial era transformar todo el edificio, convirtiéndolo en morada para el alma de una misión universitaria, apoyada en una concepción auténtica del hombre español. Es verdad que Ortega reaccionó contra el tipo de Universidad «cientifista» y se batió por la introducción de la Cultura en la Universidad; pero se quedó ahí, en una reacción, sin un definitivo impulso creador, porque partía de un concepto mediatizado de la Cultura, como veremos después.

Elevar la Cultura frente a la ciencia, supondría dentro del mecanismo universitario la creación de una verdadera Facultad de Cultura. Ortega la propone así: «Por tanto, la función primaria y central de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales.

Éstas, son:

- 1.º Imagen física del mundo (Física).
- 2.º Los temas fundamentales de la vida orgánica (Biología).
- 3.º El proceso histórico de la especie humana (Historia).
- 4.º La estructura y funcionamiento de la vida social (Sociología)².
- 5.º El plano del Universo (Filosofía)».

Sin embargo, lo cierto es esto: no hay posibilidad de ensamblar estos estudios en un funcionamiento normal de la Universidad, que ha de atender a su misión compleja. Más claro: no es posible hacerle seguir a un médico, por ejemplo, varios cursos de la Facultad de Cultura en detrimento de su propia formación médica. Es absurdo pretender, por otra parte, segregar de la misión genuinamente universitaria la formación de un profesional, porque el arquetipo del profesional futuro, que no ha de ser un técnico exclusivo, ha de ser precisamente universitario. La idea de este profesional arrancado a la Universidad, no es más que el deseo de un profesional sin cultura, aunque embebido de ciencia y de técnica. En el fondo, es una traducción de la idea luterana de profesión, que jamás encajó en nuestro modo de ser. Por eso resulta tan extraño entre nosotros, hablar de ciertas éticas profesionales, como si una profesión pudiese tener una norma ética para sí, independiente de la de los demás. Como si

² ¿Admitiría un auténtico historiador, o un filósofo de la historia, este encumbramiento e insolidaridad de la Sociología?

a un profesional pudiese, en esencia, estar permitido, en la escala ética, lo que a otros está prohibido.

En lugar de una Facultad de Cultura, es preciso hablar de una Cultura en las Facultades. Es necesario que la renovación de la ciencia moderna, que su ampliación de perspectivas llegue al más olvidado recoveco y no quede grieta alguna que rellenar. La nueva imagen del mundo, los nuevos conceptos de la vida, los nuevos esquemas de la física, han de dejar de ser imagen, concepto y esquema. Se han de asimilar y transvasar en la propia esencia de tal modo, que constituyan un «nuevo modo de ser».

En la nueva Universidad no han de figurar las Facultades yuxtapuestas como un mosaico. Deben cesar los compartimentos; no en la organización, sí en el espíritu. Cada una no debe estudiar una realidad distinta, sino *todas la misma realidad desde un punto de vista distinto*. La doctrina tendrá así, por dentro, el esquema de una pirámide, que va a dar a esa fuente escondida de la unidad suprema. Sólo entonces se podrá hablar de Universidad, es decir, de la unidad en la diversidad. No hay que estudiar toda la realidad del mundo en una célula —especialismo que conduce a pensar que no hay más que aquello—, sino una célula como si en ella estuviese reflejada toda la realidad del mundo, engarzada en ella. El estudio no pierde así en agudeza. Gana, en cambio, en jerarquía y perspectiva.

Es insensato creer que el nuevo universitario diferirá del antiguo en que sepa más o en que conozca otras cosas. En él ha de ocurrir una manera radical de cambio; no como ampliación de perspectivas, sino como algo que afecte a su esencia fundamental. Los problemas de su existencia los vivirá, no desde ella misma, sino desde su esencia. *Cultura no es, pues, el sistema de ideas desde el cual se vive, sino por el cual se vive. O mejor, se vive y se existe.*

El hombre, sólo parcialmente tiene en sí la fuente de su ser. Por ello hay un aspecto de la cultura que supone el desa-

rollo, en el hombre, de cualidades y de valores que supon-
dríamos puramente humanos. Sería la cultura, que domeña-
ría o encauzaría la naturaleza humana en su ímpetu fogoso y
primitivo; pero, precisamente, porque el hombre posee un
estrato superior, la vida del espíritu, necesita un cultivo en
dirección determinada. El espíritu tiene su ley y su exigencia,
mejor diríamos, tiene su centro de gravedad hacia el cual
tiende siempre, aunque la sístole y la diástole históricas pa-
rezcan aproximarle o alejarle en un momento determinado.
El cultivo en esta dirección supone, como antes decíamos,
una norma o arquetipo, que sólo de un modo parcial, en
cuanto es infundido, procede de nosotros mismos, pero que
en esencia viene de otra parte. Esta imagen del hombre, que
éste persigue ahincadamente, como arquetipo supremo, es la
imagen que Dios ha depositado en él, como la imagen que
él tiene de nosotros. Es una meta, a la cual cabe una aproxi-
mación mayor o menor en esta Ciudad Histórica, pero no
una conquista absoluta y definitiva.

No es posible expresar aquí, en su aspecto total, este pro-
blema. Quede para otra ocasión. Para hoy basta con la nece-
sidad de este cambio de frente en el problema de la Cultura;
pero no se olvide que hasta ahora se trata sólo de esto, de un
cambio de frente, no de una conquista de posiciones defini-
tivas. La tarea futura, será esa: elaborar el cuerpo nuevo de la
doctrina, y aquí es donde la Universidad española puede figu-
rar en las escuadras de vanguardia.

Al espíritu español le cabe una misión especialmente glo-
riosa en el alumbramiento del nuevo hombre que se avecina; la
de elaborar la doctrina y el estilo de un humanismo español.

POR UNA UNIVERSIDAD IMPERIAL

A pesar de la diversidad de lugares, existe en el ecúmeno
un meridiano intelectual que le da su hora. Aunque sea cier-

to el juego de las culturas aisladas y aunque sea cierto el hecho de las hondas diferencias que la geografía impone, hay para todo el Occidente, desde Europa a América, un clima intelectual común. Mejor aún; existen ciertas escalas de valores con ámbitos de universalidad. Pero el correr de los tiempos descuaja unas y dibuja otras. A cada nuevo tipo de vida, corresponde una nueva escala de valores. Unas veces el hombre se olvida con exceso de sí mismo, y se pierde, deletéreamente, en el cosmos. Otras, se considera como la medida de las cosas: el hombre mediterráneo fue eso, y toda la cultura griega es una teoría de cánones y normas. El hombre moderno ha sido racionalista y mecánico, para quien el mundo y la vida no eran más que un mosaico de fuerzas, que no había más que conocer para dominar. El hombre oriental representa, en cambio, lo fluente frente a lo mecánico, el sentido frente a la razón. Por ello han buscado algunos la solución al problema de la cultura europea aproximándola a la cultura asiática (Keyserling, Jung, etc.), vitalizando aquélla con la fluencia y el sentido de las viejas civilizaciones orientales. Por ello también se han puesto de moda ciertos filósofos presocráticos, enhebrados en la tarea inmensa, casi imposible entonces, de encontrar el sentido mediante la propia razón.

Por doquiera se mire, se tropieza, en el mundo actual, con tentativas análogas. La doctrina de la vuelta a la vida primitiva y natural, encierra en sí un propósito de redención de este hombre seco y frío como una máquina, sólo preocupado de su rendimiento, jamás atento a la razón fundamental de su existencia. Se trata de un escorzo violento de la cultura, que tiene sus peligros; pero ofrece, en cambio, por su misma violencia, un ímpetu extraordinario, que le hace capaz de luchar con concepciones culturales tan ahincadas en el hombre moderno que habían pasado a ser una segunda naturaleza, o, como dirían los escolásticos, que habíamos asimilado de un modo entitativo. El mismo dogma de la supremacía de la ciencia sobre cualquier otra manifestación de la

vida necesita ser quebrantado, y esto sólo se puede conseguir con una fuerte corriente de pensamiento de signo contrario. No existe tal supremacía de la ciencia, ni tal alcázar de la ciencia sereno e intangible. Sino, que, como ocurría con los dioses griegos, se trata de un olimpo, con sus angustias y sus luchas y hasta sus menudencias. ¡Como que es, en fin de cuentas, un producto humano! De ahí sus incapacidades radicales, de ahí su deber de misión, es decir, de sacrificio, de consagración a los más íntimos y definitivos ideales del hombre.

Para el español no hay más que una posible escala de valores, aquella que tenga valor dle eternidad. No desconoce lo que hay fuera de ella: sabe ser primitivo, instintivo y bestial, pero a ello no le concede valor de norma. Cuando el español se desgarrar sus entrañas y aparece con sus vicios y defectos, es típico, pero no universal. El español hylico, visceral, no puede aspirar a crear su universidad; pero cuando descubre que el cosmos y el hombre en sí no agotan el horizonte, sino que lo rellenan insuficientemente, cuando sabe que la existencia sin la trascendencia es orgullo demoníaco y frío, entonces, es cuando adquiere verdadera categoría ecuménica. El mundo podrá o no reconocérsela, pero sólo él la posee de un modo tan profundo y sustancial.

Pero, por nuestra suerte, el mundo necesita de esos valores, en esta hora solemne; y es ahora cuando España puede volver a una amplia política de misión. Es ahora, cuando España puede tener su Universidad.

Porque el Imperio español es, fundamentalmente y por encima de todo, un modo de cultura. Es un modo de concebir, muy humanamente, la vida misma; esto ha sido lo cimero en su empresa imperial. En esto triunfó y en lo demás fracasó. Gavinet, dice: «Quizá nuestra Patria hubiera sido más dichosa si, reservándose la pura gloria de sus heroicas empresas, hubiera dejado a otras gentes más prácticas

la misión de poblar las tierras descubiertas y conquistadas, y el cuidado de todos los bajos menesteres de la colonización»³.

Pero puede llegar un tiempo, ¡la hora es propicia!, en que esta tarea se realice de un modo mejor que entonces. Es el momento en que *el español sepa asimilar las virtudes y la fuerza del hombre fáustico, integrándolas en su escala de valores*. Cuando el español sepa asimilar la técnica, recreándola a través de su espíritu, suprimiendo aquello en que es enemiga del hombre. Construirá así un nuevo modo de cultura, cuyo designio de universalidad será incontenible.

España tiene en esto su mejor misión. El Imperio sobre América del Sur, será un Imperio de Cultura. Cuando de allí vuelvan sus ojos a los modos que tenga el español de resolver las contingencias y las esencias de su vida, la reconquista estará hecha y el Imperio fundado.

Así habremos de hacer su reconquista, porque así fue su pérdida. Pablo Antonio Cuadra, escritor nicaragüense, lo ha dicho con palabras luminosas, en aquellas hermosas páginas de *Hacia la Cruz del Sur*, transidas de añoranzas imperiales: «La lucha por la independencia de América fue una lucha de los liberales contra los conquistadores. Una contienda que perdimos por hallarnos ya en la pendiente de nuestra decadencia, entre las ideas liberales, de espiritualidad mostrenca y torva intención y aquel ingente espíritu español, que conquistaba así: bautizando tierras, redimiendo hombres y blanqueando razas».

Yo no digo que España no pueda pensar en tareas imperiales con designio geográfico. Antes al contrario, creo que sí, pero seguramente con orientación distinta que en el pasado. Los vientos soplarán en otro cuadrante. Es tan grande el designio imperial de España que, aun en las horas más graves, resuena en su carne maltrecha y herida. El mismo Gavinet, que se mantuvo siempre jugueteando en la cuerda floja de la

³ La conquista del Reino de Maya.

heterodoxia nacional, aunque tenía un profundo sentido de lo español, dijo:

«Yo decía también que convendría cerrar todas las puertas para que España no se escapase, y, sin embargo, contra mi deseo, dejó una entornada, la de África, pensando en el porvenir. Hemos de trabajar, sí, para tener un período histórico español puro; mas la fuerza ideal y material que durante él adquiramos, veremos cómo se va por esa puerta del sur, que aún seduce y atrae al espíritu nacional. No pienso, al hablar así, en Marruecos: pienso en toda África, y no en conquistas y protectorados, que esto es de sobra conocido y viejo, sino en algo original, que no está al alcance, ciertamente, de nuestros actuales políticos. Y en esta nueva serie de aventuras, tendremos un escudero y ese escudero será el árabe»⁴.

Este ejemplo demuestra cuán perenne es la fuerza intrínseca del pensamiento español, que aun en sus más desolados momentos, y en sus mentes menos impregnadas de su tradición, brota y encuentra fórmulas tan maravillosas como la que acabamos de citar.

La Universidad española, si quiere volver a existir con pujanza, quizás mayor que la que tuvo en sus tiempos mejores, tiene que ser imperial. El ímpetu de los capitanes de la España imperial se traducirá, en nuestras Universidades, en cifras de cultura. No es posible esbozar cuáles sean éstas, porque todavía no existen; pero presentimos, con gozo, su alumbramiento próximo. Esta es la tarea de la Universidad futura; para ella tenemos el venero de nuestra tradición cultural y el designio de lanzar al mundo un tercer humanismo, que no sea como el del Renacimiento un estudio de las humanidades, ni una mezcla impura de paganismo y cristianismo, sino un cultivo de los más puros valores humanos, tanto inmanentes como trascendentes: un humanismo auténticamente español, totalitario.

⁴ El porvenir de España.

Examinando así el problema de la misión general de la Universidad, y el más concreto de la Universidad española, debemos dedicar, ahora, nuestra atención, a unos cuantos puntos nodales en la organización de la Universidad futura, sobre los cuales convienen unas cuantas ideas claras. Es natural que, si nosotros concebimos de un modo dinámico a la Universidad, si ésta ha de mantener continuamente su proa adelante, los puntos de vista que ahora nos parecen exactos, a la vuelta de unos años necesitarán renovarse. Tanto es así, que incluso podremos medir las singladuras de nuestro camino, por esta inadaptación de esquemas viejos a necesidades nuevas. Y tras esta advertencia, que sirve para valorar justamente lo que sigue, examinemos aquello que, en el momento actual, está más necesitado de revisión, sin que pretendamos agotar el tema, sino señalar las alturas dominantes, desde las que podamos emprender la batalla.

La necesidad de la introducción de los estudios teológicos en la Universidad, ha llegado a convertirse en un tópico, como si fuese un agua milagrosa para nuestras desventuras culturales. Pero sobre esto quisiera también decir unas frases breves, que fuesen bien entendidas. No se puede despararrar a voleo un curso de teología, por cualesquiera facultades, sin temor a su ineficacia y a quién sabe cuántas cosas más. Diríamos de esto algo parecido a lo de las Facultades de Cultura. Que la teología impregne todo el nuevo modo de ser de la cultura española. O por mejor decirlo, que le conceda su sentido. Concederle su sentido, es empaparle de su verdad trascendente, es situar la verdad de la ciencia en un lugar inasequible al pecado de soberbia, hosco pecado contra el Espíritu Santo.

Esta tarea es hoy más fácil que en otros tiempos, porque el surco está abierto para la sementera. Estamos, por emplear una frase grata a Pemartín, próximos a esa segunda religiosi-

dad que parece adivinarse como postura futura del espíritu humano y que ya tuvo su par en cierta fase de la cultura helénica.

Una vez acordes en esto, debemos buscar en la ciencia, como en la vida, la navegación difícil. Para el español, *vivere non est necesse, navigare necesse est*; vivir no es necesario; es necesario el navegar. No nos asuste la noche tormentosa del pensamiento hostil, ni el temor de hacer incursiones en otras tierras, si de ellas podemos traer un poco de verdad. Nuestros grandes, fueron grandes rebeldes, de duro perfil y acerada audacia. «En el orden intelectual es preciso, es urgente, acentuar la nota de rebeldía. Necesitamos vivir inquietos. Ahora que una nueva era comienza, hay que lanzar al mundo nuestras verdades, las únicas auténticamente revolucionarias. Es preciso purificar nuestras mentes y nuestros corazones, y para ello nada mejor que una cristiana rebeldía contra todos los posos de cobarde adocenamiento que depositó sobre aquéllas un siglo de vida escindida y falsa». Esta es la moraleja que os predica Laín Entralgo en su *Sermón de la tarea nueva*.

Huyamos de pretender que insertar una definición, sea insertar un espíritu; huyamos, por consiguiente, de una mal entendida teología de las escuelas. Si no fuera por miedo a la paradoja, yo hablaría de una Universidad teológica, sin teología.

Problema distinto es el de crear una Facultad de estudios teológicos en una determinada Universidad, Salamanca, por ejemplo. Facultad a la que acudan, sobre todo, aquellos a quienes está encomendada, de un modo específico, la tarea misional. Para que lleven por el mundo el espíritu español en lo que tiene de ecuménico, imperial y católico, y para que lo llenen de vida en la fórmula concreta de la redención, que, como defendió apasionadamente Maeztu, es la misión histórica de la Hispanidad. Por ello podemos hablar de un humanismo total, integral, de un humanismo del

hombre caído y redimido, como aquel que se manifiesta en las palabras del latino: *Homo sum et nihil humanum a me alienum puto*. Hombre soy y nada de lo humano considero ajeno.

LA INVESTIGACIÓN COMO DEBER

En la tesis orteguiana hay un escondido fondo de repulsa a la investigación como función universitaria. Por lo menos, se la arranca de su lugar preeminente, para dejarla reducida a un lugar subsidiario si se compara con la esencial tarea cultural de la Universidad. No refleja Ortega, en esta repulsa, una posición puramente personal, puesto que la Institución Libre de Enseñanza iba poco a poco suprimiendo a la Universidad, medios de investigación, para acumularlos en centros extrauniversitarios. Todos ellos dependientes, claro está, de la Institución misma. Conocemos la larga y dolorosa historia del mejor Instituto de investigaciones médicas que jamás hubo en España, al cual la Institución combatió rudamente, precisamente por ser genuinamente universitario. ¡Y eso que se montaba con dinero procedente de la generosidad privada y surgía por el esfuerzo de un universitario egregio!

Aparte de esto, la creciente complicación de las técnicas de la investigación científica, su enorme exigencia de tiempo y una cierta independencia claramente reconocida, en muchos casos, entre las cualidades psicológicas del investigador, por un lado, y el *eros paidogogos* del profesor, por otro, constituían un polígono de fuerzas que actuaba sobre la vida universitaria de otros países, arrancando también funciones y medios de investigación a la Universidad y localizándolos en instituciones que vivían al margen de ella. Pero jamás se observó fuera, una dehiscencia tal de espíritu entre unos y otras, como entre nosotros, sino al contrario, las necesidades

técnicas de la separación estaban compensadas por un espíritu común, entregado con idéntico entusiasmo a las tareas creadoras de la ciencia.

El nuevo enfoque del problema de la Universidad, tal como nosotros lo pretendemos, y las especiales necesidades de nuestra Patria, nos obligan a un rechazo, casi radical, de aquella tesis. Nosotros creemos que durante varias generaciones el profesor universitario español que no sepa sentir, perentoriamente, mientras enseña, una cierta incomodidad por lo que enseña, no cumple su misión. Porque nos hallamos ante la tarea ingente de crear una nueva cultura que nos sirva a nosotros y a los demás, y esto no se podrá hacer, mientras nos sintamos sólo recipiendarios de formas de cultura nuevas o viejas, pero extrañas. Hemos de rehacer nuestra historia y nuestras concepciones económicas y queremos que todas las ramas de la actividad humana, desde la ingeniería a la medicina, se hallen perfundidas de un nuevo espíritu. Y para esto es necesario crear, en el sentido humano de la palabra; es decir, investigar, sentir como efímero nuestro modo circunstancial de conocer la verdad y buscar uno nuevo.

Esta anhelo profundo, así, en abstracto, nos impone este imperativo concreto: es necesario que el profesor universitario español investigue. Por una extraña paradoja, la posición de Ortega viene a ser, como no podía menos, la de creer que el problema español se resuelve simplemente con europeizar a España. No investiguemos, contentémonos con transcribir, viene a ser el lema de la europeización. Pero, afortunadamente, las nuevas generaciones comienzan a sentir la mística de lo contrario; y su deber es el de corporeizar la mística en realidades y eficacias.

Vemos ya, como en otras ocasiones, surgir la objeción: el profesor debe, ante todo, enseñar, o mejor, educar. Quizás eduque bien y no posea cualidades para la investigación. A ello podemos responder con una verdadera avalancha de razones y de hechos, de los cuales sólo algunos queremos en-

tresacar. En primer término, la necesidad perentoria de investigación en la Universidad española no quiere decir que todo el mundo investigue en ella, desde los profesores hasta los bedeles. Quiere decir que una de las características de su perfil espiritual ha de ser ésa, que algunos estarán en condiciones de realizar; y quiere decir, además, que no se deben crear al margen de ella, y so pretexto de investigación, instituciones que trabajan sin su espíritu, que, en definitiva, es el espíritu de España.

Debemos partir, en segundo término, de la realidad de nuestra Universidad. Ya sabemos que existen en ella excelentes profesores que carecen de actividades científicas; pero, aunque sea de paso, bueno será dejar consignado que este hecho es más bien raro; que el profesor español, cuando no siente la incomodidad de lo que enseña, cuando no siente inquietud, se convierte en un rígido esquema de profesor siempre igual a sí mismo. Se limita a transmitir a sus alumnos, como en escritura notarial, de un modo claro y preciso —no siempre—, unas escasas nociones, casi definitorias, de su disciplina. Entonces es cuando el alumno, vivo de ingenio, piensa, si no bastaría con los libros, si toda la Universidad no podría transformarse en una magnífica biblioteca o discoteca y si serán suficientes ciertos automatismos para ser un universitario o un buen profesional.

El ideal de la Universidad es muy distinto. Fichte lanzó, en 1807, un notable *Denkschrift* (Obras, tomo VIII) para la creación de las *Kunstschule des wissenschaftlichen Verstandengebrauchs*. Su tesis era la de que profesor de Universidad sólo podía ser, el que sabía algo que no estuviera en los libros. El trabajo universitario había de ser en común, como en un diálogo creador y fecundo. Bello ideal, si se entiende aquella afirmación *cum grano salis*; no es que cada profesor haya de poseer una parcela de verdad, como un íntimo secreto, que sólo esté dispuesto a transmitir por vía oral a los que ingresen en su cenáculo, sino que debe poseer la verdad

de su ciencia o de su sistema de un modo vivo, como si al conocimiento científico se adhiriese un coeficiente de vitalidad, que transformase a aquél en una forma capaz de crecer, de fecundarse y, sobre todo, de fecundar y formar al que la recibe.

Volviendo, pues, al examen de nuestra actual situación universitaria, diríamos que el imperativo de la investigación debe pesar sobre la Universidad, en conjunto, como tal institución, y en particular, sobre aquellos profesores y cátedras que estén o se coloquen en situación de realizarla. Por ello —y siempre refiriéndonos a esta primera etapa— el Estado debe atender a que dentro del ámbito universitario, se doten, aquí y allá, atendiendo siempre a características circunstanciales, ciertas cátedras y ciertos profesores. Dotación con largueza, que sea remuneradora. Debe conseguirse, finalmente, que todas las instituciones científicas, que hasta ahora han venido viviendo en la diáspora universitaria, se incorporen a ella, sin perder su autonomía, ni aquella fuente de su personalidad que legítimamente posean. Habrá en ello una doble ganancia.

En resumen, no debemos creer que la vocación de enseñanza (algunos hablan del «instinto pedagógico») y el impulso para la investigación, el *Forschergeist* de los alemanes, están necesariamente reñidos. Muchas veces caminan juntos. A más de un profesor universitario, de evidente labor de investigación, he oído decir que necesitaba de la comunicación con sus alumnos para mantener su espíritu vivo y en tensión y evitar una rígida polarización. Pero junto a este esquema general, las instituciones del Estado deben tener la suficiente flexibilidad para permitir, en los casos necesarios, la existencia del pedagogo puro y del investigador puro. La Universidad no excluye los Institutos de investigación o Academias científicas. Lo que queremos es que también aquí la unidad flote sobre la diversidad. Que no se confunda autonomía, ordenación jerárquica, etc., con reinos de taifas.

Apenas se encontrará en cualquier libro que exponga una doctrina sobre la Universidad, un examen serio del problema del deporte en los estudiantes. Precisamente, de cómo el deporte entra, por modo esencial, en la estructura de nuestra Universidad futura, es de lo que se trata aquí. Tanto más, cuanto que hemos oído voces, de excelentes universitarios, que temen que el deporte aniquile, en la juventud, gérmenes de espiritualidad y que el cultivo del músculo aleje su interés y su denuedo por la tareas específicamente universitarias.

Ocurre que, con respecto a la fundamentación del deporte, se toman como doctrina ciertas opiniones seductoras, pero sin raigambre biológica y antropológica. Entre nosotros, la más corriente es, por ejemplo, la expresada por Marañón, según el cual lo específicamente viril es el trabajo. El valor del hombre se mide por su coeficiente de trabajo, como el de la mujer por el de maternidad. Cuando el hombre vaca, inventa ocupaciones sustitutivas del trabajo, entre las cuales está el deporte; y de la misma manera que el hombre, con exceso de erotismo, pierde su hombreidad, también lo pierde en mayor o menor grado, el que se entrega al deporte. Junto a este punto de vista, y fundados en consideraciones de otra índole, podríamos alinear una serie de opiniones cuyo denominador común se halla constituido por esta postura infravalorativa del deporte.

Pero ya la observación corriente nos hinca el agudo filo de la duda sobre esta doctrina, puesto que el trabajo manual, aún rudo, durante la semana, no impide a muchos dedicarse a cualquier deporte, también rudo, el domingo. Es que el deporte no es un sustitutivo del trabajo, sino que es un derivado del juego.

El juego de los niños no es una imitación de las actividades del adulto. La imitación sólo tiene un valor plástico, es

decir, que concede una u otra forma al impulso a jugar. Éste tiene una raíz vital más profunda e inexorable: significa, por una parte, un despliegue de energías que es inherente a la vida misma, puesto que ésta no es un proceso defensivo frente a la muerte, sino que contiene en sí, una afirmación, un deseo y un anhelo de dirigirse hacia adelante. Paul Valery, dice: «Hay una sed singular que ni el goce de las perfecciones, ni la posesión más feliz, abolen o hacen callar. La delicia de reposar en la certidumbre de un bien, no basta. La dicha pasiva, nos fatiga: nos hace falta también el placer de actuar».

El juego significa, además, un acto de creación humana en cada una de sus fases, como solución y adaptación a los perfiles del contorno cósmico, y en este sentido es una preparación para el futuro. Mediante las actividades lúdicas, el niño y el joven se preparan para una forma de vida superior y más perfecta. Todo esto que llevamos dicho del juego en general, entiéndase también del juego deporte. De este modo, el deporte ocupa su lugar primordial dentro de un teorema antropológico que mire al hombre como totalidad. Pensar que sólo el trabajo es cifra de virilidad, es un modo parcial y deshumanizado de concebir al hombre. El hombre que trabaja sin el hombre que juega, mirará su norma o arquetipo en el taylorismo o en stajanovismo, o sea, en el máximo aprovechamiento de todas sus facultades en el trabajo. Otra vez andamos a las veras, no de los hombres de carne y hueso, sino de las siluetas de hombres.

El imperativo del trabajo es un *imperativo adánico*. «Ganarás el pan con el sudor de tu rostro»; lo mismo que el de la maternidad: «Parirás con dolor». El imperativo del deporte, cabalga sobre *el deber de perfección*, que se nos predicó en el Nuevo Testamento. En la parábola de los talentos, se ensalza no al que los conserva, sino al que los multiplica. «Sed perfectos, como Nuestro Padre celestial es perfecto».

Se nos manda, pues, vivir siempre hacia adelante, enhebrarnos en una flecha tensa, aunque haya riesgo, porque

sólo así adquiriremos méritos. Por ello el deporte es un vivero de virtudes psicológicas; por eso posee ese maravilloso carácter plasmador de las actividades humanas. Por ello, finalmente, debe tener cabida, como organización, en nuestra Universidad.

Apenas necesitamos decir que esta fundamentación antropológica del deporte no admite que de él se haga vicio. Virtud es, de elevado valor ascético, privarse de los placeres de la mesa, pero abstenerse de comer y conseguir así la muerte, es nefando pecado. Así ocurre en el deporte, y de esta manera no perderá calidad y cultivará brutos como en estufa; hay que modificar, pues, nuestro concepto del deporte. Para quien está dedicado a trabajos intelectuales, constituye acto deportivo, de deporte intensamente humano, sumergirse en un campo de trabajo, como los estudiantes alemanes, y allí, bajo la caricia fecunda del sol y el son de los cánticos patrióticos, elevar materialmente a su país y elevar su coeficiente de auténtica hombreidad.

El deporte crea —y éstas son sus ventajas adjetivas— las virtudes físicas adecuadas para que sobre ellas crezcan exuberantemente aquellas virtudes espirituales que van a constituir la esencia de nuestra propia cultura. No es que el honor, el heroísmo, el acto de servicio, la vida disciplinada, exijan, como condición imprescindible, cuerpos vigorosos y músculos tensos. Busando casos particulares, nos encontraríamos con excepciones sin cuento, pero una juventud sana de cuerpo, es campo en sazón para los dones espirituales. Tanto más si se sabe elegir, ya en pleno ejercicio de los juegos deportivos, no aquellos que agreguen fibra sobre fibra al músculo, sino los que atiendan a las cualidades dinámicas y pongan en juego las virtudes temperamentales que luego se van a necesitar. Por ello el deporte es, como antes decíamos, preparación para la vida.

Una vida así entendida, que quiere ser vivida por personalidades fuertes, viene a ser, en último extremo, la vida-

milicia que tanto exaltamos con fuegos líricos y que tanto dramatismo oculta en sus entrañas. Dramatismo con gloria y honor, que convertirá cada biografía en etopeya, de la misma manera que queremos cambiar el andar cansino de nuestra historia en un fulgurante cabalgar de Imperio.

Nuestra consigna, pues: campos de deportes, servicio de trabajo, artesanía en las Universidades.

INTELECTUALES Y HUMANISTAS

Hay gentes que, al sentir tan cerca el estremecimiento de la guerra y el otro no menos profundo que, en forma de inquietud, aun no convertida en pólvora, recorre las partes más pacíficas del mundo, piensan que en la Nueva Edad que nace y que nosotros amamos ya en el dolor de su nacimiento, no va a quedar lugar digno para las labores de la inteligencia. Ante este temor se adhieren, en defensa instintiva, al mundo viejo, como si sólo en él tuvieran lugar al sol los productos del espíritu. Creen, por ello, que un vago liberalismo es el mejor clima para la fructificación de eso que se llaman intelectuales y que todo lo que sean modos de vivir fuertes, arriesgados, impetuosos, significará, en este sentido, como un retorno a la selva (Scheler abrigaba temores de esta clase. Bien es verdad que, si la memoria no me es infiel, anduvo por países neutrales, mientras el suyo se debatía en la guerra. Conocemos aquí, en esta hora, el caso).

Temor injustificado y, sobre él, apenas habrá hombre, joven de espíritu, que albergue duda alguna. El vago liberalismo es, precisamente, el que nos ha traído las violencias negativas, porque ha cobijado en su seno falsas dialécticas, que sólo impulsaban al hombre a la posesión de los bienes materiales. Todavía, en la fase de transición, se simulaba un cierto interés por la vida del espíritu, pero el final nos lo sabíamos de antemano. Por si acaso, la realidad nos ha puesto ante los

ojos el fin de ese camino, en forma de destrucción de lo mejor de nuestras manifestaciones artísticas y culturales. Esto no es una contingencia bélica, como pudo serlo en la guerra europea un impacto de un cañonazo en una catedral o en una biblioteca. Aquí se trata del final inexorable de una línea de desarrollo que tenía ahí su meta.

Los espíritus timoratos, a quienes aludíamos unas líneas más arriba, aciertan, en cambio, en otra cosa. En la Nueva Edad no se dará el tipo del intelectual como espectador, de aquel que no participa de los hechos, tratando de imponerles un cauce, cualquiera que sea el riesgo que corra.

La posición del intelectual como espectador es tan inane, si no perniciosa, como la de los que sostienen el arte por el arte. Tesis viejas, que a nosotros no nos dicen ya nada, porque ni siquiera nuestro espíritu siente la necesidad de su análisis, ni para refutarlas. Todavía hay intelectuales de nuestra casa, de aquellos que no encontraron sentido a la guerra europea, que tampoco se la encuentran a ésta. ¡Qué les vamos a hacer, si tras una inteligencia aguda ocultan un alma de cartón!

Erasmus podría muy bien servirnos de símbolo para esta postura del intelectual fenecido. Hombre de fina inteligencia, gran catador de los clásicos, se pasa su vida en peregrinación perpetua, esquivando el riesgo, aún en sus formas mínimas. Sólo pierde —un poco nada más— su compostura, ante un ataque personal y violento de Lutero. Pero no quiere ir a aquellas magnas Dietas de católicos y reformadores, encrucijadas históricas, donde en pleno hervor de una discusión intelectual se decidirá el destino de Europa. Seguramente que Feuerbach tenía en su mente la imagen de intelectuales así, cuando dijo: «Los filósofos se entretienen en interpretar al mundo, pero el caso no está en interpretarlo, sino en cambiarlo».

La verdad, nuestra verdad, la nueva, es, en cambio, que la inteligencia y la palabra puedan cambiar al mundo. Una auténtica interpretación del mundo, cuando no procede de

un espectador, posee una inmensa fuerza renovadora. Ante ella, la técnica y los productos materiales ocupan su debida postura, como en acto de servicio. Nosotros creemos en la fuerza renovadora del espíritu; el ímpetu no procede sólo de la materia. También el Logos tiene fuerza creadora y, sobre todo, redentora. No es pura casualidad, sino símbolo histórico preciso, que fuera Erasmo quien tradujera, por primera vez, *Logos* por *sermo*, *vox*, cuando hasta entonces se venía traduciendo por *verbo*. Le suprimía así valores activos, calidades ardientes, dejándolo sólo con valores expresivos y calidades contemplativas.

Frente a Erasmo, podríamos contraponer la figura del Dante. Su *Divina Comedia* no es una obra de divertimento, sino que esconde un amplio deseo de persuasión. Por ello no se contenta con una interpretación parcial de la vida o del mundo, con un ensayo o un elogio, como haría Erasmo, sino que se enfrenta con el máximo tema del destino cósmico y ultracósmico del hombre. Pero no de un modo general y vago, como quien describe la apariencia insegura de una nube, sino incrustándolo de destinos individuales como símbolos y como ejemplos. Idealizando lo concreto, como en Beatriz y condenando lo enigmático, como en el Veltro. Escribe, además, no con el intento de hacer bella literatura, sino con el de perfundir con ideal ultraterreno el alma humana. La belleza viene así dada, como por añadidura. *La Divina Comedia* no es un escrito, sino una obra, con todas las calidades primigenias de acción, buscando efectos estéticos y éticos a la vez. Por eso dice en la epístola a Can Grande: *quia non «ad especulandum», sed ad opus inventum est totum et pars*. No para especular, la especulación pura, y el arte puro, son vacaciones del espíritu y es mucha su tarea sobre la tierra para poderse permitir tamañas holganzas. Los talentos que se nos dio, hemos de devolverlos multiplicados. Dante será güelfo o gibelino, ardientemente, aunque le cueste el destierro. Lo que no hará será contemplar las luchas, como un hombre

aparte, escondiendo su opinión como para guardar su pellejo. Con ello hubiera demostrado que su pellejo, su materia, era más estimable que su espíritu. ¿Predicaría, así, después, la supremacía del espíritu?

En la nueva era, en cambio, se reconocerá, sí, la supremacía del espíritu; pero ya no habrá intelectuales que se refugien en la labor deleitosa de su contemplación especulativa o coleccionista, sin sentir la angustia del mundo. Porque como llevarán la angustia prendida en su propia carne, tendrán que salir de cámara a cubierta y ponerse en zafarrancho de combate. Nadie más sereno que Platón y trató, en Sicilia, de establecer un orden de gobierno, ni más esotérico que Pitágoras y también de él tenemos un intento de ordenación ciudadana; no quiere esto decir que el llamado intelectual intervenga en política. Las nuevas generaciones desconocerán la política en el sentido peyorativo de la palabra; pero quien quiera que sea, en la posición que esté, se sentirá envuelto en la corriente de vida de su pueblo. Política es la participación vital en el desarrollo histórico de la comunidad. Para nosotros, españoles, este imperativo es mayor que para cualesquiera otros. Nuestros intelectuales harán política imperial, como Antonio de Nebrija al escribir su *Arte de la Lengua Castellana*: «El tercer provecho deste mi trabajo puede ser aquel que, cuando en Salamanca mostré esta obra a vuestra Real Majestad e me preguntó para qué podía aprovechar, el mui reverendo padre Obispo de Ávila me arrebató la respuesta; e respondiendo por mí dixo que después que vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo puchos pueblos bárbaros e naciones de peregrinas lenguas e con el vencimiento aquellas ternían neccesidad de recibir las leies quel vencedor pone al vencido e con ellas nuestra lengua; entonces por esta mi Arte podrían venir en el conocimiento della, como agora nosotros deprendemos el arte de la gramática latina para deprender el latín».

Que nuestros universitarios lancen ideas vivas, explosivas, que ya las recogerán nuestros capitanes en la punta de su es-

pada. No ha habido entre nuestro mundillo intelectual contemporáneo nadie cuya voz haya tenido resonancias mundiales, nadie que haya tenido la grandeza suficiente para que al impulso de su idea se haya podido torcer el rumbo del mundo. Y, sin embargo, en el fondo oscuro del pueblo, en la entraña íntima de nuestra raza, latía el deseo insaciable de volver a ser. No oían su voz; nadie podía acercarse a ellos en busca de un consejo válido porque no podían darlo. Splenger se creía que Leibnitz, el autor de un gran sistema filosófico y del análisis matemático, aconsejaba a Luis XIV que dirigiera su vista a Egipto, distrayéndole así de crear peligros para Alemania, su patria. Y hay quien piensa, si esta indicación de Leibnitz, influyó de alguna manera en la decisión de Napoleón de conquistar a Egipto. En la cual expedición —bueno es recordarlo— iba Champollión, descubridor de la famosa piedra roseta y creador, por tanto, de toda la egiptología moderna. Demostrando, una vez más que cuando la inteligencia se coloca al servicio de la vida, la vida le devuelve, con creces, el servicio rendido. No ha habido, entre nuestros más inmediatos predecesores, quien pueda alegar, con respecto al destino de España, un acto de servicio de esta naturaleza. Me refiero, naturalmente, sólo a aquellos que se atribuían a sí mismos la denominación de intelectuales, no a aquellos otros que guardaban, en espera de una nueva coyuntura que los fecundase, nuestros mejores valores de cultura de otras épocas. Por ello, he dicho en otra parte, que su pecado mayor no fue su heterodoxia nacional, sino su esterilidad.

De la nueva Universidad española saldrá, como hemos dicho, un nuevo modo de cultura, y con ella un nuevo tipo de hombre. Si aquélla cumple su función no cabe esa preocupación, tan mal planeada, de minorías directoras. La historia la hacen masas y héroes, como el río con el cauce y las orillas. No hay primacía de acción, sino solidaridad de acción. El que escribe unas páginas, es siempre un hombre, aunque sea su mano derecha la que sujete la pluma.

Alexis Carrel, en un libro reciente, *L'homme cet inconnu*, que ha dado la vuelta al mundo, se plantea este problema. Él mira desolado en derredor y ve que tras tanta máquina, tanto análisis y tanta sociología, el hombre sigue tan incógnito como antes, y, sobre todo, es una incógnita que sabe su carácter de tal, que se angustia, por tanto. No hay otra solución, dice: que se retiren unos cuantos hombres a un lugar aislado, solitario y que estudien el problema de los demás, para luego imponerles normas. Esta solución, que parece salida de un *brain trust*, es un poco infantil. Pero lo interesante es esto: que reconoce la necesidad de que haya unos que se sacrifiquen por los demás y que luego les manden. El acto de servicio como fuente de poder. *La sabiduría, como servicio, y purificada por él, como ducción*.

Realmente esta es la única forma de sabiduría. Scheler distingue entre el saber de dominio, el saber culto y el saber de salvación. Saber de dominio, podríamos decir, para aclarar rápidamente las ideas aunque no correspondan exactamente al esquema de Scheler, es el saber del hombre fáustico. Saber culto, sería el del hombre del Renacimiento en su primera fase, en que por medio de las humanidades cultiva su propio espíritu. Saber de salvación, es otro distinto y más profundo. Así puede él decir: «Sólo quien quiera perderse por una causa noble o por cualquier especie auténtica de comunidad —sin miedo a lo que pueda sucederle— sólo ése ganará su yo propio y genuino, extrayéndolo de la misma Divinidad, de la carne, de la fuerza y del aliento divino». Éste es el saber heroico, el más verdadero y auténtico saber, porque cualquier otra clase de él, es un saber degradado, un accidente o apéndice en la vida, puesto que no le da sentido y no la eleva a un plano más digno⁵.

⁵ El saber de salvación de Max Scheler se sobrepone con el concepto general de saber que tenía Santo Tomás y que Maeztu recordaba en su trabajo, *La busca del espíritu* (Acción Española, mayo, 1935): «De dos mane-

El mundo, en esta encrucijada, necesita salvarse. Pero ha de crear el modo de salvación adecuado a su actual posición, sin recurrir a fórmulas ya usadas una vez en la Historia. ¡Nada de vuelta a la Edad Media! Afirmación que en las mentes de muchos no es más que el hueco resonar de un espíritu sin médula, que asustado ante la situación actual, procede como el niño que esconde su cara en el regazo de la abuela. ¿Cómo hablar nosotros, de vuelta a la Edad Media, si entonces fuimos una fórmula germinal de cultura, si nuestro destino no estaba todavía cuajado? Ésta es una fórmula extraña, que no tenemos por qué aceptar.

Al contrario, siempre proa adelante, en busca de una nueva imagen del hombre, pues su tarea en este mundo no ha terminado, porque si no estaría terminada su vida. Parta-

ras puede ser perfecta una cosa. De la primera según la perfección del propio ser, que le conviene según su especie propia. Pero como el ser específico de una cosa es distinto del ser específico de otra, resulta de ello que en toda cosa creada, a la perfección que así posee, falta toda la perfección absoluta, que se encuentra en la perfección análogamente poseída por todas las demás especies; de tal suerte, que la perfección de toda cosa considerada en sí, es imperfecta, como parte de la perfección total del Universo, que nace de la reunión de todas estas perfecciones particulares juntas.

»Y entonces, para que haya remedio a esta imperfección, se encuentra en las cosas creadas otro modo de perfección, según el cual, la perfección que corresponde a una cosa, se encuentra en otra cosa diferente. Tal es la perfección del conocedor, en tanto que tal, porque en tanto que conoce lo conocido existe en él en cierto modo... Y según este modo de perfección, es posible que en una sola cosa particular exista la perfección de todo el Universo».

Y Maeztu agrega: «Jamás, jamás, en ninguna filosofía se habrá suscitado un estímulo mayor para el saber como el que Santo Tomás en estas palabras nos despierta. Las utopías modernas suelen prometer grandes ventajas como premio a la investigación científica: la ociosidad, la comodidad, la prolongación de la vida... Lo que no prometen es precisamente lo que Santo Tomás nos asegura: el perfeccionamiento de nuestro ser, el complemento de nuestra perfección con la ajena, la multiplicación de nuestro ser, la iniciación a una vida superior...».

También aquí el Nuevo Testamento. El imperativo de perfección.

mos de donde estamos, de nuestra humanidad, de nuestra ciencia, de nuestra técnica, de nuestras masas. No hay nada inexorablemente malo en ellas, porque el mal no es un principio esencial y antitético del bien. No caigamos en el viejo error maniqueo, que agosta tanta generosidad y suprime la capacidad de lucha. ¡Hombres de nuestra Universidad que sentís, como yo, la angustia de esta hora postrera y la certeza de una gloria próxima, a la tarea! Busquemos juntos esta nueva imagen del hombre y su cultura, para luego llevarla por todos los caminos del mundo: ¡Por la gracia del humanismo español!

EL TRABAJO Y LA UNIVERSIDAD

Texto taquigrafiado del discurso pronunciado en la Inauguración de la Jornada Nacional-Sindicalista en el Paraninfo de la Universidad de Valencia, el día 10 de mayo de 1939, con asistencia del Excmo. Sr. Rector de la Universidad, Jerarquías del Movimiento y Catedráticos de la misma, en ESCRIVÁ SORIANO, V., *3 Conferencias Nacional-Sindicalistas*, Valencia. Vulgarización Doctrinal Nacional-Sindicalista, 1939, págs. 31-42.

Excelentísimo señor rector. Camaradas del S. E. U.:

¡Qué acertadamente vienen hoy a este acto íntimo las palabras cálidas de José Antonio!: «¡Felices los que gozamos juntos de esta alta temperatura espiritual!». Feliz yo; felices vosotros, bravos camaradas del S. E. U., al estrecharnos todos, yo como representante de la producción y vosotros como estudiantes, en la vertical exacta y genuina de España.

Porque esto es lo que hacía falta en nuestra Patria, camaradas. Esto es lo que pedía, a grandes voces, la razón imperiosa de la conciencia española: el acercamiento íntimo, la unión fraternal de todos los que trabajan y todos los que producen en el campo del esfuerzo físico y del esfuerzo intelectual. El contacto, hombro con hombro, de trabajadores y estudiantes en la tarea magna de la reconstrucción de la Patria. Por eso, hace unos días, cuando vuestros Jefes me invitaron para que os dirigiera la palabra, recibí una de las mayores alegrías de mi vida, porque entonces comprendí, exactamente, el valor de esta delicadeza y el significado de esta invitación. Era como un abrazo afectuoso de camaradas que el S. E. U. enviaba en mi representación a los trabajadores valencianos. Era como un abrazo cariñoso de hermanos

que el S. E. U. enviaba en mi representación a los trabajadores españoles. Yo os lo agradezco en lo que vale y os lo devuelvo con creces, porque, de ahora y para siempre, no debe haber sobre la Patria victoriosa más que un solo título de honor: el de españoles. Una sola actividad honrosa: la del trabajo. Un solo lazo de unión afectivo: el de camaradas. (*Aplausos*).

LA EDAD ASCENCIONAL

Las armas victoriosas del Caudillo nos han devuelto la gloria inmutable y magnífica de España; comienza ahora para nuestra patria la nueva Edad Ascensional, profetizada por José Antonio. Bien es verdad que el puente sobre la invasión de los bárbaros está amasado con la sangre de nuestros mejores, que lo tendieron con su esfuerzo gigantesco. Pero hoy, en este amanecer glorioso de la Patria, pasamos todos sobre el torrente de la invasión roja, altas las frentes, con el afán de los luceros y roncadas las gargantas victoriosas, al paso decidido y firme de los que saben ciertamente dónde van; pasamos, alegres y felices, a la orilla fresca y prometedora de nuevo orden social establecido. (*Muy bien*).

Comienza una nueva Edad Media sobre la Patria liberada, y con ella la implantación del espíritu de servicio y de sacrificio. Y bajo los arcos triunfales de su entrada, nos encontramos de nuevo, como en tiempos de antaño, dos fuerzas que en días lejanos caminaron unidas, sufriendo inquietudes y penalidades: el Trabajo y la Universidad.

¿Os acordáis, camaradas del S. E. U., de aquellos tiempos pretéritos, cuando las Universidades españolas de Salamanca y Alcalá de Henares irradiaban sobre el orbe entero el espíritu de la tradición y del Renacimiento? ¿Os acordáis de aquellos compañeros vuestros, tocados con bonete y manto de paño burdo, que rompían con el estruendo de sus voces y el alboroto de sus risas la paz de las plazuelas provincianas? ¡Cuántas

veces se detuvieron ante el taller artesano para cambiar un poco de su bagaje cultural por un par de zapatos con hebillas o una sotana de estudiante! ¡Cuántas veces, bajo los soportales heráldicos, departieron amigablemente nuestros Síndicos Gremiales con los futuros Bachilleres engolados! ¡Qué espíritu de unión y solidaridad el de aquellos tiempos, donde una alegre pobreza hermanaba cariñosamente el Gremio y la Universidad! Tiempos en que España se agigantaba ante el mundo por el brazo fuerte de sus guerreros y conquistadores, allende las tierras y los mares. Cuando el afán del Humanismo se había fundido verticalmente desde los Reyes hasta los vasallos, y los Concejos eran norma de Justicia; la Corporación nervio de todas las actividades, y la Parroquia centro espiritual de las almas. Cuando los maestros artesanos discutían con los maestros universitarios, graves y reposados, ya que sus títulos respectivos fueron ganados en buena lid y demostrada con creces la autoridad para ejercerlos. Tiempos aquellos en que, bajo la unidad y la grandeza de la Patria, se hermanaban, jerárquicamente, estudiantes y trabajadores, profesores y maestros, bajo la disciplina de la Corporación genuinamente española. Los tiempos calidos del taller y la Universidad, donde vibraba el entusiasmo de la cultura y del trabajo; cuando los centros del saber forjaban nuestro Siglo de Oro y los talleres nuestra formidable artesanía. Tiempos de gesta y de hermandad, donde se trocaba el libro por la adarga y el martillo por la espada, si el Rey o la Patria reclamaban servicio. Tiempos de solidaridad que unían calurosamente al trabajador y al estudiante bajo las banderas gloriosas del Gran Capitán o del Emperador Carlos V, triunfantes sobre los campos de Europa. ¡Yo no puedo menos que dedicarles hoy, bajo el pórtico mismo de la Edad Ascensional el homenaje cálido y profundo de mi admiración y mi respeto. (*Grandes aplausos*).

LAS PRIMERAS ESCUADRAS, NEXO DE UNIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EL TRABAJO

Y quiero volver por los fueros de esta hermandad desaparecida en España. Quiero romper una lanza en pro de la unión entre el Trabajo y la Universidad. En España, por un concepto absurdo y equivocado, la clase estudiantil ha vivido alejada de la inquietud dramática de las esferas del trabajo. Ha sido necesario que alumbrara sobre el horizonte la Revolución Nacional Sindicalista, para que se comprendieran y se hermanaran los estudiantes y los trabajadores.

Fueron las primeras escuadras de la Falange las que reúnen, armoniosa y férreamente, al trabajador y al estudiante. Y se unen para la empresa común de velar por el sentido universal e histórico de los destinos de España. Se une el trabajador para defender aquellas consignas, más bien sentidas que comprendidas, de luchar por las rutas imperiales de la Patria, y se unen los estudiantes con el Trabajo para liberarle de la injusticia social establecida. Y esta unión férrea, impuesta por luchar por un sentido totalitario de los afanes y las necesidades, trae al campo de la Patria la realidad espléndida de la Falange, hecha carne en el afán del espíritu y en la necesidad de la Justicia. (*Muy bien*).

Y así, los primeros encuentros sangrientos entre nuestros vendedores de «ARRIBA», con los obreros extraviados, tienen de magnífico que son el prólogo de su misma captación. Que a gritos, a golpes, a estacazos, la verdad de España se hincaba, cada día con más fuerza, en la entraña misma del trabajo. Y es, precisamente, de los partidos marxistas; es, precisamente, de los partidos de izquierda, de donde afluyen, día a día, contingentes cada vez mayores de obreros equivocados, que ven en nuestras consignas la reivindicación a sus deseos de justicia.

Y los que nos llamaron «señoritos», porque no podían comprender, en sus mentalidades depauperadas, cómo unos hombres jóvenes, a los que la vida no les negaba sus favores, lucharan por conseguir el pan y la justicia de todos los obreros, al conocer nuestra verdad, la amaban con una violencia tal, con un impulso tan ardiente, que muchos de ellos dejaron sus vidas bajo el plomo asesino de los pistoleros marxistas, sellando con su vida y con su sangre el ideal que defendían. (*Aplausos*).

Los que nos combatieron por señoritos sabían bien que nos herían en lo más hondo, porque nada ha fustigado tanto la Falange como el tipo despreciable del «señorito». Ya José Antonio, desde las galeradas luminosas de «ARRIBA», arremetió más de una vez contra esta fauna parasitaria que invadía el campo y la ciudad: «El señorito —dice— es la degeneración del señor, del hidalgo que escribió hasta hace muy poco las mejores páginas de nuestra Historia. El señor era tal señor, porque era capaz de «renunciar», es decir, dimitir privilegios, comodidades y placeres en homenaje a una alta idea de servicio. Como aquí no se engaña a nadie, quede bien claro que nosotros, como todos los humanos que se consagran a un esfuerzo, podremos triunfar o fracasar, pero que si triunfamos no triunfarán con nosotros los «señoritos». El ocioso convidado a la vida, sin contribuir en nada a las comunes tareas, es un tipo llamado a desaparecer en toda comunidad bien regida. La humanidad tiene sobre sus hombros demasiadas cargas para que unos cuantos se consideren exentos de toda obligación». (*Aplausos*).

No. No estaban en las apretadas filas de la Falange los clásicos «señoritos» de España; los mequetrefes engomados, sin oficio ni beneficio. Y no podían estar con nosotros porque lo primero que imponía la Falange era el Espíritu de servicio. ¡Y cómo iban a servir en nuestras filas los que jamás sir-

vieron para nada! (*Grandes aplausos*). Muchos de ellos se acercaron por snobismo hasta nosotros, es verdad; pero cuando se percataron de lo atrevido de la empresa y del peligro que se corría al defenderla, se apartaron de nosotros para combatirnos e injuriarnos; con lo cual ni nos perjudicaron ni entorpecieron nuestra labor, porque sus diatribas y sus ataques, por venir precisamente de donde venían, eran un justificante magnífico de nuestra actuación y de nuestro programa.

Y hoy, cuando la verdad de la Falange triunfó para siempre sobre las tierras españolas, y el Caudillo, victorioso en la Guerra, emprende la batalla de la Paz, habrán podido darse perfecta cuenta los que nos combatieron por «señoritos» que sufrieron un gravísimo error al enjuiciarnos, porque el artículo fundamental del Nuevo Estado reza, si mal no recuerdo, «QUE TODOS LOS ESPAÑOLES NO IMPEDIDOS TIENEN EL DEBER DEL TRABAJO». Resumiendo la certera visión del Caudillo el espíritu de justicia social, que era la esencia viva de nuestro Movimiento. La Revolución Nacional Sindicalista, por el hecho mismo de ser una revolución verdadera, está más cerca de las masas laboriosas y trabajadoras que del capitalismo sin conciencia. Está más cerca del obrero que del parásito inútil y detestable, al que condena.

MISIÓN EN EL CAMPO DEL TRABAJO

Esta es la verdad que hay que divulgar por todas partes. Esta es la tarea que nos imponen los momentos actuales a todos los buenos españoles.

Los trabajadores, tan vilmente engañados por los dirigentes del Marxismo, han de convencerse de que el Nacional Sindicalismo va a resolver, íntegramente, el problema del Pan y de la Justicia. Hay que crear esa fe en la conciencia del campo del trabajo. La empresa no es fácil, porque, desgraciadamente, el obrero tiene motivos sobrados para no creer en na-

da, pero la juventud, que ha vencido tantos obstáculos, no ha de intimidarle el salvar uno más, máxime cuando está de su parte la voluntad inquebrantable del Caudillo, que ha prometido devolver a la clase trabajadora española la dignidad de su existencia dentro de la hermandad nacional. Que ha prometido implantar sobre la Patria victoriosa el triunfo del Pan y la Justicia.

Hemos de acercarnos cariñosamente al trabajador, para inculcarle la fe ardiente y revolucionaria del nuevo Estado Nacional Sindicalista. Su espíritu, entenebrecido por las predicciones demagógicas y vencido por el fracaso gigantesco de lo que un día creyó solución salvadora, para su desgracia, está esperando la mano amiga que le lleve al camino luminoso de nuestra verdad. ¡Y cuánto podéis hacer vosotros en ese sentido, camaradas! Con vuestro trato afectuoso, con vuestra conversación amable, con vuestro ejemplo diario y austero, podéis llevar al alma del trabajo el fuego de nuestras consignas revolucionarias. Por vuestra preparación y vuestra cultura seréis, necesariamente, los mejores misioneros de la nueva doctrina redentora.

Y la verdad nuestra llegará, necesariamente, a las conciencias adormecidas por las falsas promesas del liberalismo Económico y del Socialismo Internacional, como la única verdad posible a la que hay que agarrarse fuertemente si no se quiere vivir sin horizontes y sin aspiraciones. Esta verdad, hecha carne en el campo del trabajo, abrirá a los trabajadores de España el cauce legítimo a sus anhelos de justicia.

LA MENTIRA LIBERAL Y MARXISTA

Hay que llevar el convencimiento al obrero de que el Liberalismo Económico, consecuencia funesta del Liberalismo Político, ha sido el germen morbosos que ha producido su decadencia física y moral en el mundo. Que la Libertad —tó-

pico falso de los esclavizadores— trajo al mundo económico la desgracia de los obreros al dejarlos indefensos frente a las empresas sin conciencia. Que libertad —¡qué gran frase, camaradas!—, que libertad la moral de la Economía, había de venir, necesariamente, la explotación más inicua que ha conocido la Historia. En nombre de la Libertad, el obrero, que vivió feliz y redimido en las Corporaciones Gremiales, pasará en el siglo XIX a ser una máquina insensible gracias a los postulados de Turgot y Adam Smith. En nombre de la Libertad trabajará quince y dieciséis horas diarias, y escuchará de labios de Arturo Young que «Hay que organizar las empresas de modo que produzcan lo más posible, sin preocuparse de los que trabajan». Y en nombre de esa misma Libertad, cuando, arruinado física y moralmente, le pida al Estado Liberal remedio adecuado para su trágica situación, éste le contestará, impasible y frío, como un gigantesco gendarme: «Eres libre para trabajar o no, como el patrono es libre para explotarte, si lo cree oportuno. Al Estado no le incumbe más que asegurar la libertad sacrosanta de las relaciones económicas». (*Muy bien*).

Hay que convencer a los trabajadores de que este orden de cosas había de traer, necesariamente, una reacción inmediata del mundo del trabajo, pero esta reacción, desgraciadamente, fue explotada hábilmente en su provecho por Carlos Marx, al aparecer al estadio de las luchas sociales. Pero el Socialismo, que nace frente a la injusticia de la Economía Liberal, tampoco trae la liberación al campo del trabajo. Y no puede traerla, porque nace afirmando la muerte de lo espiritual e imponiendo la interpretación materialista de la Historia. Las grandes gestas espirituales de los pueblos en el orden moral y religioso no han tenido, según afirma el Socialismo, más fundamento lógico que la producción, el cambio y el consumo. ¡Yo agradecería al judío Carlos Marx que nos explicara qué relación económica ha tenido, por ejemplo, el gesto sublime de nuestro Guzmán el Bueno, o el de Las Cru-

zadas por la reconquista de los Santos Lugares, o el del alzamiento de nuestras soberbias catedrales renacentistas, que resumen el esfuerzo espiritual de un pueblo de quijotes, que ha vivido siempre al compás cálido de las emociones del espíritu a través de los tiempos y de las edades! (*Grandes aplausos*).

Y esto en el orden espiritual. En el económico, el Marxismo es el peor enemigo de los trabajadores. Con la anulación de la propiedad privada —y hay que distinguir entre la propiedad y capitalismo— mata el estímulo individual dejando la propiedad colectiva en manos del «Estado patrono», despótico e insensible, que igualará a todos, ricos y pobres, en la medianía y en la miseria. Aplicadas estas teorías a la realidad, nos darán la tragedia de Rusia —expresión gráfica y dolorosa del Marxismo— donde millones y millones de hombres, contra su voluntad, a su pesar, soportan por el terror la más vergonzosa de las esclavitudes que han conocido los siglos.

NUESTRA DOCTRINA

Y hay que convencer a los trabajadores, y he aquí la tarea que nos impone España, que frente a la injusticia liberal y frente a la opresión marxista está nuestra Revolución, que por ser Nacional aspira a elevar a la Patria al rango y la categoría que por su Historia y por su posición le corresponden ante el mundo. Y como fundamento básico para que esto sea una realidad, la implantación de un orden nuevo, donde el Estado, dejando libre la iniciativa individual, siempre que ésta se subordine al interés colectivo, regule, dirija y fiscalice, por medio de los Sindicatos, la economía nacional. No en beneficio de intereses determinados de grupo, sino en provecho de todos los españoles, que por el solo hecho de serlo —máxima jerarquía en la Historia— merecen vivir una vida digna y feliz sobre la Patria victoriosa (*Aplausos*).

Hay que decir a los trabajadores que, por lograr el triunfo rotundo de la Revolución Nacional Sindicalista, cayeron miles y miles de españoles, hermanos nuestros, que la defendieron, alegre y heroicamente, en los campos de batalla. Que por esta Revolución se han estremecido las piedras de España bajo el tronar de los cañones y los estallidos de la metralla. Y que por esta Revolución sagrada cayó, como un bravo, nuestro José Antonio, bajo el plomo asesino de las hordas marxistas enfurecidas (*Grandes aplausos*), y que, por su triunfo rotundo en las tierras de España, lucharemos todos, como un solo hombre, junto al Caudillo, para lograr el triunfo de la gran batalla de la Paz.

LABOR EN LA UNIVERSIDAD

Esta es la labor que, en el orden de vuestra relación con el Trabajo, os asigna la Patria en estos momentos. Después, en vuestro campo y actividad específica, os está encomendada la sagrada misión de devolver a la Universidad el espíritu magnífico de sus días mejores.

Ha llegado, al fin, con la Edad Ascensional, el renacimiento de la cultura española, de las artes y de las ciencias. La reintegración a lo auténtico de todas las actividades del espíritu. El genio maléfico liberal y marxista intentó morder las entrañas fecundas de nuestras viejas Universidades, dividiendo a los estudiantes en disputas agrias y atentados sangrientos. La charca pestilente que encenagaba las instituciones sociales pretendió anegar también el último reducto luminoso de la España auténtica. Pero ahí estábais vosotros —bravos camaradas del S. E. U.—, juventud ardiente forjada al calor de José Antonio, «gracia y levadura de España», y con vosotros lo mejor de la juventud estudiantil española, en pie de guerra por la Patria y dispuesta a luchar con fiereza contra la bestia liberal y marxista. Furon vuestras voces gue-

rreras las que dieron el primer alerta a España, agudo como un clarín de combate; como también fueron vuestros hombres los primeros en la lucha y los primeros también en el sacrificio. En todo tuvisteis siempre la primacía. Vuestro, el primer lucero de la noche solemne de España. Vuestras, las primeras rosas sangrientas que brotaron sobre el azul, en una epifanía gloriosa y precursora. ¡Nadie en la Historia, ni en el tiempo, podrá robaros jamás este honor tan alto y tan vuestro, porque está pagado con creces en moneda de sangre! (*Grandes aplausos*).

Pero sobre la muralla de pechos destrozados, la horda pasó también sobre nuestra Universidad y le asfixió el alma cálida de sus tiempos gloriosos. Hay que crear y modelar de nuevo el alma de la Universidad española. Hay que poner al rojo vivo estos muros de piedra que un día asombraron al mundo con sus legiones de humanistas, poetas, filósofos y doctores. ¡Y ésta sí que es misión vuestra, camaradas! ¡Este sí que es un trabajo fundamentalmente vuestro! El amanecer total de España ha de venir de la Universidad. Las nuevas calzadas imperiales de la Patria han de partir de los claustros universitarios. ¡Por esas calzadas se va al mundo! (*Aplausos*). Y hay que ir con una santa inquietud y con un grito de rebeldía en las gargantas contra todo lo caduco y podrido, vacío y sin sentido. Con el alma atenta a lo pretérito, hacia esos siglos de Historia que nos empujan a la epopeya. Con la mirada fija en un Norte difícil y, por difícil, codiciable. Alto el pensamiento, y al paso firme de milicia forjaréis de nuevo el alma fecunda de nuestra Universidad gloriosa. Y, tenazmente, heroicamente, poéticamente, levantaréis la nueva jerarquía de la inteligencia, que la Patria espera y reclama con verdadera insistencia (*Aplausos*).

Camaradas del S. E. U., los primeros para el combate y para el sacrificio: Vuestro campo de lucha está hoy en la Universidad; vuestras batallas han de reñirse hoy en el campo del estudio y del laboratorio. Antes, vuestras miras se circunscri-

bían a la esfera de vuestras legítimas ambiciones. Hoy estáis en pleno servicio de España, de tal manera que la negligencia en el estudio o en la acción constituye un delito grave de lesa Patria, porque redundará más tarde en su perjuicio. ¡Cumplid como buenos en el puesto que España y la Revolución Nacional Sindicalista os señalan!

Y a través de vuestras actividades estudiantiles, no olvidéis jamás a los camaradas del trabajo, que son también vuestros hermanos y luchan desde sus puestos de combate por la mayor gloria de España. Y si en el descanso de la jornada nos encontramos estudiantes y trabajadores —cada cual en su puesto de servicio—, miradnos con cariño y con respeto. Tal como hicieron los bachilleres engolados con nuestros Síndicos gremiales, bajo los soportales heráldicos de la España renacentista. (*Grandes y prolongados aplausos*).

MARTÍN, ISIDORO, *Concepto y misión de la Universidad*, s.l. (Madrid), s.a. (1940), págs. 29-71.

UNIVERSIDAD QUE EDUQUE

La Universidad, como dispensadora de ciencia, como centro de investigación, como escuela de profesionales, la reputamos insuficiente. La Universidad, como encargada simplemente de instruir, creemos que no llena su misión.

Un educador insigne y hombre de ciencia eminente, fray Agustín Gemelli, Rector de la Universidad Católica de Milán, ha documentado maravillosamente que es «la educación de los jóvenes fin esencial de la Universidad»¹. «La misión de la Universidad —ha dicho en otra parte— no puede ser únicamente, o una pura formación técnica de la juventud o una palestra de investigaciones capaces de satisfacer la incoercible curiosidad por lo verdadero, propia del espíritu humano, sino que debe ser preparación de los jóvenes para la vida»².

¹ Fray Agustín Gemelli, O.F.M.: «L'educazione del giovani, fine precipuo dell'Università». Discurso leído en la inauguración del curso académico 1937-38 en la Universidad Católica de Milán. Véase el Anuario de la misma correspondiente a dicho curso. Milán, «Vita e Pensiero», 1938.

² «Compiti e speranze dell'Università Cattolica del Sacro Cuore nell'ora presente». Véase el Anuario de la Universidad Católica de Milán co-

Y la vida no es sólo inteligencia, sino también voluntad; no sólo pensamiento, sino también acción; no sólo dogma, sino también moral. La fe se integra con las obras.

Nada, pues, de Universidad meramente instructiva, sino Universidad integralmente formadora. No Universidad que ilustre las inteligencias tan sólo, sino Universidad que prepare también el corazón. No queremos únicamente sabios, sino, además, hombres rectos, gente que sienta arder en su pecho la llama de la caridad cristiana, del fervor patrio, del anhelo de justicia.

Porque, como escribía San Pablo a los Corintios: «Si yo hablase todas las lenguas de hombres y de ángeles y no tuviese caridad, sería como metal que suena o campana que retiñe. Y si tuviese el don de profecía y penetrase los misterios y poseyese todas las ciencias; y si tuviese toda la fe hasta poder trasladar los montes de una parte a otra y con todo, no tuviese caridad, nada sería»².

No queremos una formación exclusivamente intelectual, que es, en definitiva, deformadora. Queremos el armónico desarrollo de todas las facultades humanas. Queremos una Universidad que eduque, que atienda, tanto a la inteligencia, como al corazón y al cuerpo. Quisiéramos «mens sana, cor sanum in corpore sano». Cultivo de la inteligencia, cultivo del sentimiento y de la voluntad, cultivo también del cuerpo.

La educación supone, no sólo una serie de conocimientos ofrecidos a la inteligencia, sino, al mismo tiempo, una serie de hábitos impuestos, en duro aprendizaje, a nuestras restantes facultades.

Instruir, simplemente, es algo unilateral. En tal caso, la Universidad se limita, en la mejor hipótesis, a hacer hombres cultos, instruidos, sabios si queréis; pero ello es a las claras

respondiente a los cursos 1935-36 y 1936-37, que forma un solo volumen. Milán, «Vita e Pensiero», 1937, pág. 20.

² «Ad Corinthios», I, 13, 1-13.

perfectamente insuficiente. Los sabios, los intelectuales, cuando no son más que esto, son, en definitiva, muy poca cosa. La ciencia sola no es capaz de hacer hombres austeros, ecuánimes, rectos, preparados para la vida, dispuestos a ejercer una influencia decisiva en la vida nacional, hombres íntegros, en suma. Cuando nuestro Emperador dijo que en las aulas salmantinas se proveía de los hombres que gobernaban sus reinos, la Universidad de Salamanca no sólo instruía; Salamanca educaba.

Y si no bastaran estas consideraciones, ahí está, como testimonio sangrante, el ejemplo de la Universidad española, incubadora de la revolución roja. Hombres indudablemente conocedores de su disciplina científica, profesores de reconocido prestigio intelectual, que en una auténtica corrupción de menores arrancaban la fe a la juventud universitaria, disolvían los más puros fervores patrios en un internacionalismo materialista y engendraban en los abiertos corazones juveniles el odio contra todo lo que significase autoridad y jerarquía.

Y demos gracias a Dios Nuestro Señor que permitió contrarrestar aquellos letales influjos, y más aún, hizo que fuera la misma juventud universitaria —nutrida en otras fuentes, porque quedaba mucha España todavía— la que empuñara el fusil para defender, con los supremos argumentos de la justicia hecha fuerza, los primordiales y básicos derechos de servir a Dios, de amar a la Patria, de vivir con dignidad, sometidos a las legítimas jerarquías. Y gracias a esa juventud, bajo la guía providencial del Caudillo, España renace y la Universidad puede disponerse a llenar su misión de auténtica «alma mater», de madre nutricia, en un orden total de la vida.

Concebimos, pues, la Universidad como la institución encargada de educar integralmente —el epíteto es una redundancia— a la juventud llamada a ocupar los puestos de la vida nacional que exigen una preparación intelectual elevada.

He dicho educar, porque, como afirma el P. Gemelli, «no basta dirigirse a la inteligencia, enriquecerla con no-

ciones; no basta estimular la curiosidad por lo verdadero y satisfacerla; no basta estimular el gusto por la investigación científica y adiestrar a los jóvenes en ella; no basta, en una palabra, hacer del joven un científico o un técnico. Hay que mostrar al joven universitario cuáles son los ideales que debe proponerse en la vida; hay que habituarlo a perseguir, mediante el trabajo y mediante el sacrificio, la realización de estos ideales; hay que dar a su vida un contenido moral; habituarlo a disciplinar su actividad según aquellos principios cuya verdad se le ha enseñado a reconocer; hay que formar el carácter plasmándolo de manera que sea capaz de afrontar victoriosamente la vida y sus contrariedades; hay que darle unidad religiosa; hacerle estudiar las verdades religiosas para que pueda convencerse de ellas y las acepte consciente y libremente; hay que habituarlo a vivir de manera que considere a Dios como fin de su vida; hacer de él un cristiano convencido, un católico practicante, un ciudadano probo, un servidor fiel de la Patria; en suma, un hombre digno de ocupar un puesto directivo en la vida social»⁴.

LA FORMACIÓN INTELECTUAL, MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Por lo tanto, si la Universidad sólo cultivara la inteligencia dejaría incumplida su misión. Pero tampoco puede concebirse una Universidad propiamente tal que no forme intelectualmente; es su carácter fundamental y específico.

Ortega y Gasset ha trazado un esquema muy interesante —aunque truncado en su vuelo— de la misión universitaria⁵. Señala certeramente estos tres tipos de actividades: En

⁴ «L'educazione dei giovani, fine precipuo dell'Università». Anuario de la Universidad Católica de Milán correspondiente al curso 1937-38, ya citado, pág. 13.

⁵ JOSÉ ORTEGA Y GASSET: «Misión de la Universidad», Madrid. «Revista de Occidente», 1936.

primer lugar, la transmisión de la cultura; en segundo término, la enseñanza de las profesiones; finalmente, la investigación científica y educación⁶ de nuevos hombres de ciencia.

La transmisión de la cultura

Efectivamente, en el orden intelectual —uno de los aspectos que la Universidad ha de atender, pero no el único— tiene una primordial misión que cumplir: Hacer culto al hombre llamado a los puestos directivos de la sociedad.

Mas para Ortega «cultura es el sistema 'vital' de las ideas en cada tiempo». La cultura es «ni más ni menos, el repertorio de nuestras 'efectivas' convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de los valores que tienen las cosas y las acciones: cuáles son más estimables, cuáles menos».

Y Ortega afirma que «el carácter catastrófico de la situación presente europea se debe a que el inglés medio, el francés medio, el alemán medio son 'incultos', no poseen el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tiempo... Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional más sabio que nunca, pero más inculto también —el ingeniero, el médico, el abogado, el científico».

Pero ¿qué hemos de entender por efectivas convicciones sobre lo que es el mundo y el hombre? Porque lo cierto es que en este orden de cosas tiene una exacta aplicación el aforismo romano «tot capita tot sententiae».

⁶ Aun cuando Ortega y Gasset emplea la palabra educación al referirse a la obra de formar investigadores, no le da a este término el valor total e íntegro con que nosotros lo empleamos. Ortega y Gasset se refiere, exclusivamente, a la preparación científica del investigador en ciernes, a su formación intelectual, pero no considera que el universitario es un «hombre» y que, como tal, no sólo ha de formar su inteligencia, sino que necesita una preparación integral y armónica de todas sus facultades —educación para la vida— que la Universidad está en la obligación de proporcionarle.

Y, en definitiva, hay un concepto inmutable del mundo y de hombre, que es de todo tiempo. Porque el hombre, independientemente de lo que sobre él se piense, tiene una misión que cumplir en el mundo y su proyección se eleva por encima de la circunstancia puramente terrena. Y no habrá verdadera cultura si al hombre no se le da esta concepción de su destino, que no se agota en el mundo contingente, sino que va más allá, en dependencia de las normas trazadas por la voluntad divina. No hay, pues, verdadera cultura si ésta no considera al hombre todo entero, natural y sobrenaturalmente, si no le conduce a su verdadero fin, si no es, en definitiva, una cultura católica⁷.

Al fin y al cabo el hombre culto que Ortega y Gasset imagina, con el bagaje de las ideas vitales de su tiempo, puede resultar tan inculto como el ingeniero, el abogado o el médico sumamente versados en su especialidad, pero ayunos del concepto vital del mundo. Y esta incultura resulta despreciable junto a la cultura, poco brillante pero fecunda, social e individualmente, del pobre iletrado que tiene una visión clara de su destino sobrenatural.

Por eso pudo escribir exactamente el P. Gemelli, en nombre del grupo de intelectuales que sacaron a luz «Vita e Pensiero», la revista encargada de preparar el ambiente para la fundación de la Universidad Católica de Milán: «Nosotros nos sentimos profundamente alejados, más bien enemigos, de la denominada 'cultura moderna', tan pobre de contenido, tan brillante de falsas riquezas todas ellas externas... Nos

⁷ Pocas páginas tan sólidas de contenido y tan brillantes y movidas en su forma acerca de la infecundidad de la denominada cultura moderna y de la vitalidad y eficacia de la cultura católica, de la «Weltanschauung» (concepción general del Universo), católica como las escritas por el Padre Gemelli en su artículo «Medioevalismo» publicado como programa de la revista «Vita e Pensiero» (Milán, diciembre de 1914). Puede verse en el volumen «Idee e bataglie per la coltura cattolica», Milán, «Vita e Pensiero», 1933, que recoge diversos escritos del insigne Rector de la Universidad Católica de Milán.

mueve a compasión esta pobre cultura moderna. Es un agregado mecánico de partes, no elaboradas íntimamente, puestas unas junto a otras sin conexión íntima y orgánica. Más aún. Tenemos miedo a esta cultura moderna, no porque levante sus armas contra nuestra fe, sino porque destroza los espíritus matando la espontaneidad del pensamiento. Más aún. Nos sentimos infinitamente superiores a los que proclaman la grandeza de la cultura moderna. Es ésta infecunda e incapaz de crear un solo pensamiento, y en lugar del pensamiento ha erigido como divinidad la erudición del vocabulario y de la enciclopedia. Nosotros queremos difundir, por el contrario, una cultura orgánica, una cultura que sea el complejo armónico de toda nuestra actividad espiritual, una cultura capaz de permitir que se desenvuelva la personalidad humana creando el pensamiento. Queremos una cultura que responda a las exigencias más legítimas, a las aspiraciones más profundas e inextinguibles del espíritu humano, al reconocer los valores supremos de nuestra vida»⁷.

La primera misión que tiene, pues, que cumplir la Universidad española es la de asentar la unidad de la cultura, forjar un pensamiento diáfano y hondamente español: la medida de lo universal servido según nuestras modalidades peculiares.

En su mensaje a las naciones hermanas de allende el Océano, el Día de la Hispanidad del Año de la Victoria, se dolía el Caudillo de la labor disgregadora y nefasta de los que habían roto la unidad de nuestro pensamiento y ponderaba los beneficios inmensos de esa añorada unidad⁸.

⁷ «Idee e bataglie per la coltura cattolica», ya citada, pág. 3.

⁸ «Dos siglos de bastarda cultura —decía el Caudillo en el discurso pronunciado el 12 de octubre de 1939 en Zaragoza— han insistido de manera suicida en cultivar todo lo que separa, olvidando todo lo que une; escindiendo, primero, la ciencia de la fe, dividiendo después la cultura especulativa de la experimental, las almas de los cuerpos y, llegando, por último, a una especie de separatismo científico que tendía a destruir la unidad

Universidad no es, en definitiva, más que «unus versus», integración de la unidad. Así soñamos la Universidad, y en este caso ni siquiera nos vale como emblema el medallón renacentista de la maravillosa portada salmantina, porque en sus caracteres griegos traduce «enciclopedia» y nosotros aspiramos a la Universidad, no como multitud de saberes, sino como unidad de ellos.

Queremos una Universidad que nos enseñe a concebir nuestra comunidad de destino como hombres y nuestra unidad de destino como pueblo.

Universidad católica y española.

Lo primero es dar un concepto exacto de la vida, hacer que se tenga un concepto cristiano de ella, porque con tal concepto todos los demás valores quedan realzados y asentados sólidamente.

Lo primero es sembrar ideas, porque son ellas las que mueven e impulsan a la acción; ellas, las que suscitan los grandes movimientos. Bien reciente y claro está el ejemplo de nuestra Patria, bárbaramente conmovida por la libre siembra de las más perniciosas ideas y heroicamente salvada, asida en el trance supremo a las ideas elementalmente salvadoras: Dios y la Patria.

Nada, pues, de libertad de cátedra. No cabe otra libertad posible que la de exponer la verdad y la de predicar la justicia. Por eso sentimos regocijo inmenso al oír afirmar rotundamente al Ministro de Educación Nacional, en su magnífico discurso de la apertura de curso, que sólo es posible ya la libertad de exponer «la verdad de la España Católica e Impe-

del antiguo, vital y armonioso árbol de la ciencia. De esta destructora labor que trascendía a la Historia y a la política, hemos padecido en cada una de las partes y en el todo histórico del árbol de las gentes hispanas, compuesto de una fe y de una cultura, de un cuerpo de raza y de una civilización original, de una natural armonía, que todos los separatismos, desde los de la filosofía a los de la política, han pugnado por destruir, impidiendo la libre pero también homogénea, evolución de sus partes».

rial, la única que hace libres a todos los españoles que merecen llamarse tales».

La formación de los profesionales

Pero, junto a esta misión de formación cultural, la Universidad tiene una segunda tarea en el campo de la inteligencia: la formación técnica de los profesionales. Primero, dar al hombre llamado a los puestos directivos una visión exacta de su destino en el mundo; luego, enseñarle a desempeñar su cometido profesional; enseñarle a ser buen médico, buen ingeniero, buen abogado, buen catedrático.

Y en este orden ¡cuánto es lo que la Universidad tiene que realizar! La juventud universitaria ha estado saliendo de las aulas sin preparación profesional medianamente adecuada, que luego se ha tenido que suplir con una labor exclusivamente personal, lejos de la guía y del amparo de la que debiera ser «alma mater».

Es hora ya de que la Universidad se preocupe seriamente no sólo de proporcionar la cultura necesaria, sino de preparar a los profesionales como es debido, dando al estudiante una visión total de las materias, dentro de unos límites prudentes y asequibles.

Ortega y Gasset ha escrito a este propósito páginas exactísimas defendiendo lo que denomina el «principio de la economía de la enseñanza»¹⁰.

¹⁰ «La misión de la Universidad», pág. 50 y siguientes.

«Hoy más que nunca —escribe— el exceso mismo de riqueza cultural y técnica amenaza con convertirse en una verdadera catástrofe para la Humanidad, porque a cada nueva generación le es más difícil o imposible absorberla».

.....
«Urge, pues, instaurar la ciencia de la enseñanza, sus métodos, sus instituciones, partiendo de este humilde y seco principio: El niño o el joven es un discípulo, un aprendiz, y esto quiere decir que 'no' puede aprender todo lo que habría que enseñarle».

La actitud que suele adoptarse de explicar cursos monográficos, no como ampliación, para los ya iniciados, sino en sustitución de los cursos fundamentales, debiera extirparse radicalmente. Yo comprendo que, al profesor enamorado de su asignatura y fervoroso de la investigación, le tiene que resultar mucho más agradable exponer el fruto de sus últimas lecturas y trabajos sobre un punto concreto, que no el insistir en los mismos principios y nociones fundamentales de siempre. Cabe y conviene armonizar las dos tareas, pero de ninguna manera sustituir la una por la otra. El alumno tiene derecho a salir de la Universidad con una visión exacta del conjunto de la profesión a que ha de dedicarse. Hay que adaptar la enseñanza a la capacidad normal del estudiante medio;

.....
«Hay que partir del estudiante medio y considerar como núcleo de la institución universitaria, como su torso o figura primaria, «exclusivamente», aquel cuerpo de enseñanzas que se le puedan con absoluto rigor exigir, o lo que es igual, aquellas enseñanzas que un buen estudiante medio puede de verdad aprender. Eso, repito, deberá ser la Universidad en su sentido primero y más estricto. Ya veremos cómo la Universidad tiene que ser, además, y luego, algunas otras cosas no menos interesantes. pero ahora lo importante es no confundir todo y separar enérgicamente los distintos órganos y funciones de la gran institución universitaria.

¿Cómo determinar el conjunto de enseñanzas que han de constituir el torso o «mínimum» de Universidad? Sometiendo la muchedumbre de los saberes a una doble selección.

Primero. Quedándose sólo con aquellos que se consideren estrictamente necesarios para la vida del hombre que hoy es estudiante. La vida efectiva y sus ineludibles urgencias es el punto de vista que debe dirigir este primer golpe de podadera.

Segundo. Esto que ha quedado por juzgarlo estrictamente necesario, tiene que ser aún reducido a lo que de hecho puede el estudiante aprender con holgura y plenitud.

No basta que algo sea necesario. A lo mejor, aunque necesario, supera prácticamente las posibilidades del estudiante, y sería un tópico hacer aspavientos sobre su carácter de imprescindible. No se debe enseñar sino lo que se puede de verdad aprender. En este punto hay que ser inexorable y proceder a rajatabla».

resulta infecundo querer forzar al universitario para que se adapte a la extensión ilimitada de la ciencia.

Hay que enseñar lo fundamental y básico con toda la extensión y la intensidad que sea posible, pero sin romper nunca esa armonía que resulta indispensable para la formación total y adecuada del profesional.

Y es que una cosa es ser buen maestro y otra buen investigador. En la Universidad es necesario que haya unos y otros, y no es difícil hallar aunadas en una misma persona ambas cualidades, pero ambas tareas son por completo diferentes.

La investigación científica

En tercer término —moviéndonos siempre en el campo de la formación intelectual —a la Universidad le corresponde realizar la investigación científica. No que todos los universitarios hayan de ser investigadores; ni siquiera que lo sean los profesores todos. Basta que lo sean algunos. La investigación sólo puede acometerse —contando con la vocación para ello— una vez que se poseen los principios fundamentales y que se ha adquirido una adecuada formación básica. la investigación verdaderamente tal es más propia de los doctorados que del período de licenciatura. Es la tarea reservada al grupo, necesariamente reducido, de los que sienten especial llamamiento para el cultivo analítico y profundo de la ciencia.

Con esta tercera actividad queda completo el cuadro de la misión que a la Universidad le corresponde en el plano de la formación intelectual: la transmisión de la cultura, la preparación profesional y la investigación científica. Universidad que no cumple estos tres fines, es Universidad que no llena adecuadamente ni siquiera la específica y fundamental misión que primordialmente le es peculiar.

Satisfechas estas tres exigencias exclusivamente intelectuales, falta la preparación en los restantes planos de la acti-

vidad humana que permita la integración de una labor verdaderamente educativa.

LA MISIÓN EDUCADORA DE LA UNIVERSIDAD

No basta la siembra de ideas fecundas. El poeta latino nos ha dicho bellamente: «Video meliora proboque, deteriora sequor». Veo lo mejor y lo apruebo, pero me voy tras lo peor.

No basta ilustrar la inteligencia; es necesario también fortalecer y acostumbrar la voluntad. Al joven universitario hay que adiestrarlo en el ejercicio de las virtudes religiosas y sociales. Como diría nuestro Luis Vives, «todo el resto de la vida depende de la crianza de la mocedad», y por ello «hase de tomar la más excelente manera de vivir, la cual, con la costumbre, será la más apacible»¹¹.

Es decir, que no basta la enseñanza de las verdades religiosas o patrióticas, sino que es preciso hacer que se practiquen, vivirlas, seguros de que como bellamente afirma el marqués de Santillana¹²:

«Quien comienza en juventud
a bien obrar
señal es de non errar
en senetut».

El joven —al que la Universidad tiene, en primer término, que formar intelectualmente— vive dentro de una sociedad donde ha de cumplir su destino terreno y ultraterreno, sociedad que, por otra parte, reúne unas características históricas determinadas: el joven universitario tiene una patria.

¹¹ LUIS VIVES: «Introducción a la Sabiduría», preliminar.

¹² MARQUÉS DE SANTILLANA, «Proverbios», XVI.

Y la Universidad no puede limitarse a darle al escolar noticia de las verdades científicas, sino que le ha de dar a conocer los deberes que religión y patria le imponen, y le ha de acostumbrar a que dichos deberes los cumpla puntualmente. Para hacerlo así la Universidad tiene que crear un ambiente propicio donde, no sólo se enseñe, sino que se viva y se practique.

Nuestra Universidad de los últimos tiempos en contra de lo querido por el Rey Sabio, ha sido fugaz «ayuntamiento de maestros et de escolares». El estudiante ha vivido alejado de ella, sin más contacto que el pasajero de la lección teórica o de las prácticas de laboratorio; ni un solo momento de vida corporativa. El estudiante hace su vida en la casa de huéspedes, en el café, en ambientes nada académicos, sin más obligación legalmente establecida que la de oír unas explicaciones, pero sin sentir con aire juvenil y optimista la preocupación de prepararse para la vida en el ambiente universitario donde hasta ahora ha faltado calor de hogar.

Y, sin embargo, si deseamos una Universidad fructuosa, urge formar ese ambiente de compenetración entre maestros y escolares, en donde la palabra y el ejemplo de aquéllos pueda ser siembra constante y eficaz.

La formación moral y religiosa

Para cumplirlo en el orden moral y religioso no basta que nuestras Universidades lleven a cabo sus enseñanzas con una escrupulosa adhesión a la verdad del dogma católico. Para que todas nuestras Universidades sean católicas como quiere el Caudillo¹³, no bastaría con la enseñanza de la Reli-

¹³ En sus declaraciones al corresponsal de la «National Catholic Welfare Conference», de los Estados Unidos, decía el Generalísimo Franco en enero de 1938:

«La moralidad de la Religión, que es la necesidad cultural más grande del hombre, se enseña en los Colegios elementales en los primeros tiempos de la enseñanza secundaria, como si esto fuera solamente una cosa para niños.

gión, sino que resulta imprescindible la práctica de la Religión.

Son muchos los que creen resuelto el problema llevando de nuevo la Teología a la Universidad, como si todo el problema religioso universitario se resolviese con la creación de una Facultad de Teología, en la que estudiarían contadísimos seglares.

Pero ¿y la masa ingente de abogados, de médicos, de ingenieros?... ¿Los hacemos también teólogos, obligándoles a cursar unos cuantos años de duros y serios estudios en la nueva Facultad? ¿No sería mucho mejor instruirlos sólidamente en la Religión al mismo tiempo que estudian las ciencias propias de las Facultades respectivas; documentarlos y orientarlos en los problemas de la moral profesional y, sobre todo, crear un ambiente que invite y que dé facilidades al universitario para que practique la Religión?

No quiero decir que no deba instituirse la Facultad de Teología. Afirmo únicamente que con el solo restablecimiento de la Facultad de Teología no quedaría resuelto el problema de la educación y formación religiosa de la juventud universitaria.

Toda esa gente, según crece, llega a la conclusión de que estos preceptos son cuentos de hadas, a propósito tan sólo para ser contados a las criaturas.

En los países principales, se estudia en las Universidades Teología, Religión e Historia religiosa. Nosotros haremos lo mismo. Nosotros, los españoles de las clases profesionales, no tenemos suficiente cultura religiosa. El punto de vista moral y metafísico de la vida, se adquiere en los años que uno pasa en las Universidades. Entonces es cuando el hombre forma su idea sobre el mundo y el hombre, y se hace idea de su destino y de sus deberes. Todo esto, en unión con la Historia del catolicismo español, es cultura superior religiosa que no faltará en España a las generaciones del futuro.

En análogos términos se había expresado el Generalísimo en noviembre de 1937 en sus declaraciones al corresponsal de la misma entidad en España.

Véase «Palabras del Caudillo». Ediciones Fe, 1938, págs. 205 y 170, respectivamente.

Por si vale el testimonio, quede consignado que la Universidad Católica de Milán, tan elogiada por Su Santidad Pío XI, no tiene Facultad de Teología. Tiene, sí, en todos los cursos el estudio obligatorio de la Doctrina y la Moral católicas como una asignatura fundamental y de aprobación indispensable, y tiene, sobre todo, ese ambiente de piedad cristiana que se concreta en la existencia de la capilla universitaria.

Bien nos lo dicen todas nuestras viejas Universidades, en ninguna de las cuales falta la capilla, «pero los goznes de sus puertas —he escrito en otra parte ¹⁴— chirrían, desabridos, al moverse porque les falta la soltura que da el trabajo constante. Habremos recobrado nuestra Universidad cuando la capilla universitaria sea tan familiar a los estudiantes como el aula de Derecho Civil o de Anatomía, cuando deje de ser una pieza con polvo de siglos y con telarañas y cuando sus puertas se abran con familiaridad a maestros y escolares en las tareas cotidianas, cuando sea cenáculo de donde salga el nuevo apostolado de la intelectualidad española dispuesta a conquistar a España y al mundo para Cristo, cuando sea algo más que el fugaz escenario de unos cuantos doctores con mucetas de colorines y de una caterva estudiantil muy a propósito para continuar hospedándose en «La Casa de la Troya».

No podrá decirse que nuestra Universidad sea católica únicamente porque el Crucifijo vuelva a presidir sus aulas. Yo mismo he estudiado en Universidad extranjera con cátedras presididas por el Crucifijo, donde explicaban judíos. Ignoro la religión de estos hebreos de raza; pero bien puede suponerse que alguno profesara también la religión mosaica. Poco podrán haber contribuido a la formación del ambiente católico en la Universidad donde han explicado.

¹⁴ «El padre Gemelli y la Universidad Católica de Milán», prólogo a la traducción española del discurso del Padre Gemelli «España e Italia en defensa de la civilización cristiana contra el bolchevismo». Ávila, Editorial «Sigirano», 1938, pág. 41.

Restablézcase, pues, la vida religiosa en la Universidad, recordando nuestras más puras tradiciones o tratando de implantar claras iniciativas que puedan arraigar y hacerse tradicionales: la misa dominical universitaria, los Ejercicios Espirituales por Cuaresma, actividades como las Conferencias de San Vicente, creación providencial de un universitario y entre universitario nacida...

Y nadie se asombre creyendo desorbitadas actividades semejantes. En cualquier Universidad italiana, pongamos por caso, al aproximarse la Cuaresma puede verse la invitación oficial del Rector dirigida a los estudiantes para que acudan a los ejercicios Espirituales, que se dan para universitarios.

Una misa oída en común, un catedrático comulgando junto a sus alumnos da, sin duda —por su alto valor educativo de ejemplaridad— una lección mucho más eficaz que cuando logra la resolución feliz de un problema científico complicado ¹⁵.

¹⁵ «Queremos, asimismo —decía el ministro de Educación Nacional en su discurso ya mentado— que en la Universidad se respire un ambiente religioso, que no esté ausente de ella la piedad cristiana. Queremos, como decía José Antonio, que este espíritu religioso, clave de los mejores actos de nuestra Historia, sea respetado y amparado como merece».

Estas magníficas afirmaciones son un testimonio rotundo del exacto concepto que de la Universidad se tiene en los altos organismos encargados de reconstruirla.

Lo que interesa ahora es que los que tienen la misión de mantener la vida del hogar universitario —el profesorado especialmente— tengan el alma encendida en los mejores anhelos.

Necesitamos hombres sólidamente preparados en las disciplinas científicas, pero que, al mismo tiempo, sientan y vivan la Religión y la Patria con naturalidad y con hondura, para que puedan ser ejemplo vivo de las generaciones nuevas.

No bastarán los hombres dotados de frío intelectualismo; es preciso que la vida universitaria la impulsen hombres de corazón ardiente, consumidos por el celo de ser verdaderos educadores, de ser maestros en la plenitud de la palabra. La Universidad española será, al fin y al cabo, lo que su profesorado sea.

La formación patriótica

Algo semejante podemos decir sobre el ambiente patriótico de la Universidad.

El ambiente de la Universidad tiene que estar saturado por estas dos esencias: lo español y lo católico.

Que no suceda como en esta pequeña anécdota de la que fui protagonista.

El primer trabajo universitario que tuve que redactar terminaba con una pequeña exaltación patriótica. Cristalizaban allí unos sentimientos arraigados por la educación que había recibido antes de llegar a la Universidad. Pero el catedrático que me había encargado aquel trabajo, me indicó al corregirlo que aquella reflexión estaba un poco fuera de lugar.

No sé hasta qué punto pudiera desentonar el trabajo la modesta e ingenua confesión de patriotismo. Sé tan sólo que la advertencia produjo en mí el desconsolador resultado de hacerme pensar que las muestras de patriotismo no eran cosas que tuvieran cabida en los trabajos científicos. Dejo a salvo la intención del profesor que me hizo la advertencia; sólo traigo a colación el hecho por el ambiente que revela. En vez de insuflar patriotismo en la vida universitaria, se extraía con una reflexión heladora la modesta aportación que pudiéramos hacer los que entrábamos de puntillas en las moradas de Minerva.

La Universidad necesita, precisamente, lo contrario. Crear un ambiente sano y respirar a pleno pulmón. Que los acontecimientos de la vida nacional tengan una repercusión en la Universidad; que encuentren un eco viril entero, docto, en las aulas universitarias, que haya una preocupación constante por lo nacional, que se piense en ello con el afán de hijo o la ilusión de novio. Que no quede una de las gloriosas gestas españolas o de nuestras figuras insignes que no sea conmemorada universitariamente en el momento que llegue la ocasión propicia.

Por fortuna, las falanges universitarias, apretadas en el Sindicato Español Universitario, han hecho entrar en la Universidad una oleada renovadora de patriotismo, y hemos de ver alborozados en la vida escolar que ahora comienza la armoniosa compenetración de las actividades intelectuales con las más fervorosas muestras de amor patrio.

Es hora ya de que cesen los intelectuales de patriotismo enteco o antipatriotas. La Universidad tiene que formar intelectuales dispuestos a formar en las filas castrenses del Caudillo cuando el honor de Dios y de la Patria lo exigieran.

Lo indispensable: los Colegios Mayores

Una cosa considero fundamental para la creación de ese ambiente religioso y patriótico indispensable: la restauración de los Colegios Mayores. Las dos formas serias de entender la vida, que dijera José Antonio, la religiosa y la militar, suponen una educación, una formación integral, realizada en el ambiente piadoso y severo del Seminario o en la rígida disciplina de la Academia.

Es absurdo que el estudiante desenvuelva su vida en un hogar totalmente alejado de las preocupaciones universitarias, que conviva en casas de huéspedes con gente que nada tienen que ver con los problemas del estudio y de la formación juvenil: con el funcionario, con el viajante, con el profesional que en el mejor de los casos tiene ya resuelta su vocación. Esta convivencia con gente tan dispar y de edad tan distinta en ningún caso puede favorecerle. Por el contrario, reunidos los estudiantes en una misma residencia, nace como consecuencia obligada el estímulo y la ayuda; se dispone de medios más apropiados para la preparación y se hace posible la formación común. Una residencia con espíritu, sabiamente regida, en donde la práctica de la Religión y del culto a la Patria sean cosa viva y operante, por fuerza ha de rendir frutos maravillosos. La tradición universitaria española habla con una elocuencia, que ahorra mayores reflexiones.

El día en que se inviertan los términos y la población escolar esté albergada en Colegios Mayores, o incluso llegue a prohibirse, si fuera necesario, que un estudiante pueda residir en una casa de huéspedes lejos de la vigilancia y de la tutela de la Universidad, en ese día podremos afirmar que la Universidad existe y que su labor es fecunda ¹⁶.

¹⁶ He aquí otro testimonio que nos abre el alma a las mejores esperanzas sobre la futura Universidad española:

«Fueron nuestros Centros de cultura superior —decía el señor Ibáñez Martín en su discurso citado— instituciones educativas, como quería nuestro Vives, en las que los alumnos vivían en común en torno a los claustros en aquellos Colegios Mayores en cuya eficacia pedagógica es inexcusable inspirar la restauración de una vida universitaria auténticamente española».

Discurso pronunciado por S. E. el Generalísimo Franco, Jefe del Estado Español con motivo de la inauguración del presente curso escolar y de la Ciudad Universitaria de Madrid (en *Revista Española de Pedagogía*, 3-4 (1943) págs. 357-372

DISCURSO DE S. E. EL GENERALÍSIMO FRANCO

Profesores y alumnos universitarios:

Hace ya cerca de cinco años, desde que el último clarín anunció el final de nuestras batallas y desde que ondearon sobre nuestros campos y ciudades las banderas victoriosas de la paz, que vivimos día a día una vida penosa y dura, consagrada por entero a la empresa generosa de reconstruir una Patria en ruinas, restableciendo su estructura nacional, revalorizando sus perfiles históricos, encajándola de nuevo en la senda de su sustancia milenaria y superando a la vez, sin reparar en la lejanía de la meta ni en la inquietud de los incessantes obstáculos, la situación material y moral en que estaba sumido nuestro pueblo cuando alboreó el comienzo de nuestra Cruzada.

Para los que con insensatez e inconsciencia creían que el triunfo de la guerra abriría una etapa paradisíaca y frívola, propicia para la holganza y ajena a toda abnegación y sacrificio, la realidad aplastante de este ejemplo de esfuerzo sin tregua debe servir de lección. Porque nunca, en ninguno de

los momentos políticos de nuestra última centuria, ha tenido que afrontar Gobierno alguno más abrumadora multitud de problemas nacionales; nunca se ha visto cercada la actividad gubernamental de dificultades mayores; nunca ha sido preciso laborar desde las alturas del Poder con más intensidad y denuedo y con más firme serenidad y corazón.

Para los descontentos, para los impacientes, para los incomprensivos, que ni antes ni ahora supieron medir la angustia de los instantes de peligro ni apreciar la magnitud de los problemas en orden a los recursos de su escalonada solución, actos como el que hoy presenciamos habrán de ser también altamente aleccionadores. Porque nunca tampoco se acometió a la vez con mayor diligencia la realización de un más amplio programa de política nacional en el que era urgente restaurarlo todo y crearlo todo. La vida social y política, la agricultura y la industria, la hacienda, los ejércitos, el orden religioso y el orden de la cultura, todo demandaba a la par restauración, resurgimiento, norma y sistema.

Era razón que en esta gigantesca pugna de reconstrucción de la Patria se exigieran también sacrificios a todos los españoles. Sacrificios que han sido y son por destino de la Providencia mínimos y fútiles si se comparan con los que la conflagración mundial ha impuesto a todos los pueblos. Porque en esta hora suprema de zozobra universal España puede considerarse, entre todas las naciones de Europa, como el refugio sereno de la civilización y hasta de la tranquilidad de la vida, segura de inquietudes y amenazas.

En este ambiente de paz ha sido posible que nuestro Estado se entregara con entusiasmo a la tarea de aumentar la riqueza española, de mejorar el nivel de nuestra vida, de sanear y robustecer la economía, de dignificar el trabajo, cerceando hora a hora las asperezas de un casi inaccesible camino donde anidaban todas las flaquezas humanas, las del descontento y la desesperanza, las de la incomprensión y el desprecio, cuando no los de la perfidia y la traición.

Todo este colosal esfuerzo no ha querido mantenerse en el estudio puro de un mejoramiento materialista. Funesto y suicida es levantar el nivel de la vida si ésta no se hace cristiana y digna, si no se le imprime una huella de reforma interior. Es ley de la historia el predominio y supremacía del espíritu. Los pueblos no son mejores por un progreso material ni éste se engendra por puro azar o fatalismo. El progreso requiere sólidas virtudes colectivas, cuya determinante radica en la conciencia individual. Un espíritu nacional no se impone como por arte mágica ni se crea sin una elaboración complicada y difícil que nace en lo íntimo de las almas y se cultiva en los corazones de la niñez y de la juventud.

Por eso, característica de nuestra Revolución, en consonancia con la más pura tradición española, es cimentar nuestro progreso en la raíz profunda de una vida del espíritu. España representa sobre todo la postura espiritual de un pueblo ante los problemas de la vida y de la historia. Por eso el Estado se ha sentido hoy más que nunca colaborador de la Iglesia en la restauración del orden cristiano y se ha propuesto a la vez apoyar su existencia presente y futura en la unidad espiritual de los españoles, lograda en el campo de la educación.

En este campo, en efecto, se sitúan hoy dos grandes anhelos de la política nacional. De una parte la ardiente inquietud por la creación de una ciencia verdadera, sometida inexorablemente al servicio de los intereses espirituales y materiales de la patria; de otra la preocupación porque una densa y auténtica cultura cristiana penetre en todos los ámbitos de la nación y nos dé la promesa de una juventud fuerte y unida para cumplir sin vacilación nuestro destino ante la historia.

A acusar un paso en tan difícil senda, a demostrar que vive el espíritu de España en la hora en que se quiebran en el mundo todos los valores morales, hemos acudido aquí, a este solar ya ilustre, en que se abrazan simbólicamente las armas y las letras, las que labraron juntas las mejores grandezas de

nuestra nación y las que juntas serán el sostén y la esperanza de la Patria redimida.

Las armas crearon nuestra España de hoy. Por ello, si pudiera olvidarse, aquí está la realidad inmortal de este campo de Marte, hoy trocados en palacios de Minerva. Todo es reciente, a pesar de la inmensa transformación. Aquí acampó nuestra Cruzada victoriosa, aquí se tremolaron nuestras banderas, aquí se clavó con tenacidad la avanzada sitiadora y aquí se empapó la tierra con la sangre generosa de nuestros caídos. Por entre estos edificios serpenteó la línea de combate y tronaron los cañones y estallaron las minas. Todo fue reducto firme de resistencia, inquebrantable amenaza, inverosímil espolón ahincado en la ciudad cercana. Aquí sucumbió la flor de la mejor juventud, inmolada en el más puro de los sacrificios. Diríase que ha sido prodigiosa su fecundidad. Ellos quedaron sepultados entre las ruinas, y hoy las ruinas han desaparecido para servir de cimiento a estos colosales edificios, que son ahora como monumentos votivos a la gloria de los muertos. Sobre el solar heroico que fue su tumba España ha reconstruido este vasto recinto, consagrado a las letras, con lo que les tributa el mejor de los homenajes, con lo que sienta la más esencial de sus afirmaciones espirituales. Ninguna Ciudad Universitaria del Viejo Continente puede enorgullecerse de tal ejecutoria, porque si esta Ciudad fue antes el anhelo de un reinado y la preocupación gloriosa de un Monarca, es desde ahora para siempre memoria perenne de una juventud que salvó con la muerte a su Patria y obra de un Régimen vindicator del signo espiritual de la civilización y de la vida.

Por eso era indispensable emprender la restauración con la máxima diligencia y rapidez. Nuestro Estado, que aspira al mejor servicio de España, había de aceptar esta empresa con criterio de continuidad tal como surgió en su primera y más bella iniciativa. Pero al reconstruirla totalmente, al volver a labrarla piedra por piedra, liberándola de su ruina, había de

exaltarla y ampliarla en términos tales que pueda también sentir el orgullo de su creación y considerarla en muchos aspectos como obra nueva. Porque nuestra labor no ha sido sólo transformar en nuevos edificios el ingente montón de escombros en que vino a parar la Ciudad Universitaria en 1936, con el ritmo de agilidad característico del nuevo Estado; ha sido también el convertirla en realidad ineludible. Ha pasado ya el tiempo en que se la miraba como una esperanza o como una ilusión. Si ahora no se inaugura en su totalidad, el avance notable que revelan sus restantes construcciones y, sobre todo, la prontitud con que el Gobierno ha cubierto íntegramente su presupuesto, prometen para brevísimo plazo la terminación completa de las obras.

Esta ciudad significa, ante todo, un cambio profundo en la política universitaria del Estado. Su mínima aspiración material revela que se ha transformado el hogar donde han de formarse las generaciones juveniles.

Al recorrer estas nuevas Facultades, dotadas de edificios amplios y luminosos, de instrumentos de trabajo y de estudio, de laboratorios, bibliotecas, seminarios, capillas y campos de deportes; al iniciar la serie de Colegios Mayores, al contemplar la magnificencia de los edificios destinados a las altas Escuelas técnicas, se adquiere la convicción de que se ha transmutado el ambiente triste de abandono en que vivieron por espacio de muchos lustros entre nosotros los locales destinados a primeros centros de cultura. Porque no se ha limitado tan sólo a esta Ciudad Universitaria de la capital la acción reformadora del régimen. En el momento presente todas las Universidades de la nación están también transformando sus edificios con mejoras importantes, con nuevas construcciones, con instalaciones modernas, con amplitud de instrumentos de trabajo, para lograr el mínimo de decoro exigible a la altura de su misión. Ello en proporción tal como nunca lo alcanzaron nuestras Universidades en el último siglo, porque nunca tampoco laboró el Estado en materia universitaria con

más firme ilusión reformadora y nunca logró en plazo tan breve resultados más satisfactorios. En todas las Universidades quedará marcada la huella reconstructiva del régimen; todas podrán señalar con piedra blanca este instante de la vida española en que nuestro Estado ha tenido la voluntad de cambiar la fisonomía y de dotarlas en lo material de cuanto es indispensable para el cumplimiento de su función.

II

Pero la Universidad no es sólo un conjunto más o menos bello de edificios modernos, dotados de los medios didácticos y de los instrumentos necesarios para el trabajo y el estudio. La Universidad es «alma máter». Y mal puede llenar esta augusta misión maternal de alumbrar hijos y alimentarlos espiritualmente para la Patria si no posee ante todo un claro concepto de su deber y un entusiasmo fervoroso para cumplirlo. Importaba a nuestro Estado no sólo mejorar y robustecer el cuerpo universitario, sino vivificar el alma, infundir un espíritu, crear un nuevo ser, en el que se encarnara el sentido cristiano de la vida y el concepto supremo de servicio a los destinos de nuestra Historia, que forman la entraña de nuestro Movimiento. Por eso la primera ley que elaboraron las Cortes Españolas ha sido la de Ordenación Universitaria, con la que se tiende a remediar la triste decadencia en que por espacio de un siglo ha vivido nuestra Universidad, consumida por la anemia espiritual que le privaba de ejercer la plenitud de sus funciones, tiranizada por la campante heterodoxia, que llegó incluso a fraguar en ella las más monstruosas negaciones del espíritu nacional.

La nueva ley fecunda de contenido orgánico el concepto universitario, ampliando su enteco funcionalismo. Se robustece y garantiza ante todo la función docente, revalorizando las Facultades, colocándolas en condiciones de rendir hasta el

máximo en el empeño generoso de transmitir la cultura superior a las inteligencias juveniles. Nuestra nueva Universidad sabrá fundamentalmente enseñar, sin que esta sagrada tarea sea desviada por ningún otro propósito que le reste eficacia y prestancia. Este afán de devolver al «alma máter» el prestigio y la plenitud de la función docente con todos los medios necesarios para concebirla como obra de vocación y de apostolado hubiera bastado para justificar una reforma universitaria. Pero nuestra Universidad ambiciona mucho más. En la hora presente de España ha de exigírsele el altísimo deber de crear ciencia por virtud del esfuerzo investigador y ha de formar al profesional, ensanchando así el marco estricto de la docencia. Lo uno y lo otro son imperativos de la vida social, porque el progreso de la ciencia aplicada es base de la economía y el profesional útil es indispensable para el servicio de la sociedad y del Estado.

Estas funciones, acompañadas de la no menos trascendente de transmitir las creaciones científicas por el intercambio interior e internacional, se coronan por la que en nuestra ley significa la más fundamental innovación. La Universidad española recuerda su tradicional y más fecunda tarea: la de educar a la juventud a través de sus nuevos órganos, los Colegios Mayores, que son nuevos en su adaptación al sistema universitario, pero representan la herencia más preclara de nuestra historia docente. La Universidad garantizará a la Patria la unidad espiritual de los españoles del futuro. La triste experiencia de una institución entregada al libre arbitrio de doctrinas malsanas ha mostrado bien claramente que por encima del profesional y del técnico de una determinada rama científica importaba en España formar al hombre. Y ello no sólo en sus facultades mentales, sino de manera principalísima en su contextura moral. A la Universidad cumple forjar al hombre, equilibrado en la vida, dotado de un sentido cristiano capaz de comportarse como tal entre sus semejantes, sin que la soberbia científica le coloque por enci-

ma del bien y del mal y le aparte de sus inexorables deberes para con Dios y para con la Patria. Este sentido auténticamente humano de la formación universitaria se complementa con la educación del sentimiento y de la conducta social, con la formación del carácter y con el cultivo de la fortaleza física, para producir en consecuencia el hombre completo que la Patria reclama para todas sus necesidades vitales.

Bastarían estas características para delinear el profundo espíritu infundido por el Estado a la nueva Universidad española, que con esta organización puede responder a los poderosos principios inspiradores: Dios y la Patria.

Universidad católica, porque no es la suprema ciencia y la más soberana verdad. Universidad española, porque sin servir a la Patria como poderoso instrumento educador de sus hijos, su misión se falsea y se convierte en centro subveesivo, del que brotan en lo ideológico y en lo moral nefastas aberraciones del espíritu. Como la ciencia es una, una es también la verdad de España. Y esta verdad constituye para los españoles un código sagrado, en el que hay que formar a las generaciones estudiosas, so pena de un delito de lesa patria.

Con tales perspectivas en lo material y en lo espiritual, la nueva Universidad vislumbra una meta que nunca, ni en los mejores siglos imperiales, pudo alcanzar.

Porque nosotros, con ambicioso entusiasmo, no miramos la tradición como punto de llegada y estimamos que el apogeo histórico de nuestra vieja vida universitaria es sólo un hito del camino, tras el que se descubre un muy radiante horizonte de grandeza.

Pero ese ideal depende ya tan sólo de nuestro esfuerzo, de nuestra fe en el destino futuro, de la actividad y diligencia incansable que pongamos al servicio de tal esperanza. La nueva Universidad española no será ni por los medios materiales ni siquiera por el magnífico instrumento legal que diseña su renovado contorno y traza su restaurada y monumen-

tal arquitectura. Será, en suma, lo que ponga en ella el elemento humano que la integra, lo que imprima el espíritu de sus maestros y la voluntad laboriosa de sus escolares. Mas siempre habrá para la Historia un hecho incontrovertible. Que la España surgida de la más dura contienda de este siglo abrió de par en par las puertas de la Universidad a las auras más puras de la restauración tradicional y al ambiente fecundo del mejor de los renacimientos modernos.

III

Junto a este gigantesco impulso de la vida universitaria hay que colocar la otra magna tarea que el Estado, sin romper la vinculación con la Universidad, ha emprendido para asegurar un total resurgimiento de la ciencia española. Contra los protagonistas pseudocientíficos de la heterodoxia hispana, máximos responsables de la catástrofe ideológica y moral de que hubo que redimir con las armas a nuestro pueblo, España reafirmó su fe en el prestigio histórico de su tradición científica, incontaminada del europeísmo de importación. Y, apoyada en esa fe, ha acometido la empresa de suscitar un renacimiento en el que nuestra ciencia aparece en la plenitud de sus cualidades universales, esto es, como ciencia para la Verdad y para el Bien, concebida como unidad filosófica, tesoro inmutable de nuestra tradición científica, al resurgir, engranado a la España moderna, representa uno de los más firmes valores nacionales. Porque la ciencia viene a ser, dentro de nuestra doctrina, un poderoso aglutinante para la unidad política, un instrumento forjador del espíritu nacional y un servicio inexcusable que el Estado demanda para impulsar la grandeza de la Patria.

Yo recalco desde aquí este gran principio que nuestra Revolución ha impuesto al trabajo científico, el de considerarlo como un deber social, o sea, como una aportación obligatoria

al interés público que el Estado reclama a todos los intelectuales. Porque si la ciencia, al penetrar en lo más íntimo de la materia y de la vida, aprovechando las energías físicas y biológicas de la naturaleza al beneficio de la prosperidad de los pueblos, sirve universalmente al progreso económico colectivo, al valorarse dentro de un país como servicio al Estado, desarrolla el bienestar nacional de la Patria. El día que España, a impulso de una fuerte ciencia aplicada, explote industrialmente sus riquezas naturales, se habrán desenvuelto brillantemente todos los recursos de nuestra potencia económica.

Por ello, al crearse el gran órgano nacional de la Ciencia, cuya magnitud rebasa la esfera universitaria, esto es, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, ha querido el Estado agrupar en él a todos los trabajadores de la inteligencia, planteándoles los grandes problemas espirituales y materiales que el bien común demanda, y a los que la laboriosa y tenaz investigación de la ciencia ha de encontrar una solución eficaz.

Y es, en verdad, orgulloso para nosotros afirmar en estos momentos que España acusa ya un halagador resurgimiento científico en todas las ramas del saber humano. Día a día fructifica en cosecha apreciable la simiente que el Consejo lanzara hace tres años, a través de sus florecientes y multiplicados Institutos, cuyos cuadros se robustecen con la nueva juventud investigadora. Nunca en España ha existido como hoy una treintena de Institutos dedicados a la creación de ciencia, ni han visto la luz, aparte de centenares de publicaciones, más de cincuenta revistas nacionales periódicas, consagradas a divulgar los resultados de la investigación. Ni ha regateado el Estado tampoco los recursos necesarios para alojar a los investigadores en nuevos y magníficos edificios, dotados de las instalaciones e instrumentos aptos para el trabajo, que forman ya una incipiente red nacional, porque se han buscado los núcleos investigadores en todos los puntos importantes del territorio propicios para el desarrollo rápido y eficaz de la actividad

científica, en enlace unas veces con las corporaciones públicas y otras con las propias instituciones privadas.

Desde el mundo inorgánico de la materia, desde la zona organizada de lo biológico hasta la esfera más encumbrada del espíritu, en el recinto de la ciencia pura o en el estudio dinámico de la técnica, ha sacudido a la vida intelectual española una como fuerza mágica de agitación y de impulso jamás conocida entre nosotros, que ha hecho entrar en fase de producción a toda la falange culta de nuestros universitarios e investigadores con un rendimiento tal que en pocos años será una realidad formidable y aleccionadora al renacimiento total de la ciencia hispánica.

IV

La fiesta de hoy, aniversario del más grande de los acontecimientos de la historia, nos impulsa a dirigirnos desde aquí, desde este centro espiritual de cultura y de ciencia, a nuestros hermanos del otro lado del mar. Ellos forman con nosotros la comunidad hispánica, estrechamente unida por los vínculos de la religión y del idioma. Para las juventudes hispanoamericanas que quieran cursar sus estudios en la vieja Europa, madre de la civilización, se ha hecho también esta Ciudad Universitaria, la cual desde el primer día de su feliz iniciativa ya acarició la ilusión de servir de albergue y hogar a cuantos hijos de la América hispana desearan laborar en armonía con nuestros maestros y discípulos en pro de la común cultura que nos ha definido en la historia con caracteres espirituales fraternos.

A todos ellos España abre sus brazos de amor, y celosa de esta hermandad ha instituido becas que en breve comenzarán a aplicarse como paso decisivo a un intercambio del saber, por el que nos conozcamos mutuamente en la intimidad de la vida de trabajo y estudio y estrechemos con mayor firmeza

nuestras mutuas simpatías espirituales. Por este trato recíproco, en que se pongan en contacto las almas de nuestras juventudes, se afianzará la amistad indestructible y la fraternidad entrañable de los pueblos que, en un día como el de hoy, hace cerca de cinco siglos, nacieron de una misma sangre y hablan la lengua gloriosa de nuestros antepasados.

Como prenda de esta nueva etapa de acercamiento cultural de España y los pueblos americanos quiere el Estado inaugurar hoy simbólicamente el comienzo de la construcción del Museo de América, que muy pronto se alzarán en el corazón de esta misma Ciudad Universitaria como gallardo emblema conmemorativo y a la par como índice perpetuo de nuestra comunidad espiritual. Toda la vida histórica y presente de las naciones hermanas será reflejada en los salones de este gran Museo para que nuestros jóvenes tengan siempre ante la mirada la gigantesca aportación histórica a la civilización del mundo.

Gigantesca aportación, en verdad, que sólo el estudio concienzudo podrá liberar de las nieblas siniestras de una leyenda tejida por los enemigos de España y que cada día va resultando más vana gracias al empeño con que nuestro Estado impulsa la cultura americanista. En el Consejo Superior de Investigaciones Científicas se está consolidando con el carácter de realidad cumplida el Instituto Fernández de Oviedo, que por su tenaz labor investigadora es ya hoy entre nosotros un fuerte núcleo de estudios de la Historia de América. Y mucho promete en el sentido de formar jóvenes amantes de esta disciplina la recién creada Escuela Hispalense de Estudios Hispanoamericanos, alojada en la vecindad ilustre del Archivo de Indias, la cual ya este último verano, desde el santuario de La Rábida, ha lanzado al mundo hispánico su cordial saludo y su llamada de colaboración. Escuela que poseerá una magnífica residencia para estudiantes de Hispanoamérica la de Santa María del Buen Aire, emplazada en el más bello paraje de las cercanías de Sevilla, con cuanto

de tranquilidad y de encanto es exigible a una institución moderna consagrada a la formación y al estudio.

V

Por el esplendor con que se inicia nuestra era universitaria, por el fulgor con que amanece la nueva ciencia española y por el entusiasmo con que asociamos a esta gran empresa espiritual a los pueblos hermanos de América, España acusa hoy, contra todos los detractores de su resurgimiento, contra cuantos nos motejan ridículamente de oscurantistas y enemigos de la cultura, un esplendoroso renacimiento científico como jamás lo haya conocido nuestra historia contemporánea. Porque esta acción cultural del Estado, ya de suyo magnífica en la esfera de la investigación y de la enseñanza superior, se ha extendido también a todos los sectores de la educación nacional desde los mismos días en que comenzara nuestro Movimiento. Así, ha renovado la legislación de Enseñanza Media, ha multiplicado por todo el territorio nacional la creación de nuevos Institutos, algunos de los cuales pueden parangonarse con los mejores de Europa; ha reformado en lo material y en lo docente las altas escuelas técnicas, dotándolas de suntuosos edificios; ha construido multitud de nuevas Escuelas de Comercio y de Trabajo y ha fomentado con la consideración de monumentos nacionales, con la gloriosa campaña de la recuperación reparadora del desastre y saqueo de nuestro tesoro artístico, con la creación de nuevos museos y la reforma y reinstalación de los principales y con la fundación de nuevas Escuelas Superiores de Bellas Artes la defensa del patrimonio artístico nacional en términos tales, que no se recuerda ninguna etapa política contemporánea en la que el Estado haya mimado con mayor entusiasmo a las artes plásticas o a la música.

Ahí está la creación y dotación de la Orquesta Nacional, el establecimiento del Instituto de Musicología, el magnífico

edificio destinado a primer Conservatorio, la reforma de la vieja legislación de nuestros centros de enseñanza musical y el apoyo generoso del Estado a las instituciones artísticas privadas, como prueba palmaria de que en el renacimiento cultural de la Patria las bellas artes todas ocupan puesto privilegiado de honor.

Por si este esbozo no fuera de por sí elocuente, la labor cultural aun se agiganta en mayores proporciones si se considera el esfuerzo con que se ha acudido a restablecer los cuadros docentes en todos los grados de la enseñanza, recludando con rigor el nuevo profesorado y magisterio y mejorando sus consignaciones como no se había logrado realizar en los últimos lustros. Y aun estamos en vísperas de la reforma de la Primera Enseñanza, que en breve examinarán las Cortes, con la que se hará llegar este acuciante deseo de renovación total de la cultura a los últimos rincones de la nación.

Para los falsarios, para los contumaces propagadores que en el extranjero difunden con ignominia una supuesta decadencia de España en el orden de la cultura, esta realidad aplastante es la más rotunda condenación de su cínico proceder. De la España en ruinas que ellos dejaron ha surgido otra España que camina apresuradamente por el prestigio de su ciencia y por el impulso de su profunda transformación cultural al más encumbrado culmen de grandeza y de gloria.

VI

Pero toda esta robusta empresa pende aún en su mejoramiento definitivo y en su conservación más eficaz de vosotros, profesores españoles. Y no menos también de vosotros, alumnos que me escucháis.

El Estado español se siente hoy orgulloso de la pléyade de maestros que supieron amar a España en la hora amarga y difícil, cuando ostentar este amor en la cátedra era un delito

y una afrenta, cuando la ridícula heterodoxia pretendía asfixiar el espíritu de la nación desertando de la auténtica ciencia y prostituyendo la dignidad sagrada de la función docente. Sois vosotros los que mantuvisteis el fuego santo del espíritu cristiano y español, los que conservasteis la herencia científica de los inmortales maestros de la gran España del XVI. Y a vosotros se ha unido la nueva y aguerrida falange del profesorado joven, con lo que se ha asegurado para la Patria la conquista moral de la Universidad.

De vuestro sacrificio, de vuestro entusiasmo, de vuestra consagración a la tarea de ofrendar a España una nueva generación estudiosa de escolares depende en último grado este glorioso resurgir de nuestra cultura. Porque la juventud que está en vuestras manos es la mejor juventud hispana, acrisolada y robustecida por todos los sacrificios, alentada por la sangre de los que supieron fecundar simbólicamente este recinto universitario, como ejemplo permanente de que sus hermanos le entregarían por entero con obediencia y disciplina a la empresa de su propia formación.

Si ellos sirvieron a la Patria con la muerte, estos escolares todos han de servirla con la vida, pero con una vida cristiana y digna, consagrada al trabajo y al estudio, que es ahora su único y primordial deber. Trabajar con inigualado entusiasmo en la tarea de la propia educación cristiana y española: he aquí la suprema consigna para la juventud en la hora presente. Porque ese trabajo, enmarcado en un espíritu de unidad, es la clave de una España grande y triunfadora, donde por el imperio de la cultura vayamos hacia Dios y seamos todos mejores para su servicio y homenaje. ¡Arriba España!».

JOSÉ IBÁÑEZ MARTÍN, «En torno a la nueva Ley de Enseñanza Primaria», en *Revista Nacional de Educación* 55 (1945) págs. 11-34.

EN TORNO A LA NUEVA LEY DE ENSEÑANZA PRIMARIA ¹

Señor Presidente de las Cortes, señores Procuradores:

«Una vez más —en la historia de su probada eficacia legislativa— corresponde hoy a las Cortes Españolas la misión de proclamar la libre voluntad de sus miembros en relación con una ley de tanta trascendencia como la que define con nueva estructura los postulados fundamentales de la Primera Enseñanza.

Notoria es, ante todo, la trascendencia de esta ley. Unas veces por la novedad jurídica que representa, otras por lo que suponen de ruptura o de superación respecto del pasado, miden las leyes la justa dimensión de su fuerza política creadora. Mas cuando el número de los afectados por la nueva disposición legal desborda el ámbito de las normas precedentes, resulta imposible negar la importancia del nuevo texto legislativo.

He aquí el carácter fundamental de la ley que hoy se presenta a las Cortes. En ella resalta como en ninguna otra la

¹ Discurso pronunciado ante las Cortes Españolas en la sesión del día 14 de julio.

doble valoración que supone todo precepto legal. De un lado, su profundo sentido ético; de otro, el volumen de su repercusión social. Merced al primero, la ley ordenadora de la Primera Enseñanza acaba con el racionalismo pervertido que caracterizó las reformas docentes del viejo utilitarismo político. Por el segundo, el número de los destinatarios de la norma cuya aprobación se os propone da a ésta un campo tan vasto de aplicación, que sin inútiles exageraciones puede decirse que el acontecimiento de hoy encierra una verdadera significación nacional.

A cuidadoso estudio ha estado sometida la elaboración de esta ley. Pero el trabajo que sobre ella se ha acumulado ha sido, como quería Luis Vives, tarea eminentemente finalista. Es decir, que una razón superior de servicio a España inspiró en todo caso la complejidad de dictámenes y pareceres que fueron tenidos en cuenta en este proceso de elaboración.

El Consejo Nacional de Educación, la Comisión de Prelados, la Dirección General de Primera Enseñanza, la ponencia y la comisión de estas Cortes han logrado para esta ley una madurez técnica ejemplar. Vaya en estos momentos el testimonio de mi gratitud a los que, desde cada uno de estos puestos, nos han prestado su encendida colaboración y muy singularmente al señor Obispo de Madrid-Alcalá, que ha sabido en este caso darnos a todos ejemplo de su admirable celo apostólico y de su vivo y fecundo fervor español.

Así llega a vosotros una ley que es como una demostración más que España hace de su inquietud por los problemas del espíritu. Mediante ella se cambiaría de raíz la apagada y triste perspectiva de la escuela española. Por la cultura y la educación lograremos salvar a nuestra Patria de la más arriesgada de sus singladuras políticas. Y si a mí, como Ministro de Educación Nacional, me ha correspondido el singular honor de servir, bajo las órdenes del Caudillo, esta empresa de restauración espiritual, yo quiero proclamar que para lograrlo me he consagrado enteramente a imprimir el más puro senti-

do cristiano en todas las manifestaciones de la enseñanza, porque —ante la angustia histórica de la hora en que vivimos— yo esperaba y espero con acendrada fe que España pueda ser columna inmovible de la eterna religiosidad de Occidente.

Con esta significación ha sido preparada la Ley de Primera Enseñanza. La escuela podrá ser desde ahora instrumento de la grandeza nacional. Porque los pueblos no son grandes mientras no aprenden a ser libres, y la libertad del hombre debe arrancar del reconocimiento metafísico de su dignidad espiritual. Se trata en esta ley de hincar en la tierra la piedra fundacional sobre la que se levante un día la formación humana y completa del hombre. Y antes de que la Universidad enseñe a éste a servir a su Patria con las armas de la inteligencia y del estudio, aspiramos a preparar el camino de ese aprendizaje llevando, a través de la escuela, al corazón del niño la voluntad de servir y amar, por encima de todo, a su Dios.

LA TRADICIÓN ESCOLAR ESPAÑOLA

La ley que hoy se presenta ante las Cortes significa un triunfo culminante en la historia escolar española. Las ricas tradiciones docentes que han precedido y sazonado nuestro pensamiento pedagógico atestiguan en su trayectoria que también en este orden de aportaciones al progreso humano ha dado España muestras brillantes de la fecundidad de su genio.

Si no bastase el recuerdo de la excelsa obra de un Lulio, un Nebrija o un Vives, justificaría nuestro aserto la evocación de San José de Calasanz, predecesor del humanismo cristiano de la educación, o la misión apostólica que don Andrés Bello esculpió en sus empresas docentes. Poseemos, señores Procuradores, una tradición pedagógica netamente española que conservó su esencia vital en venas soterradas en el apasionado servicio individual de muchos educadores com-

patriotas nuestros, a los que es justo rendir agradecido recuerdo. La hemos tenido a pesar de que un siglo de desviaciones ideológicas quiso torcer su rumbo y prostituir la sagrada misión de formar a la niñez española. Porque es necesario traer a la memoria de todos la etapa no muy lejana en que culminó la apostasía de nuestra legislación con aquellas órdenes —de quienes hoy piden al mundo ayuda para continuar su obra— en las cuales se suprimía en la católica España la enseñanza religiosa, se arrancaba el Crucifijo de las escuelas y se incubaba en las aulas el más feroz de los atentados contra la conciencia del niño, sembrando en el surco virgen de sus primeros destellos intelectuales la semilla corrosiva de la disgregación de la familia, del odio a los semejantes y de la rebelión contra Dios y contra la Patria.

EL MOMENTO PEDAGÓGICO INTERNACIONAL

La nueva ley ha considerado, además, cuanto en el campo de la educación primaria se ha realizado dentro y fuera de España. Desde el primer Estatuto orgánico de Primera Enseñanza, promulgado en 1917, hasta la fecha de hoy, el problema permanecía inabordado en cuanto a su aspecto total. Una señal inequívoca del programa cultural del régimen de Franco es esta nueva ordenación, encuadrada perfectamente en el sistema de preocupaciones esenciales que palpitaban en el mundo de nuestros días. Los Estados se afanan por dar normas para la más eficaz formación de las conciencias juveniles. La Iglesia consagra atención predilecta a este problema en la regulación de sus Concordatos. En los países que hoy llevan la dirección de este mundo abrumado de desdichas y dolores, ocupa lugar privilegiado la educación escolar primaria. Ahí están los esfuerzos del fallecido Presidente Roosevelt para definir los derechos del niño, verdadera carta de la infancia universal. Y ved asimismo el ejemplo del Rei-

no Unido de la Gran Bretaña, que con sabiduría política depurada por secular experiencia ha dedicado, en el fragor de la guerra, no menos de dos años a examinar una Ley de Educación primaria amplia y minuciosa.

Y el mundo de la paz va, pues, a recoger esta prueba del resurgimiento español, que simboliza una ley en la que sin olvidar nuestra tradición pedagógica y el pensamiento católico que inspira todas las actividades del régimen, se propugnan reformas y sistemas adaptados a la actualidad pedagógica de los pueblos más civilizados.

LA ESCUELA, AL SERVICIO DE LA RELIGIÓN

Al explicar el contenido de la nueva legislación quiero anticipar una declaración fundamental. La ley es primordialmente católica, cual cumple a toda obra legislativa española, y de manera singular entre nosotros a la que ha de aplicarse a la formación espiritual de la niñez y de la juventud. Importa mucho que permanezca nítida la pureza de esta afirmación, que no obedece a criterio personal del Ministro que os habla ni a influencia de ninguna sugestión particular, ni mucho menos a propósito de conveniencia política o interés de proselitismo.

La ley es católica sencillamente porque nuestro régimen lo es. Y ello sirva de lección a cuantos rebuscan signos equívocos en la inmaculada ideología y actividad consecuente del Estado que Franco acaudilla. Que si este Estado hubo de surgir de una cruzada de fe en la que era necesario restablecer por la victoria de las armas los sagrados ideales de nuestra religión, conculcados por el enemigo, la ejecutoria política más definida de sus gobernantes ha sido precisamente la de acusar en sus leyes y en su obra restauradora el concepto católico de la vida. Postura muy distinta, por cierto, de la de aquellos otros Estados que llamándose cristianos, y aun predicando a

cada hora conquistas para la libertad humana, no han sabido o no han querido reconocer los derechos inalienables de la Iglesia. Y es que el Estado de Franco se apoya sobre una nación que siempre y sobre todo ahora, en el instante en que se quiebran en el mundo los valores espirituales, los únicos que garantizan y definen la verdadera libertad humana, proclama con mayor firmeza su fe católica, su respeto filial a la Iglesia de Jesucristo, su leal sumisión al Derecho Divino, su concepto moral cristiano de la vida y de la muerte.

Por eso es inexcusable recalcar aquí, en la solemnidad de este recinto legislativo, para que tenga resonancia ante cuantos en la esfera internacional nos zahieren y vituperan porque no nos conocen o se niegan a conocernos, que España es y será un Estado cristiano cimentado sobre la solidez milenaria de su catolicismo militante y activo, y que repugna en igual grado el agnosticismo liberal y el estatismo opresor o ateo de las tiranías de cualquier signo.

Este sentido católico imprime carácter a nuestra política, y así, la Ley de Educación Primaria que se somete a vuestra consideración sirve, ante todo, al primordial designio de lo que he de llamar lisa y llanamente política cristiana de Franco, basada en la doctrina inmortal de la Iglesia, maestra de la verdad y de la vida. La ley se inspira fundamentalmente en estos principios doctrinales, que se aceptan íntegros, sin regateos ni tergiversaciones, estampándolos como consigna sagrada a la cabeza de nuestro Código Docente. Yo tengo, señores Procuradores, el honor y el orgullo de afirmar aquí que nunca han sido obedecidas con tanta fe y con tan entregada voluntad por ningún Estado contemporáneo las normas de la Encíclica «Divini Illius Magistri», del inolvidable Pío XI, como las acata ahora la España de Franco. Y aun he de añadir que no hay Código, ni Concordato, ni legislación escolar alguna de cuantas se han dictado en los países civilizados modernos en los últimos cien años que aventaje, por su fidelidad a la doctrina católica, a la Ley de Educación Primaria

que hoy sometemos a vuestra decisión. Este reconocimiento no ha surgido de acuerdo pactado tras discusión de derechos o de concierto diplomático. La ley ha sido sencillamente concebida por el Estado español a impulso propio, por imperativo de conciencia y de deber, por persuasión doctrinal y por sentimiento de que interpreta en ella con justicia la unánime convicción de los españoles.

He de afirmar, por último, en esta materia, que no nos hemos limitado a consignar en la ley la declaración de los principios cristianos sobre el derecho educativo y el reconocimiento general de los derechos docentes de la Iglesia por virtud de su magisterio apostólico infalible, como cátedra suprema de la verdad, para desarrollar estos principios en ulteriores normas. La aceptación de la doctrina ha significado para nosotros el decidido propósito de llevarla hasta sus últimas consecuencias en la aplicación práctica y dispositiva. Por ello, tratándose de la Iglesia, potestad soberana universal y perfecta, hemos reconocido desde ahora sus derechos en lo que toca a crear escuelas primarias en pie de equiparación a las del Estado, esto es, con carácter público, con plena libertad didáctica y administrativa, y del mismo modo en lo que atañe a fundar escuelas del Magisterio con colación de grados y títulos profesionales para los educadores que en ellas se formen.

La enseñanza de la Religión en la escuela, necesaria formación religiosa del maestro; el espíritu cristiano inspirando todas las disciplinas; la Iglesia vigilando e inspeccionando la función docente de todos los centros públicos y privados en cuanto tiene relación con la fe y las costumbres; la perfecta inteligencia del maestro con el párroco en la acción apostólica escolar; la ayuda económica del Estado a todas las escuelas de la Iglesia en que se dé enseñanza gratuita, son, entre otros aspectos, prueba concluyente de que los principios no se enuncian de manera vana y de que la Iglesia se ve asistida en el ejercicio de sus sagrados derechos por la colaboración de un Estado católico que espera su propia firmeza y prosperi-

dad del carácter cristiano de súbditos educados en la salvadora doctrina de Jesús, bajo cuya advocación, como maestro y modelo de educadores, se ha colocado la escuela primaria española.

LA ESCUELA, AL SERVICIO DE LA PATRIA

Si la escuela española ha de servir a Dios, no está por ello exenta de vivir, día a día, consagrada a otro noble ideal, que se anuda fuertemente con el que la formación religiosa significa. Para quienes entendemos y proclamamos que es único el concepto de la moral, y que este concepto pertenece al cristianismo, resulta casi superfluo decir que a la escuela cumple una elevada función social. A la luz de la verdad evangélica, los hombres fueron iguales todos, en el supremo destino de sus almas, por la misma sangre redentora. Esta auténtica democracia espiritual, esta idea pura de la igualdad humana ante el mismo destino eterno, que no excluye las sagradas prerrogativas de la libertad, ni mucho menos la elevación digna de cada persona sobre las demás por la verdadera aristocracia de la virtud y de la inteligencia, entraña una educación social que ha de partir de la infancia misma. La escuela, como hogar en miniatura de la convivencia humana, como núcleo representativo de otros superiores de mayor trascendencia social y política, debe ser, para un Estado consciente de su misión de velar por el bien común, fragua encendida donde se forjen las virtudes del buen ciudadano, donde desde la primera hora aprendan sus súbditos el respeto recíproco, la colaboración mutua, en una palabra, lo que nuestro Régimen llama espíritu de ejemplar y alegre camaradería.

Pero no basta esta simple conciencia social. Se ha hablado mucho de lo que importa en la vida docente la educación cívica, y hasta el propio Pontífice Pío XI nos llama la aten-

ción sobre este punto en la tan aludida Encíclica «Divini Illius», como uno de los aspectos educativos que corresponden a la acción estatal. Pero el principio implica algo más sustancial y profundo. Porque, para nosotros, por mucho valor que quieran dárseles hoy día, no bastan esas palabras de convivencia, de comprensión, de respeto mutuo, de virtudes ciudadanas y otras que suenan de manera semejante. El anhelo de que los individuos convivan en la escuela para conocerse y amarse, prefigurando ya en ciernes una sociedad futura, en la que cada cual proclame y sienta el bien común, no se logra como meta de ninguna educación, sino ante un poderoso estímulo espiritual. Sobre los conceptos fríos y abstractos de la sociedad y del Estado, imaginados como obligación inerte de individuos en los que sólo gobierna la razón inorgánica del número, ha de levantarse la idea pura y radiante de la Patria, cuyo concepto se determina con sentido finalista de misión y de destino, que conduce ambiciosa e ilusionadamente hacia una meta ideal el espíritu colectivo de un pueblo. La Patria encierra para los españoles una permanente verdad, tallada por los siglos, que no fluctúa entre marejadas de opinión ni tiene una cara hoy y otra mañana. Es el concepto claro y terminante de nuestro régimen, sellado con sangre de millares de héroes y de mártires, la razón suprema del caudillaje de Franco, la esencia viva de toda nuestra fe política, el motivo y el fin por el que nos encontramos aquí ahora, señores Procuradores, legislando sobre el futuro de España, al plantear los moldes en que ha de formarse nuestra niñez y nuestra juventud. Y esa Patria no es para nosotros un mito, al estilo exótico de divinificación de su forma externa. Es el conjunto intangible de las verdades históricas, patrimonio inalienable de nuestro ser nacional. Es nuestra unidad de destino, la sagrada unidad de los españoles ante su eterna misión en el mundo, por la que estamos dispuestos a morir.

Por eso nuestra ley ha proclamado este principio a la cabeza también de sus postulados fundamentales, y a cada pa-

so pregona la formación del espíritu nacional, como esencial disciplina que ha de iluminar y enfervorizar el alma de nuestros niños y nuestros jóvenes. Sin la ilusión de la Patria, sin la idea de servicio a su supremo e inmutable destino, sin la entrega abnegada y total de las almas españolas a su engrandecimiento, yo os diría que nos era inservible toda ley de educación primaria, porque se hace criminal hasta la misma cultura cuando se la utiliza como instrumento nefando para corroer en abominable parricidio las propias entrañas de la nación. Y esto, señores Procuradores, no es un canto patriótico y alegre, que suene a marcha de zarzuela vulgar, o, como dirían mentes materialistas, una concesión al chauvinismo. Cuando por restablecer este augusto concepto de España ha corrido abundante la sangre de nuestros hermanos, sería para nosotros traición sin nombre, ante el horizonte de nuestros hijos, no declarar aquí que la nueva Ley de Educación Primaria persigue y quiere, como primordial designio, la formación de todas las mentes juveniles en la idea y en el amor de la Patria, que obligue a una actitud colectiva unitaria de los españoles en el pensamiento y en la voluntad.

LA BATALLA CONTRA EL ANALFABETISMO

El esquema de lo que la nueva ley significa en el orden de la técnica pedagógica ha de llevar por delante esta afirmación sustancial. Afrontamos la batalla contra el analfabetismo, plaga arraigada en España en los últimos cincuenta años y fomentada por la falta de leyes eficaces y por las alteraciones políticas, que han restado continuidad a una actuación escolar intensa por parte del Estado. El primer remedio que nuestra ley previene es el aumento de escuelas, que se eleva a una por cada 250 habitantes, lo que representa el doble de las exigidas en la legislación de 1857. Aun este aumento no sería del todo eficaz y significaría una enorme carga para

el erario público si no estuviera compensado por la protección a la enseñanza de la Iglesia y a la de iniciativa particular, mediante la subvención, con diversas modalidades, a cuantas escuelas se dediquen a la enseñanza gratuita. Cuenta asimismo la ley con la colaboración de las Corporaciones locales y provinciales, a las que impone, en régimen de patronato, aportaciones proporcionadas a sus medios para cubrir la cifra escolar estipulada, e igual medida exige a las empresas, con el fin de garantizar, por imperativo de justicia social, la educación de su población obrera.

No son éstos, sin embargo, todos los remedios. España, por sus particulares condiciones geográficas y demográficas, encierra muchos núcleos de población pequeña en los medios rurales y aun de población diseminada a los que debe llegar la acción de la cultura. Para prevenir estos casos, la ley plantea ambiciosamente otra serie de recursos cuya eficacia se somete a experimentación. Admite así la escuela mixta regentada por maestras en los núcleos de mínima población escolar; estimula la creación de escuelas hogares; fija al maestro en las escuelas de aldea, estableciendo obligatoriedad de servicios por dos años para conceder las excedencias; considera mérito preferente en los concursos la actividad escolar continuada en las escuelas rurales; crea el tipo de maestro supernumerario para regular en el año las sustituciones; encomienda la enseñanza en los poblados y lugares de población inferior a 500 habitantes a las personas que hayan concluido estudios de carácter civil o eclesiástico; instituye los instructores maestros y aun los instructores auxiliares con la misión concreta de desempeñar la función docente en estos pequeños núcleos de población, y establece, por fin, premios y recompensas para tales preceptores cuando se distingan por su acción enérgica y fructífera contra el analfabetismo.

Planteadas así la batalla, la ley consagra, por imperativo del bien común nacional, el principio de obligatoriedad escolar, hoy vigente en casi todos los países del mundo. Para ha-

cer más eficaz esta exigencia no sólo establece la protección de los niños carentes de recursos en lo que toca a la alimentación y al vestido, sino que hace incompatible en la niñez en edad escolar toda otra actividad que no sea la propia de la educación primaria. Y lleva su imposición hasta el término de aplicar sanciones a los padres de los alumnos y aun a las autoridades locales que no vigilen con celo la asistencia obligatoria a la escuela. La exigencia se verifica y asegura porque se requiere en todo español una cultura mínima que se garantiza por la cartilla de escolaridad y el certificado de estudios primarios, sin el que ningún ciudadano puede ejercer sus derechos públicos y tener acceso al trabajo en empresas y talleres.

Tal obligatoriedad, en fin, no se establece para un futuro lejano, en el que la ley haya podido implantarse gradualmente. Se apela también a recursos supletorios, como la enseñanza de los adultos que no hayan recibido instrucción, con un sistema rígido que los pueda redimir en pocos años de la plaga de analfabetismo y proporcione a todas las mentes y corazones la educación del espíritu, pan más saludable que el que sostiene la vida material y sin el que ninguno de nuestros semejantes es digno de llamarse español.

EL SISTEMA PEDAGÓGICO

Renovación importante, de acuerdo con sus principios fundamentales inspiradores, acusa la ley en lo que respecta al sistema docente. La educación primaria se concibe en este punto como preparación para lo que podríamos llamar bifurcación posterior del escolar en el camino del servicio de la cultura o del trabajo. Es decir, todo español tiene derecho a recibir obligatoriamente un mínimo de instrucción en el que ocupa un primer plano la educación religiosa y patriótica y el cultivo de los conocimientos culturales más indispensables.

Superado este grado elemental, el escolar asciende por sus condiciones intelectuales a la enseñanza media o continúa en la escuela iniciándose en las técnicas del aprendizaje hasta que, cumplidos los quince años, tenga acceso a las escuelas profesionales del trabajo. De la preparación cultural forma parte un sistema cíclico de materias de carácter instrumental o formativo con las que se tiende a proporcionar los elementos propicios para el ejercicio pedagógico o a formar al alumno en los conocimientos que constituyen la base de la educación intelectual y moral. En el grupo de las materias complementarias y en relación con el cuarto período de graduación escolar se abre un nuevo horizonte a la educación primaria española. Tal es la orientación profesional para la vida agrícola, industrial o mercantil con la práctica de los ejercicios adecuados, que permite iniciar ya en la misma escuela al fustero agricultor, al pequeño industrial, al obrero de taller o al comerciante.

Para lograr la realización de este plan, la ley pone en juego los mejores recursos pedagógicos y da normas concretas sobre cuestionarios, metodología, comprobación, tiempo escolar y aun sobre extensión cultural de la escuela. Extremos concretos que no han de calificarse como impropios de la generalidad de la ley, ya que de su orientación fundamental depende el sentido unitario de la educación y la comprobación de que ésta se hace efectiva en la intensidad y modo en que el Estado la exige para el bien común de sus ciudadanos.

Del sistema pedagógico que la ley prescribe forman parte las instituciones complementarias de la escuela, a las que nunca como ahora se ha dado en España tanta importancia y relieve. No se trata de mera enunciación de actividades, ni de detallismo innecesario. Las legislaciones escolares de muchos pueblos cultos de Europa y América colocan a estas instituciones en un plano relevante por su decisivo influjo en la educación intelectual y social. Por ellas se incorporan a la es-

cuela todos los instrumentos y experiencias del mundo moderno. Las bibliotecas infantiles, las agrupaciones artísticas, el «cine», la «radio», el canto y la música, el intercambio escolar en sus diversos aspectos, los campamentos y albergues, los ejercicios deportivos, las asociaciones piadosas, son recursos que, gobernados por los propios alumnos, contribuyen a su formación con eficacia superior muchas veces a la actividad estrictamente escolar. En el mismo grado influyen las instituciones sociales que cumplen la misión de suscitar el espíritu de la limpieza e higiene, la costumbre del cooperativismo, de la mutualidad y del ahorro y el hábito del trabajo manual.

En el sistema docente, en fin, que la ley normativamente propone se incluye la renovación profunda de los utensilios pedagógicos. En primer término, los de carácter espiritual, esto es, los libros, sobre los que se dan preceptos concretos para que en ningún caso dejen de cumplir su finalidad educativa y se conviertan en medio de corrupción y para que, además, llenen el cometido pedagógico de ser auténticos instrumentos de estudio. Después, el material fungible escolar, tan necesitado de una reorganización, y el material permanente y mobiliario, que habrá de ajustarse a modelos y tipos determinados por los organismos técnicos de orientación e investigación pedagógica. Finalmente, el edificio escolar, cuyas condiciones generales de emplazamiento, capacidad e higiene, así como las jurídicas de su construcción y conservación, se regulan minuciosamente, previa la determinación de un índice de necesidades para el tipo o modelo pedagógico, al que han de adaptarse las modalidades arquitectónicas propias de la región y localidad.

El sistema de construcción escolar sufre así importante transformación. El Estado acepta no sólo la carga tradicional de erigir la escuela en los pueblos pequeños —el límite se eleva ahora a los 1.001 habitantes—, sino que se obliga en todos los demás casos a una participación en los gastos, desde

el 95 por 100 en las poblaciones modestas por su censo o por sus condiciones económicas, hasta el 50 por 100 en el caso de ciudades de más de 150.000 habitantes. Entra así el problema en una fase de solución viable, sin que ello signifique que el Estado haya de regatear máximos esfuerzos, ya que es inaplazable poblar a España de grupos escolares amplios, higiénicos y luminosos, dignos albergues de la noble función educadora. Y no sólo como signos externos que acusen la transformación espiritual que el régimen propugna, sino para que la enseñanza sea pedagógicamente eficaz, para que la sociedad advierta el decoro con que quiere asistirle el Estado, para que el propio escolar, en fin, tenga conciencia de que la escuela, por la misión que le incumbe, es templo de la cultura y no antro lóbrego y miserable de rutinaria instrucción, cuando no de corrupción moral de los espíritus.

EL NIÑO Y LA FAMILIA

Quiero salir al paso de la extrañeza que con rigor legalista pueda sentir alguien al ver que dedicamos en esta ley un título al niño y a la familia, considerando estos artículos por su carácter y hasta por su literatura impropios de una ordenación administrativa. En verdad que las leyes, por su índole generalizadora, suelen y deben ser siempre rígidas y frías; pero es el caso, señores Procuradores, que pocas veces los códigos legales han de enfrentarse con problemas más humanos como los que han de abarcar la enseñanza primaria, al referirse al sujeto principal de la educación. El propio Santo Padre Pío XI, cuando en su larga y densa encíclica se para a considerar al niño, tiñe sus frases de una sutilísima emoción que brilla por encima de los períodos y de las cláusulas de la solemne literatura pontificia. Es la misma ternura que palpita en el Evangelio cuando el Maestro, Jesús, acoge y acaricia a los pequeñuelos y les promete, conmovido, el reino celes-

tial. En verdad que cuando nos nace un niño parece como si hubiera alegría en lo profundo de los cielos, porque en cada criatura vibra el recuerdo de la luminosa noche betlemita en que al nacer el más excelso de los niños hubo rumores jubilosos de zampoñas pastoriles y cantos y danzas de milicias celestes que anunciaban mensajes de paz. Un niño, una nueva alma que viene a seguir su destino, una nueva vida que se transmite, un nuevo súbdito para el Estado y para la Iglesia, un nuevo ser, en suma, que ha de vivir, cumplir su fin presente y salvarse para alcanzar además su futuro eterno.

Pero también sobre el niño se han cernido las fuerzas del mal. La pedagogía torva y fría del ateísmo y de la impiedad, para la que el niño es pura y simplemente un producto material de la naturaleza, ha lanzado a los cuatro vientos su perversa doctrina. ¿No os acordáis, hace más de dos lustros, cuántas veces nos predicaron el naturalismo pedagógico y qué insoportable pedantería hubimos de aguantar, no sólo en la Prensa, en la cátedra y en los discursos públicos, sino en las mismas leyes, cuando nos hablaban cada día del respeto a la conciencia del niño, de los derechos del niño, de la autoformación activa del niño? Los marxistas españoles traducían a nuestro lenguaje la ideología sectaria que se abría camino en la esfera internacional. Porque si es verdad que apareció una declaración de derechos del niño en Ginebra, como luego hubo de publicarse en la famosa carta norteamericana, no lo es menos que también el comunismo organizó su frente pedagógico y definió al niño, contra los principios más elementales del derecho natural, como un objeto que pertenecía al Estado.

Por eso hemos intentado definir los derechos educativos de niño, basados en los principios católicos, y ha querido nuestro Caudillo que las Cortes, al sancionar esta ley, sancionaran también el Código español de los derechos del niño, con el que nuestra Patria lanza una vez más la buena nueva de la primacía espiritual a un mundo materializado que no

podrá restaurarse nunca, ni cimentar firmemente la paz, sin asentar la sociedad futura en la roca inmovible del hogar cristiano.

Los derechos del niño están tutelados hasta el desarrollo normal de sus cualidades físicas e intelectuales y morales por los deberes de la familia, la Iglesia y el Estado. Nuestra ley, que siguiendo literalmente el pensamiento de Pío XI reconoce los derechos educativos de la Iglesia y define los que competen a un Estado católico como España, no omite tampoco los de la familia, a la que asigna, a su vez, un decálogo de deberes efectivos en lo que atañe a la escuela. Deberes hoy más que nunca exigibles, porque si bien es verdad que gracias a que supo cumplirlos tradicionalmente la familia española, ha sido ésta entre nosotros la gran reserva espiritual que nos ha salvado de la apostasía de nuestro siglo, en el cumplimiento de estos deberes sagrados se apoya como en el mejor cimiento la solidez futura del Estado español. León XIII, con mente profética, vaticinó que la última batalla espiritual del mundo se daría en el campo de la Escuela. Esa batalla ha comenzado ya hace varios lustros, y la España de Franco, al consignar en su ley los principios cristianos y llamar con sus preceptos a la conciencia de la familia española, no hace más que dar una voz de vigilancia y alerta, pertrechándola y fortificándola con la táctica suprema de la fe para asegurarle, con la victoria, el trofeo glorioso de la paz.

EL MAESTRO

La ley hace depositario al maestro de la noble misión de enseñar, le entrega la niñez, le otorga la condición de delegado de la sociedad para formar las almas de quienes han de ser los hombres del mañana, le confiere el carácter de forjador del espíritu de la España futura. Tan elevada misión, que sólo puede compararse a la del apóstol, exige vocación

clara, ejemplar conducta y preparación competente. La delineación del tipo del maestro se perfila con imperiosa exigencia por la magnitud de la responsabilidad, por el cúmulo de deberes que inexorablemente ha de cumplir. No es una profesión para la que sirve cualquiera, sino que reclama selección de almas capaces, porque, como en el Evangelio, muchos son los llamados, pero pocos los escogidos. Queremos por ello acabar con el concepto tópico de que el Magisterio es una profesión de mediocridad y vindicar para ella su carácter de auténtica aristocracia. La vocación del maestro entraña un espíritu de servicio a Dios y a la Patria y ha de ser suscitada, estimulada y dirigida con el mismo celo y empeño que pone la Iglesia en el cultivo de las vocaciones apostólicas. Por eso, si circuimos al maestro en un ámbito estricto de deberes, ha de procurarse que merezca para su profesión respeto y consideración pública; que le ampare el Estado y la sociedad, confiriéndole derechos y prerrogativas que faciliten su misión y no la entorpezcan; que al sentir su vocación nada le prive en el orden material o espiritual de cumplirla, fomentarla y perfeccionarla.

He aquí el punto de partida de cuanto en la ley se prescribe en pro del maestro, empezando por su propia formación. Necesitamos, ante todo, mientras la vocación se define y se prueba, el período preliminar de una preparación que abarque los conocimientos precisos. Preparación no aislada, que suscite después desengaños y equivocaciones, sino abierta, en conexión con los demás escolares que han de seguir otras rutas de la vida. Hemos estimado así que la primera etapa de la formación del maestro debe cumplirse en la enseñanza media, abarcando la escolaridad de un cuatrienio dedicado a la adquisición de los conocimientos generales, instrumentales y formativos que sean base de su ulterior aprendizaje pedagógico. La segunda etapa, la que ya encaja al maestro en el cauce estricto de su formación profesional, ha de realizarse en la escuela especialmente preparada para esta función. Desaparecen así de nuestra vista las viejas Normales, una de tantas fracasadas crea-

ciones del enciclopedismo liberal, para convertirse en las nuevas Escuelas del Magisterio, que son como seminarios pedagógicos vivos donde el futuro maestro va a educarse fundamentalmente en la difícil profesión de enseñar. Ampliación cultural de algunas disciplinas; intensificación de la doctrina y de las prácticas religiosas y metodología de la Religión; formación sólida en los principios que han inspirado la historia nacional; conocimiento técnico y práctico de las ciencias pedagógicas en sus diversas ramas, he aquí, en esquema, el horizonte del trienio que se impone al maestro en el ambiente propicio de un hogar, a ser posible, con régimen de internado, donde cada hora del día, cada lección o ejercicio signifiquen pulimento de su espíritu y vigor y refuerzo de su vocación, adiestramiento en la ciencia y en el arte de aprender a transmitir a los demás la verdad y el bien, al servicio de Dios y de España.

En armonía con esta formación ha de estar el profesorado, a quien se confiere el honroso encargo de procurarla. No negamos que la ley es exigente en este punto, porque quiere garantizar la eficacia de lo que más poderosamente interesa. Y requiere en el futuro profesor pedagógico preparación académica adecuada y la doble experiencia de la Escuela primaria y de la Escuela del Magisterio. Ello abre amplios cauces para reglamentaciones futuras, en las que el formador de educadores alcanzará las prerrogativas y derechos que su función reclama y en las que las escuelas gozarán de los medios imprescindibles en todos los órdenes para colmar su difícil cometido.

La formación del maestro no remata aquí. Ha de ingresar en el Escalafón nacional por la criba penosa de nuestras tradicionales oposiciones, que se convocarán cada año en todas las provincias y servirán para cubrir las plazas vacantes de cada una de ellas, con lo que se fija al maestro en los pueblos más afines al lugar donde ha transcurrido su período de formación. Pero aún esta formación continúa. Porque, de una parte, la ley no cierra la puerta a los más preparados y capaces para ascender a las categorías superiores de la profesión, pre-

vios los estudios universitarios. Y, de otra, aun en la vida cotidiana de la escuela, el maestro ha de pulirse con el ejercicio de la docencia, orientado y dirigido siempre por el inspector.

Estas últimas palabras dan idea exacta de lo que la ley quiere que sean los inspectores. Orientadores y directores del maestro, no burócratas; consejeros pedagógicos, no tiranuelos engolados por superior categoría; autoridades docentes para exigir el cumplimiento de las normas legales, no jefes administrativos de funciones que no les competen.

A ellos confía el Estado misión tan sagrada y de tan grave responsabilidad, que, siguiendo el símil aspostólico, acaso pueda compararse, a lo menos en parte, a la de los ordinarios sobre las parroquias. Porque ellos son los que han de vigorizar la vocación de los educadores, manteniendo vivo el espíritu profesional; los que han de impulsarle con su ayuda y consejos, inspirados en la solidaridad de la función común, a cumplir sus deberes docentes; los que han de comprobar con sus visitas el rendimiento del trabajo escolar; los que han de perfeccionar y mejorar las técnicas docentes; los que han de excitar el interés y el celo de la sociedad en beneficio de la escuela; los que han de hacer respetar las decisiones y normas del Estado.

La ley señala bases concretas para la reforma del Cuerpo de Inspectores, en lo que respecta a sus grados jerárquicos, a su número, a las visitas que han de realizar, a sus deberes, derechos y prerrogativas, y a la depurada formación que se les exige, de suerte que deja ya entrever una reglamentación futura, totalmente renovada, eficaz y prometedora para el resurgimiento conjunto de la enseñanza primaria que ambiciona la España de Franco.

LA JUSTICIA SOCIAL

A nadie se le oculta que el Estado español ha consagrado a reivindicar la justicia social sus más vehementes desvelos, hasta el punto de que hoy figura en la avanzada de la legis-

lación universal, y ello sólo bastaría para justificarse ante el mundo como ejemplo de difícil superación. Pero la justicia social no es exigencia que haya de aplicarse de manera exclusiva en el campo de la riqueza y de la economía. Yo afirmé en estas Cortes, ahora hace un año, cuando sometíamos a vuestra aprobación la Ley de Protección Escolar, que esta justicia y la misma caridad, la una en su concepto necesario de exigencia jurídica y la otra en su carácter de virtud cristiana, no eran de por sí suficientes para resolver lo que llamamos comúnmente el problema social. Y esto, no sólo porque a la luz de la doctrina católica el problema social no tiene, en verdad, solución íntegra en este valle de lágrimas y únicamente puede ser aliviado por las mejoras de la justicia distributiva y por la aplicación del orden económico cristiano que respeta la dignidad de la persona humana, consagra el derecho al trabajo y establece su legítima participación en los beneficios de la producción industrial, sino porque, por encima de los conceptos de mejoramientos materiales, de intereses y beneficios, la justicia social abarca otros de índole superior. Hay una justicia social de los intereses espirituales, sin los que aquélla es ineficaz y efímera, y aun a la larga, peligrosa, por la sencilla razón de que no sólo de pan vive el hombre, ni la vida humana se gobierna a expensas de lo puramente material. La cultura, pan del espíritu, es necesaria a toda sociedad dignamente constituida y establecerla como un derecho del individuo, y a la paz como una exigencia del bien común, vale tanto como proclamarla parte importante de la justicia social.

Nuestra ley acepta este principio y lo afronta con todas sus consecuencias. Es deber esencial del Estado procurar a todos los españoles un mínimo de cultura y exigírsela de manera obligatoria. No importa cuál sea la situación social o económica individual. La pobreza no es condición eximente, ni tampoco impedimento para el deber de educarse que incumbe a todo español. Pero el Estado sabe que en España, ni

más ni menos que como en todos los países del mundo, existen muchos niños a los que su carencia de recursos aparta de la asistencia a la escuela. Y he aquí el gran problema que es preciso obviar con generosidad y largueza y con criterio de estricta justicia social. El Estado español se compromete a proporcionar a los niños pobres la alimentación y el vestido para que puedan acudir a la escuela. El Estado español impedirá que el niño y el joven en edad escolar trabajen en lo que no sea su propia educación. El Estado español amparará todas las inteligencias útiles para el servicio de la cultura. Nunca ha alcanzado, señores Procuradores, entre nosotros nivel más alto la justicia social escolar, ni nunca ha asumido el Ministerio de Educación tarea de responsabilidad más elevada.

Pero aún hay más. Poseídos de esta noble ambición de justicia, la nueva ley obliga a las Empresas a la educación de los hijos de sus obreros y aún a estos mismos, si no les hubiera llegado la luz de ese mínimo de cultura, en el que no sólo se incluyen los rudimentos necesarios para abrir sus mentes sino sobre todo las ideas fundamentales del espíritu, sin las que el hombre no se distingue de las especies animales: el conocimiento y el amor a Dios y el conocimiento y el amor a la Patria.

Fatigaría en exceso vuestra atención si me propusiera resaltar uno a uno los múltiples aspectos en que la ley se engalana con las más nobles preocupaciones sociales, como el robustecimiento de las misiones pedagógicas, la organización de las escuelas para niños anormales, sordomudos y ciegos, las escuelas al aire libre para alumnos débiles y pretuberculosos, el servicio médico escolar que habrá de garantizar a todo niño español la debida asistencia sanitaria y la orientación y vigilancia indispensables para el fomento y cultivo de su salud, y los reformatorios para la delincuencia infantil.

Pro no puedo olvidarme de aludir a un problema apasionante, en cuya solución el Gobierno de Franco ha puesto su mejor y más tenaz empeño. Me refiero a la situación social y

económica del Magisterio Español. En verdad que el problema era difícil de suyo, por razón del número de maestros y por el descuido y abandono en que había permanecido en todos los regímenes políticos en el transcurso de los últimos lustros. Un magisterio pobre, mísero, verdadero proletariado de la cultura, al que no alcanzaban casi nunca los mínimos beneficios de los funcionarios del Estado, ni siquiera la consideración y respeto de cualquiera de los servidores públicos de la vida nacional. Pues bien; por tres veces, el Estado de Franco ha mejorado en cinco años los haberes del Magisterio. Por tres veces —y de nuevo he de hacer público mi reconocimiento al señor Ministro de Hacienda, que me escucha— el Presupuesto de Educación Nacional ha aumentado desde 1940 los sueldos de los maestros, con lo que se ha logrado duplicarlos, elevando la cifra total de sus remuneraciones en más de docientos millones de pesetas. Aún todavía, el Gobierno y el Ministro que os habla, teniendo en cuenta la carestía de la vida y las circunstancias que concurren en el Escalafón del Magisterio, tienen la ambición de elevar los sueldos con nuevas mejoras. La ley deja para ello amplio cauce y aún previene el camino de acuerdo con la oportunidad que habrá de ser apovechada, al igual que las anteriores. Mas, aparte de los sueldos, no son pocos los beneficios sociales y económicos que el Magisterio alcanza en esta nueva ordenación de la Enseñanza Primaria. Se le conceden quinquenios de mil pesetas, se amplían las licencias de enfermedad con todo el sueldo, se aumentan las remuneraciones especiales, se da estado legal terminante al derecho a vivienda, se le declara exento de las prestaciones personales, se mejoran las condiciones de jubilación, se garantiza la gratuidad de los estudios de sus hijos en cualquier grado de enseñanza; se crea, en fin, la Mutualidad Nacional del Magisterio, por la cual, con las medidas concretas que la ley señala, no es una utopía pensar que, dentro de muy pocos años podrá disfrutar de subsidio de fallecimiento para sus familiares, de garantía para la custodia y educación

de sus huérfanos, de asistencia médica y farmacéutica, de pensiones de vejez, imposibilidad física y enfermedad, en una palabra, de cuantas mejoras sociales pueda abarcar una institución sólidamente establecida y consagrada a beneficiar a sus asociados.

Mejoras semejantes alcanzan al Cuerpo de Profesores de las Escuelas del Magisterio y al de Inspectores, sobre las muy importantes que consiguieron en el último Presupuesto, con lo que, en suma, la ley se hace eco ampliamente de la justicia social de Franco, en proporciones que la Enseñanza Primaria nacional no conoció nunca en épocas pasadas, y que, unidas a las mejoras de orden espiritual, esto es, a la que la dignidad de su profesión exige, coloca a todas las clases del Magisterio en situación de rendir su máxima eficacia docente en el servicio fiel de Dios y de España.

Tal es la estructura de la ley, que hoy se presenta ante las Cortes. Mas no olvidemos que ello significa, no solamente que el Gobierno juzga necesario cambiar la calidad de estilo y raíz de la escuela española, sino que, además, y muy fundamentalmente a través del acontecimiento de hoy, se pone de relieve la madurez de un sistema legislativo que en el transcurso de los años viene siendo el cauce por el que España incorpora a su historia jurídica leyes de capital importancia, cual cumple a un Estado que se afana por afirmarse día a día en los linderos exactos de su soberana personalidad.

Significa, señores, que nuestro Régimen hace gala —porque le sobran optimismo y alientos para ello— de su poderoso espíritu constructivo, trabajando sin decaimiento ni vacilación por mantener en alto la firma arquitectura de su total empresa política. Significa, en fin, que dilatadas perspectivas de seguridad y de confianza alumbran en la lejanía de nuestra mirada, como el retorno de la nueva aurora ilumina para el hombre el afán renovado de cada día con la fe alentadora de que su esfuerzo es útil y fecundo su sacrificio.

La Ley de Primera Enseñanza es un paso más que España quiere cumplir en la trayectoria segura y sin desmayo que Franco traza —desde la Jefatura del Estado— hacia la recuperación de nuestra grandeza tradicional. Es una nueva etapa que el Estado ha sabido cubrir fervorosa y encendidamente, cual corresponde a los que creemos que la política nada vale, según pensaba Donoso Cortés, cuando no la alienta como estímulo supremo la fuerza creadora del entusiasmo.

Con este signo, señores Procuradores, hace España su obra de Gobierno y realizan estas Cortes su noble misión legisladora. Y es de advertir que en cualquiera de los órganos del Estado que asumen sobre sus hombros la responsabilidad política de estos momentos, se cubre —y es justo proclamarlo así— un íntimo fervor, un incansable denuedo, un juvenil ímpetu inusitado, que vienen a confirmar todo lo que de entrega amorosa, abnegada y cordial hay en las generaciones que salvaron a España en su cruzada de liberación, y que ahora, en los anchos surcos de la paz, vuelven de nuevo a esparcir la semilla de su trabajo, con su limpia fe puesta en el servicio de España, para el logro de una Patria mejor.

Esta es, a mi juicio, la significación política del acto que estamos celebrando, uno más en el camino ininterrumpido de realizaciones que, promovidas en su iniciación por el celo ejemplar de nuestro Caudillo, realiza el Gobierno con la satisfacción íntima de quien contempla a su Patria reintegrada a las rutas permanentes de su eterno destino histórico. Que si hoy para España Franco representa la continuidad de la Historia y no la contingencia de la circunstancia política, es porque él ha sabido incorporar a la vocación histórica de nuestra Patria en su momento actual el espíritu de aquellas ambiciones tradicionales que dieron a nuestras empresas el carácter metafísico por el que habrían de quedar inscritas como ciclos de excepcional esplendor en la órbita iluminada de un pasado glorioso.

Por eso, hoy el Estado español tiene más que nunca brío e ilusión para considerarse como proyectado hacia horizontes

futuros de trabajo y de fe. Es como si en la proximidad de la fecha memorable del 18 de julio, España renovara su firme esperanza de un futuro mejor y aún contemplara en la lejanía crecer fructificada y lozana la semilla de esta ley que hoy cae en el surco y que será fecundo germen de hombres mejores que nosotros, porque supimos enseñarles con más fervor y ellos pudieron aprender con más fe a amar a Dios y a su Patria».

2. SIGNOS DE LA FALANGE. VOZ DE LOS PRELADOS

LAÍN ENTRALGO, P., «Educación del ímpetu. Revisión de un ensayo de Ortega y Gasset», en *Revista Nacional de Educación* 4 (1941) págs. 7-26.

EDUCACIÓN DEL ÍMPETU

*A los Maestros del Sindicato
español del Magisterio.*

La historia arranca del año en que cierta orden ministerial hizo preceptiva en las escuelas la lectura del Quijote. El vacuo pragmatismo de Antonio Zozaya alzó su voz de protesta, exigiendo la sustitución del Quijote por los periódicos, porque son éstos y no aquél los que en verdad «preparan para la vida». Aquí terció Ortega, publicando su ensayo *Biología y Pedagogía*, encaminado a reivindicar los fueros de la auténtica vida y a defender lo que podría llamarse el derecho del niño a su mundo (o a su paisaje, como él decía). Pretendía con ello introducir entre los pedagogos españoles las primicias de una posible pedagogía vitalista, basada en la obra biológica de Roux, Driesch y v. Uexküll, y en una psicología con ella congruente. Antes de revisar, sin embargo, vayamos a lo que Ortega mismo dijo. Dedicóse, de una parte, a precisar lo que en verdad debe entenderse por vida. La cual no es, como pretendió el darwinismo, simple suma de una serie de adap-

taciones al medio; esto es, lo que aspiraba a pensar la vacuidad darwinista de Zozaya y sus periódicos. No es lo más vital aquello que está tan exactamente adaptado a su medio, como la horma a su zapato o como el especialista a su especialidad; sino lo primitivo, precisamente lo que no emplea su actividad en una escueta adaptación al medio; lo que posee mayor cantidad de repertorios vitales; como el seudópodo de la amiba —que progresa, digiere y expulsa, sin estar fijamente adaptado—, o como, en oposición al técnico especialista, el salvaje, ante el cual toda vida cultural y técnica es posible. O, en fin, como el niño. El Quijote, según Ortega, no sirve como lectura infantil, y no porque su antigüedad no prepare para la vida actual, sino por demasiado *moderno*, porque corresponde a época cultural posterior a la primitividad vital, antigua y creadora del niño.

Todo hombre adulto, en efecto, posee una serie de *mecanismos* técnicos, políticos, etc., que constituyen su civilización moderna, especializada y cotidiana: su zona de adaptación al medio. Por debajo de ellos, en un extracto menos diferenciado y más vital, están las *funciones culturales* del pensar científico, de la moralidad y de la creación artística; funciones madres de los mecanismos anteriores y plasmadoras de lo que llamamos la cultura del hombre en cuestión. Por fin, en el fondo de la personalidad, como sustrato vital suyo, están los *impetus primarios* de la psique, que dan al hombre su espontaneidad: el coraje, la curiosidad, el amor y el odio, la agilidad intelectual, el afán de gozar y triunfar, la confianza en sí y en el mundo, la imaginación, la memoria. Esta zona es justamente la vida más vida, la *natura naturans*, la menos adaptada y la más unitaria y creadora: es la que da vigor al héroe legendario, el «hombre» de Plutarco, al bárbaro que Platón —en el fondo— admiraba, al primitivo salvaje. Es también la que domina en la psicología infantil y hace que el niño sea más niño. En ella arraiga, por ejemplo, el deseo, modo de volición anterior al querer concreto y especializado: el deseo es el ma-

nancial nutricio de los diversos quererres con objeto propio, como la raíz vital que les da fuerza. En ella también eso que Ortega llama emoción matriz de ideas, sentimientos y actos, o pulso de vitalidad propio de cada alma; del cual depende el sentimiento primario de simpatía generosa o de resentida antipatía que surge en nosotros a la vista de una persona o de un hecho, germen emocional que luego se diversifica en una serie temporal de sentimientos, ideas y actos. También se enraiza en aquel estrato de la psique el sentimiento —inútil respecto al medio, para confusión de la estrechez darwiniana— que vitaliza todo nuestro ser, fundiéndole en entusiasmo, en dolor y en heroísmo a la vista de tal escena o durante la audición de cual relato.

Aparte de dar esa imagen vital de la vida como ímpetu primario y creador —como potencia prospectiva, que dicen más técnicamente los biólogos de las escuelas citadas—, introdujo Ortega en la pedagogía el concepto de medio o paisaje vital, inventado por v. Uexküll. Cada ser vivo sólo toma del medio que le rodea determinadas notas; el resto resulta para él en absoluto inexistente. La medusa sólo recoge del mundo marino en que vive, variaciones de presión; y todo lo demás, formas, colores, salinidad, luz, les es totalmente ajeno. El ser vivo se adapta perfectamente a su medio vital, y sin conocer éste no puede comprendérsele. El cazador tiene en el campo un mundo vital diferente del labrador, y justamente más rico, por lo mismo que su versión hacia el mundo es menos utilitaria, más deportiva. El niño, por su parte, tiene un mundo vital que no es el del adulto: el niño vive en y de los deseable, así como el adulto de lo real y el viejo de lo pasado. Así como el adulto vive de la historia, de la fluencia real del mundo, el niño habita siempre en la leyenda, en la fluencia *deseada*, o, como decimos los mayores, imaginaria. El alma del niño es la varita de virtudes que logra siempre el milagro del «¡mesita, componete!». El cuento y el mito valen para él tanto como para el fi-

nanciero las cotizaciones, o para el médico la historia clínica de sus enfermos.

Estas dos series de ideas: concepto vital de la vida y medio vital del niño, le sirven a Ortega para elaborar unas cuantas conclusiones pedagógicas. Es preciso que la pedagogía enriquezca la fontana vital del niño, de la cual saldrá luego toda su potencia cultural y especializada: que «potencie el *salvajismo* con la educación». Salvajismo, no en el sentido de Rousseau, sino como fuerza primaria para acometer las tareas de la cultura, como salud vital primigenia. Una pedagogía —escribía entonces Ortega con expresión de moda— de secreciones internas, avivadora de aquel deseo germinal mencionado. Hay que hacer que los niños, y luego los hombres, posean lo que Ortega llama *vida ascendente*, generosa, creadora, incapaz de resentimiento ni de rencor, como la propia de los pueblos jóvenes y en creciente. Hay que educar la salud vital, incluso antes que la salud ética, dice Ortega. Después de que el hombre sea sano vitalmente, vendrá el tiempo de hacerle bueno moralmente, sabio, técnico o buen ciudadano. La fuerza del salto de agua es antes que su aprovechamiento en la turbina. Es preciso, en fin, «fomentar con desinterés y sin prejuicios el tono vital primigenio de nuestra personalidad». El niño, en consecuencia, debe ser envuelto en un ambiente «perennemente antiguo, primitivo, siempre entre luces y rumores de aurora», so pena de deformar grosera e inútilmente su medio vital con una pedagogía referida al medio vital del adulto. Máxime cuando, al crecer el hombre en edad, no anula su madurez al niño que fue. Queda el niño en el hombre como la pedrezuela interior del cascabel, envuelto en una cáscara de vida civilizada, adecuada al medio real. Los actos del hombre creador en arte, ciencia o imperio, son como consecuencias reales de un choque del núcleo pueril que lleva, siempre pronto al ansia festival o deportiva, con la cáscara de su madurez. Todo lo pasado perdura en nosotros, y muchos hombres deformes psíquicamen-

te, lo son —como Freud enseñó— por llevar dentro un niño con plomo en el ala. Esta potenciación del medio infantil, de su vida primaria y creadora, se consigue educando el sentimiento. Hércules y el toro, Ulises y el Cíclope, tendrán siempre —en relato o en estampa— una acción avivadora, hormonal, sobre la psique infantil, que la llenará de entusiasmo, de afán heroico y de ímpetu creador. El mito ha sido, es y será, instrumento ineludible de educación vital, que es la primera y más eficaz educación. De ahí que el Quijote no sirva para la escuela, como también quería Zozaya, pero por causas bien diversas: no por antiguo, sino justamente por demasiado cultural y demasiado poco primitivo. Cuando los niños salgan de la escuela vitalmente fuertes y sanos, entonces toda educación ulterior será posible.

EN QUÉ ACERTÓ ORTEGA

Cuando un nationalsindialista se ocupa de la obra de Ortega debe apelar a una estudiosa discriminación. Su puesto no está entre el corifeo que creía resolver toda su tarea cultural bebiendo dócilmente las aguas de la obra orteguiana y el energúmeno seudotradicional —o neopatriota— que no se conformaría con menos de quemarla, sino sobre unos y otros, en cuanto su propia concepción del mundo supera con mucho ese angosto partidismo cultural. Que en el ensayo «Biología y Pedagogía» hubo aciertos de consideración, eso no puede escapársele a ninguno de cuantos realmente viven y piensan el Nationalsindicalismo. No es el menos importante la revaloración de la vida como tal que en él aparece. Durante todo el Ochocientos, en contraste con la invocada y pretendida vuelta roussoniana a la naturaleza, vivía el hombre artificialmente escindido. De un lado, su mundo del conocimiento, sometido a la ley de una Razón mecanizada y divinizada, le daba de sí y de su ambiente una imagen físico-mecánica: en lo bioló-

gico, la vida fue adaptación al medio; en lo psicológico, asociacionismo radical, que, en fin de cuentas, es mecanicismo del alma; y en lo pedagógico, salvada la escuela rural —en la cual perduraban sin vida rutinas falsamente tradicionales—, se educaba al niño en una especialización juiciosa y manchesteriana, como si el hombre cumplierse sus fines sabiendo distintos tipos de leyes mecánicas y haciendo las tareas de su especialización técnica. Al muchacho humilde le señalaban su ideal en aquel grave e hirsuto sujeto con su mandil de cuero ante el yunque, al cual la ironía de Xenius llamó «el obrero de la orla». El menos humilde —por talento o por dinero— soñaba con la ingeniería. Niños circunspectos, lectores del «Juanito», que cumplían su papel preguntando con toda seriedad por la máquina neumática. Mientras tanto, expulsada la vida del dominio de la ciencia y de la educación, se refugiaba en las formas que hoy llamamos Romanticismo; falsa vida sin norma ni ley en el arte, en las letras y en las costumbres; vida al mismo tiempo vergonzante y descoyuntada, febril y enfermiza. Tan torcida, que muchas veces creía cumplir su fin supremo en su misma negación: en el suicidio.

Frente a esta escisión ochocentista, había que levantar la bandera de la auténtica vitalidad. La vida como unidad primaria, como ímpetu creador, como fuente en la cual toman su lozanía todas las otras actividades humanas. Nietzsche, al cual —no obstante sus terribles descarríos— tanto debemos, fue el campeón de esta lucha contra su siglo. Luego vinieron todos los que, acaso con distinto signo, llevaron la vida a la filosofía y a las costumbres, esto es, a la vida misma. A lo abstracto se opuso lo concreto; al formalismo, la forma; a lo razonado, lo visto; a la legalidad, la legitimidad. Ortega representó en España, con estilo propio, esta postura filosófica, siquiera algunas veces se quedase en el camino y otras lo emprendiese equivocado. Nosotros, los nacionalsindicalistas, que invocamos como una de nuestras virtudes el ímpetu y aspiramos a devolver a tantas cosas su ser primario —al Estado,

a la Economía, a la Cultura misma—, no podemos renegar de este sentido vitalizador del ensayo de Ortega. Eso sí; ahora como siempre, hemos de imponer nuestra norma, y de ello será luego ocasión.

Otro acierto de Ortega, congruente con éste, fue su propuesta de vitalizar al niño en la escuela por medio del entusiasmo. A la escuela se va —dicen las gentes— a aprender. Para quienes piensen con esa limitación, el «instruir deleitando» cumple todos los *desiderata*. Yo opondría a ésa esta otra fórmula: «Formar entusiasmando». El niño no va a aprender simplemente, sino a que la educación informe en él, *dé forma* en él, a ese germen indiferenciado de resortes vitales que luego han de servirle en el trabajo, en la lucha y en el servicio. La auténtica educación está en conseguir que el niño, tratado como tal niño, sepa devenir hombre. Hombre entero y verdadero, como suele decirse. Y para ello no sólo hay que enseñar, pero también entusiasmar. El niño al cual se deleita en la escuela ha pasado agradablemente las horas lectivas, y nada más. El niño al cual se entusiasma de modo que quede en su alma chiquita, llena de posibilidades, una semilla de ilusión en orden al bien, a la verdad o a la belleza, sale de la escuela tenso el brío primerizo de su psique y dispuesto a dar sobre la vida el salto que le haga —si Dios le dio medios y coyuntura histórica— un Ignacio de Loyola, un César, un Newton o un Rafael. Todo ello no sería posible si no se educase el sentimiento. Cuidado, que esto no es educar en el sentimentalismo, ni siquiera lo que suele llamarse «afinar los sentimientos» o la femenil e inútil «educación de adorno». Educar el sentimiento vale tanto como conseguir que la participación afectiva del niño en el mundo sea recia y vivaz. Si no conseguimos que su sentimiento respecto a los hombres sea intenso y generoso, nunca podrá ese niño ser un buen sacerdote, un buen médico o un maestro eficaz. Si no logramos que el sentimiento de la naturaleza sea vivo e ilusionado, nunca el niño podrá ser naturalista, astrónomo o geó-

grafo. Si la obra que salga de las manos infantiles no es sentida con vital sentimiento de creación, nunca será posible la artesanía. Y si, en fin, no cuidamos de que la postura del niño respecto a su medio —Familia, Patria y Fe, sobre todo— sea sentida íntima y agudamente, nunca ese niño será un hombre entero, un hombre que merezca tal nombre: lo cual, mucho antes que cualquier otra cosa, es lo que nos interesa a los nacionalsindicalistas. Todo esto es lo que podemos tener como un acierto —y no es poco— en el ensayo de Ortega sobre Pedagogía.

EN QUÉ ERRÓ ORTEGA

Antes de señalar por menudo la consecuencia útil que el maestro nacionalsindicalista debe sacar de estos pensamientos, en orden a su tarea diaria, es inexcusable señalar los errores que contiene el ensayo que nos ocupa. Tanto más, cuanto que ello permitirá sentar algunas afirmaciones de puro linaje nacionalsindicalista y llegar luego por camino franco a la conclusión que me propongo. Y para no andar, como suele decirse, por las ramas, voy a dividir este apartado crítico en cinco porciones discretas y separadas.

1.^a Después de la revaloración de la vida, como viento que hincha todas las velas de la psique, Ortega trata de dar sentido inicial al ímpetu puro, y para el sentido primero de la vida encuentra esta palabra: deportividad. Querría Ortega que el sujeto vitalmente sano se entregase al mundo sin miras utilitarias, o, como se dice, deportivamente. El medio vital del cazador es más rico que el del labrador, por lo mismo que es menos utilitario, menos especializado, más deportivo; y lo mismo podría decirse en cuanto al paisaje del conocimiento. Años más tarde había de elaborar Ortega toda una teoría acerca del origen deportivo del Estado.

Pues bien, el nacionalsindicalista debe hacer aquí un reparo fundamental. Tanto como Ortega y Gasset, nosotros repu-

diamos la especialización utilitaria como sentido primario de la educación y de la vida. La especialización y el utilitarismo son consecuencias de un liberalismo victoriano contra el cual vamos con tanto coraje como contra el marxismo. Pero el sentido primario de nuestra vida no es el deportivo-festival, sino el religioso-militar. «Lo religioso y lo militar son los dos únicos modos enteros y serios de entender la vida». Nos llevaría bastantes páginas examinar el sentido metafísico de esta frase de José Antonio. Baste ahora decir que nuestra *gravidad alegre* de españoles nos impide dar a la vida un sentido deportivo, siquiera sea en aquella acepción meliorativa y generosa que Ortega le da. Nuestra vida es servicio militante al último fin del hombre. Ni la especialización ni el utilitarismo, pero tampoco la deportividad festival que Ortega propone, nos sirven como nortes de nuestra vida; queremos para ella, como se nos dijo, un sentido militar al servicio de nuestro fin español y de nuestro fin humano. Obsérvese, por lo demás, que esto no reduce el medio vital, como lo hace el utilitarismo, antes bien lo amplía. Descubre por un lado zonas de nuestro «paisaje humano», que, por su sentido trascendente, escapan a las acepciones habituales del término «vital»; zonas de las que el niño, a su manera, no debe estar ausente. Aguza y robustece, por otro lado, aquel sentimiento con que el hombre indaga en su medio escuetamente vital. Si el cazador atisba en el campo más notas que el labrador, es justamente porque hay en él un militar en pacífica caricatura, que sustituye la *conquista* por la *caza*. El auténtico militante en campaña recibe del campo todavía más rumores significativos que el cazador, por lo mismo que su participación en la propia tarea —participación extremada hasta la muerte misma— es más íntegramente humana. Santo Tomás decía que todo filósofo es *venator*, cazador. Pero más que cazador, es conquistador. Las conquistas de la filosofía, de la ciencia o de la técnica, suele decirse. Newton, colocándose como militante al servicio del conocimiento físico-matemáti-

co, *conquistó* de la naturaleza la ley de la gravitación. Platón conquistó para todos los hombres la noción de *la idea*. Y así todos los que han hecho algo en la Cultura o en la Historia. *Vita militia est*. En el conocer, en el vivir, en el mismo ser hombre, la norma nacionalsindicalista es la más enteramente humana e incluso la más productiva. Milicia frente a deporte. Si milicia y deporte se toman como estilos de vida, entonces el deportista es al militante lo que el «amateur» al artesano o lo que la beatería a la santidad. La antítesis utilitarismo-deportividad la resolvemos nosotros, superándola, con esta palabra: milicia.

2.^a Cuando llega la hora de educar el entusiasmo del niño, Ortega encuentra el medio en el mito. También creo que los nacionalsindicalistas debemos superar esta conclusión. Nosotros no educamos el entusiasmo con *el mito*, sino con *la creencia*. Entendámonos: no es esto un reparo contra la capacidad de entusiasmar de Aquiles o de Ulises —es más, yo creo que debe volverse a enseñar Mitología—, sino contra el empleo genérico, respecto a los fines del entusiasmo, de la palabra mito. El uso del término mito es, por extraño que ello parezca, un primer paso desde las abstracciones del idealismo, vitalmente insatisfactorias, al ser verdadero y lleno de cosas. El intelectual puro de hace unos decenios, que vivía de etéreas cavilaciones, cuando no de simples relaciones físico-mecánicas, necesitaba con necesidad vital que las cosas fuesen tales cosas, esto es: duras o blandas, frías o calientes, amarillas o azules, en el más elemental e irreductible sentido de tales adjetivos. Necesitaba también el calor de una Patria y el de un Dios que no sea mero concepto abstracto, sino realidad personal con la que se puede conversar. Pero como la *Patria* no puede ser reducida a categoría de razón sin admitir el destino —esto es, lo irracional—, y no es la razón discursiva la que conversa con Dios, sino la razón meditabunda y apasionada —la razón cordial, el *cor meum* agustiniano—, de aquí que el intelectual se viese obligado a llamar *mitos* a

las realidades que su corazón pedía y su razón no encontraba. El mito de la Patria, del Caudillo, de la religión, dicen ellos. Mito, en su acepción usual, es una ficción cuya belleza nos capta; pero también, según lo visto, lo que deseamos sea real, por exigencias de nuestra vida, en contra de la razón discursiva. Pues bien: los nacionalsindicalistas no podemos hablar de mitos, al menos en este último sentido. Sabemos que la razón discursiva exige el suelo firme de algo que sirva de apoyo a nuestra vida. La Patria no es categoría de razón ni puede serlo, sino *realidad* anterior y superior a nuestra razón discursiva. Por eso, la Patria no es para nosotros un mito, sino una creencia. «Creemos en la realidad suprema de España», dice clara y firmemente nuestro Punto primero. Nunca hablaremos del mito del Caudillo, sino de la creencia en el Caudillo; ni del mito de la Religión, sino de la creencia en Dios. Hay que educar el entusiasmo, pero no sobre el puro mito —aunque el mito ayude e incluso convenga estudiar Mitología—, sino sobre la tierra firme de la creencia. Porque, de añadidura, y tenía que ser así, hay *creencias* suficientemente bellas para educar el entusiasmo del niño. Más aún, del niño nacionalsindicalista.

3.^a Conexas con estas reflexiones críticas y afirmativas, otras surgen frente al ensayo de Ortega. Refiérense a dos conclusiones suyas acerca de la educación de la *vida ascendente*, con aquel sentido, por mí transcrito anteriormente, que él daba a tal expresión. Según una de aquellas conclusiones, «antes de que hable la ética, tiene derecho a hablar la pura biología». Según la otra, el pedagogo debe «fomentar con desinterés y sin prejuicios el tono vital primigenio de nuestra personalidad». Vale la pena examinar de cerca este par de frases, de extraordinaria importancia humana y pedagógica, que en el ensayo de Ortega se deslizan como si fuesen acompañamiento obligado de aquel fondo de aciertos que antes señalé.

«Antes de que hable la ética, tiene derecho a hablar la biología pura», dice Ortega. Antes, por consiguiente, debe

educarse la salud vital que la salud ética. Ortega, que tantas veces y tan acerbamente ha combatido al asociacionismo psicológico, se comporta aquí como un asociacionista; solo que, en lugar de considerar al hombre como una suma de elementos psicológicos —representaciones, voliciones, etcétera—, le tiene por una adición de un hombre vital, un hombre ético, un hombre pensante, etc., existentes por separado y por separado —sucesivamente— educables. Pero el hombre es irreductiblemente uno, como el mismo Ortega, con escasa consecuencia, sostiene. No existe un sentimiento fenomenológicamente puro; quiero decir, sin un germen representativo, judicativo y volitivo; sin germen ético, por tanto. Como no existen pensamientos ni representaciones exentos de afecto vital, ni voliciones quintaesenciadas. Todo esto, naturalmente, tiene una consecuencia inmediata en la educación. No se puede educar la vitalidad mediante el sentimiento, sin provocar éste mediante una representación —lámina, relato o escena—, y, del mismo modo, sin una valoración ética. No hay representación o juicio indiferente a nuestra estimativa de hombres; la cual exige, por lo menos, la vivencia implícita de una tabla de valores anteriormente dada. La educación de la vitalidad, por ley basada en la naturaleza misma de las cosas, impone una educación ética simultánea. Es cierto que la fuerza del salto de agua existe antes que su aprovechamiento en la turbina, como también existe en el niño una potencia vital, fuerte o débil, antes de su educación. Pero en cuanto queremos «educar» o potenciar con la técnica la fuerza inédita del salto, lo hacemos ya con ciertos intencionales *fi-nes*. Es cierto que Ulises y el Cíclope depiertan entusiasmo en el niño; pero no sin que surja en él, con tanta fuerza primitiva como el sentimiento, la tendencia no inventada a llamar a uno *bueno* y a otro *malo*. Por fortuna, también aquí hay modo de armonizar la fuerza estética y vital de encantamiento con la calidad moral.

4.^a Toca muy de cerca a estas reflexiones las que deben levantarse ante la proposición que hace Ortega de fomentar *sin prejuicios* el tono vital primigenio de nuestra personalidad. La necesidad de fomentarlo, ya está insistentemente afirmada; pero *sin prejuicios* es imposible. Esto de hacer o pensar sin prejuicios es un de los trucos del liberalismo —y luego, ¡oh paradoja! del marxismo— que más éxito ha tenido entre incautos. Frente a la legión de los «sin prejuicios», sabemos hoy, por vía rigurosamente científica, que nadie puede pensar estar exento de tales prejuicios. Todo juicio expreso, razonado, exige el pre-juicio de una certeza inicial dada, evidente, dogmática. Y lo mismo toda volición expresa exige una pre-volición vital no conscientemente querida (*Vorwollen* llaman a esto los alemanes), y todo saber un *Vorwissen*, una cierta creida presciencia. Todo ello en el plano psicológico y sin relación inmediata con el innatismo catiesiano, perteneciente al plano metafísico. Si yo ordeno a un niño o a un adulto, puesto de espaldas a la entrada, que cierre la puerta de la habitación donde estamos, no es necesario, para que se vuelva y la cierre, que se produzcan en él juicios expresos de credibilidad y credentidad sobre mi orden —juicios que, por lo demás, concluirían sólo en verdades estadísticas—, sino que lo hace con un prejuicio de certeza, sin representación, de una *creencia*. Los alemanes llaman *Bewusstheiten* a estas evidencias primarias sin representación ni juicio previo. Sin la creencia inicial, no reflexiva, de que el mito de Hércules y el toro producirá en el niño una efusión sentimental —más aún, sin la certeza previa de que esa potencia afectiva es *buena*—, ni Ortega, ni pedagogo, ni hombre alguno, pondrían en práctica ese medio educativo. O, en fin, cuando uno dice «Andrés es bueno», no hace más que formular judicativamente un saber inexpreso, un saber que es, a medias o a enteras, sentir de la bondad de Andrés. Nadie procede sin prejuicios, sin evidencias, so pena de caer en la duda perpetua. «Nadie duda de lo que ve; todo lo más,

de lo que piensa», decía Juan de Mairena a sus discípulos: de lo que se ve con los ojos de la cara o de lo que se «evidencia» ante los ojos de las más hondas exigencias existenciales, añado yo ahora. Los nacionalsindicalistas, antes que pensar discursivamente en España, creemos en España; antes que pensar en Dios, creemos en Dios; antes de educar el entusiasmo, creemos que existen fines buenos o malos indisolublemente unidos al entusiasmo. Tenemos ímpetu y prejuicios que llamamos creencias. Y luego, para que nadie hable, recios y profundos pensares.

5.^a Otro error, en fin, que yo encuentro en el ensayo de Ortega, es una consideración excesivamente biológica del perimundo o medio vital humano, y, en este caso concreto, del infantil; con la consecuencia obligada de cierto error pedagógico. Cuando, después de la frialdad racionalista del Ochocientos, volvió a los saberes el calor de la auténtica vida, prodújose en muchos una especie de *trop de zèle*, consistente en aplicar a todo una visión biológica. Una muestra de ello está en aplicar sin reservas al hombre la fructífera, genial concepción biológica de los perimundos. Es cierto que el hombre tiene, como ser vivo que es, su perimundo, medio vital o paisaje, pero también lo es que el perimundo humano posee siempre, sobre —y dentro de— las dimensiones meramente biológicas, otra trascendente. Es cierto que pueden encontrarse diferencias entre los mundos circundantes del niño, de la mujer, del primitivo, del adulto y del viejo; pero también lo es que entre todos ellos hay de común un *genus proximum* que les permite entenderse entre sí, en tanto son antes que nada hombres. De ningún modo son esos mundos circundantes distintos entre sí, como lo sean el de la medusa y el del cangrejo. Si digo «el abeto es más alto que el pino», todos entienden lo mismo, salvo que sean dementes, aun cuando —por otra parte— el abeto pueda tener para el primitivo virtudes totémicas, o ser para el niño peculiar coto de leyendas, o constituir para el industrial madera aserrable. El

medio vital del niño no es radicalmente distinto del medio vital del hombre adulto. Hay entre ellos unas zonas intersecantes, bocanas de comunicación mutua, por las cuales llega al adulto el sentido del deseo infantil y al niño la influencia educativa, y tan profundamente, que la educación es transformación y no simple adiestramiento simiesco. El hombre es el único ser cuyo perimundo puede ser transformado; lo cual es justamente la esencia de la educación. De todo ello emana una consecuencia. La de que, aun admitiendo que el niño viva en y del deseo, y que la educación requiera ponerse dentro de su medio, esto no excluye que se eduque al niño añadiendo a lo vital-entusiasmador lo real-normativo, porque también al medio del niño pertenece cierta dosis de lógica y de conocimiento real. Nuestra educación, en tanto nacional-sindicalista, no será sólo vital, aun cuando lo sea muy acusadamente, sino vital y normativa. Junto a la virtud del entusiasmo y del ímpetu, en los cuales tanto creemos los nacionalsindicalistas, ponemos siempre la virtud de la norma.

CONCLUSIONES

Por muy cierto que sea cuanto llevo escrito, estaría desnudo de valor real si no tuviese consecuencias que se puedan llevar a la cotidianidad escolar. Para ello formularé escuetamente las afirmaciones surgidas de este trabajo de revisión. La primera, plena aceptación de la educación vital del niño, traducida por la creación en él de entusiasmo. Y luego, como complementarias, las que proporcionó la crítica: dar a esta educación de la vida como tal un sentido militante y no meramente deportivo; no entusiasmar simplemente con mitos, sino también con creencias; educar lo ético al mismo tiempo que lo vital; necesidad de convicciones iniciales —prejuicios—, antes de emprender un medio educativo de lo vital y, por fin, a tenor con lo exigido por el medio vital *completo*

del niño, adición de la norma al entusiasmo: educación simultánea del conocimiento y de la conducta, de acuerdo con los modos clásicos. Todo lo cual permite formular las siguientes conclusiones prácticas:

1.^a El maestro nacionalsindicalista debe potenciar en el niño sus resortes e ímpetus vitales, orientados ante la vida y el mundo en sentido militante.

2.^a Esta educación se basa fundamentalmente en el relato y en la ostentación ante el niño de imágenes, preferiblemente coloreadas y murales, ejecutadas con el máximo decoro artístico.

3.^a Los relatos e imágenes se basarán de preferencia en nuestras *creencias* en la Patria y en Dios. En cuanto a las primeras, nuestra Revolución será motivo fundamental, vertido en el siguiente repertorio pedagógico: narraciones en prosa y romances sencillos, por un lado; láminas murales, por otro, referentes a los sucesos heroicos y ejemplares de nuestra Revolución; rebelión anterior al Alzamiento, el Alzamiento, la guerra y cuantos hechos notables se produzcan hasta la edición de las láminas. La creencia en Dios podría educarse por medios análogos. (Recuerdo ahora aquellos antiguos cuadros murales, con ingenuas escenificaciones en la Historia Sagrada, que, después de todo, tanto bien hacían).

4.^a Conseguida la edición de narraciones en prosa, romances y láminas murales —para la cual el S.E.M. debería abrir sendos concursos nacionales—, el maestro podrá utilizarlos como sigue: las narraciones, para las lecturas ordinarias; los romances, para que el niño los aprenda de memoria, y, en cuanto a las láminas, yo propondría que con cierto ritmo —semanal o bisemanal, aparte de los días conmemorativos—, el maestro, ante la clase formada a la vista de la lámina, hiciese un relato emocionado, entusiasta, a tono con nuestro estilo poético y con el alma infantil, acerca de lo representado por aquélla. Podría incluso llegarse a que niños

mayores, bien escogidos, sustituyesen, en ocasiones, al maestro en esta tarea, pero siempre ante su presencia.

5.^a Del mismo modo que se educa la vitalidad fundamental mediante la solución indicada, podría hacerse otro tanto —si bien reducido el medio a la simple lectura de narraciones— en orden al entusiasmo vocacional científico, artístico y artesano. Por lo que hace al primero, me atrevería a sugerir algo semejante a la «Flos Sophorum», de Xenius, tan desconocida en las escuelas. En cuanto a lo artístico o artesano, es preciso encontrar lecturas idóneas para la Escuela Nacional Sindicalista.

¡Arriba España!

GAVILANES, G., «Ensayo sobre una Pedagogía nacionalsindicalista», en *Revista Nacional de Educación* 14 (1942) págs. 27-29.

ENSAYO SOBRE UNA PEDAGOGÍA NACIONAL-SINDICALISTA

Nuestra posición falangista ante la Pedagogía actual nos coloca forzosamente en situaciones antinómicas, ante el pasado próximo y el presente. Claro es que dichas situaciones no bastan, si tenemos en cuenta que hemos de construir en todo instante, si queremos llegar a metas determinadas y concretas. La crítica es esencial, pero por sí sola no es suficiente para discernir problemas, cualquiera que sea su naturaleza, y muy en particular, cuando se refiere a problemas educativos, fundamentales en todo Estado constituido, y predominantes por añadidura, en todo totalitario que dirige y debe dirigir la educación política.

Nuestra concepción integral del Estado exige toda hegemonía educativa, siempre que la influencia política no descuide la cultural. En este caso, «las estirpes insisten con derecho en un aflojamiento del monopolio del Estado», como dice Behn.

El carácter individualista del pueblo español se significa por creer que la familia es el todo en el Estado. La familia, célula primal de aquél, vive única y exclusivamente de la comunidad de todas las células, es decir, del propio Estado. Y

ello es así, por cuanto su destino y orientación en la vida es la de servirle. Servirle en la medida de sus fuerzas. Medida que, en general, será desigual. Por ello, el Estado ha de dirigir y encauzar la educación en el sentido que la convenga. En primer término, con el fin de encauzar las nuevas generaciones en el sentido religioso, indispensable a todo ser humano, pues sin fe no se concibe el amor, y sin amor huelga la justicia; en segundo lugar, con objeto de conseguir un valor cultural determinado y una libertad crítica común que dignifiquen y vigoricen la autoridad.

Libertad crítica que queda determinada en el sentido de una extensa e intensa autoeducación del hombre, que le permite, por él o por sus superiores, concretar cuáles son las autoridades cuyas acciones no son ni pueden discutirse, en bien del Estado y de la Doctrina que le sustenta; y aquellas otras, cuyos actos pueden y deben criticarse justificadamente.

En mi opinión, tal crítica no presupone indisciplina, sino todo lo contrario. La franca y verdadera camaradería implica en todo momento un derecho y libertad de crítica. Derecho y libertad de crítica que en ningún caso debe exteriorizarse, sino dirigida al propio interesado o, en último término, a sus superiores jerárquicos, con el fin de que explique sus modos y maneras de proceder, y en el caso extremo, que rectifique su conducta.

El hecho de exigir toda hegemonía educativa para el Estado, permite con el tiempo anular esa masa amorfa que —en el mejor de los casos—, bien sugestionable, es dirigida a un fin determinado por elementos extraños a la política estatal. Por ello, es preciso infiltrar en las nuevas generaciones el espíritu y sentido de las normas Nacionalesindicalistas, con el propósito de llegar a un resultado medio de defensa de aquél, por un lado, y por otro, resolver el problema de los mandos futuros, que indudablemente pueden salir de cualquiera de los estamentos nacionales. Si dejáramos a otras estirpes la educación primal y política de la juventud, es muy posible pudieran perderse valores de tipo nacional.

Toda educación que no comprenda el sentido de la obediencia y la disciplina, dentro de las rígidas normas falangistas, nos llevará forzosamente a situaciones inestables, en el mejor de los casos. Nuestro problema vital de incomprensión a las órdenes que emanan de nuestros mandos y jerarquías son debidos esencialmente a la falta de espíritu, de sacrificio, de obediencia y disciplina. No ocurriría así si el Estado dirigiese la Enseñanza en su fase primaria.

Cuando nuestros jóvenes —que, por su preparación intelectual, han de ser los futuros hombres de Estado— llegan a la Falange, es demasiado tarde. Su indiferencia es tal, que sólo les interesa su vida profesional. El castigo por la indisciplina que pudiera existir es baldío. El castigado no perdonará. Sólo se castiga a aquel que es capaz de mejoramiento en nuestra propia esencia falangista. Y ello es posible siempre y cuando se vivan en común los momentos de vida sensitiva que nace por todos los estamentos sociales de una nación.

Así, pues, la primera conclusión que podemos presentar es la siguiente: La Enseñanza oficial del Estado, en su fase primal, será obligatoria para todos los españoles —puesto que el Estado tiene derecho a que todas las estirpes y estamentos sociales le sirvan, a cambio de una libertad cristiana, dirigida y encauzada por la Iglesia—, pero bien entendido que siempre y cuando que la influencia política no descuide ni olvide la cultura, con el fin de que la educación estatal no desmerezca de aquellas otras dirigidas por elementos extraños a aquél.

He aquí mi primer ensayo sobre posibilidades de una Pedagogía Nationalsindicalista. Pienso insistir, pues esta pequeña investigación es bien superficial.

Quizá sea audaz y peligroso. No importa. Mussolini dijo: «la roca es la masa; la mina, la voluntad. La mina hace saltar las rocas. Poned una voluntad de acero tensa e implacable entre una masa y conseguiréis despedazarla. Darle valor al

individuo. No frenar a los audaces. No dejar nada a medias. No rehuir ningún riesgo, ningún peligro. No dejar prevalacer los criterios estáticos de la burocracia sobre los impulsos dinámicos del individuo. Hay que fijar, a priori esta verdad: nada es imposible».

Pudiera ser que algunos no quieran comprender mis palabras, intenten interpretarlas en sentido doble. Me es indiferente. Con Bech afirmo. Quien cree, comprenderá.

¡Arriba España!

Editorial, en *Revista Nacional de Educación* 16 (1942) págs. 3-8.

EDITORIAL

De la manera cómo se armonice la participación de las sociedades totales —familia, Iglesia y Estado— en los problemas culturales o educativos, depende en gran parte el espíritu de las futuras generaciones.

Inicialmente parece que entre dos elementales conceptos —Estado e individuo— ha de resolverse este problema. En un régimen liberal —se dice—, el individuo lo es todo frente al Estado. La afirmación, sin embargo, no es exacta, porque expresa sólo una verdad aparente. En los sistemas totalitarios, el individuo no es nada frente al Estado —se añade—. Mas tampoco es absoluta la realidad de este supuesto. En uno u otro caso ninguna de estas dos soluciones, diametralmente inconciliables, se dan en toda su plenitud.

En los Estados democráticos, el viejo estribillo de los derechos individuales sólo servía, en el fondo, para que el individuo se muriese de hambre. La imaginaria libertad de éste era un mito. Y si por desgracia dejaba en un instante de serlo, era para convertirse en el libertinaje abisal de la plebe.

Pero un nuevo sistema de jerarquía política rige ya los destinos de los más fuertes países del mundo. En este orden

nuevo —que España ha reconquistado en el dramático escenario de Europa a costa de su propia sangre—, el individuo ha dejado de tener un simple valor estadístico para los censos electorales. El «ciudadano» de la Revolución Francesa (percha simbólica sobre la que el racionalismo europeo «colgó» la doctrina de los Derechos del Hombre) ha reconquistado su auténtica dimensión humana dentro de los Estados totalitarios. En España es, desde luego, así. Y esto es lo que importa. Porque España, es decir, «un interés español, una posición española», es siempre lo que, con frase de José Antonio, debe inspirar y mover todos nuestros pensamientos.

Las relaciones entre el individuo y el Estado se resumen siempre en el problema de la libertad humana. Sobre ésta hay entre nosotros una copiosa doctrina auténticamente falangista. José Antonio ha definido con claro pensamiento este problema: «Frente al desdeñoso ¿libertad para qué?», de Lenín —decía—, nosotros comenzamos por afirmar *la libertad del individuo, por reconocer al individuo. Nosotros, tachados de defender un panteísmo estatal, empezamos por aceptar la realidad del individuo libre, portador de valores eternos*¹. Y en otra ocasión afirmaba: «Mañana, pasado, dentro de cien años, nos seguirán diciendo los idiotas: queréis desmontarlo (el Estado) para sustituirlo por otro Estado absorbente anulador de la individualidad. Para sacar estas consecuencias, ¿íbamos nosotros a tomarnos el trabajo de perseguir los últimos efectos del capitalismo y del marxismo hasta la anulación del hombre? Si hemos llegado hasta ahí y si queremos evitar eso, *la construcción de un orden nuevo, la tenemos que empezar por el hombre, por el individuo, como occidentales, como españoles y como cristianos*»². Es decir, que la Falange tiene ya una clara ortodoxia sobre este problema. Y esta es precisamente la antitética del marxismo. Por-

¹ Conferencia titulada «Estado, Individuo, Libertad».

² Discurso del 19 de mayo.

que no sólo Lenin negaba la necesidad de la libertad, sino que —como también nos recuerda José Antonio³—, Lenin afirmó que «El Estado tiene la misión de oprimir». Es decir, que aceptado el primer supuesto, llegar a la conclusión del segundo es de una indudable perfección lógica. Pero, ¿es admisible esta postura política en la que el propio Estado reconoce que no será libre ni justo? No. José Antonio justifica ese respeto estatal a la libertad del individuo en consideración a que éste es portador de valores eternos. Antes, el hombre podía tener un exclusivo valor numérico para las tablas demográficas de la población o para el posible recuento de votos en los partidos. «Un hombre, un voto». Es decir, un voto más, un número más, que era lo que en último término, decidía en las batallas de la democracia, que eran siempre ridículas contiendas aritméticas donde la cantidad se anteponía a la calidad, y donde la mayoría podía decir, en un momento dado, sobre el suicidio colectivo del Estado, la inmortalidad del alma o la existencia de Dios.

José Antonio —que siempre pensaba y sentía en español— repite en diversos momentos de su vida política este pensamiento: «*Nosotros consideramos al individuo como unidad fundamental, porque este es el sentido de España, que siempre ha considerado al hombre como portador de valores eternos*»⁴.

Y en efecto, España y José Antonio han considerado al hombre así, porque lo auténticamente español ha tenido siempre un fondo teológico insobornable. El Fundador de la Falange, al insistir con obsesión sobre este pensamiento, hacía suya la doctrina de la Iglesia, resumida en estas palabras del Pontífice León XIII en el año 1888⁵: «Resulta de

³ En el discurso pronunciado en el Círculo de la Unión Mercantil de Madrid.

⁴ JOSÉ ANTONIO: «España y la barbarie».

⁵ LEÓN XIII: Encíclica «Libertas».

todo lo dicho que la naturaleza de la libertad, de cualquier modo que se la mire, ya en los particulares, ya en la comunidad, y no menos en los imperantes que en los súbditos, incluye la necesidad de someterse a una razón suma y eterna que no es otra sino la autoridad de Dios que manda y que veda, y tan lejos está este justísimo señorío de Dios en los hombres de quitar o mermar siquiera la libertad, que antes bien la defiende y perfecciona, como que el dirigirse a su propio fin y alcanzarle es perfección verdadera de toda naturaleza, y el fin supremo a que debe aspirar la libertad del hombre no es otro que Dios mismo».

Coincidiendo con este criterio, decía José Antonio que *«sólo se respeta la libertad de un hombre cuando se le estima, como nosotros le estimamos, portador de valores eternos, cuando se le estima envoltura corporal de un alma que es capaz de condenarse y de salvarse. Sólo cuando se le considera así, se puede decir que se respeta de veras su libertad»*⁶.

No es indiferente recordar esto ahora, porque cualquier posible tesis que se quiera formular en torno a los factores de la educación no podrá desentenderse de tales principios. José Antonio, que se defiende contra la acusación formulada en los primeros tiempos contra la Falange, de fomentar un supuesto panteísmo estatal, reivindica en toda su alta dimensión la importancia del valor humano del individuo, dando rango y jerarquía de elemento básico y primario al factor espiritual. Por eso se descubre a través de todo el pensamiento político del Fundador de la Falange una corriente fecunda de religiosidad. «Nosotros, los jóvenes —decía—, los que no nos movemos por impulsos espirituales, libres del egoísmo zafio de los viejos caciques, nosotros aspiramos a una España grande y justa, ordenada y *creyente*»⁷.

⁶ Madrid.—Discurso de proclamación de la Falange, el 29 de octubre de 1939, en el Teatro de la Comedia.

⁷ JOSÉ ANTONIO: «Juventudes a la intemperie».

Por otra parte, hay una doctrina católica sobre la valoración política de la familia dentro de la vida del Estado. Y esta doctrina coincide con aquellas que en el campo del Derecho público pretenden encontrar con más fundado razonamiento filosófico el origen de la comunidad estatal. Cuando se dice que la familia es la célula primaria del Estado se reconoce una realidad que encierra una doble estimación histórica y actual. Actual, porque el Estado ofrece el complejo de su organización presente como un organismo donde la célula última, el elemento inatomizable, es la sociedad familiar. E histórica, porque el hecho positivo que da origen a la primera agrupación política de los hombres no es otro que el de la existencia de la familia. La idea roussoniana del pacto social se habrá de considerar en el futuro como la invención filosófica más abstracta y menos aproximada a la realidad humana que ninguna otra. Y al lado de las demás teorías huecas y formalistas que se han construido artificialmente sobre el origen del Estado, ocupará un lugar cada vez más olvidado en los rincones de las bibliotecas.

Importa en este caso resaltar que la Falange tiene también sobre este punto una posición terminante. Constituyen esta doctrina las palabras expresadas con su bella y sencilla claridad habitual por su Fundador. Ir contra ellas equivaldría a rebelarse contra un dogma político que un hombre excepcional supo propagar a costa del sacrificio nobilísimo y generoso de su propia vida. Por ello nunca sería justo construir frente a ella pensamiento alguno que la desconociese. *Nadie ha nacido miembro de un partido político* —ha proclamado abiertamente José Antonio—; *en cambio, todos nacemos miembros de UNA FAMILIA*⁸. Así, la familia, fundamento y raíz del Estado, reivindica su verdadero rango como socie-

⁸ Madrid.—Discurso de 29 de octubre de 1933, en el Teatro de la Comedia.

dad total, en la que cumple el hombre los más altos fines de su vida humana en su doble dimensión física y espiritual.

Se ha reconocido, por último, entre nosotros, a la Iglesia la suprema jerarquía que le corresponde, en orden a la educación. El Crucifijo ha reconquistado la Escuela. Recupera la cultura nacional el hondo sentido religioso que en los siglos áureos de nuestra historia hizo de España el pueblo paladín de la Teología católica.

Así ha dicho el Ministro de Educación en la inauguración del Consejo Superior de Investigaciones Científicas⁹ estas palabras llenas de acierto y de profundo contenido espiritual: «Queremos una ciencia católica, esto es, una ciencia que por sometida a la razón suprema del Universo, por armonizada con la fe «en la luz verdadera que ilumina a todo hombre que viene a este mundo» alcance su más pura nota universal. Nuestra ciencia, la ciencia española de nuestro Imperio, la que desea impulsar con vigor máximo la nueva España, repudia la tesis kantiana del racionalismo absoluto y no se degrada en reconocer que el hombre no puede llegar por continuo progreso a la posesión de toda la verdad. Vive dichoso de aplicar su esfuerzo intelectual cotidiano a llevar a Dios dentro de sí, a cifrar en Él como aspiración máxima de su existencia, las ideas de belleza, de arte, de filosofía y de Patria, a la par que los ideales de las virtudes evangélicas, cual compendio de la ciencia de la vida. El árbol imperial de la ciencia española creció lozano en el jardín de la catolicidad y no se desdeñó de aposentar en su tronco como esencial fibra y nervio la ciencia sagrada y divina, de cuyo jugo se nutrió al unísono todo el espeso ramaje. La genialidad teológica española, que floreció para servir a la catolicidad de la fe, ha de ocupar también en este supremo instante la primera jerarquía del renacimiento científico».

⁹ JOSÉ IBÁÑEZ MARTÍN: «Hacia una nueva Ciencia Española». Madrid, 1940.

Pedimos, pues, a Dios, soberano poseedor de la ciencia esencial, independiente, intuitiva, una, infinita e infalible —decía el señor Ibáñez Martín—, que envíe sobre España su Santo Espíritu, para que en esta hora heroica en que, recobra la sustancia nacional, nos lanzamos otra vez a nuevas aventuras de pensamiento, haga «amar la lumbre de la Sabiduría a los que presiden nuestro pueblo» (Sab. VI-23) y nos regale el don de la ciencia verdadera y eterna».

«Que el Estado proteja con su alto mecenazgo el estudio de la ciencia teológica española —afirmó también el señor Ibáñez Martín en el discurso de inauguración del año académico en la Universidad de Barcelona—, equivale casi a una solemne profesión de fe. Por eso España, que nunca ha dejado de ser católica, vuelve, como en los mejores tiempos de su Imperio, por los eternos fueros de la Teología, y en su lucha contra el positivismo racionalista, se esfuerza en fomentar y difundir la doctrina de aquella rama científica que más acerca al hombre al conocimiento de Dios. Mas no termina ahí el sentido religioso que inspira toda la legislación de nuestra educación nacional. No sólo se subvenciona la Universidad Pontificia de Salamanca y la de Comillas, no sólo se realizan ejercicios espirituales en una gran parte de las Universidades e Institutos de España, y se inauguran Capillas en la mayoría de los Centros universitarios que antes carecieron de ellas, o las tenían en el mayor abandono, haciendo que la Universidad vuelva otra vez en proyección de acercamiento hacia la Iglesia, dentro de cuyo ámbito nació, sino que se inicia una era monástica de protección a gloriosas y antiguas Órdenes religiosas, tan ligadas a la historia imperial de nuestra Patria»¹⁰.

Con razón ha dicho nuestro Ministro de Asuntos Exteriores que «todos los movimientos de los llamados Estados autoritarios, son movimientos nacionales, y por lo tanto lle-

¹⁰ JOSÉ IBÁÑEZ MARTÍN: «Un año de política docente». Madrid, 1941.

van el sello de su idiosincrasia nacional, y lo que caracteriza a España es el hecho de que la unidad española fue, antes que nada, unidad católica, y el espíritu católico es hoy principio de unidad de nuestro Movimiento»¹¹. Y ya antes había dicho José Antonio: «Queremos que el espíritu religioso, clave de los mejores arcos de nuestra historia, se respetado y amparado como merece»¹². Con estos postulados se habrá de construir el gran edificio de la educación nacional que, por ser española, está diciendo a voces que en su raíz y en su esencia habrá de ser honda, tenaz e irrenunciablemente católica.

¹¹ Declaraciones del Excmo. Sr. Serrano Súñez a un redactor del «Volksischer Beobachter», en el año 1939.

¹² JOSÉ ANTONIO: Discurso del 29 de octubre de 1933.

MAÍLLO, A., *Educación y Revolución. Los fundamentos de una educación nacional*. Madrid, Editora Nacional, 1943, cap. VIII, págs. 73-90.

EDUCACIÓN POLÍTICO-NACIONAL

1. LOS FINES

Tengo el convencimiento de que el signo distintivo del tiempo nuevo en lo que respecta a los problemas educativos recae directamente sobre la crítica y revisión a que han de ser sometidas las cuestiones relacionadas con la formación general del *pueblo*, entendiendo por tal, no la porción socialmente inferior de la comunidad nacional, sino, con nuestra genuina tradición¹, la del Rey Sabio, Emperador de la Cultura Española, «el ayuntamiento de todos los homes comunamente, de los mayores, et de los menores, et de los media-

¹ ¿No adolecerá de parcialidad y de miopía el hecho corriente de centrar nuestra tradición sólo en los siglos áureos, cuando la personalidad racial y político-cultural de España apunta mucho antes y tiene exponente valiosos —para citar sólo algunos— en el siglo XII, con el Poema de Mío Cid; en el siglo XIII, con el universalismo de Alfonso X; en el XIV, con el Arcipreste de Hita, el Infante don Juan Manuel y López de Ayala, y en aquella ebullición magna del siglo XV, con Santillana, los Manrique, la Celestina y el gran ciclo pre-renacentista?

nos» (Partida 2.^a, Título X, Ley 1.^a). Este concepto de pueblo es literalmente el mismo que ha tomado gran auge en la Alemania nacional-socialista, con su vigorosa doctrina de la «Volksgemeinschaft», la *comunidad nacional*, ya claramente intuida por la España del siglo XIII.

El empeño central de los Estados nacientes es hacer concordar al Estado, como construcción política, con la nación, orgánicamente trabada en viva comunidad, o, como formuló rápidamente José Antonio, en «unidad de destino en lo universal». Ello implica la necesidad de imprimir a todos los miembros de la entidad nacional una nueva actitud mental y cordial ante los problemas político-históricos, incorporándoles una nueva *sustancia espiritual*. Empeño de índole política, ciertamente, pero de linaje educativo, también.

Es en esta raíz esencial del viraje que el mundo está realizando donde descubrimos la fusión perfecta entre política y educación. Sólo educando al pueblo podremos convertirle en auténtica *comunidad de vida y de destino*, trocando en organismo fecundo la «masa» amorfa y fragmentada en mil porciones enemigas que nos legó el liberalismo.

De estos supuestos se deducen dos claras conclusiones: primera, la formación general del pueblo, como cuestión capital de las preocupaciones docentes; segunda, esta educación popular ha de ser eminentemente política, en el más alto y noble sentido de la palabra, tanto en lo que respecta a los órganos que han de dispensarla, como en lo que se refiere a sus métodos y a su fin.

Para lograr estas exigencias es necesario realizar en las mentes de cuantos intervengan directa o indirectamente en esa gigantesca labor formativa, una previa operación de limpieza, trayendo de ellas esas reminiscencias liberales que les llevan a elogiar al apoliticismo. Cuando oigáis proclamar, como mérito nacionalmente cotizable, la pretérita y actual posición apolítica de cualquier profesional de la Cultura, estad seguros de encontraros delante de gentes absolutamente inca-

paces para encarnar los mandatos de la hora. Ese «destino de guerra en la que hay que dejar la piel y las entrañas», que nos ha tocado vivir, impone actitudes netamente políticas, no sólo a quienes, por ocupar un puesto en la administración docente, constituyen piezas de la máquina estatal, sino aun al mismo investigador, que, rodeado de fichas y papeletas, quiere permanecer encerrado en la torre de marfil de un cientifismo neutro, al que no lleguen los vagidos y dolores del mundo que nace. Esa actitud apolítica es puro y simple liberalismo antinacional.

De este mal suele nacer otro, que es su obligada consecuencia. La incapacidad para percibir la amplitud y hondura del inaplazable problema de la educación popular. Hay muchos ineptos para recoger los mensajes del momento que sólo aciertan a «pensar» pedagógicamente a través del viejo tinglado institucional de la docencia democrática. Para ellos (¡cuán numerosos, desgraciadamente!) no hay más educación que la desarrollada en los tres gados clásicos: primario, secundario y superior. A lo mucho, llegan a admitir un aditamento cuyo alcance y sentido se les escapa: el de la enseñanza técnica, y unos cuantos expedientes inanes de formación popular, tan parcial, esporádica y apendicularmente planeados, que son, en la realidad del encauzamiento general del espíritu del pueblo, muy poco más que nada. Tal es la consideración tradicional, profesoral, del problema educativo español.

Frente a estas inútiles y nocivas posturas urge plantear en toda su extensión y trascendencia político-histórica la cuestión candente de la educación del pueblo. Como hemos insinuado más arriba, este quehacer es, tanto en su estructura interna como en sus procedimientos prácticos, de naturaleza política, pues sólo llega a la entraña del pueblo el aliento cálido de una forma política capaz de darle, más que frías y muertas enseñanzas, entusiasmos nuevos para vivir una vida ascendente y promisor, sabiéndose íntimamente solidarios

todos los miembros de la comunidad nacional en el logro de altas y acuciadoras metas. Para esta labor no sirven el profesor ni el maestro corrientes, sino el político animado de una fe y un estilo vital capaces de influir contagiosamente, intuitivamente, en el corazón de esos aldeanos y campesinos que son el cogollo racial de España. Que ésta es faena creadora, juvenil, mal avenida con las calvas académicas que suelen lucir su dispepsia psicológica en las solemnes conmemoraciones culturales.

Es al Partido a quien compete misión tan delicada e importante. Tres órganos deben servir a su realización: Educación y Descanso, para cuanto atañe a la dirección espiritual y política de los ocios de los productores; la Secretaría de Educación Popular, y el Frente de Juventudes, para impregnar a grandes y chicos, mediante la «radio», la prensa, el «cine», las charlas político-nacionales y la vigorización integral de cuerpo y alma, en las esencias y jugos históricamente creadores del nacionalsindicalismo.

La primera gran tarea que compete realizar a todos estos organismos, al igual que a las diversas instituciones educativas, cualquiera que sea su grado, su posición en la jerarquía docente y su consideración social, es la que se refiere al cultivo profundo y bien orientado del patriotismo de los españoles.

Esta cuestión, aparentemente fácil de resolver, es, sin embargo, más complicada de lo que a primera vista se ofrece. Para arribar a soluciones acertadas comencemos por plantear el problema de la educación patriótica en sus verdaderos términos. En primer lugar, hay que partir del estado lamentable en que el liberalismo y el socialismo han dejado la conciencia y la emoción patriótica de los españoles. Después pasaremos a enumerar las componentes psicológicas de tal educación y los tipos de actuación que reclama cada una de ellas.

El partidismo de la política liberal condujo a una visión parcial, fragmentada, de la realidad nacional y de los valores españoles. Mientras los de un grupo partían de una posición

optimista que propendía a considerar todo el pasado y el presente patrios como un conjunto de bienes sin mezcla de mal alguno, con lo que se invalidaba en su raíz todo posible conato de actuación elevadora y superadora, faena capital de la política y de la educación, los del grupo opuesto se colocaban en una tesitura hipercrítica y negativa, en virtud de la cual apenas existían excelencias españolas, ni en la historia, ni en la vida presente, con lo que se hacía imposible cualquier género de educación patriótica, que tiene que partir, como de una premisa inconvencible, de la fe ciega en las virtudes nacionales, de aquella conciencia de que habló José Antonio al decir que «ser español es una de las pocas cosas serias que se pueden ser en el mundo».

Por otra parte, el internacionalismo socialista, eliminando de su programa todo propósito de afirmar espiritualmente a los obreros sobre el suelo de las realidades patrias, para cultivar aquella solidaridad horizontal de la clase proletaria, frente a la clase capitalista, produjo un vacío completo en el alma de las masas envenenadas por sus doctrinas, en cuanto se relaciona con la idea y la emoción de la Patria.

Por el lado liberal-socialista, más que un patriotismo positivo, se daba un verdadero propósito anti-patriótico; pero del lado contrario en modo alguno se evitaban tales estragos, pues abundaban en sus programas y modos de acción aquellas «interpretaciones gruesas de nuestra historia» de que José Antonio habló, que venían a parar en un tipo de patriotismo retórico, desmedrado y vacío. Ello se prueba, entre otras muchas maneras, con sólo citar el concepto y valor que las derechas españolas daban a la tradición. Entendían a ésta mal, no como entrega sucesiva de un depósito cultural y espiritual acrecentado por cada generación, sino como contenido concluso de formas históricas ya perfectas y, por ello, invariables. Es decir, que su concepto de la tradición era estático pasivo, anti-histórico, ya que la esencia de lo histórico es esa fidelidad al *hic et nunc*, el *aquí* y el *ahora*, que no sólo

permiten sino que imponen a cada momento adaptaciones, transformaciones, vivas y cambiantes encarnaciones de los valores, modos y exigencias heredados. La tradición, o no es nada más que pura fórmula fantasmal, o es entendida como proceso, transmisión y herencia que cada generación entrega a la siguiente, al modo como los atletas atenienses se comunicaban la antorcha simbólica en las carreras de relevos.

Nuestro patriotismo es diferente porque, como dijo José Antonio, «ha venido por los caminos de la crítica». Ella nos impide, por una parte, recaer en la falta de fe en lo español del liberalismo, y en el panglosismo esterilizador de las derechas. De aquél, porque paraliza toda actuación viva y fecunda en la organización de la vida nacional. De éste, porque se sitúa en un lugar imaginario, a-histórico, falto de adecuación a los mandatos de la circunstancia.

Pero precisamente por reconocer el estado lamentable en que el español corriente viene desenvolviendo sus vivencias patrióticas, concluimos que es urgente llegar a él blandiendo ardorosa y ahincadamente las razones y las emociones de un patriotismo amplio y profundo, que le sitúe mentalmente en su tiempo, como hombre que ha recibido una serie valiosísima de elaboraciones de vida y cultura que debe transmitir, si es posible mejoradas o, al menos, aptas para ser herramientas del tiempo, a las generaciones que le sucedan sobre el área de la patria.

El patriotismo es esencialmente una emoción, un sentimiento de amor y reverencia a lo nacional, «porque es lo nuestro». Pero reposa sobre una idea, pues de otro modo se convertiría en pura hiperestesia sin contenido o en retórico clamor. Ese elemento intelectual, que le da jugo y rigor y valor, poniéndole al abrigo de las veleidades, es el concepto de la patria como *comunidad de vida político-social* que ha de cumplir en la historia una misión, un destino, peculiar y distinto del que están llamados a cumplir los demás pueblos.

Por tanto, el patriotismo se apoya sobre la idea y el sentimiento de la *comunidad nacional-popular*. Ahora bien: nadie ignora que este concepto y este sentimiento son cabalmente opuestos a los que han venido rigiendo y operando en los cerebros y los corazones de los hombres de España y de Europa durante los últimos cuatrocientos años. Por ello, a las dificultades de orden puramente político-nacional que la existencia de los partidos políticos han supuesto para la realización de una verdadera educación patriótica, hay que sumar las aún más hondas y complejas derivadas del clima individualista en que ha vivido el hombre europeo desde el Renacimiento, y particularmente, desde la Revolución francesa.

La noción y la vivencia eficaz de la comunidad fueron realidades históricas del medievo. Tanto en lo económico (gremios), como en lo sociológico (municipios), como en lo político (Imperio), como en lo religioso (Iglesia), el hombre de la Edad Media vivía orgánicamente trabado con otros en conjuntos vivos, llenos de valor y sentido transpersonales. El movimiento renacentista cortó los nexos que unían a cada hombre con sus semejantes, derruyendo, en un proceso lento, pero incesante, las comunidades vitales de la Edad Media. Desde entonces el individuo, que no el organismo colectivo, pasó a ser titular de todos los derechos y centro de todas las exigencias jurídicas y morales. Ya no era la *comunitas*, sino el individuo el depositario de todos los valores. A la disciplina, hecha a base de obediencia y servicio, de voluntario anonimato y oscurecimiento del «yo» tenido casi por pecaminoso, demoníaco, sustituyó el principio opuesto de la libertad, de la emancipación de todo poder sobre-individual y el corte de las ligaduras que encadenaban las determinaciones de cada uno, ya eje y centro de la totalidad espiritual óptico-estimativa. Al *teocentrismo* medieval, hijo de aquel sentimiento de dependencia del hombre respecto de Dios, sucedió el *antropocentrismo* desenfrenado que, en el orden pedagógico, convertía en objetivo supremo el cultivo y logro de la

personalidad. Un alemán, Ulrico de Hutten, lanza en el siglo XVI el grito de júbilo ante el nuevo mundo mental: «¡Los espíritus crecen! ¡Es un placer vivir!». Otro alemán, Goethe, lanzará, a fines del XVIII, la frase congruente con aquel clamor inicial, que resume los anhelos de la *Ilustración*: «el mayor tesoro del hombre sobre la tierra es la personalidad».

Para mí es claro que el europeo, a partir del Renacimiento, ha vivido el mundo afectivamente *desde y para* su hipertrófico «yo». La política, la economía, la convivencia, la oración, todo en él se teñía de poderoso, avasallador, individualismo.

Radica aquí, a mi entender, el nudo de todas las dificultades que el «orden nuevo» encuentra en las conciencias. Se trata sencillamente nada menos que de una versión psíquica, en virtud de la cual las realidades y los valores individuales sean de nuevo sometidos, como antaño, a las realidades y los valores ultrapersonales de la «comunidad». Ello es, sin duda, empresa difícil, y a la que, dicho sea en verdad, no se dará cima sino cuando el tiempo haya madurado la conciencia de los hombres. Antes de eso sólo podrá prepararse el terreno, mediante una actuación político-pedagógica insistente y ardorosa. Pero como esa preparación y *colaboración con el tiempo* es estrictamente la médula esencial de toda pedagogía y toda política («partida con el tiempo» llama a ésta genialmente José Antonio), la anterior consideración relativizadora no es una invitación a la pasividad ni al pesimismo, sino a la humildad, pero a la humildad férvidamente activa.

Todo esto quiere decir que la restauración del *sentimiento y el concepto de comunidad* es premisa indispensable para llegar a un tipo de patriotismo auténtico. Precisa para ello que los oídos españoles escuchen con reiteración nunca escensiva la exposición calurosa de la idea de comunidad nacional, concebida como la realidad histórico-política clave de las emociones y de los deberes patrióticos.

El patriotismo, pues, que debe ser predicado a las gentes todas, en los campos, en los talleres, en las escuelas, por medio de la palabra, la prensa, el libro, el cine y la radio, estará constituido por tres elementos:

a) Un concepto claro de la comunidad nacional como «unidad de destino histórico (*Componente intelectual*).

b) Una cálida emoción de los valores españoles, tanto pretéritos como actuales (*Componente afectiva*).

c) Un sistema amplio y exigente de deberes en que ha de traducirse el *patriotismo activo*, único verdadero (*Componente volitiva*).

Sólo así podremos curar las heridas psíquicas producidas por el individualismo y el liberalismo post-renacentista, sentando las bases de un patriotismo lleno de vigor y fecundidad.

La componente intelectual estará formada, primordialmente, por la exposición de la interdependencia que la comunidad impone a todos sus miembros, limitando la órbita del apetecer individual, que queda subordinado a las conveniencias totales del grupo nacional. Y como las líneas fundamentales de estas conveniencias y aspiraciones son de orden político, quiere decirse que es necesario inculcar en la mente de todos los españoles la primacía de lo político respecto de las otras manifestaciones vitales.

Esencia de la política es discernir los medios conducentes a la realización del bien común y conducir a los miembros integrantes de la comunidad, ya mediante la convicción y la educación, ya por medio de la coacción, a la puesta en marcha de las energías nacionales con vistas a la consecución de los objetivos de engrandecimiento histórico descubiertos como imposiciones del momento. Dos características esenciales cabe aislar en lo político: la primera se refiere a su relativización temporal, de donde su inevitable y constitutivo oportunismo («los cascos del caballo de César tuvieron que pisar las aguas del Rubicón en un minuto exacto de la Historia». José Antonio). La segunda se relaciona con el uso del poder coactivo

para obligar a los individuos a caminar por las sendas del tiempo, con el ritmo y dirección señalados por el bien común nacional. De donde se deduce la legitimidad con que el Estado puede corregir toda desviación individual que vaya en detrimento del logro de las mencionadas metas históricas.

Esta licitud del empleo del poder, siempre que vaya orientado por miras ético-religiosas de plenificación de la comunidad nacional, es tanto más patente cuanto más necesario sea, por motivos de circunstancia, poner dicho poder al servicio de nuevos y más altos ideales político-históricos. Esto ocurre en las coyunturas renovadoras como la que ahora vive España.

Puede preverse que, dada la inercia psicológica humana, que lleva a la divinización de los modos vitales y puntos de vista sidos, pertenecientes a otras épocas sean numerosos los individuos incapaces de la flexibilidad y agilidad mental suficientes para captar intuitivamente los mandatos de la época *comunalista* que se inicia, disponiéndose a vivir con arreglo a ellos. Ha de haber muchos espíritus viejos, momificados, para los cuales no haya otro modo de concebir el mundo, la política y la convivencia nacional que el propio de la ideología liberal. Espíritus no susceptibles de entender ni vivir los nuevos credos que se basan en la disciplina político-social, la represión de la espontaneidad y los postulados del servicio y el sacrificio en aras de valores y realidades superiores a los de la existencia individual. Cada uno es hijo del clima espiritual que respire durante el período plástico, formativo, de la edad juvenil, y sus pliegues deciden ya, para toda la vida, el giro y el tono de las reacciones y anhelos.

No es por eso una casualidad, sino exigencia profunda de la realidad histórica que, prescindiendo de unas cuantas mentalidades maduras suficientemente permeables a los avisos y augurios de la hora, sean las juventudes los protagonistas encendidos de la renovación histórica que está operándose en los senos más hondos de la vida universal. Son la pujanza.

frescura virginal de incontaminación juveniles los factores psíquicos que pone en juego la Historia para producir el cambio gigantesco de concepción y vivencia que imponen los tiempos. Y estamos asistiendo al espectáculo inédito de que las generaciones recién llegadas al palenque político sean las que toman con ardor y fatalidad de «destino» (no con frivolidad de deporte, según creen las gentes incapaces de otear los signos de la hora) la dirección política de los pueblos en trance de renovación integral. Radica aquí uno de los hechos más sorprendentes del actual momento histórico-universal, que consiste, esquemáticamente, en que los hijos han de convertirse en educadores, en conductores de los padres, porque éstos no alcanzan a percibir las exigencias providenciales de la nueva época. A lo más interpretan los «Movimientos» juveniles como una revancha y contragolpe reaccionarios, que situarán las cosas al estado que estaban hace veinte, cincuenta, doscientos años. Pero se precisa una mínima cantidad de intuición política y una modesta información histórica, para comprender que la sangre moza que está regando ahora con generosidad poco comprendida las desoladas estepas de Rusia no se inmola meramente para una restitución de la vida económico-política al estado que tenía en el pasado. La juventud es siempre promesa fecunda, simiente prolífica de nuevas y más justas formas de vida. Lo saben bien, porque se lo dicta el corazón que no engaña jamás, esos muchachos que aceptan satisfechos el «destino de guerra que nos ha correspondido vivir, en la que hay que dejarse la piel y las entrañas».

De aquí que la educación política general deba corresponderles a ellos, no a los profesores acartonados, que han sentado los reales de su pensamiento sobre la tierra vacilante del liberalismo y se encuentran en una situación trágica de íntima inseguridad, totalmente opuesta a las evidencias arrolladoras que dan tono y nervio, certeza y aplomo para encararse con la vida en trance de muerte y resurrección.

La camaradería espontánea y vigorosa que une a estos mozos, adalides y parteros del tiempo nuevo, su arrojo y «dedicación» al destino que les ha correspondido vivir, son prenda segura de fecundidad histórica y espejo en que deben mirarse las generaciones maduras. Y si éstas insistiesen en su vuelta a las maneras fenecidas, a los modos políticos y psicológicos del liberalismo, no quedaría a las juventudes cargadas de futuro más recurso que imponer coactivamente sus puntos de vista, ya que de lo contrario habríamos de aceptar el suicidio histórico de España.

La educación patriótica es, por tanto, faena estrictamente política, con mayor razón en el momento revolucionario que vive el mundo. Ella hará comprender a los españoles el *espíritu de comunidad* que el liberalismo sepultó; encenderá de entusiasmo y veneración los corazones para cuanto significa el esfuerzo y el valor español a través de la historia; impondrá, frente a la pasividad decadente del que se conforma con añejas glorias, el deber inexorable de contribuir a resucitarlas, actualizándolas, como justificación histórica de nuestro paso por el mundo; dará a los españoles una conciencia imperial, hecha de conocimiento de nuestra grandeza pretérita, fe en nuestras propias fuerzas y actividad para dotar a la Patria de los medios conducentes a tal propósito; iluminará las mentes con el conocimiento de la situación y táctica de los enemigos de la grandeza hispana, ya internos, ya externos, y les imprimirá, en fin, una ardiente y combativa *moral patriótica*, basada en el servicio y el sacrificio por la unidad, la grandeza y la libertad de España.

Ingredientes de una conciencia imperial serán tanto la elevada valoración estimativa de lo español, en sus vetas más auténticas y puras, como la preparación de las mentes para el conocimiento de los medios que devolverán a la patria la grandeza perdida. Entre otros: la fe religiosa profunda, el espíritu y las virtudes castrenses y el avivamiento de la vocación marinera que llene de quillas españolas otra vez las rutas

universales, enviando a todos los rumbos de la rosa de los vientos el mensaje de universalidad, de catolicidad y espiritualidad de la mejor España. Y, al lado de todo esto, desde la última escuela rural hasta las plantas primeras de los periódicos, desde el cuartel a la Universidad, la propaganda y educación necesarias para que todo español sepa cuáles fueron las posesiones y colonias que la rapacidad mercantil y protestante usurpó a España; para que nazca en todos el afán de rescatar una parte de nuestro Imperio colonial, o extenderle por rutas nuevas, pues no hay imperio sin territorio, y una conciencia imperial moderna es ante todo *un espíritu y una conciencia colonial*.

Por ello, junto a la intensificación de la enseñanza histórica, debe ir también una intensificación paralela de los conocimientos geográficos, para combatir esa involución aldeana, localista y miedosa de la mentalidad española, tan opuesta a la concepción de la comunidad nacional como al logro de un apetito de Imperio que lance otra vez las energías de la raza sobre los parajes del mapa mundi que convengan al engrandecimiento histórico de España.

2. LOS MEDIOS

El cambio en los supuestos psicológicos del hombre moderno ha de ser tan hondo, que a lograrlo han de contribuir cuantos medios de educación y conducción de las multitudes ha puesto a disposición nuestra el progreso de la Pedagogía y la Técnica. Por una parte, las instituciones educativas, y por otra, los recursos de esa cátedra popular, que utilice la prensa, la radio, el cine y la propaganda oral.

Por tratarse de un viraje en las convicciones y modos psíquicos de la total población, junto a la actuación educadora sobre las selecciones ha de ir una bien orientada táctica de masas. Esto no prejuzga la cuestión relacionada con el hecho

de si la organización político-social futura ha de ser de «élites» o de masas. Yo personalmente creo que vamos a una forma política, cultural y social en la que serán las minorías rectoras las que lleven el papel primordial en la conducción del pueblo, como exige el anti-democratismo radical de los actuales movimientos revolucionarios. Pero no hay que olvidar que hasta aquí han predominado las masas y que, por ello, cualquier actuación eficaz sobre la totalidad nacional para imprimirle un rumbo diferente debe partir de esta situación, al objeto de que la nueva sustancia espiritual impregne las conciencias de todos. La resultante final de este proceso será que las masas, en virtud de la propaganda educativa insistente efectuada sobre ellas, se dispongan después a aceptar, convencidas, una estructura política en la que ellas apenas tengan otra misión que la de apoyar y robustecer las líneas de fuerza emanadas de las minorías dirigentes.

Entre los instrumentos de educación y propaganda que la época democrática ha creado, y que los movimientos actuales deben utilizar en su beneficio ocupa, sin duda, uno de los lugares más destacados, la prensa, el llamado «cuarto poder», que crea un ambiente propicio a la germinación de determinados estados de conciencia en las masas populares mediante la reiteración de motivos y maneras de pensamiento y de emoción. El periódico diario, que ha alcanzado una difusión insospechada y se ha convertido en una necesidad para el hombre moderno, es una palanca insustituible de propaganda y educación general. Ponerle al servicio de las ideas nuevas, de modo que a la demagogia anterior suceda una etapa de influencia constructiva en el sentido del tiempo que se avecina, es objetivo previo a la consecución de los valores políticos y espirituales que deseamos ver hechos realidad.

Acaso esté en la entraña de la evolución cuyo inicio presenciemos la desaparición de la prensa en sus formas actuales, no sólo (lo que para mí es incuestionable) en lo que se refiere al gran periódico de Empresa, probablemente reñi-

do, en principio, con las exigencias que el periodismo está llamado a cumplir, sino incluso en lo que dice relación a la enorme amplitud y difusión alcanzadas por la prensa diaria. De todos modos, es evidente que en la etapa presente el periódico es y será un resorte político-educativo que el Estado debe, no ya solamente controlar por medio de la censura previa, sino inspirar en gran medida señalando los derroteros que ha de seguir la exposición de los temas político-nacionales. Cuando las consignas del momento vayan tomando cuerpo en la conciencia popular, porque hayan sido vencidos los puntos de vista liberales y democráticos, y al afán de política activa de todos y cada uno de los ciudadanos haya seguido el convencimiento de que la misión primordial de las masas es la de secundar las inspiraciones de las minorías rectoras, será llegado el momento de otorgar a la prensa (la prensa que entonces subsista, sin duda, en forma y en fondo muy diferente de la actual) un margen de libertad que no redundará en perjuicio y dispersión de las energías nacionales, sino que coadyuvará a fortalecerlas y centrarlas en los rumbos nacionales apetecibles.

Otro tanto puede decirse de la radio, último medio que la técnica ha puesto al servicio de la educación política de la masa nacional. Su gran influjo sobre las gentes es, sin duda, poderoso, aunque no pueda compararse por su fugacidad con el que ejerce el periódico ni por su poder sugestivo con el que tiene el cine.

En cuanto a éste, no cabe duda que es el arte multitudinario por excelencia y el que, por las circunstancias de oscuridad, rapidez del desfile de imágenes, apoyo de la música, etc., posee un halo sugestivo que le permite influir poderosamente sobre el espíritu de los espectadores. Si fuera esta ocasión oportuna para ello, yo expondría mi opinión sobre el cine en cuanto espectáculo y en cuanto medio de educación popular. Indudablemente que en ambos aspectos tiene un valor excepcional; pero creo que la sugestión que ejerce sobre

las multitudes, al menos en su forma actual, es sencillamente nociva, sobre todo teniendo en cuenta la afición morbosa que le han tomado las juventudes, y más aún la juventud femenina. Mucho de esa influencia morbosa, la que alude al lado moral de la cuestión, es debida a la factura frívola, anti-española, de los argumentos y al realismo enfermizo, sexualizante, de las escenas. En este orden de cosas es evidente que el cine ha causado verdaderos estragos sobre esas doncellitas de la clase humilde que sueñan con ser «estrellas» y adoptan en su atuendo y embellecimiento las formas ultramodernas de la vida de Hollywood. Observad hasta el tipo y actitud de las juventudes actuales y veréis cuán honda ha sido la influencia del cine. Desde el depilado de las cejas y la pintura de los labios hasta la silueta «tabla» y el minúsculo bigote de los muchachos, casi toda la moda juvenil procede del cine.

En este aspecto, una vigilancia de tipo educativo... y político que desee una mocedad vigorosa y unas mujeres recias y cristianas debe impedir a rajatabla la continuación de ese influjo deletéreo y malsano, debilitante y morboso de las películas extranjeras, que, por otra parte, imbuén en las multitudes un tipo de vida y un repertorio de ideales y aspiraciones que pueden dar al traste con los propósitos renovadores de una política auténticamente española.

Particular atención merece en este mismo orden de realidades el cine para niños. La censura actual de las películas es insuficiente. Muchas de las declaradas «aptas para menores» no lo son, en verdad, no sólo por el extranjerismo radical de que están impregnadas, sino porque el aire general de sus argumentos es totalmente anti-infantil, planteando problemas eróticos que excitan, si no la fisiología, al menos la psicología de los muchachos en un sentido precoz y nocivo. Ciertamente que, de extremar un poco el rigor de la censura, quedarían poquísimas películas aptas para ser presenciadas por los niños. También lo es que debe evitarse una dirección «pedagogizante», escolar, pedantesca, del cine infantil, limitado a docu-

mentales de tipo y costumbres exóticos y a dar una visión «ralentificada» de los fenómenos naturales, tales como el crecimiento de las plantas, la evolución de determinadas enfermedades, etc., etc. Ese cine tiene su indicación puramente científica en las clases de escuelas e institutos; pero no puede pensarse en un espectáculo a base de sólo semejantes producciones. El tedio sería la obligada respuesta de los pequeños espectadores.

Mas entiendo que es un imperativo obligado de índole político-educativa cortar de raíz la deformación que el espíritu de los niños y niñas está sufriendo con la contemplación de tanta película radicalmente inmoral o al menos anti-infantil declarada «apta para menores».

Y es preferible que nuestros niños no vean cine antes que padezcan sus almas con los espectáculos nocivos de un cine descarriado. Entretanto preparemos películas verdaderamente infantiles, en las que se resuciten episodios importantes de nuestra Historia y se lleven a la pantalla argumentos de aventuras, en los que florezca ese *espíritu heroico* que deben tener las juventudes del presente.

Pero hay en el cine un aspecto de fondo que pocas veces se enjuicia, polarizada la atención por el aspecto moral de los «films». Para mí, el cine, considerado en sí mismo, cualquiera que sea la licitud moral de sus películas, es un espectáculo *estupidizante y embrutecedor*. Calificativos duros, es verdad, que chocarán a numeros partidarios del «séptimo arte», pero que vienen impuestos por su propia estructura. La misma índole mental y social de los habituales frequentadores de las salas oscuras, que se reclutan sobre todo entre las gentes de escaso rigor intelectual, son una contraprueba de estas afirmaciones condenatorias. La prueba directa la proporcionan particularmente los elementos integrantes del cine: la oscuridad y la vertiginosa rapidez con que se suceden las escenas. La falta de luz proporciona al espectáculo cinematográfico un halo de misterio y sugestión que adormece las *fuerzas claras*

de la conciencia, predisponiendo a los espectadores a la recepción subconsciente o semi-inconsciente de todas las impresiones. La rapidez con que se suceden las imágenes no da tiempo a que el espectador se forme un juicio personal de las escenas contempladas ni adelante una previsión de lo que ha de venir, como ocurre en el teatro. Esto origina dos hechos, cabalmente opuestos al discernimiento intelectual: primero, el simplismo mental, hijo de la absoluta falta de análisis consciente de lo visto; segundo, la actitud puramente pasiva, receptiva, opuesta a la elaboración personal de los contenidos mentales.

Cuando el cine, tomado como espectáculo, no trabaja habitualmente la conciencia del espectador o éste posee ya una formación intelectual completa o una edad en la que no cabe un influjo formativo (o deformador), por estar fraguadas las líneas del pensamiento, su influjo no es tan nocivo. Pero cuando opera reiteradamente sobre masas de ínfimo bagaje intelectual o sobre las juventudes, que aún no tienen dispuestas y cristalizadas las vías y mecanismos mentales, el simplismo y la receptividad son frutos seguros de semejante espectáculo, que rebaja sistemáticamente el nivel intelectual de los espectadores.

Esto no quiere decir que deba ser suprimida de raíz la exhibición de películas, pero sí que debe reglamentarse un espectáculo tan adentrado en las costumbres de ciertos amplios sectores sociales, que encuentran en él una especie de «opio artístico» propicio al ensueño, a la sugestión y al «trance», actitudes todas opuestas a la claridad y serenidad de espíritu e intelecto, propias de una conciencia normal.

Pero es obvio que puede y debe utilizarse ese poder sugestivo que ejerce sobre las masas para exhibir ante ellas películas de fuerte contenido político-nacional, contribuyendo así a la formación patriótica de los españoles.

GUERRERO, E., *El aspecto filosófico de la enseñanza religiosa*, en *Razón y Fe* 113 (1938) págs. 33-45.

«EL ASPECTO FILOSÓFICO DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA»

1. Las órdenes de la Junta de Defensa Nacional y de la Junta Técnica del Estado sobre la enseñanza de la Religión en el bachillerato merecerían sinceros encomios desde puntos de vista diferentes: católico, técnico, español, cultural. Nosotros vamos a justificarlas desde el puramente racional, filosófico, o, si se quiere, del sentido común precatólico, con algunas de las muchas razones que en su favor podrían aducirse.

Es claro que enseñar la religión católica no es formalmente *imponer la fe*. Como explicar lenguas o matemáticas no es obligar a los oyentes a profesarlas y ganarse la vida en su ejercicio. Será, a lo sumo, predisponer en su favor a los no creyentes, confirmar a los que ya creen en ella.

Todos los hombres están obligados a profesar el catolicismo, porque es la religión que Dios ha revelado e intimado, por Jesucristo, como única en que se complace, y medio necesario para obtener la eterna salud; y por lo mismo, no es *moralmente* libre, pero lo es *físicamente*; esto es, poseen las almas fuerza suficiente para negarle su asentimiento aun después de conocer los títulos que la hacen razonable, la muestran verdadera. El acto de fe cristiana, dice el Concilio Vati-

cano, es «una obra saludable con que el hombre presta al mismo Dios libre obediencia, consintiendo y cooperando a su gracia, cuando podría resistirle». «Si alguno dijere que el asentimiento en que consiste la fe no es libre, sino que es predeterminado necesariamente por humanos argumentos, sea anatema»¹.

Por ser, pues, la fe católica un acto libre, la coacción sería medio harto ineficaz para provocarla. «Otras acciones puede realizar el hombre sin querer; pero creer, sólo queriendo»². La coacción podría entonces arrancar un acto exterior de hipocresía y las consecuentes ficciones sociales, con el séquito de inmoralidades que implicarían. Hasta podría en ciertos casos influir beneficiosamente en crear disposiciones subjetivas favorables a la aceptación de la fe; pero, generalmente hablando, ni inmediata ni mediatamente la suscitaría.

Por esta desproporción y aun oposición entre la violencia y la interna creencia, la Iglesia siempre ha utilizado la persuasión como medio para convertir al mundo, y no ha permitido más violencias que las necesarias, indispensables, para defender a sus hijos de la perversión, para asegurar la libertad de la predicación apostólica, que es un derecho superior a todo derecho, y para castigar a sus súbditos herejes y apóstatas; pero ninguna ha hecho a los propiamente infieles para que abrazaran el catolicismo. El canon 57 del IV Concilio Toledano reza así: «A propósito de los judíos, prescribe este santo sínodo que a ninguno se le haga fuerza para creer». Y Santo Tomás, comprendiendo en breves palabras la doctrina católica sobre este punto, pudo responder a la cuestión de si los infieles pueden ser compelidos a creer: «Hay algunos infieles que nunca recibieron la fe, como los gentiles y judíos; y éstos de ningún modo pueden ser constreñidos a creer, pues el creer depende de la voluntad; pero sí deben ser compeli-

¹ DB. 1791 (1640) 1814 (1661).

² S. AGUSTÍN, Tract. 26 *in Jo.*

dos por los creyentes, si ello es posible, a que no pongan obstáculos a la fe con blasfemias, seducciones, o abiertas persecuciones. Ésta es la causa por que los cristianos frecuentemente hacen la guerra a los infieles; no para violentarlos a creer, cosa que no podrían hacer aun en el caso de vencerlos y cautivarlos, sino para impedirles poner obstáculos a la fe de Cristo. Pero hay otra clase de infieles que antes recibieron la fe y la profesaron, como son los herejes y cualesquier apóstatas; y estos tales deben ser compelidos, aun con penas corporales, al cumplimiento de sus promesas»³.

2. Pero aunque la fe católica no pueda ni deba imponerse a los infieles por la fuerza exterior, todo hombre, máximo culto y europeo, debe estudiarla con seriedad en su origen, en sus dogmas, en sus instituciones, en su influencia histórica.

Porque todo el que llega al uso normal de la razón en el seno de cualquier sociedad humana, tropieza indefectiblemente con la cuestión religiosa. Sin necesidad de escudriñar y *mirar*, *verá* escritas con dedo invisible en su conciencia una serie de interrogaciones sobre *el más allá*, sobre el sentido de la vida presente, sobre la situación, ya autonómica, ya servil de la propia personalidad, sobre la existencia y naturaleza de Dios, sobre sus relaciones con el mundo y, en particular, con la criatura racional; sobre la honestidad o malicia de las acciones: esencia, motivos, consecuencias de la virtud; naturaleza, sanción del mal; armonía entre la existencia de Dios y de la iniquidad y el dolor en las sociedades humanas; y, en fin, sobre la autoridad de la Iglesia Católica, que se exhibe en el mundo como depositaria de una divina revelación, maestra de la verdad religiosa y moral, santificadora del género humano, conductora fiel de las almas a la región de la paz y de la dicha eterna.

³ SANTO TOMÁS, 2. 2. q. X. a. VIII; SUÁREZ, *De Fide*, disp. XVIII, s. I-IV: disp. XX, s. III.

Todos estos problemas, más o menos distintamente, han salido siempre y, hoy sobre todo, salen al paso de la humana razón en seguida que ella da los primeros; porque, cuando no surgieran espontáneos, serían suscitados por el influjo del ambiente. Ya, sencilla y dócil, acepte en el niño la solución dogmática de padres y maestros, ya, más curiosa y preocupada, medite, inquiete, acaso diuturna y angustiosamente, siempre habrá de posar su atención en tan graves asuntos y formarse algún criterio más o menos razonado y consciente. El partido de desinteresarse de todos ellos antes de estudiarlos, y abandonar su vida a la deriva en el agitado mar de las pasiones, sin previa y racional persuasión que la oriente, es el más insensato imaginable ⁴.

Bien se echa de ver que la solución a todos esos enigmas será diferente en el seno de las diversas familias e instituciones que se ocupan en la educación e instrucción del niño, del adolescente, del joven, según su respectiva ideología religiosa; pero es indudable que toda solución dada a la ligera, sin estudio serio, proporcionado a las condiciones culturales del interesado, sería irracional y dogmática en el peor sentido de esta palabra; y, lo que es manifiesto, insuficiente, al fin, para satisfacer las exigencias de luz que tan de ordinario a tales almas trabajan, cuando menos en algún período crítico de su vida.

La actitud religiosa es de suyo totalitaria: comprende la subordinación perpetua de todo el psiquismo: la idea, el afecto, la acción, a la fe profesada; como asimismo ha de serlo la actitud irreligiosa en quien conscientemente la ha elegido. ¿Y cómo sería razonable una orientación así integral y definitiva en quien no la ha motivado con justa ponderación? En muchos casos, ¿cómo sería posible?

Es, pues, evidente que a todo joven, máxime si está destinado al trabajo intelectual, deben ofrecerse facilidades para

⁴ BALMES, *El Criterio*, cap. XXI, I-II (*Obras completas*, vol. XV). *La Religión demostrada al alcance de los niños*, cap. X (*Obras completas*, vol. IX).

que estudie seriamente las cuestiones religiosas, y en particular el Catolicismo, que entre todas las religiones campea, y así pueda motivar sólidamente, según las necesidades de su espíritu, la posición religiosa que ya hubiese adoptado o hubiere de adoptar.

Nótese que prescindimos de la filiación confesional. Lo mismo a un católico que a un protestante, judío, mahometano y aun ateo, se impone, en el plano de la razón, un serio análisis de las razones porque adoptó tal postura y de las que por ventura puede haber para cambiarla por otra. A falta de ese análisis, nadie podría justificarse ante su propia conciencia; no sentirá firmeza bajo sus pies, no podrá en determinados ambientes de hostilidad vivir tranquilo, ni los demás podrán tenerlo por hombre razonable.

Esto no es suponer que todas las religiones sean aceptables, ni admitir la posibilidad de que en cualquiera de ellas o en la total irreligión pueda un hombre sensato y recto hallar la paz de su espíritu, después de oportuna reflexión. Tratamos una cuestión de puro método, y afirmamos que una actitud inmotivada racionalmente frente a la religión y la moral, es el crimen de mayor trascendencia y el desorden más patente.

Ahora bien, esas facilidades para estudiar el problema religioso no se ofrecerían al joven sí, desde el Instituto a la Universidad, no se le impusiera como una importante asignatura, la religión católica en su doctrina y en su historia. La *doctrina*, así en el dogma como en la moral, contiene inconmesurable riqueza de ideas, muchas de ellas accesibles, sí, aun a los sencillos, según las módicas exigencias de su dormido entendimiento; pero, todas, de incomprensible amplitud para los mismos sabios. Los más difíciles conceptos y problemas filosóficos forman parte esencial de ese tesoro, ya como verdades en él incluidas, ya como elementos explicativos de puntos oscuros, misteriosos. Y existe ciencia más difícil que la Filosofía?

Pues la *historia* es complicadísima, porque la influencia de la religión se extiende a todos los sectores de la vida, así individual como social, y condiciona la constitución de la cultura, de

las costumbres, de las organizaciones sociales privadas y públicas; hasta el punto de que apenas se hallará suceso de importancia en el curso de la historia universal, así interna como externa, en cuyos determinantes no se incluya. La historia de la Europa civilizada, por ejemplo, desde el siglo IV sobre todo, ¿qué viene a ser más que una historia de la religión católica?

Pues, ¿cómo será posible un conocimiento profundo de esta religión a quienes por mucho tiempo no se ocupen en su estudio con medios eficaces personales y reales: libros y maestros competentes? ¿Y cómo podrían ocuparse en tal estudio si, eliminada la Religión de los cuadros oficiales, o relegada, como antaño, a la categoría de libre, sin exámenes ni género alguno de estímulos, todo el tiempo de trabajo fuera absorbido por la onerosa balumba de las demás disciplinas?

He aquí la primera razón que plenamente justifica, aun en el plano de la Filosofía, la Orden del 7 de octubre, y las anteriores de la Junta de Defensa Nacional sobre el mismo asunto: Se da facilidad a los hombres cultos, católicos y acatólicos, para resolverse conscientemente el problema religioso, que pide ser resuelto con mayor urgencia y acierto que el de las *subsistencias*.

3. Los portavoces de la pedagogía sectaria disimulada con atuendo de neutra, han sostenido como ideal el silencio absoluto sobre el problema religioso en el período formativo: infancia, adolescencia, juventud universitaria, a fin de respetar la independencia del educando y dejarle en libertad de responder él por sí mismo a sus propios interrogantes, sin prevenciones ni dolorosas coacciones.

Tal criterio, juzgado según los principios católicos, es evidentemente absurdo; porque, según ellos, la religión católica es la verdad religiosa revelada a intimada por Dios al mundo. Todos los hombres están obligados a vivirla, desde que apunta en ellos la razón, y a progresar en su conocimiento y en su práctica. Ninguno puede conocerla, si no se le enseña competentemente. Es, pues, obligatorio a los padres y a quienes está encomendada la educación o instrucción del niño, del adolescente,

del joven, que pongan en juego todos los medios oportunos para enseñársela cual conviene.

Pero aun examinando ese criterio en el plano meramente filosófico, es totalmente reprobable. El hombre es un ser social: nace en sociedad y sólo en la sociedad halla los agentes de su evolución progresiva. Todos aquellos bienes, de una parte, necesarios a su conservación y perfección; de otra, inaccesibles a sus individuales iniciativas y adquisitivas posibilidades, deben serle suministrados por la solicitud de sus padres, maestros, superiores, aun a costa de proporcionados sacrificios. ¿Quién, so pretexto de respetar la libertad del joven, llevaría a mal que sus padres o cualquier otra persona autorizada le orientara con oportunas advertencias sobre la elección de carrera y de estado? ¿Y no es más difícil acertar en la solución del problema religioso? Luego, excluida la coacción, justo es, y aun necesario, suministrar la completa y objetiva instrucción religiosa, sin la cual nadie puede comprenderlo, ni mucho menos resolverlo.

Se podría objetar que instruir bien a los niños, adolescentes y jóvenes, en la religión católica, implica ya prácticamente la solución del problema religioso en sentido católico, y, por tanto, la predeterminación hacia ella de cuantos son sometidos a esa enseñanza, máxime si es dada por católicos, con intención proselitista y con tonalidades parenéticas y exhortatorias.

Así es, en efecto, no sólo por las razones apuntadas, sino por la hermosura incomparable de la religión católica que, cuando es *convenientemente* conocida en su Fundador, en su doctrina metafísica y moral, en su historia, en sus instituciones, en sus exquisitas y sublimes personalidades, es indefectiblemente amada y aceptada por los hombres de buena voluntad, aun sin mediar especiales exhortaciones.

Pero, en primer lugar, que en una comunidad totalmente católica sean predeterminados los niños al catolicismo y éste exaltado en los adolescentes y jóvenes, es la cosa más razonable. Ya han hallado los padres y los abuelos, los artífices de la patria, que el catolicismo es la Verdad y el Sumo Bien; por-

que estudiaron y vieron demostrada científicamente su credibilidad, y vivieron sus saludables frutos de paz, de moralidad, de amor. Transmiten a sus hijos esa convicción, esa experiencia, como les comunican otras muchas sobre la virtud curativa de ciertas substancias, eficacia contagiosa del tifus y de las viruelas, sobre las ciencias, las artes, los oficios, las costumbres. ¿Habían de aguardar los rectores de una sociedad doméstica, civil, a que sus miembros, por propia iniciativa y experiencia, descubrieran y alcanzaran ciertos valores indispensables, para que gozasen de ellos, pudiendo desde luego suministrárselos? ¿Es que todo hombre ha de revalidar por sí la ciencia y rehacer la historia, y no ha de servirse de verdad alguna que él no haya inventado? ¿No ha de montar nada en el consorcio humano la tradición, la autoridad de los antepasados? ¿En qué disparates no nos precipitaría tal criterio? Puesto que el hombre es racional, espontáneamente procurará cada uno hacer la crisis de lo que por tradición de sus mayores recibe. Sobre todo, si es cultivado o trabaja en serlo, deberá en materia religiosa hacerla y podrá llegar a discernir lo verdadero de lo falso, y asentar su criterio resultante sobre bases, a lo menos en su opinión, estables. Pero que antes de poder él juzgar por sí mismo se prive de la ciencia y experiencia de las generaciones pasadas y de la enseñanza de sus coetáneos, en materias religiosas como en asuntos profanos, es un desaforado despropósito. Lo único razonable es, primero, recibir con ánimo dócil la religión de sus padres, de sus abuelos, de la flor de veinte siglos de historia; después, según la capacidad y medio ambiente hicieren posible, estudiar en serio los fundamentos de la Religión por autoridad adoptada. Entonces *verá* el hombre recto y bien informado, no sólo *creerá*, que la religión católica es la única verdadera.

En una comunidad heterogénea podría aconsejar la prudencia que la religión en general, o bien una determinada, no se enseñe, o no con particular solicitud, o se use, al ha-

cerlo, la máxima cautela, para no herir la susceptibilidad de los oyentes; pero nadie debería molestarse de que la más influyente, como energía propulsora y especificativa de la civilización europea, se explicase a todos con singular detenimiento, para facilitar así el juicio que sobre ella habían de formarse al revisar y racionalizar sus creencias religiosas, o, si se quiere, su absoluta infidelidad.

4. Pero no sólo es necesario el estudio de la religión para resolverse científicamente el problema religioso; lo es también para alcanzar la parte más preciosa y trascendental de la cultura. Prescindamos ahora del concepto filosófico preciso del espíritu; ni hace falta suponer aquí que el auténtico sea el de escolásticos y católicos. Pero es evidente la distinción entre la materia: realidad cuantitativa, impersonal, sensible, sujeto de todas las modificaciones del movimiento, y esa otra más sutil y eficaz que la modifica y la utiliza con imperio, mientras ella se substrahe en sí misma a los cálculos matemáticos y a las precisiones del mundo físico. La causa de la literatura, de la música, de todas las bellas artes, de la ciencia, de la elocuencia, de la virtud, de la religión, es diferente de las que producen los fenómenos objeto de las ciencias naturales. Es el espíritu.

Ahora bien, ¿quién, si es hombre sensato y culto, no confesará como evidente que lo más importante del individuo humano, lo más bello, lo más selecto de la historia y de la cultura son el espíritu y sus obras? La prestancia de un ser racional se mide, ante todo, por su ingenio, su capacidad científica y artística, su bondad moral en sí y en sus manifestaciones; esto es, sus *valores espirituales*. La estatura, la salud, la fuerza, la agilidad y los efectos de aquí procedentes, serán, sin duda, valores muy estimables y, aun en cierto modo, indispensables; pero de inferior jerarquía. Lo inteligible, pues, de la realidad cósmica total es, en su parte más excelente, más útil, más eficaz, espíritu u obra del espíritu. Luego toda

cultura que aspire a ser completa y calificada, debe incluir la ciencia de lo espiritual y el sentimiento y gusto de su valor preeminente en la realización del perfeccionamiento humano. Esto es evidente, y sólo en una humanidad materializada, que es lo mismo que degenerada, cual la marxista, puede ser negado.

Más aún: la misma realidad material de cualquier fenómeno es ininteligible sin referencia al espíritu, que le asigna finalidad y le da sentido.

Pues bien, la religión católica es el valor espiritual más influente en el desarrollo de la historia europea y regiones por Europa influenciadas: el determinante principal de la mentalidad civilizada, la razón explicativa de lo más bello de las artes y de gran parte de la ciencia, del derecho; motor de la actividad privada y pública en los más salientes y trascendentales sucesos de la vida racional.

Por lo que a España se refiere, esto es tan patente que no necesita demostración. Por la energía vital y asimiladora de la fe católica, los hispanolatinos, vencidos en los campos de batalla, conquistan a los visigodos en el de la *verdad*; y en las asambleas religioso-políticas de Toledo dan contextura orgánica y homogénea a la patria española, infunden el espíritu de Cristo en sus costumbres y en sus leyes, y sitúan la vida civil española en el plano de armonía entre ambas potestades que no había de abandonar hasta los desventurados tiempos del regalismo borbónico.

Nuestras empresas bélicas son de finalidad y carácter preferentemente religioso; la reconquista, la colonización americana, las épicas luchas contra la reforma protestante, la guerra de la Independencia, la santa cruzada en que hoy somos campeones...

Nuestra literatura, obra de curas, frailes y monjas, o por personas penetradas del espíritu católico, es eminentemente religiosa, y, hasta en obras de carácter profano, de visible relación al espíritu. Nuestra pintura y escultura, arquitectura,

música, versan principalmente sobre temas sagrados y emiten puros rayos de espiritualidad católica⁵.

La historia, pues, de España es incomprendible sin el conocimiento profundo de aquella religión que era objeto de estudio para nuestros eximios teólogos, inspiración de nuestros literatos y artistas, norma de nuestro derecho, aliento de nuestros héroes pasados y presentes, vida de nuestros santos. Ella ignorada, nuestra vida nacional se revela como un caos falto de unidad y de sentido, y los protagonistas de nuestra historia no pueden ser comprendidos. Serán hasta despreciados y aborrecidos, como lo han sido y son por los descartados del 98, ejemplares selectos de supina ignorancia teológica. ¿Cómo van a comprender estos tales a Felipe II consumiendo tesoros y ejércitos para conservar en los Países Bajos la fe católica; los autos sacramentales, las moradas de Santa Teresa, la monumental obra de Menéndez y Pelayo? Aunque el espíritu religioso de los artífices de nuestras gestas y de nuestra cultura no fuera un timbre de gloria —y debe ser el más ilustre—, todo buen español debe conocerlo y estimarlo como en sí es, y para ello es indispensable la ciencia de la religión católica, sin la cual tal comprensión es absolutamente imposible, como así mismo la de las creaciones culturales y hechos históricos en que interviene.

5. Pero, además, el hecho mismo de la religión católica, en su Fundador, en su doctrina, en su institución vital: la Iglesia Romana; prescindiendo de sus conexiones y aun identificación en gran parte con la vida civilizada histórica, real del mundo, es un primordial objeto de la ciencia, dignísimo de estudio sobre todos los que jamás ocuparon la atención.

⁵ Precisamente cuando este influjo espiritualista empezó a decrecer con la dinastía borbónica, se aceleró el ritmo de nuestra decadencia en todos los sectores de la vida nacional, y en particular en el de la cultura.

Jesús de Nazareth sale al encuentro de la humanidad, que camina errante y desfallecida en busca de luz, paz, felicidad; y con voz a un tiempo dulce y categórica le dice: Yo soy la luz del mundo; el que me sigue no anda en tinieblas, sino que le guiará una luz vivificante⁶. A continuación propone una doctrina sublime, de verdad y belleza sensibles en el fondo de toda alma recta, indefinibles en términos de humano lenguaje y, por ello, propuestas en los Evangelios *sin forma*; pero de patente, exclusiva eficacia para remediar todos los males morales y atenuar los físicos, y satisfacer todas las nobles aspiraciones del espíritu.

Proclama solemnemente que esa doctrina no es suya, sino del Padre celestial que lo ha enviado, cuya divinidad participa; y abona la verdad de esta declaración con la excelencia de su sabiduría *sobrehumana*, con la idealidad de su virtud sencilla, amable, pero integral, divina; con la omnipotencia de sus milagros hechos precisamente por Dios para acreditarlo como veraz legado suyo a Hijo de sus complacencias. Añade que ha venido para dar su vida en remisión¹ de los pecados y reconciliación de los hombres con Dios, y predice todas las circunstancias de su pasión y muerte; pero anuncia para el tercer día su resurrección. La pasión, muerte y resurrección llegan a ser realidades según sus categóricas profecías, y antes de alejarse de la vista de los suyos, para vivir una vida inefable de dicha, sí, pero también de providente solicitud por la humanidad, encomienda a una Institución fundada por Él, asistida siempre por Él, dotada por Él de competencia e inapelable autoridad, la enseñanza, santificación, gobierno espiritual del mundo; y ordena a todos los hombres que a ella como al mismo Dios se sometan, y en ella a Dios. Esta Institución, de hecho, comienza a realizar su misión en Jerusalén, y extiende sus actividades apostólicas a Palestina, al Imperio romano, a todo el mundo, frente a todas las potesta-

⁶ Jo., VIII, 12.

des y pasiones terrenas e infernales, destituida de todo auxilio humano, con las únicas armas de la luz, del amor, de la santidad, de la confianza en la protección de su Fundador divino. Esta Institución, que es la Iglesia, no ha cambiado de programa ni de táctica, pero jamás ha sucumbido. Al contrario, de día en día ha dilatado su maternal y saludable imperio sobre las almas, dominándolas con *verdad* y *caridad*, santificándolas, beatificándolas, y hoy aparece, como siempre, idéntica a sí misma, pletórica de vida espiritual, único faro del mundo, única esperanza. La porción escogida de la humanidad la llama con hondo cariño *madre*; legiones de escritores y hombres de ciencia ilustran y defienden su doctrina; multitudes de santos acreditan su moral; la pureza, la inocencia, el amor santo, el trabajo honrado, el arte elevador, la ciencia objetiva y humilde se ponen bajo su tutela y le entonan himnos de gratitud, de esperanza, de cariño.

He aquí un hecho de actualidad perenne, de trascendencia suma, de visibilidad patente, que, aun prescindiendo, por lo pronto de su verdadero sentido, incluye lo más interesante para el hombre. ¿No merece este hecho, no *debe* ser estudiado, hasta que sea percibido con toda claridad en su autenticidad histórica, en su significación profunda, en sus consecuencias prácticas? ¿Y no se impondría sólo por este título, sin contar otros muchos, que la Sagrada Escritura, la Teología y la Historia Eclesiástica ocuparan en las Universidades un distinguidísimo lugar? Aún en la absurda hipótesis de que el catolicismo no acreditara su origen divino y su real finalidad trascendente, debería ser estudiado, gustado y añorado como ideal de una condición humana más perfecta. El contacto íntimo de las almas con ideas tan luminosas, sentimientos tan exquisitos, modelos tan amables, sería la mejor escuela de pulimento espiritual y la más copiosa fuente de puras complacencias y jubilosas emociones.

El Estado, pues, no sólo puede, sino debe organizar la enseñanza en todos sus grados, de manera que *primero* no se

impida, antes se facilite a todos los ciudadanos, la satisfacción del derecho, que todos tienen, y el cumplimiento del deber, que a todos urge, de resolverse racionalmente el más importante de los problemas, el problema religioso; y *además* se capacite a los hombres de estudio para conocer los valores más significativos de la realidad histórica, y en particular de la patria como unidad vital y humana. Esa conveniente organización implica necesariamente la inclusión de la religión católica como asignatura primordial en todos los grados de la enseñanza; y de la Teología propiamente dicha, en la Universidad. Las órdenes, pues, de que tratamos, consideradas en el plano de la pura filosofía y del sentido común, sin predisposición alguna confesional, son sabias, justas, patrióticas.

«La educación de la juventud», y «Errores sobre pedagogía», Editoriales de la Revista *Ecclesia* 23 (1941) 3-4, y 39 (1942) 3-4, respectivamente.

LA EDUCACIÓN DE LA JUVENTUD

La insistencia con que el Sumo Pontífice, en medio de sus gravísimas preocupaciones, viene aludiendo en sus alocuciones a los recién casados a los deberes de los padres en la educación de sus hijos, despierta en nosotros una vigilante atención y nos mueve a recordar los principios cardinales de la doctrina de la Iglesia en este orden de cosas, trascendental para la vida de los hombres. En nuestros tiempos también crece la cizaña en medio del trigo y los errores se infiltran con facilidad a pesar de los mejores deseos, de tal modo que es conveniente traer a colación algunas ideas claras, apoyadas en textos autorizados.

La doctrina de la Iglesia, expuesta por innumerables doctores y muy especialmente por el gran Pontífice Pío XI en su Encíclica *«Divini Illius»*, establece la absoluta necesidad de la educación cristiana para guiar al hombre a su fin último, y declara que los operarios de esta educación completa del hombre, individual y socialmente, en el orden de la naturale-

za y en el de la gracia, son la Iglesia, la Familia y el Estado, cada uno en medida proporcional según la coordinación de sus respectivos fines en el orden de la Providencia. En la tríada de esa jerarquía, a la Iglesia le pertenece la educación de un modo supereminente, por razón de su magisterio divino y de su maternidad sobrenatural, pero en el segundo peldaño de la escala surgen los derechos y los deberes de la familia, sociedad que, por tener prioridad de naturaleza, tiene también cierta prioridad de derechos respecto a la sociedad civil, en orden a la misión educativa. El Código Canónico establece en su canon 1.113 que «los padres están gravísimamente obligados a procurar con todo empeño la educación, ya religiosa y moral, ya física y civil, y a proveer asimismo al bien temporal de la prole». En frase de Su Santidad Pío XI, «la misión de la educación toca, ante todo y sobre todo en primer lugar a la Iglesia y a la familia, y les toca por derecho natural y divino, y, por tanto, de manera inderrogable, ineluctable e insubrogable».

Claro es que al Estado le corresponde, en cierta medida, la misión educadora, en orden a la promoción del bien común temporal, que es su fin propio, pero su función no es otra que la protección de los derechos de la familia y la Iglesia en la educación de los jóvenes, salvo la específica educación patriótica. Es muy cierto que la concepción liberal del Estado-gendarme ha quedado definitivamente arrinconada y las más sólidas corrientes filosófico-jurídicas preconizan la intervención del Estado para promover el bien común, pero en modo alguno cabe atribuirle la absorción de actividades que, por derecho natural, le son ajenas. «Es injusto e ilícito —dice rotundamente Su Santidad Pío XI— todo monopolio educativo o escolar que fuerce física o moralmente a las familias a acudir a las escuelas del Estado contra los deberes de la conciencia cristiana o aun contra sus legítimas preferencias... No es inútil repetir aquí en particular esta advertencia, porque en nuestros tiempos... se suele pasar más allá de los justos lí-

mites al ordenar militarmente la educación así llamada física de los jóvenes, y a veces de las jóvenes, contra la naturaleza misma de las cosas humanas, y aun con frecuencia usurpando más de lo justo, en el día del Señor, el tiempo que debe dedicarse a los deberes religiosos y al santuario de la fida familiar».

Basten estas palabras del gran Pontífice para que los pedagogos y los estadistas cristianos se esfuercen en mantener la jerarquía de los derechos que la Iglesia proclama en materia de educación de la juventud.

ERRORES SOBRE PEDAGOGÍA

Hablando en otras ocasiones sobre la educación de la juventud, hemos hecho notar que en nuestro ambiente, a pesar de todos los buenos deseos, los errores se filtran con facilidad y es menester desarraigarlos, como la cizaña entre el trigo. Nuestro deber es combatir el error donquiera se manifieste, dando ocasión para que lo remedien los que incurrieron en él sin intención y trabajando en todo caso contra la difusión de los falsos criterios.

La doctrina católica sobre la educación es clarísima, y nadie que sea católico sincero la podrá desconocer. «La misión de la educación toca, ante todo y sobre todo, y en primer lugar, a la Iglesia y a la familia», dice la encíclica «*Divini illius magistri*», de Su Santidad P. XI. El derecho educativo de la Iglesia y la Familia es anterior al del Estado, correspondiéndole a éste como misión propia la educación ciudadana o patriótica y como función secundaria, la de favorecer, proteger o completar la obra pedagógica de la Familia y de la Iglesia.

Estos principios son de derecho natural y de doctrina católica. Ningún Estado católico encontrará peligro para su estructura interna en el hecho de que la infancia sea educada

por la familia bajo la guía de la Iglesia; antes bien se beneficiará grandemente con la llegada de las generaciones nuevas, cristianamente educadas, cuando los adolescentes salgan del círculo familiar para recibir la educación patriótica encaminada al bien común.

MORCILLO, C., «Educación religiosa en la Enseñanza Media», en *Revista Española de Pedagogía* 1 (1943) 99-116.

«EDUCACIÓN RELIGIOSA EN LA ENSEÑANZA MEDIA»

Si por primera vez hubiera tenido que pensar sobre el tema de la educación religiosa de los jóvenes, a fe que no hubiera osado aceptar la invitación que se me ha hecho para hablar ante una asamblea de catedráticos, que me impone, por su ciencia y experiencia, demasiado respeto. Habitualmente solicitado por atenciones de muy diversa índole que las docentes y sin haber tenido tiempo de recoger los datos de la experiencia de los profesores de Religión de los Institutos, mi contribución a vuestra tarea de reajustar y perfeccionar el plan de estudios del moderno Bachillerato, ha de resultar, por fuerza, demasiado endeble.

Y, no obstante, los organizadores de este Claustro pleno —que tal puede llamarse— no han querido que la voz de la Iglesia dejara de oírse aquí sobre el tema de la educación religiosa que a ella, más directamente que a nadie, compete. Entro, pues, en materia con clara conciencia de la honra que me hacéis y de la humillación al que me someto al erigirme en maestro de quienes lo son por derecho y vocación.

Vosotros, profesores de los Institutos de Enseñanza Media de España, tenéis planteado, para resolverlo, nada menos

que el problema más grande y difícil de la vida humana: el de la formación de las generaciones jóvenes más selectas. En él se incluyen problemas de trascendencia tal como el porvenir de nuestro pueblo, como el de la justicia entre los pueblos y entre los hombres de una misma patria; como el de la disciplina y el estilo en la vida ciudadana, como el de la dirección de la sociedad, como el del porvenir de la ciencia española, como el de la salvación del alma.

Cada uno de estos problemas tiene de por sí profundidad y amplitud suficientes para merecer la atención sostenida y estudiosa de los hombres más preparados. Y es evidente que la solución de casi todos ellos dependerá, en parte considerable por lo menos, de la solución que se dé al problema de la educación religiosa.

Lo cual es ciertamente una razón más para que al comenzar mi lección y desarrollar unas cuantas ideas acerca del sujeto y del objeto de la educación religiosa y acerca del plan vigente de estudios religiosos, sienta casi abrumadoramente el peso de mi responsabilidad.

A) EL ESTUDIANTE DE BACHILLERATO, SUJETO DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

He aquí una etapa difícil de la vida del hombre; indiferenciada y diferenciada; infantil y adulta; irreflexiva y crítica; sumisa y rebelde; disociada y una; anárquica y totalitaria.

El estudiante entra niño en el Instituto y en sus aulas se hace adolescente y de ellas sale pasando o a punto de pasar el puente de la pubertad.

El adolescente es el niño que quiere ser hombre, que se anticipa a ser hombre, que empieza a ser hombre. Sus notas psíquicas, como sus caracteres fisiológicos, difícilmente se pueden discriminar para clasificarlas como un valor substanti-

vo; son indiferenciadas y acaso indiferenciables y en esta su indiferenciación está precisamente su nota individuante. La adolescencia se individualiza de las demás edades de la vida del hombre por su característica indiferenciación. Mas no sólo por ella, sino también por su rápida progresividad: la adolescencia es una edad de tránsito, y, como las etapas de transición de una civilización a otra, se complace en someter a su crítica todo lo que encuentra hecho o se construye ante sus ojos. Sus conclusiones, puestas por él mismo en continua revisión, no dejan de ser certeras muchas veces y casi siempre sedimentan en el alma para influir durante mucho tiempo, acaso durante toda la vida. No hay edad más vertiginosamente progresiva ni más fácilmente perfectible. Lo recibe todo y asimila no poco.

Rompe fácil y alegremente —irreflexivamente— con su tradición personal; se rebela contra el magisterio de todos aquellos que él considera inferiores, y para él lo son todos los que no han cursado estudios superiores o especiales. Por fortuna, reconoce sumisamente la autoridad de sus actuales maestros porque ellos saben más que él.

Para el adolescente, en la vida y en la ciencia apenas hay relación ni de continuidad, ni de mutua influencia, ni de causas y efectos. Generalmente, todo lo disocia y aísla: la vida familiar de la estudiantil, la vida religiosa de la vida social, la Matemática de la Filosofía, la Historia de lo Presente. Tendrán que venir los años adultos para descubrir las relaciones y armonía de las ciencias y de las cosas. Sin embargo, sobre este fondo de anarquía el joven estudiante, acaso más que nadie, construye su criterio de unidad y bajo su imperio totaliza todos sus juicios. Si ha logrado comprender un principio moral y religioso, con él mide las acciones de cuantos le rodean, quizá con más atención y mejor, y desde luego con menor tendencia a la disculpa que los adultos. Si ha acertado a entrar en posesión de una ley científica o de una suma de conocimientos, los aplicará con rigor en cada caso que se le

presente. ¡Magnífico alumno el adolescente con su espíritu abierto a todos los vientos del saber y del vivir!

Hasta matricularse en el Instituto el niño fue niño y no más que niño, es decir, fue discípulo de su madre. El mundo exterior y el mundo interior violos el niño con los ojos de su madre. Ideas, sentimientos, reacciones, transfundiéronse de la madre al hijo sin que éste acusara su propia personalidad. Su maestro de primeras letras ocupó una parte del trono de la autoridad reconocida por el niño, pero no desalojó totalmente a la madre. Los conceptos religiosos del niño, elaborados sobre las lecciones maternas, no trascienden apenas del mundo imaginativo, desarticulado y desvinculado de todos los problemas ideológicos y vitales.

En los años del Instituto, el niño se hace adolescente y, entre otras crisis, pasará por la de su independización de la tutela materna. Comienza a saber más que su madre y tanto como sus maestros de primeras letras. Comienza a explicarse por sus causas fenómenos cuya naturaleza le era desconocida. Comienza también a vivir su vida de compañero y de estudiante, lejos de la vigilancia materna, con la cual él se sentiría ya empequeñecido.

Y, lógicamente, nuestro adolescente desemboca en una actitud revisiva. El mundo de las ideas adquiridas en su infancia es demasiado pequeño y demasiado inconsistente para sostenerse en él, llegada la nueva era de la vida. Se impone la revisión implacable de todo a la luz de una inteligencia más cabal de las cosas, la cual, sin embargo, no desplaza totalmente a la imaginación y al sentimiento. El proceso revisionista adopta en el adolescente unas veces la forma continuativa, pero ocasiones hay —y muy frecuentes— en que se encierra en un círculo subjetivo y subjetivante, con interferencias y reacciones sentimentales y pasionales, que se proyectan sobre el mundo de su filosofía.

Tal acontece porque en los años últimos del Bachillerato el joven estudiante comienza a hervir en el fuego de pasiones

nuevas, más violentas que las sentidas hasta entonces. Sus primeras condescendencias con ellas son de ordinario cronológicamente simultáneas a la psicalgia, del proceso revisivo de sus ideas. El choque entre las ideas antiguas de su infancia y las ideas concupiscentemente apetecidas por las nuevas pasiones suele ser violento y, muchas veces, se resuelve en favor de las últimas. Ciertamente es, sin embargo —y para el pedagogo lo más importante—, que en problemas de tamañas dimensiones no son puras ideas las que se mueven sobre el tablero del alma, sino, más bien, sentimientos erigidos en categoría de ideas, sin base racional intuitiva ni discursiva. Los sentimientos fácilmente se desalojan unos a otros si el que sobreviene gana en intensidad, en interés o en consecuencias al que le precedió. Sólo las ideas de mantienen en las grandes crisis, y para la vida solamente son eficaces aquellas que han logrado incorporarse como esclavos al sentimiento.

La revisión del mundo de las ideas infantiles y la emergencia explosiva de las nuevas pasiones colocan al joven estudiante ante un panorama metafísico y social que no suele o quizá no puede soslayar. Como antes hemos notado, el totalitarismo psicológico del adolescente, dentro de una paradójica tendencia disociadora, polariza todas sus preocupaciones metafísicas en función de sí mismo. Él vive y en el mundo viven otros seres innumerables; a su vida nació ayer y no querría dejarla mañana. La humanidad pervive sobre la ininterrumpida fluencia de los individuos. El se siente miembro de una sociedad en la que los problemas que él se plantea están ya oficialmente resueltos, por más que muchos de sus miembros vivan dislocados y caminen contra corriente. La preocupación metafísica le lleva a enfrentarse con el concepto trascendente del mundo y de la vida; la preocupación social le relaciona con los seres que a su lado lucha, trabajan, triunfan y mueren.

Por ambos motivos y por exigencia de su naturaleza, entonces ascendente, el joven bachiller sitúa sus pensamientos y sus propósitos en una actitud heroica y ambiciosa, que es quizá

la nota más noble de la primera juventud. A todo se atreve, lo puede todo, ante nada se detiene. Ambiciona las empresas más dificultosas, sueña con realizar quimeras irrealizables, desprecia los caminos fáciles y asendereados. ¡Dichosa edad que no sabe de tacañerías y cómodas posturas! ¡Qué gran vasallo cuando le manda gran señor!

B) EL OBJETO DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

Cuanto llevamos dicho, dicho está del adolescente que estudia Letras o Ciencias, Arte o Artesanía, porque en dondequiera el adolescente se manifiesta con caracteres de un fondo común. Por lo que a su educación religiosa se refiere, todos los factores enumerados deben ser habidos en cuenta, tanto más cuanto que en su ámbito es donde las oscilaciones de la edad se presentan más nítidas y más peligrosas.

La experiencia personal de cada uno de nosotros registra lo penoso de nuestra crisis en sus diversas etapas: el mimetismo psicológico que nos arrastraba a ser hombres antes de tiempo, la revisión entre dolorosa y complaciente de nuestras ideas religiosas elementales, la sorpresa de los combates de la pubertad, la actitud preocupada —neurastenia metafísica podría llamarse— ante las ideas trascendentes, y, por fin, la entrega generosa al ideal si es que tuvimos la fortuna de encontrarlo.

Todos estos rasgos de evolución juvenil son, en el orden religioso, especialmente peligrosos porque todos ellos acusan un afán de independencia y libertad que mal se compadece con los rígidos preceptos morales a través de los cuales casi exclusivamente contemplábamos la religión, y todavía se herman peor con el concepto semifabuloso, semiimaginario que, cuando niños, nos formamos de la misma.

Presupuesto, pues, todo lo que antecede, fácil es precisar el objeto de la educación religiosa en la Enseñanza Media,

porque, o, en su programa máximo, aspira a hacer del alumno un hombre católico de convicción y de conducta, o, en su programa mínimo, aspira solamente a darle un elemento primordial de Cultura, un sistema moral y metafísico, o un criterio histórico con el que interpretar los hechos de las generaciones que nos antecedieron. Cualquiera de los dos supuestos nos conducirían a parecidas conclusiones pedagógicas, pero es claro que en la hora católica de España que vivimos sonaría a tracción y cobardía toda conformidad con el concepto liberal de la educación y equivaldría a tanto como rebajar el concepto de educador y de educación. Digamos, pues, de la educación religiosa que no se limita a instruir con fines culturales, sino que, además de instruir, se propone formar normas de fe, de moral y de virtudes cristianas.

¿Cómo ha de ser según esto la educación religiosa en la Enseñanza Media, y más concretamente, en los Institutos oficiales del Estado?

La indiferenciación, base de la caracteriología de la adolescencia, y más típicamente de la primera adolescencia, que se hace disociadora y anárquica, por irreflexiva, nos lleva, ante todo, por ley de contraste que con frecuencia se da en la vida del adolescente, a presentar la Religión panorámica, pasando por sobre toda el área de sus enseñanzas dogmáticas, morales, litúrgicas e históricas, conectando siempre la idea religiosa, como totalitaria y absorbente que por naturaleza es, con el mundo exterior creado y con el mundo interior redimido por Dios y ennoblecido por la Gracia. Visión panorámica, digo, para el primero o primeros cursos, sin grandes perfiles y sin muchas exigencias, porque ni el órgano visual lo consiente ni el panorama es obra de miniaturista. No es poco ganar en el alma del educando la batalla de la confianza en las enseñanzas que recibió de su madre y de sus primeros maestros. No es menos fijar desde el principio su atención en las relaciones que el mundo de las cosas y el mundo de su conciencia tienen con el Creador y Redentor, pues en

rigor científico la Religión no se puede definir sino incluyendo el concepto de relación mutua entre criatura y Creador.

Mas aquella nota de rápida progresividad y de fácil perfectibilidad que atribuíamos al adolescente nos impone la necesidad de no cerrar el libro de la enseñanza religiosa en ninguno de los años en que el joven estudiante hace su camino progresivo en el estudio y se perfecciona en el cultivo del saber básico. Correríamos, de no hacerlo, el riesgo de producir un desequilibrio, de establecer una desproporción peligrosa entre el saber científico y el saber religioso del muchacho. Peligrosa porque desconceptúa a la Religión como asignatura, y más peligrosa aún porque recorta su ámbito científico y lo reduce a instrumento pedagógico de enseñanza o educación elemental. La educación religiosa en la Enseñanza Media debe, por tanto, desarrollarse en progresión cíclica al menos durante los primeros años, y extenderse a todos los cursos del Bachillerato, siquiera en los últimos se deje el plan cíclico para estudiar más detenidamente las partes más importantes de la ciencia religiosa.

Incontrovertible es el hecho de que en la adolescencia, por primera vez, hace el hombre revisión de sus ideas. El espíritu crítico se aplica sin restricciones a todos los conocimientos que viven remolcados de la etapa anterior. En el campo religioso la revisión es más severa por cuanto lo que el niño aprendió, envuelto lo aprendió en relatos históricos casi siempre mezclados por el que se los enseñaba con adornos de fantasía y de leyenda; casi siempre también su religiosidad infantil no rebasó la linde del sentimentalismo porque de sentimientos, y no de conceptos, vive el niño, y de sentimientos más que de conceptos le habló su madre, o le habló su maestro. Ante una actitud reflexiva hipercrítica, como la que el adolescente adopta frente al fenómeno religioso, el educador ha de pensar forzosamente en dar al alumno una enseñanza científica, que vale tanto como decir razonada, de la Religión. Tiene la Religión sus dogmas, sus preceptos mo-

rales y sus ritos. El buen educador ha de hacer la exposición completa de todo el contenido doctrinal de la Religión porque todo él es necesario, pero en su labor docente no debe faltar el rigor científico que ennoblece las disciplinas, ni, por consiguiente, debe estar ausente el matiz apologético para el joven estudiante —hipercrítico y revisionista por natural evolución— tiene un valor más decisivo que para los que, con la madurez de los años, aceptamos la fe como el medio más adecuado para saber de Dios y de sus misterios insondables.

Es ésta, a mi entender, razón bastante para propugnar por una parte instrucción religiosa del estudiante. Nuestra generación, educada con criterios liberales, cruzó los caminos de la adolescencia con un bagaje religioso que casi íntegramente se componía de sentimientos y ciertas prácticas externas; no dejaba de influir en aquel sistema la filosofía subjetivista de Kant, que era por entonces el filósofo de mayor magnetismo, y la filosofía religiosa de Schleiermacher, toda ella fundada en el sentimiento religioso y en la interna experiencia, con menosprecio y desestima del valor de la razón. Ritschl, en Inglaterra, y Sabatier, en Francia, trajeron a tiempos más recientes las mismas afirmaciones sentimentalistas de Schleiermacher. Y de ellos al agnosticismo e inmanentismo de Loisy, de Le Roy, de Murri, de Tyrrell, de Schell y de todos los modernistas, dura y eficazmente condenado por Pío X en la Encíclica *Pascendi*, no hay sino un breve paso que fue dado por éstos y otros teólogos de principios de siglo. Nuestra generación acaso no acierte a comprender la razón de tan extensa y acabada educación intelectual y religiosa como propugnamos, pero, sin acudir a ejemplos extranjeros, contemporáneos que a todos son bien conocidos, séanos permitido recordar el intelectualismo religioso de nuestra gloriosa Universidad española, que no fue sino una colosal cátedra de Teología distribuida en las clases de Prima y Vísperas y resonando en todas las aulas del Imperio y en todos los estamentos del Estado.

A la misma conclusión se llega por otro camino bien extraño; por el camino de la Moral y de la moral más interna. La Religión, fundada exclusiva y casi exclusivamente sobre el sentimiento, no gana en interés ni en atracción a otros sentimientos que, en forma huracanada, brotan en el joven educando. Si la Religión es poco más que sentimiento, anulada quedará bajo estratos sentimentales más poderosos. Imantado el joven por una pasión de juventud a la que el sentimiento religioso manda sofrenar o, por lo menos, encauzar, si cae, no será sin dejar jirones de su religiosidad sentimental en la caída y cediendo de ella gran parte de su eficacia. Las caídas repetidas en tal proporción atenuarán el sentimiento religioso, que la fe, carente de ideas y principios firmes, naufragará sin esperanza apenas de resurgir un día, cuando el vendaval se encalme.

Estimamos, pues, que la enseñanza religiosa del Bachillerado debe ser tan extensa como lo permitan los siete cursos de que éste consta, y tan científica o razonada como lo son las demás disciplinas de su plan de estudios.

No quiera esto decir que la educación religiosa del estudiante haya de limitarse al cultivo de su inteligencia. Ya hemos visto al bachiller adolescente sentirse hombre social porque empieza a entrar en el seno de una sociedad de la que se considera miembro; ya le hemos visto también agitarse en brava lucha con pasiones y tendencias que parecen incoercibles. La actitud social del joven resucita en nuestra mente un concepto de la Iglesia, y, por tanto, de la vida religiosa que no puede olvidarse en las tareas de la educación. La Iglesia no es sólo una sociedad que reconoce u otorga derechos e impone deberes; es también un organismo espiritual, místico, que tiene una vida sobrenatural propia y unas operaciones propias misteriosas, espirituales, pero reales; vida que va de la cabeza, Cristo, a los hombres que son sus miembros, por la vía de los sacramentos, y que se intercambia de unos miembro a otros por mutuas influencias, y que, llevada a sus

últimas consecuencias, se refleja beneficiosamente en la misma vida material y temporal de la sociedad cristiana. Esta doctrina del Cuerpo Místico tiene su externa expresión y su fuerza vincular en la liturgia, en la que todos los fieles deben participar; mediante ella se renuevan las motivaciones sobrenaturales para bien obrar y se estimulan las razones de solidaridad cristiana que nos obligan a contribuir activamente, como miembros vivos, a la vida de todo el organismo y a no pesar sobre él como miembros muertos o paralizados o enfermizos. La Liturgia, la Historia Eclesiástica y la Vida Sobrenatural reclaman su puesto en la educación religiosa del adolescente; la Vida Sobrenatural para aprender a vivirla, la Liturgia para expresar la función social de la vida religiosa y el reconocimiento del supremo dominio de Dios; la Historia para conocer las vicisitudes por que ha pasado el organismo sobrenatural del que forma parte.

Finalmente, la lucha que el joven ha de sostener y la actitud heroica y generosa en que la edad le coloca nos pide la instrucción ascética de sus potencias y la invitación razonada y vibrante a un ideal de perfección sobrenatural que, si lo conoce, el joven lo deseará con ahínco y lo seguirá sin desfallecimientos.

Todas las razones pedagógicas nos invitan, por consiguiente, a llenar el Instituto de ideas religiosas que, sistematizadas, vayan dando al alumno un cuerpo de doctrina, y proporcionándole razones de inteligencia que, llegado el caso, se superpongan a las temibles razones del corazón, de que habló el filósofo. Solamente en el caso de que las aulas del Instituto fueran frecuentadas por alumnos de otra profesión religiosa distinta de la católica, o por jóvenes ajenos —teóricamente no se dan— a toda preocupación religiosa, admitirían revisión las conclusiones a que una Pedagogía sincera y eficiente nos conduce. Y aun entonces, el estudio de la Religión Católica sería vehementemente aconsejable como elemento de cultura, como factor importantísimo de la Historia, como metafísica, y como vida y norma de vida.

El alumno de otra fe religiosa no deberá ser obligado a prácticas y cultos de la Religión Católica, por sí deberá serlo al estudio de su moral, de sus Dogmas y de su Liturgia para que, si es español o extranjero que vive y se educa en España, puede valorar en su justa estimación los hechos de nuestra Historia.

C) EL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE

No pueden recordarse sin emoción las circunstancias históricas en que se pasó del laicismo republicano a la nueva era de la enseñanza religiosa. Eran los días, cargados de dolor y gozo, del Alzamiento; eran los albores de la gran Cruzada. No eran transcurridos más de dos meses cuando, en 22 de septiembre de 1936, la Junta Nacional de Defensa ordena que la religión sea obligatoriamente enseñada en casi todos los cursos de Bachillerato. La Orden, con ser todavía imprecisa, tiene el valor singular que le dan las circunstancias: el naciente Estado nuevo vive días de pesadilla, entre la malla de mil problemas abrumadores y, sin embargo, estima que la educación religiosa de la juventud es tan apremiante como ganar las batallas militares; la Orden, además, rompe sus lanzas contra el catolicismo vergonzante de los tiempos liberales e impone la enseñanza obligatoria, y en casi todos los cursos, en vez de mantener la ficción aquella de los dos cursos de carácter potestativo para el alumno.

Otra Orden de 9 de diciembre de aquel año, y otra más de 7 de octubre del año siguiente (1937), precisan el alcance de la de septiembre de 1936, determinando las asignaturas que se han de explicar para la mejor instrucción religiosa de los alumnos.

Por ley de 20 de septiembre de 1938 se establece el nuevo Plan de Estudios del Bachillerato, y en él aparece la Religión como la primera asignatura de todo el Plan, obligatoria

en todos los cursos. El Gobierno español acude entonces, como es natural a la Jerarquía de la Iglesia para que sea ella la que determine el modo y la extensión de los estudios religiosos, y en el propio Cardenal Gomá quien redacta los cuestionarios de la forma que todos vosotros conocéis, y distribuye las asignaturas en sus cursos correspondientes. El plan del Ilustre Cardenal experimentó una modificación, que fue sugerida por el Ministerio: aquél había puesto la importante disciplina de Apologética en el séptimo año, pero existiendo por entonces el propósito de hacer un Bachillerato más breve, de cuatro años, para carreras cortas, juzgóse más conveniente trasladar al cuarto curso la Apologética, con objeto de que todos los alumnos la estudiaran antes de abandonar el Instituto. Con ello se ganó en extensión lo que se perdió en intensidad.

El plan actual de enseñanza religiosa en el Bachillerato es completo en su género, como hecho por mano maestra. Comienza con el repaso general y ampliación de la Doctrina cristiana que el niño aprendió en su casa o en la escuela, y continúa con el estudio del Evangelio, de la Historia y la Liturgia, de la Apologética, del Dogma, la Moral y la Vida sobrenatural. El curso dedicado a cada asignatura corresponde sensiblemente a las diversas fases por las que pasa, según hemos visto, el adolescente.

El 31 de octubre de 1940 se publicó una Orden Ministerial sobre el régimen de internado en los Institutos de Enseñanza Media, y en ella se dispone que los profesores de Religión habrán de ser a la vez Directores espirituales del alumnado; y de su competencia será el organizar, dentro de las posibilidades del horario y de los medios de que dispongan, las prácticas cotidianas de piedad, la celebración de las fiestas religiosas y los ejercicios espirituales, de acuerdo con las Autoridades Académicas. Al Director Espiritual, por razones evidentes, se da entrada por la citada Orden Ministerial en el Consejo de Dirección del Instituto; y en el horario de la tar-

de se consigna, sin embargo, una sesión de no más duración que una hora, dedicada a disciplinas de no gran tensión psicofísica, como Dibujo, Música, Artes, Lenguas vivas o Religión.

Por último, en la educación artística se mencionan los Cantos Religiosos como parte integrante de la misma.

El plan de enseñanza religiosa en su conjunto no puede merecer más que alabanzas. Sus cuatro años de vigencia demuestran ya su eficacia, pues, aparte las pruebas oficiales, yo mismo he podido examinar trabajos escritos de los alumnos de diversos Institutos y comprobar en círculos de estudio su adecuada preparación. He visto también a los alumnos de Institutos oficiales asistir en masa a actos religiosos y hacer ejercicios espirituales, con el mismo recogimiento y compostura que los fieles más conscientes.

Mas aunque ésta no sea la ocasión ni el lugar de resolver problemas de esta índole, que el Ministerio, si el caso llega, habrá de estudiar poniéndose al habla con la Jerarquía Eclesiástica española, por medio de la Comisión Episcopal de Enseñanza religiosa, no nos está vedado hacer aportaciones que pueden ser útiles para la mejor formación de la juventud estudiantil. Se referirán nuestras observaciones a pormenores del Plan vigente, siquiera alguna de ellas —la que se refiere al Director Espiritual— nos parezca de excepcional importancia.

Y lo primero es que la disciplina de Apologética, supuesta la renuncia al Bachillerato breve, estaría mejor situada en el séptimo curso, último del Bachillerato, cuando ya el alumno ha recorrido las ciencias y la Filosofía, canteras de donde más frecuentemente salen las objeciones con la Religión, y cuando el alumno se ha formado una base filosófica y, más especialmente, criteriológica, de gran utilidad para los estudios apologéticos.

En el horario modelo publicado con la Orden ministerial de 31 de octubre de 1940 se incluye a la Religión entre las

disciplinas que no exigen gran tensión psicofísica, equiparándola al Dibujo (que no puntúa), a la Música y Artes (que no existen como asignaturas) y a las Lenguas vivas (que se estudian menos ahincadamente que otras asignaturas). Como consecuencia de ello, en el citado horario se asigna a la Religión una hora solamente, y la menos apta para el trabajo intelectual, que es la primera de la tarde, contra hora y media (mitad para el estudio y mitad para explicar) que se concede a las restantes disciplinas. Sin duda, no se ha tenido en cuenta que con tal disposición se rebaja la Religión como asignatura a la categoría ínfima, a pesar de haber sido reconocido su estudio como fundamental en el Bachillerato; y se ha olvidado que la asignatura de Religión, verdadera Teología en pequeño, es ciencia, verdadera ciencia, inductiva y deductiva, especulativa y práctica, que exige tanto esfuerzo psicofísico, por lo menos, como la Filosofía, como las Metemáticas, como las Lenguas clásicas. De desear sería que, provocando la oportunidad —y esta vuestra Semana podría ofrecerla—, se rectificase desde el *Boletín Oficial* aquella disposición en lo que a la asignatura de Religión se refiere.

Esa misma Orden Ministerial introduce una acertadísima innovación, dotando a los Institutos de Director espiritual, con el cometido de dirigir, de acuerdo con las autoridades académicas, la vida religiosa de los alumnos. Responde la innovación a un concepto cabal y completo de la educación religiosa, que, si no puede ser exclusivamente intelectualista y teórica. Serán Directores espirituales, según la citada orden, los mismos profesores de Religión, cosa canónicamente aceptable, porque Director espiritual no es lo mismo que Confesor, y el Profesor, si no debe ser confesor de sus alumnos, puede ser, sin inconveniente, Director espiritual del Centro. No obstante, solución perfecta sería, por muchas razones, la que separase la persona del Director espiritual de la del profesor. En la práctica, sin embargo, el profesor que quiera cumplir sus deberes de Director espiritual —y debe cumplir-

los—, habrá de consagrar a su doble tarea dentro del Instituto la mayor parte de su día, y vosotros sabéis que la exigua dotación que tiene no permite actitud tan inhumanamente desprendida. En la capilla del Instituto habría de celebrar, habría de atender a los problemas espirituales de los alumnos que a él se acercaran, habría de dirigir activamente los actos de formación piadosa, y habría de explicar sus clases de cada día. Creemos que este importante problema no se resuelve si no es elevando al profesor de Religión al rango de catedrático, con todas sus consecuencias de dotación y de derecho a voto en el Claustro. A ello se opone actualmente la diversa condición del catedrático, que no entra sino por la puerta de la oposición, y la del profesor de Religión, que lo es por nombramiento ministerial, a propuesta del Obispo del lugar; mas no sería difícil, ni por parte del Ministerio ni por parte de la Iglesia, convenir en un sistema de oposición, con intervención de los dos poderes, para la designación de catedráticos de Religión, mediante la formación de listas de candidatos idóneos, de las cuales habrían de extraerse los nombres de los propuestos al Ministerio, y siempre que se reconociese a la Iglesia el derecho de retirar al catedrático de Religión cuando su magisterio sea deficiente o cuando se den otros motivos canónicos de los que solamente la Iglesia puede juzgar.

Organizada con todas las garantías la dirección espiritual y la enseñanza religiosa en los Institutos oficiales, alcanzarían éstos toda la estimación que están llamados a tener en el concepto público y retornarían a ellos corrientes que, en tiempos de menor preocupación educativa, de ellos se desviaron.

Ha terminado, señores, mi intervención en este Claustro plenario que celebráis y al que para honra y humillación mía me invitasteis. Cedo a vosotros ahora la responsabilidad que, al comenzar, tanto me abatía.

En vuestra labor de educadores no olvidéis que el mundo todo está presidido y ordenado por una ley de unidad que

subordina el orden natural al orden sobrenatural y las criaturas al Creador.

Al formar a vuestros alumnos poner en España los ojos del corazón, que son ojos de amor, y de España elevad a Dios el pensamiento, que España es la nao y el brazo de las empresas de Dios.

Conferencia pronunciada por el ilustrísimo señor don Casimiro Morcillo, Vicario general del Obispado de Madrid-Alcalá, el día 18 de diciembre de 1942 en la Semana de Enseñanza Media Oficial.

CASADO, H., «Por la unidad y la paz escolar. Necesaria convivencia de la Enseñanza Oficial y la Libre», en *Ecclesia* 530 (1951) págs. 11-12.

POR LA UNIDAD Y LA PAZ ESCOLAR. NECESARIA CONVIVENCIA DE LA ENSEÑANZA OFICIAL Y LA LIBRE

Desde que la Constitución del 76, en su artículo 12, proclamó la libertad de enseñanza, hasta 1938, los españoles apenas disfrutaron de otra libertad que de la consistente en una pura autorización de centros llamados libres, pero obligados a trabajar en condiciones de servidumbre. Porque una enseñanza libre sometida en todo, no ya al Estado en lo que es razonable, sino a la oficial de su mismo grado (los colegios a los institutos), verbigracia, en inspección, en pruebas de suficiencia, en cuestionarios, en libros y aun en métodos pedagógicos, y, no sólo legalmente excluida de toda participación sistemática y reglamentaria en el presupuesto de Educación Nacional, sino agobiada con contribuciones y cargas, no es libre, sino sierva. Con la servidumbre del profesional que no pudiera realizar ningún acto de su oficio sin la previa e indispensable autorización, concomitante inspección y subsiguiente comprobación de un colega en su misma categoría, que, a su vez, actuara con independencia absoluta. Esta servidumbre impuso a la enseñanza no oficial el liberalismo del siglo XIX; subsistió en la enseñanza media hasta el año

1938, y subsiste aún, en parte, en la enseñanza media —mezclada ahora en algunos aspectos con libertinaje—, y totalmente, en la enseñanza superior, ya universitaria propiamente dicha, ya profesional y técnica. Porque en la enseñanza media preuniversitaria se ha logrado la independencia de los centros libres respecto de los institutos en materia de programas, textos y exámenes; pero todavía pesan sobre ella desigualdades injustas: en principio no participa del presupuesto de Educación Nacional, antes lo nutre con contribuciones múltiples; paga además matrículas como retribución de servicios que no recibe del Estado ni de los centros oficiales; no está representada equitativamente en el Consejo de Educación Nacional; sus estudios no son convalidados en la carrera de Comercio, siéndolo los de los institutos nacionales; ha de soportar además la imposición de instructores de educación política, física, deportiva y doméstica, que ella podría suministrar por sí misma. Y esta enumeración no es completa.

DESIGUALDAD DE TRATO

En la enseñanza media profesional se han sancionado, entre otras injustas desigualdades, dos: los alumnos de los centros libres han de dar sus exámenes finales ante tribunales formados, en la totalidad de sus miembros, menos uno, por los profesores de los centros oficiales; y los alumnos que desean pasar al bachillerato universitario no sólo habrán de ser examinados por jueces de los centros oficiales, sino que habrán de cursar los dos años restantes en un instituto nacional, no en un colegio reconocido, siendo así que éste está en todo equiparado al instituto en cuanto a su aptitud para preparar para la universidad al bachiller durante los siete cursos reglamentarios.

En la enseñanza superior puede afirmarse que, fuera del reconocimiento otorgado a los derechos docentes de la Igle-

sia, prácticamente inoperantes mientras no se regule su ejercicio por una disposición concordada, estamos ahora donde estábamos antes de la Cruzada nacional. Pueden abrirse centros de cultura superior y, en ellos, cursarse los estudios universitarios; pero a condición de dar exámenes por años y asignaturas en las universidades del Estado. Esos centros, llamados libres, se consideran siempre de pago, y, como tales, sujetos de cargas fiscales, y en modo alguno objeto de reglamentado apoyo económico estatal.

La excepción hecha el 10 de agosto de 1950 con el I. C. A. I. se refiere únicamente a los estudios de Electromecánica; y el grado de ingeniero del I. C. A. I., conferido después de sufrir un examen ante el tribunal donde figuran un presidente y dos vocales nombrados por el Estado y dos por el I. C. A. I., no queda equiparado totalmente al de las Escuelas especiales.

En la enseñanza primaria la libertad siempre ha sido mayor, y sigue siéndolo. Ello es notorio y no tenemos tiempo de señalar sus características ni los motivos que dan explicación al hecho.

Pero de lo antedicho consta que, en su conjunto, la enseñanza no oficial no ha conseguido aún su manumisión; esto es, su absoluta independencia de la oficial de su misma clase y su dignidad ante la consideración y protección del Estado.

MONOPOLIO ATENUADO

Existen dos clases de monopolio: la prohibición absoluta de toda enseñanza no estatal, que es el monopolio radical y sin disimulos ni atenuaciones, y la autorización de centros no oficiales, pero con la sujeción antes mencionada a los oficiales de su grado. Este segundo monopolio, doblado con graves exigencias tributarias y exclusión de todo apoyo económico estatal, reglamentario y permanente al menos, ha sido y es

el vigente en España, como situación legal de la llamada enseñanza libre, ya en su grado máximo en la superior, ya en grados intermedios en las demás, como queda indicado.

Si esa situación, como todo monopolio de la enseñanza, es antípoda de la libertad e ilegítima, a tenor de la Encíclica «Divino illius magistri», vanamente se pretenderá justificarla con la necesidad que tenía el Estado de impedir el libertinaje mediante el debido control. Porque ese libertinaje debía impedirse, pero sin sacrificar la libertad misma. Y la libertad queda siempre sacrificada cuando el órgano que ejerce el control no es un ente superior e imparcial por naturaleza respecto de las partes controladas, sino una de ellas. Ésta, unas veces por exagerado espíritu de cuerpo; otras, quizá, por ambición e interés, suele convertir instintivamente su privilegiada posición en instrumento de dominio sobre su émula, de forma que al par que pone trabas injustas a su acción y sofoca en ella las más nobles iniciativas y la conciencia de responsabilidad, se priva a sí misma del necesario acicate de la competencia.

CONDICIONES DE UNA EFICAZ LIBERTAD

La única manera legítima y eficaz de crear la libertad y, una vez creada, impedir que degenera en libertinaje, es: predefinir las condiciones que han de reunir los centros «todos», primarios, medios o superiores, de cualquier materia o profesión, para que el Estado, otorgue a sus estudios y grados valor público y profesional; una vez establecidas legalmente esas condiciones, reconocer la pública existencia de cuantos centros las reúnan; crear un organismo imparcial que compruebe su cumplimiento, ya mediante oportunas inspecciones, ya mediante discretos exámenes: organismo que ha de actuar con la misma autoridad sobre los oficiales que sobre los libres, y a nos y a otros ha de vigilar, amonestar y sancio-

nar con el mismo derecho; y, finalmente, dispensar a unos y a otros la protección, aun económica, que la naturaleza de cada uno y su eficiencia educativa reclamen.

La unidad escolar, a que aludía el señor Ministro de Educación Nacional en una de sus primeras manifestaciones, no puede consistir sino en la pacífica y cordial convivencia de la enseñanza oficial y de la libre; pero esa paz y cordialidad no podrá lograrse sino por un estatuto justo en sí; esto es, que garantice del modo dicho la libertad cristiana, sin la cual no puede haber justicia, y que sea sinceramente reconocido y aceptado como justo por la oficial. Justo en sí. Porque la paz estable, la verdadera paz, no puede fundarse en la injusticia. «Opus justitiae, pax». Y ya hemos dicho antes que la sujeción de los diversos grados de la enseñanza libre a los correspondientes de la oficial es la negación formal de la justicia y la expresión más sutil de la servidumbre y del monopolio. Es, pues, necesario que en todos los órdenes de la enseñanza desaparezca. Mientras subsista, en mayor o menor grado, la enseñanza libre —que en su mayor y mejor parte es de la Iglesia— se sentirá oprimida y no cesará de protestar contra sus opresores ni de reaccionar contra la ley injusta, y no habrá paz ni cordial unidad. En las actas de los congresos católicos españoles de fines del pasado siglo y principios del corriente, dirigidos y autorizados por los Obispos, en las cartas pastorales y otros escritos de los Prelados en las publicaciones de benemeritos adalides de la libertad de la enseñanza, en las actuaciones de la F. A. E., portavoz de toda la enseñanza libre española, y en particular de los institutos religiosos y en las asambleas de los Padres de Familia, vibran siempre los acentos de la más cordial indignación contra el monopolio oficial.

Asimismo, ese estatuto debe ser aceptado como justo por la enseñanza oficial. Porque mientras ésta, acostumbrada al privilegio, no asimile la verdadera doctrina que hemos expuesto y se crea humillada y postergada por el hecho de no

reconocersele la injusta hegemonía que aun hoy ejerce en algunos sectores, no cesará de conspirar contra las conquistas de la cristiana libertad, ni dejará a la libre gozar tranquila de ellas.

Vigencia de una cristiana libertad de enseñanza y aceptación cordial de esa libertad por la enseñanza llamada oficial, son los dos requisitos esenciales a la verdadera y deseable unidad escolar.

CONTRA PREJUICIOS Y SUSCEPTIBILIDADES

Esto no significa que mientras todos los elementos de la enseñanza oficial no se avengan con la libertad de enseñanza, ésta no deba implantarse. Entonces habría, probablemente, que aguardar hasta el fin del mundo, y, ciertamente, ni la Patria ni la Iglesia pueden aguardar tanto. Por otra parte, no se ve por qué no ha de implantarse la libertad, para no disgustar a los partidarios y beneficiarios del monopolio, y, en cambio, se ha de conservar el monopolio, disgustando e injuriando a la Iglesia y a todos los amigos de la cristiana libertad y causando a la Patria males gravísimos. ¿Por qué se ha de cotizar más el injustificado descontento de los secuaces del monopolio que el nobilísimo de los defensores de la libertad? Más razonable sería lo contrario y aun lo único razonable. Máxime, cuando el número de los que prefieren la enseñanza libre es, como en España, una enorme mayoría, mayoría que se ha de estimar no sólo por la mayor población escolar concurrente de hecho a los centros libres donde quiera que existen, a pesar de ser más caros, sino por muchos otros padres de familia que la quisieran para sus hijos, pero no se la pueden procurar, ya por falta de centros, ya por saturación de alumnos, ya también por falta de recursos..

Creemos, por lo demás, que no hay medio más eficaz para convencer las inteligencias prevenidas con prejuicios y cor-

porativos intereses contra la verdad de la libertad, que el hecho, sancionado legalmente, de la libertad misma, máxime si se justifica mediante sabia, continua y autorizada propaganda y se acredita en la práctica —como se acreditará— cual condición de progreso y bienestar. El monopolio, por contrario a la naturaleza, jamás podrá acreditarse de favorecerla en modo alguno. Más hacedero es justificar ante la pública opinión la cristiana libertad, una vez que existe, y estabilizarla, que convencer lógicamente de su conveniencia y necesidad a los partidarios del monopolio mientras de él gozan. Éstos nunca quieren que la libertad sea verdad, y jamás se ve como verdadero lo que se quiere que sea falso, o a lo menos, lo parezca, para que siga pareciendo verdadero lo que es útil y agradable.

REQUISITO ESENCIALES DE LA LIBERTAD DOCENTE

Debe, pues, empezarse por imponer un régimen de libertad en todos los frentes de la enseñanza. Ese régimen implica, entre otras, las siguientes directrices fundamentales:

Primera. Ninguna clase de enseñanza debe reservarse al Estado, ni con monopolio directo ni con indirecto, salvo aquella o aquellas necesarias para la formación de ciertos especiales funcionarios suyos que realmente no pudieran formarse adecuadamente bajo la dirección de instituciones no oficiales.

Segunda. Todos los centros educativos y docentes de cualquier grado que reúnan las justas condiciones exigibles para que a sus estudios y grados o diplomas se les reconozca valor público y profesional —función propia del poder público—, tienen estricto derecho a que el Estado les otorgue ese reconocimiento, y el Estado, correlativamente, está obligado a otorgarlo.

El Estado puede y debe precisar esas condiciones, pero no caprichosamente, sino conforme a las exigencias del bien co-

mún, y, en todo caso, sin someter directa ni indirectamente los centros libres de un grado a los oficiales del mismo. para determinar cualesquiera condiciones que hayan de afectar a los centros de la Iglesia, un Estado católico debe consultarla y actuar de acuerdo con ella.

Tercera. Entre los múltiples medios apropiados para adquirir información sobre si se dan o no las condiciones requeridas para merecer el antedicho reconocimiento, y conservarlo una vez obtenido, pueden contarse la inspección seria e imparcial o el examen de todos los alumnos ante tribunales iguales para todos, con igualdad legal y efectiva; pero en modo alguno la comparecencia de los alumnos de los centros libres ante los profesores de los oficiales de su grado, constituidos en tribunal solos o en mayoría. Porque es esencial a la libertad de enseñanza la independencia absoluta de los centros libres respecto de los oficiales de su mismo grado, verbigracia, de los colegios, respecto de los institutos, de las facultades o universidades libres, respecto de las estatales. Una cosa es la sumisión de toda la enseñanza no puramente eclesiástica al Estado y otra la sumisión a la enseñanza oficial. La primera no es contraria a la libertad; la segunda, sí.

Cuarta. En los organismos legislativos, consultivos, inspectores y examinadores, se ha de dar a la enseñanza libre la representación y participación que le corresponda, y en ningún caso debe quedar en ellos y por ellos sometida a la enseñanza oficial de su misma categoría.

Quinta. Se ha de elaborar un estatuto que regule conforme a la justicia distributiva la situación económica de los centros libres, que también tienen derecho al apoyo pecuniario estatal. Considerarlos por naturaleza como entidades de lucro, incapacitadas para participar reglamentariamente del presupuesto de Educación Nacional, es erróneo y contrario al derecho natural.

Sexta. ¡A los centros —libres u oficiales— que no reúnan las competentes características para merecer el valor pro-

fesional público de sus estudios y grados, se les ha de dar un estatuto especial que fije el ámbito de su autonomía y determine la forma de su inspección y exámenes, de manera que se evite la licencia dañosa a la buena formación, y no menos la servidumbre contraria a la iniciativa y a la evolución progresiva del centro.

Séptima. Se ha de evitar toda disposición legal por la que se impongan a los centros libres instructores estatales de cualquier clase de educación, verbigracia, política, física, deportiva y doméstica, que ellos, con medios propios, puedan y quieran dar.

Octava. Finalmente, discriminaciones que otorgan privilegio real no al mérito objetivo de las instituciones, sino a su carácter de oficiales, son contrarias a la justicia e incompatibles con la cristiana libertad.

Novena. Criterio fundamental del Estado ha de ser fomentar la enseñanza libre hasta el punto de que no sea necesaria la oficial ni exista sino a título de suplencia; no hacerla por sistema más difícil ni en punto a exámen e inspecciones ni en el aspecto económico.

CONCORDIA DE INTERESES Y EQUILIBRIO DE FUERZAS

Sólo así hará cuanto debe por la libertad, que es el único régimen de justicia y condición indispensable de la convivencia pacífica y fraternal.

Es un hecho renovado cada día que para defender la libertad de enseñanza se invocan los derechos de los particulares, de la familia y de la Iglesia, y para imponerse restricciones se apela a los derechos del Estado en cuanto tutor y promotor del bien común.

Reconociendo los derechos individuales, familiares y eclesiásticos se redactan artículos como el 12 de la Constitución del 76 y el quinto de Fuero de los Españoles, en que se afir-

ma la libertad de enseñanza en general; pero recordando las exigencias del bien común y los derechos y deberes del estado a su respecto, se promulgan leyes, decretos y órdenes ministeriales que circunscriben el margen de sus evoluciones y a veces la anulan por completo.

Que haya de haber tensión entre estos dos polos es indudable, porque la libertad sin control sería libertinaje, como el gobierno sin libertad es tiranía; y ni el libertinaje ni la tiranía son el ideal del régimen político.

«El Apostolado de la Educación y los derechos en ella de la Iglesia. Instrucción de la Conferencia de Metropolitanos», en *Ecclesia* 536 (1952) págs. 11-13.

EL APOSTOLADO DE LA EDUCACIÓN Y LOS DERECHOS EN ELLA EN LA IGLESIA. INSTRUCCIÓN DE LA CONFERENCIA DE METROPOLITANOS

Habiendo recibido la Conferencia de Metropolitanos Españoles el encargo de la Santa Sede de ocuparse del proyecto de ley de Enseñanza Media, de examinarlo y de tratar con el Gobierno español acerca de los artículos que afectasen a los colegios de la Iglesia, informando de todo a la Santa Sede, a la cual quedaba reservada la aceptación: estando obligado el Gobierno español por los convenios de 7 de junio de 1941 y 16 de julio de 1946 a llegar a un acuerdo antes de legislar sobre esta materia de enseñanza, una de las que más interesan a la Iglesia, entiende la Conferencia de Metropolitanos que al presentarse a las Cortes el proyecto definitivo, después de las negociaciones sostenidas con la Iglesia, debe dirigirse ella a todos los fieles españoles para adoctrinarles acerca del apostolado de la educación e instruirles acerca de los derechos principales de la Iglesia en esta materia.

La Conferencia de Metropolitanos no intenta proponer ninguna nueva doctrina ni tomar partido por alguna de las opiniones discutibles meramente técnicas o pedagógicas, sino

que entiende que en el momento actual en que va a discutirse en las Cortes Españolas el proyecto de ley de Enseñanza Media, que tanto interesa a los padres de familia, a los alumnos y a cuantos se dedican a la enseñanza media, debe recordar y divulgar las enseñanzas contenidas en la encíclica «Divini Illius Magistri», de Su Santidad Pío XI, encíclica fundamental y básica, para todo católico en la materia de enseñanza y educación cristiana, como lo fue la encíclica «Rerum novarum», de León XIII, en la doctrina social de la iglesia, y aplicar las enseñanzas pontificias al actual momento español en que se trata de dictar y promulgar una nueva ley de Enseñanza Media.

Si en el quincuagésimo aniversario de su ordenación sacerdotal quiso tratar este tema Su Santidad Pío XI en su encíclica «Divini illius Magistri», si ahora en España la Conferencia de Metropolitanos la recuerda y urge sus principios, es considerando la educación cristiana de la juventud, como uno de los principales apostolados de la Iglesia. Jesucristo otorgó a los apóstoles y a sus sucesores, otorgó a la Iglesia la potestad del magisterio; «Euntes ergo docete omnes gentes»¹, y la potestad del Magisterio es la primera en la Iglesia y la Jerarquía eclesiástica. Esta potestad del Magisterio se ejercita con las definiciones de fe, con la predicación cristiana; pero también con las escuelas de la Iglesia. Ya Cristo Jesús quiso ejercitar su divino magisterio con predilección entre los niños: «Sinite pueros venire ad me»², y la Iglesia siempre se ha preocupado de la educación de la niñez y de la juventud, de su recta formación, teniendo bien presente la enseñanza del Espíritu Santo en el libro de los Proverbios: «Adolescens, iuxta viam suam, etiam cum senuerit, non recedet ab ea»³. Observa con verdad histórica Pío XI que muchos siglos antes de que se procurara el Estado de fundar escuelas de todos los grados se

¹ Math. XXVIII, 19.

² Luc. XVII, 16.

³ Proverb. XXII, 6.

preocupó de ello la Iglesia, atestiguándolo las escuelas fundadas en los obispados, en las catedrales, en los monasterios y en las parroquias, y fundaba estas escuelas como una parte de su apostolado, por derecho propio. Por ello está tan enraizado en los principios dogmáticos del magisterio de la Iglesia como en la práctica secular de la misma lo establecido en el canon. 1.375 del Código de Derecho Canónico: «*Eclesiae est ius scholas cuiusvis disciplinae non solum elementarias, sed etiam medias et superiores condendi*»; la Iglesia tiene el derecho de fundar escuelas no sólo elementales, sino también medias y superiores. La doctrina estatista del monopolio del Estado en la enseñanza sostenida prácticamente por el liberalismo en el siglo XIX y primeras décadas del presente no puede ser sostenida como contraria a las encíclicas pontificias, especialmente a la «*Divini illius Magistri*» y al Código de Derecho Canónico, por ninguno que quiera profesarse católico.

El Estado tiene también sus derechos y deberes en la enseñanza, derechos y deberes muy relevantes y de gran importancia práctica, pero que no pueden desconocer los derechos ni de los padres de familia, anteriores a los del Estado, ni de la Iglesia, de carácter sobrenatural y verdadera sociedad perfecta. El derecho y deber de procurar la educación de sus hijos pertenece primariamente a los padres de familia, ya que ésta es anterior a la sociedad civil. Por ello, el canon 1.113 del Código de Derecho Canónico establece que «los padres tienen la gravísima obligación de procurar según sus fuerzas la educación de sus hijos no sólo religiosa y moral, sino también física y civil, y de proveer también a su bien temporal». Condena Pío XI en su inmortal encíclica la absurda pretensión de negar a los padres la libertad de elegir la escuela para sus hijos, aduciendo en favor de esta libertad la sentencia del Tribunal Supremo de los Estados Unidos de América, libertad consagrada también en España por el Fuero de los Españoles, cuyo artículo 5.º establece: «Todos los españoles tie-

nen derecho a recibir educación e instrucción y el deber de adquirirlas, bien en el ser de su familia o en centros privados o públicos a su libre elección».

Sería un error considerar a las escuelas medias de la Iglesia como escuelas privadas, pues la división de las escuelas en públicas y privadas es por razón de su causa eficiente o fundación, y la Iglesia no es una entidad privada, no es sólo una corporación jurídica, sino una verdadera sociedad perfecta, como lo tiene reconocido el actual Estado español. En el proemio de la ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 se establece: «La ley no vacila en recoger, acaso como ninguna otra en el mundo y en algunos momentos con liberalidad manifiesta, los postulados que consignó Pío XI como normas del derecho educativo cristiano en su inmortal encíclica «*Divini illius Magistri*». De conformidad con ellas y con los principios del Derecho canónico vigente, se reconoce a la Iglesia el derecho que de manera supereminente o independiente de toda potestad terrana le corresponde para la educación por títulos de orden sobrenatural, y la potestad que le compete cumulativamente con el Estado de fundar escuelas de cualquier grado, y, por tanto, primarias y del Magisterio, con carácter de públicas, en armonía con la naturaleza jurídica de la Iglesia como sociedad perfecta y soberana. Igualmente se reconoce a la familia el derecho primordial e inalienable de educar a sus hijos y, consiguientemente, de elegir a los educadores». Las escuelas de la Iglesia en cualquier grado no pueden ser consideradas como escuelas privadas.

Si en los primeros siglos del cristianismo y en la Edad Media la Iglesia tenía sus escuelas, como ya se ha indicado, cabe los palacios episcopales, catedrales, monasterios y parroquias, en la Edad Moderna el Espíritu Santo, que, como demuestra bellamente nuestro Balmes en su inmortal obra «El Protestantismo comparado con el Catolicismo en sus relaciones con la evangelización europea», ha hecho surgir en cada época en la Iglesia institutos religiosos que satisfagan las

necesidades de la misma, ha hecho surgir en la época moderna casi innumerables institutos religiosos dedicados a la enseñanza, algunos de ellos exclusivamente. Las escuelas de la Iglesia son hoy, principalmente en la enseñanza primaria y en la enseñanza media, las escuelas en los institutos religiosos aprobados canónicamente para la enseñanza. ¿Hay por ventura algún Estado civil que cuente con el número de educadores oficiales que iguale a los centenares de millares de educadores religiosos de uno y otro sexo con que cuenta la Iglesia, distribuidos por todos los continentes y por todos los países así católicos como de misión con tal de que gocen en ellos de libertad? ¿Y quién como la Iglesia cuenta con millones de alumnos y alumnas enviados voluntariamente por los padres de familia a sus escuelas? En cambio, siempre que en un país se persigue a la Iglesia, no falta jamás la persecución contra las escuelas de los religiosos. Cuando en España la República dio a nuestra Patria una Constitución laicista, estableció que no podían las órdenes ni congregaciones religiosas dedicarse a la enseñanza; y cuando a la persecución legal sucedió la persecución sangrienta, tuvieron los institutos religiosos docentes sus mártires en nuestra España. ¡Cuánto, sin embargo, favorece a toda nación la existencia de escuelas de la Iglesia, de escuelas de religiosos, sobre todo si se tiene en cuenta que tanto las escuelas primarias como aun las escuelas medias se han de proponer no sólo la instrucción, sino también la formación religiosa y moral de los niños y niñas y de los adolescentes de uno y otro sexo! ¿Quién que lo mire con ecuanimidad y serenidad no ha de reconocer el bien inmenso que a una nación, a un estado, reporta la recluta de un gran número de educadores por vocación, que se dedican a su labor con las ventajas que reporta la vida común y con el espíritu de sacrificio, de renunciamiento a formar familia propia, para más libremente consagrarse a la paternidad y a la maternidad espiritual, a los cuales bendijo Cristo con grande exaltación de esta misión, con aquellas palabras:

«Quien quiera que reciba a uno de estos niños en mi nombre, a Mí me recibe»? ⁴. Y España, que cuenta con tan insignes fundadores de órdenes religiosas, cuenta en la educación y enseñanza con un San José de Calasanz, fundador de las Escuelas Pías, declarado por Breve de Su Santidad Pío XII de 13 de agosto de 1948 Patrono de todas las escuelas populares cristianas del mundo, y el Estado español ha puesto el Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas bajo el Patronato del mismo; y con un San Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús, que durante siglos se ha dedicado con gran éxito y renombre a la enseñanza de humanidades en las escuelas medias.

Sin embargo, la Iglesia no ha pretendido jamás el monopolio en la enseñanza; es más; los Prelados, que estamos obligados a defender las escuelas de la Iglesia, tenemos todo nuestro respeto para con las escuelas primarias, medias y superiores del Estado y nos interesamos vivamente por el prestigio y la decorosa retribución económica de los maestros y de los catedráticos de los institutos y de las universidades estatales. El derecho exclusivo de la Iglesia es sólo respecto de la autoridad e inspección de la institución religiosa en toda suerte de escuelas, aun en las estatales y privadas ⁵; y por ello no puede desinteresarse la Jerarquía eclesiástica de ninguna escuela. Mas el derecho de la Iglesia como apostolado a la educación integral y, por tanto, también como parte de ella a dar las enseñanzas profanas, se compagina muy bien con el derecho del Estado a procurar y promover que en la nación haya el número conveniente de escuelas de todos los grados; y el Estado tiene grandes medios económicos para ello. Mas estos medios no es justo, enseña Pío XI en su encíclica «*Divini illius Magistri*», que los emplee exclusivamente el Estado en sostener las escuelas por él fundadas, ya que su misión es

⁴ Marc. IX, 36.

⁵ Canon 1.381 del Código de Derecho Canónico.

promover y fomentar la recta educación y enseñanza para que haya el número de escuelas suficientes, y esto se logra también ayudando a las escuelas fundadas por la Iglesia o personas privadas. Por lo cual se puede ver cuán poco justo es y cuán poco promueve el bien común cargar las escuelas de la Iglesia con onerosas contribuciones fiscales por los edificios destinados a escuelas y por la misma enseñanza, considerando ésta como una industria, en vez de subvencionarlas por su provechosa función social, haciendo así que resulte excesivamente cara para los padres de familia la enseñanza de aquellas escuelas eclesiásticas que, por no contar con fundaciones, no son completamente gratuitas, que es lo que más ama la Iglesia y lo que practicaba antes de que las leyes desamortizadoras acabasen con las fundaciones de la Iglesia.

Nada más opuesto a la verdadera promoción del bien común en el orden de la educación y de la enseñanza que el monopolio o un totalitarismo por parte del Estado ya directa y abiertamente, ya con una excesiva reglamentación que ahogue toda iniciativa en el campo cultural y educacional, ya con improcedentes cargas fiscales que dificulten la creación y expansión de las escuelas no estatales.

* * *

Todo católico que sienta debidamente de las relaciones entre la Iglesia y el Estado debe considerar que la ordenación de las escuelas en una nación es una materia mixta, en la cual tienen grandes intereses tanto la Iglesia como el Estado. Un católico no puede en las materias de educación y enseñanza regirse por las doctrinas del laicismo político, que sostiene que el Estado no ha de reconocer a la Iglesia como sociedad sobrenatural y perfecta. La proposición XIX del Syllabus de Pío IX condena la doctrina que establece que «la Iglesia no es una verdadera y perfecta sociedad completamente libre, ni goza de sus derechos propios y constantes como los

recibió de su divino Fundador, sino que pertenece al poder civil definir cuáles son los derechos de la Iglesia y los límites en que puede ejercerlos». Y León XIII en su encíclica «Inmortale Dei», a la vez que insiste en el carácter de sociedad perfecta que tiene la Iglesia no menos que la sociedad civil, deduce como consecuencia: «En los asuntos de derecho mixto es plenamente conforme a la naturaleza y a los designios de Dios no separar una potestad de la otra y mucho menos meterlas en lucha, sino más bien establecer entre ellas una concordia que sea congruente con las causas que engendran una y otra sociedad». Por ello Pío XI, en su encíclica «Divini illius Magistri», recuerda estos principios de León XIII para establecer que en la educación de la juventud debe el Estado tratar y convenir con la Iglesia; y así lo hizo el mismo Pío XI con el Estado italiano en el Pacto de Letrán⁶. Y ciertamente la historia de los concordatos y el mismo Concordato de Letrán muestra cuán grande es el espíritu de concordia y de benevolencia de la Iglesia, no urgiendo con todo rigor los derechos de la misma para sus escuelas, sino conviniendo con el Estado, según las circunstancias de lugar y tiempo, en un ambiente de concordia y de armonía. El Estado actual español, que se ha definido a sí mismo un Estado católico⁷, no podía dejar de tratar con la Iglesia al proponerse dictar una nueva ley de Enseñanza Media; pero además se había taxativamente obligado por los convenios con la Santa Sede de 7 de junio de 1941 y 16 de julio de 1946, mientras no se llegase a la conclusión de un nuevo Concordato, a no legislar sobre materias mixtas o sobre aquellas que pueden interesar de algún modo a la Iglesia sin previo acuerdo con la Santa Sede. Y el Gobierno español ha hecho honor a su palabra, estableciendo desde el primer momento contacto con la Santa Sede. Ésta encomendó a la Conferencia de Metropolitano

⁶ Artículos 35, 36, 37 y 38.

⁷ Ley de sucesión a la Jefatura del Estado.

que estudiase el Anteproyecto de ley de Enseñanza Media y propusiese las enmiendas que estimase oportunas, sometiendo el proyecto definitivo a la superior aceptación de la Santa Sede.

La iniciativa de preparar una nueva ley de Enseñanza Media ha sido en España del Estado. El Gobierno, al estudiar el Anteproyecto elaborado por el misnisterio de Educación, tomó el acuerdo de someter a la consideración de la Santa Sede y de la Jerarquía eclesiástica de España aeuellos extremos que por referirse a la enseñanza no oficial eran susceptibles de negociación y acuerdo con la misma respecto de las escuelas de la Iglesia, según lo prevenido en el Convenio de 7 de julio de 1941.

La Conferencia de Metropolitanos, después de solicitar el informe de la Comisión Episcopal de Enseñanza y de tener en cuenta el estudio del Anteproyecto de Institutos Religiosos Docentes, inhibiéndose respecto de los artículos del Anteproyecto que se referían a cuestiones meramente técnicas o a la organización del profesorado oficial, entendió que debía ocuparse especialmente respecto de los derechos de la Iglesia, de los principios jurídicos, de la clasificación y reconocimiento de los centros docentes, de la inspección de los centros, de la composición de los tribunales en orden a salvaguardar la paridad de condiciones para los alumnos de los distintos centros de enseñanza y de la protección escolar. El ministerio de Educación Nacional aceptó cierto número de las modificaciones propuestas por la Conferencia de Metropolitanos, no aceptando otras, después de prolijas negociaciones, siempre dentro de un ambiente de mutuo respeto y cordialidad. La Conferencia envió a la Santa Sede la «Redacción definitiva de los artículos del Anteproyecto de la ley de Enseñanza Media que fueron examinados por la Conferencia de Metropolitanos en sus reuniones de Madrid y Barcelona»; y la Secretaría de Estado de Su Santidad comunicó tanto al Gobierno como a la Conferencia de Metropolitanos

que, aun cuando el proyecto no era del todo satisfactorio, no entendía poner dificultades, con tal que el texto de la ley de Enseñanza fuera el anviado por la Conferencia de Metropolitanos en los artículos que fueran objeto de negociación.

A la Conferencia de Metropolitanos toca en este momento, para orientar a los fieles, aclarar qué alcance tiene el acuerdo y la aceptación a que se ha llegado entre la Iglesia y el Gobierno español.

1.º Como el acuerdo y la aceptación han sido después de transacciones mutuas entre el Gobierno y la Conferencia de Metropolitanos, sería exagerar el alcance de tal acuerdo y aceptación decir que el proyecto de la ley ha obtenido la «aprobación positiva» de la Iglesia.

2.º El mínimo de condiciones convenidas entre la Iglesia y el Gobierno español no pueden ser disminuidas sin romper dicho acuerdo y, por tanto, ningún católico respetuoso con la Santa Sede y la Jerarquía eclesiástica puede intentarlo. Habiendo sido aumentado el número de artículos y modificada la numeración de los artículos del anteproyecto de ley en el proyecto definitivo de ley presentado a las Cortes, los artículos de éste respecto de los cuales ha habido acuerdo con la Conferencia de Metropolitanos y aceptación por parte de la Santa Sede son los siguientes: 7, 8, 19, 22, 24, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 50, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 101, 103, 105 y disposición segunda transitoria⁸.

⁸ En cuanto al artículo 117, que responde al 101 del Anteproyecto, es muy de notar que se ha variado no sólo la numeración, sino la redacción; y por tanto sólo ha habido acuerdo entre el Gobierno y la Conferencia de Metropolitanos respecto del artículo 101 del Anteproyecto con esta redacción: «Todos los Centros de Enseñanza Media, oficiales o no oficiales, deberán reservar el número de plazas para becarios y tener el número de alumnos gratuitos que reglamentariamente se determine en proporción al número de alumnos de cada Centro. El Estado cooperará económicamente en la medida de las posibilidades presupuestarias y vigilará por medio de la

3.º Quedan los católicos en completa libertad respecto de los artículos del proyecto de ley que no han sido objeto de negociaciones entre la Iglesia y el Gobierno, como también respecto de procurar mejorar con la moderación y respetos debidos y por medios legales el mínimum de condiciones convenidas.

* * *

La Conferencia de Metropolitanos ha cumplido la misión delegada que le encomendó la Santa Sede, procurando conservar la plena serenidad en todos los momentos, inspirándose en las doctrinas de las encíclicas pontificias, especialmente en la «Divini illius Magistri» de Pío XI y en el Código de Derecho Canónico, buscando la armonía en España entre la Iglesia y un Estado que se aviene a negociar con ella y entre todos los que consagran su vida a la noble misión educadora, ya que en España todos hacen profesión de católicos, y teniendo como finalidad suprema el bien de la adolescencia y juventud española.

La Conferencia de Metropolitanos hace votos para que en semejante ambiente de serenidad, sin desconocerse por nadie que haga profesión de católico los derechos propios de la Iglesia en sus escuelas, buscando la armonía y cordialidad en-

Inpección el cumplimiento de esta obligación de todos los Centros. Para la fijación del porcentaje de becarios que cada Centro sostenga con sus propios fondos, el Estado oirá previamente el informe del Consejo Nacional de Educación, y a la Jerarquía eclesiástica cuando se trate de Centros docentes de la Iglesia. En los Centros de carácter no oficial subvencionados por el Estado, podrá el ministerio de Educación Nacional determinar los límites máximos del coste de la enseñanza, oído el Consejo Nacional de Educación y la Jerarquía eclesiástica en el caso de Centros docentes de la Iglesia». A este artículo 101 del Anteproyecto dio su conformidad la Conferencia de Metropolitanos previa la aclaración verbal del excelentísimo señor ministro de Educación Nacional de que lals becas para internos serán sufragadas por el Estado en todos los Centros de Enseñanza Media.

tre todos los educadores, y no olvidando que en las escuelas medias, si tiene importancia grande la formación intelectual no la tiene menor la sólida formación moral y religiosa, se discuta el proyecto de ley de Enseñanza media y a su tiempo se promulgue una ley que deje satisfechas a las familias, a la Iglesia en su grande apostolado de educación y al Estado español en sus nobles anhelos de promover el bien común en lo que más puede influir en el progreso y prosperidad de la Patria, que es la formación de una juventud sana y fuerte, bien desarrollada intelectualmente y bien fundamentada en cultura religiosa y práctica de la vida cristiana.

Por la Conferencia de Metropolitanos, 29 de septiembre de 1952.—El presidente, † Enrique, Cardenal Pla y Deniel, Arzobispo de Toledo.—El secretario, † Balbino Santos y Olivera, Arzobispo de Granada.

«La nueva Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media», en *Ecclesia* 608 (1953) págs. 3-7.

LA NUEVA LEY SOBRE ORDENACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Con fecha de 26 de febrero ha sido promulgada la nueva ley sobre ordenación de la enseñanza media. Al anunciarse el propósito del ministro de Educación Nacional de proponer, y previos los trámites legales implantar a su tiempo una nueva ley de Enseñanza Media, ECCLESIA, en un editorial de 8 de diciembre de 1951, hizo resaltar la grandísima importancia de las escuelas medias en una nación, siendo las que más influyen en el nivel intelectual de un pueblo si son lo que deben ser, y también las que más eficazmente contribuyen a la formación moral si no se desentienden de la misma, antes bien la consideran un fin esencial de las mismas.

Tratándose de España, ECCLESIA, inhibiéndose de cuestiones técnicas propias más bien de revistas de especialización pedagógica, y atendiendo a los derechos de la Iglesia en la enseñanza, propugnó desde el primer momento tres condiciones que debía tener la nueva ley que se formulase: primera, que, fiel a los compromisos contraídos por el Gobierno español en sus convenios de 1941 y 1946 con la Santa Sede, no dictase la nueva ley sin ponerse de acuerdo con la misma; segunda, que se reconociese el derecho de las Iglesia a fundar

escuelas medias como en las leyes de educación primaria y de ordenación universitaria, distinguiéndolas de las escuelas privadas; tercera, que se salvase la igualdad entre los centros oficiales y los de la Iglesia dentro de cada uno de los grados de enseñanza.

El Gobierno español ha cumplido fielmente desde el principio sus compromisos y envió con diligencia directamente a la Santa Sede el anteproyecto de la ley, el proyecto que se proponía someter a las Cortes y, por último, las modificaciones propuestas por la ponencia de la Comisión de Enseñanza de las mismas en los artículos que decían referencia con los centros o colegios de la Iglesia. Conviene fijarse bien en que el compromiso del Gobierno era ponerse de acuerdo con la Santa Sede por tratarse de causa mayor, no con el Episcopado español ni menos todavía con los colegios de la Iglesia. La Santa Sede hubiese podido llevar directamente las negociaciones con el Gobierno; sin embargo, en su altísima prudencia, ordenó a la Conferencia de Metropolitanos, organismo representativo el más autorizado de la Jerarquía eclesiástica española, que estudiase el proyecto y procurase que quedasen salvaguardados los derechos de la Iglesia mediante las oportunas negociaciones con el Gobierno, pero reservándose siempre la Santa Sede la decisión definitiva en este importante asunto.

A algunos ha extrañado que después del editorial de 8 de diciembre de 1951, en que tanta importancia se reconocía al asunto de una nueva ley de Enseñanza Media, ECCLESIA se haya abstenido de tratar esta cuestión durante la gestación del proyecto de la nueva ley. La explicación del criterio adoptado por ECCLESIA es bien sencilla. En el aludido editorial se decía: «No siendo ECCLESIA una revista de especialización pedagógica, no le compete discutir temas ni fórmulas de carácter técnico que no son dogmas». A ECCLESIA le tocaba sólo defender los derechos de la Iglesia en esta cuestión; pero desde el momento en que cumpliendo el Gobierno con sus

compromisos había entablado negociaciones con la Santa Sede, entendió ECCLESIA que debía aguardar el resultado de las mismas, pues, como luego ha expuesto la Conferencia de Metropolitanos en su autorizada instrucción *El apostolado de la educación y los derechos en ella de la Iglesia*, la historia de los concordatos y el mismo concordato de Letrán muestran cuán grande es el espíritu de concordia y de benévola que la Iglesia, no urgiendo con todo rigor los derechos de la misma para sus escuelas, sino conviniendo con el Estado, según las circunstancias de lugar y tiempo, «en un ambiente de concordia y armonía». A la Iglesia jerárquica, a la Santa Sede en último término, es a quien compete determinar en cada momento qué derechos suyos y en qué grado y medida debe urgir. Los demás no deben pretender dictar a la Jerarquía o a la Santa Sede lo que debe hacer, sino regirse por su juicio. En este punto se debe seguir fielmente la regla decimotercera que para sentir con la Iglesia dio el gran maestro de espíritu San Ignacio de Loyola: «Debemos siempre tener, para en todo acertar, que lo blanco que yo veo creer que es negro si la Iglesia jerárquica así lo determina, creyendo que entre Cristo Nuestro Señor esposo y la Iglesia su esposa es el mismo espíritu que nos gobierna y rige para la salud de nuestras ánimas, porque por el mismo Espíritu y Señor nuestro que dio los diez mandamientos es regido y gobernada nuestra Santa Madre Iglesia».

Y ciertamente, la Conferencia de Metropolitanos, para corresponder a la confianza de la Santa Sede, no perdonó trabajos celebrando dos largas y detenidas reuniones: una en Madrid, en el mes de abril, y otra en Barcelona, durante el Congreso Eucarístico Internacional, dedicadas exclusivamente a estudiar el anteproyecto de la ley. De la eficacia de la intervención de la Conferencia de Metropolitanos y de sus laboriosas pero cordiales negociaciones con el Gobierno son testimonio irrecusable las modificaciones introducidas en el anteproyecto de ley. Mas toda negociación, aun la más cordial,

es siempre a base de mutuas transacciones. Sin que el Gobierno hubiese aceptado algunos puntos considerados esenciales por la Conferencia de Metropolitanos no habría habido acuerdo. A trueque de llegar a él, la Conferencia de Metropolitanos dejó de insistir en otros puntos y se elevó la *«redacción definitiva de los artículos del anteproyecto de ley de Enseñanza Media*, que fueron examinados por la Conferencia de Metropolitanos en sus reuniones de Madrid y Barcelona», a la Santa Sede. Ésta, por medio de la Secretaría de Estado, comunicó, tanto al Gobierno español como a la Conferencia de Metropolitanos, que aun cuando el proyecto no era del todo satisfactorio, no entendía poner dificultades, con tal que el texto de la ley de enseñanza estuviese conforme con el texto que se le había enviado. Así lo hizo público la Conferencia de Metropolitanos en su instrucción de 29 de septiembre último.

En el terreno canónico hay que distinguir entre un concordato y una ley civil que necesita la aquiescencia de la Santa Sede respecto de determinados puntos. Un concordato es una ley emanada de las dos supremas potestades, Iglesia y Estado, hecha, por lo tanto, de acuerdo por ambas. Mas la necesidad, sin nacida de un compromiso, de obtener el asentimiento de la Santa Sede respecto de ciertos puntos de una ley civil, no requiere una aprobación positiva por parte de la Santa Sede de toda la ley ni aun de ciertos puntos de ella; basta que la admita, que no presente dificultades a la misma. Esto es lo ocurrido con el proyecto de ley de ordenación de la Enseñanza Media y, por tanto, no sería exacto hablar de aprobación positiva; mas sí se puede hablar de aceptación de la ley, y sería temeraria presunción ofensiva a la Jerarquía eclesiástica y a la Santa Sede atreverse a afirmar que ni una ni otra hubiesen defendido debidamente los derechos de la Iglesia, habida razón de todas las circunstancias.

La luminosa instrucción de la Conferencia de Metropolitanos cumplió una doble importante finalidad. Primeramen-

te expuso doctrinalmente ante todos los fieles españoles *los derechos de la Iglesia en la educación*, y es que los que tiene en *la enseñanza*, en la fundación de escuelas de todos los grados se fundamentan en los derechos inconvencibles que tiene en la educación. Cuán poca ilustración en estas materias de derecho público eclesiástico tengan aún muchos españoles de profesiones intelectuales puede colegirse de los graves errores que se han escrito en estos meses en que se han tratado con apasionamiento los temas de la enseñanza. Muy recientemente en una revista profesional se defendía que «ni en el Evangelio ni por revelación se expresa un derecho eclesiástico a la enseñanza profesional de la Iglesia». Se comprendería esta afirmación en un protestante, para quien sólo la Sagrada Escritura, libremente interpretada, es criterio y norma religiosa, pero ciertamente no se comprende cómo puede surgir de la pluma de quien hace afirmaciones de catolicismo, pero ignora el Magisterio de la Iglesia, que en la encíclica de Pío XI «*Divini illius Magistri*» defiende este derecho de la misma e ignora el Código de Derecho Canónico (y en las leyes universales de la Iglesia no cabe error), que en su canon 1.375 establece: «*Ecclesiae est in scholas cuiusvis disciplinae non solum elementarias, sed etiam medias et superiores condendi*».

En segundo lugar, en el momento en que se presentaba a las Cortes el proyecto definitivo de la ley de ordenación de la Enseñanza Media la Conferencia de Metropolitanos expuso públicamente con toda claridad cuál era el *mínimum* convenido entre la Iglesia y el Estado respecto de la nueva ley para salvaguardar los derechos de la Iglesia, citando los artículos sobre los cuales había habido convenio e inhibiéndose respecto de los demás y, en su consecuencia, dejando a los católicos en completa libertad respecto de los artículos de la ley que no habían sido objeto de negociaciones entre la Iglesia y el Gobierno, como también respecto de procurar mejorar con la moderación y respetos debidos y por medios legales el *mínimum* de condiciones convenidas.

Es muy digno de notar y alabar el respeto que en las Cortes se ha guardado a la instrucción de la Conferencia de Metropolitanos y, en su consecuencia, al mínimum convenido entre la Iglesia y el Gobierno, lo mismo por parte de la ponencia al dictaminar sobre el proyecto de ley presentado, como en la Comisión de Educación Nacional como, por fin, en el pleno de las Cortes. Es más: al proponer la ponencia algunas enmiendas a algunos de los artículos convenidos (las más, simples retoques de estilo o de más precisa expresión), el Gobierno, cumpliendo con toda lealtad sus compromisos con la Santa Sede, comunicó tales enmiendas a la misma, la cual, antes de dar su asentimiento, quiso también que dictaminase la Conferencia de Metropolitanos, aceptando plenamente la Secretaría de Estado tal dictamen, en el cual se proponían algunas mejoras en los artículos que se modificaban, enmiendas que, tanto la ponencia como el Gobierno, aceptaron. Por ello, en las Cortes, pudo el señor Rodríguez de Valcárcel, al defender el dictamen de la Comisión de Educación Nacional, decir, citando palabras de una carta del Cardenal primado al ministro de Educación Nacional, que se había llegado a un completo acuerdo, completo acuerdo que se refería a *las enmiendas propuestas por la ponencia de la Comisión de Educación Nacional y las mejoras solicitadas, a su vez, por la Conferencia de Metropolinas*. Es muy de notar que la ponencia de la Comisión de Educación Nacional atendió plenamente la observación que la instrucción de la conferencia de Metropolitanos había hecho respecto del artículo 117 del proyecto (en la ley promulgada tiene el número 116), al cual no había prestado en su redacción conformidad la Conferencia de Metropolitanos por entender, en cuanto a las becas, que si se cargaban a los colegios no estatales, era un gravamen económico para los mismos, y si se imponían nominalmente los becarios, era un peligro para la disciplina escolar, quedando redactado en la ley definitivamente aprobada en la siguiente forma: «Todos los centros de enseñanza

media, oficiales y no oficiales, deberán reservar en sus residencias o internados un 10 por 100 de la totalidad de sus plazas con destino a alumnos beneficiarios de becas costeadas por organismos oficiales. En la selección nominal de los becarios se procederá de acuerdo con la dirección de los respectivos centros. Los centros no oficiales podrán optar por proponer al ministerio de Educación Nacional el cumplimiento de esta obligación mediante becas costeadas por el propio centro en las condiciones y según las normas especiales que al efecto se dicten».

Creemos que ECCLESIA no puede hurtar la manifestación de su criterio, no respecto de cuestiones pedagógicas discutibles o respecto de la organización del profesorado oficial, sino respecto del reconocimiento de los derechos de la Iglesia comparando la legislación anterior a la ley de Bases de 1938, esta ley la ley de ordenación de la Enseñanza Media que acaba de promulgarse.

La legislación española sobre enseñanza media anterior a la ley de Bases de 1938, aun cuando admite las escuelas medias privadas (y en ellas incluye a los centros docentes de la Iglesia), las sujeta a los institutos oficiales de segunda enseñanza, predominando en todo el siglo XIX y principios del presente la tendencia estatificadora y centralizadora. La primera República española trató de establecer, al menos teóricamente, la libertad de enseñanza. En cambio, la segunda República española, laicista y persecutoria, suprimió la religión en los planes de estudios de todos los grados docentes; en la ley llamada de confesiones y congregaciones religiosas prohibió a estas últimas tener colegios de enseñanza, y por el decreto de 26 de junio de 1934 acabó con toda independencia y autonomía de los colegios. Algunos elementos, al tratarse de promulgar una nueva ley de Enseñanza Media, hubiesen pretendido volver a la completa sujeción de los colegios privados y de la Iglesia a los institutos oficiales del Es-

tado, no advirtiendo que esta orientación, importada de Francia en España, ha sido ya desechada en la misma Francia y no existe en los países más adelantados y florecientes hoy, como los anglosajones. Desea ECCLESIA que los institutos oficiales estén bien instalados, sus profesores decorosamente retribuidos, no pretende el monopolio de los colegios de la Iglesia, pero es contraria a la dictadura estatal, muy contraria a la justa y honesta libertad de enseñanza y al progreso de la enseñanza media.

La ley de Bases de 1938 representó para ECCLESIA un gran avance en la cultura religiosa de la juventud contra el laicismo de la República y la cultura religiosa, minimizada en la enseñanza media antes de la República; también un grande avance en la libertad de la enseñanza no estatal y aun merece elogios por su tendencia humanístiaca. Por ello no pidió nunca ECCLESIA la derogación de tal ley. Mas no tuvo tampoco nunca un fetichismo exagerado por la misma por dos razones.

La principal deficiencia de la ley de Bases de 1938 es la absoluta ausencia del reconocimiento de los derechos de la Iglesia. No los menciona en absoluto, y dividiendo los establecimientos oficiales y colegios particulares incluye implícitamente entre éstos a los colegios de la Iglesia. Ahora bien, el gran maestro de canonistas de la edad contemporánea, que luego fue prepósito general de la Compañía de Jesús, padre Francisco Javier Wernz, enseña en su ínclita obra «Ius Decretalium» cuán ineptamente se adscriben las escuelas de la Iglesia a las escuelas privadas como si la Iglesia no fuese sociedad perfecta. Por ello la Conferencia de Metropolitanos, en su reciente instrucción sobre *el apostolado de la educación y los derechos en ella de la Iglesia*, ha creído necesario recordar que «las escuelas de la Iglesia, en cualquier grado, no pueden ser consideradas como escuelas privadas».

En segundo lugar, la ley de Bases de 1938 calla completamente respecto de los derechos de la Iglesia en la enseñanza,

y, sin embargo, éste es el único fundamento sólido ipara que sus colegios puedan desenvolverse debidamente. No negámos que en un régimen de absoluta libertad de enseñanza, que siempre trae consigo la nefasta libertad para escuelas neutras y laicas, puedan también vivir las escuelas de la Iglesia. Mas demostraría una ausencia de sentido canónico el considerar como mera literatura jurídica el aplicar a la importantísima materia de la educación y de la enseñanza las bases de un Estado confesional y aun de unidad católica.

Ni creemos que por ninguno de los que defendemos para España esta unidad y el régimen no de confusión pero sí de cooperación entre la Iglesia y el Estado, pueda defenderse en la materia escolar como preferible el que en las leyes se establezca la absoluta libertad de enseñanza sin hacer mención de los derechos de la Iglesia ipara que no sean éstos interpretados como privilegios, pues no se trata de que pida la Iglesia privilegios para sus escuelas, sino de que se le reconozca a ella como sociedad perfecta y con derecho propio a tener sus escuelas. Este reconocimiento es la base del compromiso adquirido por el Estado español en anteriores convenios con la Santa Sede de no legislar sin ponerse de acuerdo con la misma en materias mixtas o que de algún modo puedan interesar a la Iglesia. Ésta ha sido la base sólida para lograr con eficacia cuanto en la nueva ley se ha logrado, que no es todo, porque en toda amistosa negociación hay mutuas concesiones. Mas tenemos como segurísimo que muchísimo menos se habría logrado con solos artículos de diarios y revistas y muchísimo menos con campañas de tonos violentos, para las cuales, por otra parte, no había motivo.

La nueva ley de ordenación de la Enseñanza Media no es sólo una ley o un convenio para los colegios de la Iglesia. Muchos artículos de la misma no afectan a los derechos de la Iglesia; otros afectan sólo al profesorado oficial. Claramente dijo la Conferencia de Metropolitanos en su instrucción que en ellos la misma se inhibía y citaba nominalmente los ar-

tículos sobre los cuales había habido negociaciones y finalmente acuerdo. Tienen importancia las cuestiones pedagógicas y metodológicas y conviene que ellas sean tratadas competentemente por profesionales. Lo que hay que evitar es confundir opiniones defendibles y respetables con doctrinas de la Iglesia. Por ello ésta no se ha inmiscuido en cuestiones opinables, como en la unicidad del bachillerato o su división en grado elemental y superior, en los años de duración de uno y otro, en la completa separación de la función docente y examinadora, que, por otra parte, ella no ha aplicado en sus seminarios y universidades pontificias. De lo único que se han ocupado la Santa Sede y la Conferencia de Metropolitano ha sido de salvaguardar los derechos de la Iglesia y la necesaria libertad de sus colegios, coordinándolo con los derechos del Estado, que también los tiene en la enseñanza. *Iuventutis educatio est quidem ex lis rebus quae ad Ecclesiam Statumque pertinent, quamquam aliter atque aliter*, afirmó León XIII en su encíclica «Inmortale Dei» y reafirmó Pío XI en la «Divini illius Magistri». Por ello creemos que por algunos se ha enfoado mal lo que debía tratarse entre la Iglesia y el Estado español al dictar una nueva ley de Enseñanza Media, cual si fuese una cuestión que debiese tratarse entre técnicos y pedagogos especialistas, cuando era una cuestión canónica de relaciones entre la Iglesia y el Estado.

Para enjuiciar debidamente un estudio comparativo entre la ley de 1938 y la que acaba de promulgarse deben cotejarse serenamente los artículos de una y otra. No habían faltado personas doctas que hubiesen estudiado bien la ley de 1938 y que reconocían que, habiendo constituido un gran avance en el camino de la librtad de enseñanza, no era, sin embargo, ni mucho menos, de completa libertad. Mas no eran pocos quienes, sin un estudio directo y objetivo de la ley y ante la intangibilidad, si no total, sustancial de la ley de 1938, defendida por personas doctas y respetables, consideraban la ley de 1938, en gran parte inaplicada, como una ley poco menos

que de absoluta libertad de enseñanza. Por ello ECCLESIA, ante tamaña desorientación, se limitó, al ser enviado el proyecto de la nueva ley a las Cortes, a publicar a dos columnas los artículos que se referían a la exigencia de títulos, a las enseñanzas, cuestionarios y métodos docentes que en cada materia deben seguirse, a la inspección de las escuelas, a la obligación de un tanto por ciento de plazas gratuitas, etc. La base primera de la ley de 1938, al dividir los centros de enseñanza y definirlos, dice textualmente: «El bachillerato podrá ser cursado en establecimientos oficiales o en colegios particulares (entre los cuales dicha ley colocaba a los de la Iglesia) *debidamente autorizados e intervenidos por el ministerio de Educación Nacional*». En cuanto a la exigencia de títulos, la base XV exigía como *mínimum* siete profesores titulados en cualquier colegio y se debía mejorar el número de titulados hasta conseguir la equivalencia con la enseñanza oficial. La base XI establecía la inspección en todos los establecimientos, tanto oficiales como privados. Ésta no se cumplió, pero el examen comparativo de las leyes ha de hacerse teniendo en cuenta lo que ellas disponen, no su cumplimiento o incumplimiento. Como la ley de 1938 en todos sus artículos considera los colegios de la Iglesia implícitamente como colegios de enseñanza privada, es fácil colegir los muy graves peligros a que según el texto de la ley de 1938 estaban expuestos los colegios de la Iglesia. En la nueva ley de ordenación de Enseñanza Media, el número de títulos que se exigen se proporciona a la categoría y al número de alumnos del colegio, comenzando por exigir a los colegios elementales autorizados hasta cincuenta alumnos el *mínimum* de un licenciado en Filosofía y Letras y otro en Ciencias, y el *máximum* en los colegios reconocidos, cualquiera sea el número de alumnos, de cinco licenciados en Filosofía y Letras y tres en Ciencias. Según el número de alumnos se exigen sobre los profesores titulares profesores auxiliares, pero éstos pueden ser quienes tengan estudios completos de carrera sacerdotal cursados en

seminarios diocesanos o equivalentes en casas religiosas de formación.

En cuanto a la inspección, la nueva ley distingue ya la manera de hacerla en los colegios de la Iglesia, estableciendo: «Artículo 58. Por razón de la materia, inspeccionarán en todos los centros de enseñanza media: a) el Estado, todo lo relativo a la formación del espíritu nacional, educación física, orden público, sanidad e higiene y el cumplimiento de las condiciones legales establecidas para el reconocimiento o autorización de cada centro; y b) la Iglesia, todo lo concerniente a la enseñanza de la religión, a la ortodoxia de las doctrinas y a la moralidad de las costumbres. Artículo 59. En los centros oficiales y en los de patronato y privados, la inspección del Estado comprenderá también todos los demás aspectos del funcionamiento académico y pedagógico. En los centros docentes de la Iglesia la inspección sobre estos aspectos será ejercida por inspectores designados por la Jerarquía eclesiástica, de acuerdo con el ministerio de Educación Nacional, quienes aplicarán las normas dadas por el Estado con carácter general e informarán del resultado de aquélla a la Jerarquía eclesiástica y al ministerio de Educación Nacional».

Es ciertamente curioso que, tanto los más apasionados adversarios de la ley de Bases de 1938 como los más entusiastas defensores de su conservación sustancial, hayan coincidido en atribuir el gran número de alumnos que de hecho tienen hoy en España los colegios de la Iglesia a la ley de 1938. No negamos que, sobre todo tal como se ha aplicado, haya tenido su parte en ello. Mas teniendo, como tenemos, a la vista no sólo la estadística del número de alumnos en los colegios de segunda enseñanza de los religiosos en España, sino también la estadística del número actual de seminaristas en los seminarios españoles y de novicios en los noviciados religiosos, del resultado espléndido de las colectas en el Día del Seminario y en el Día de las Misiones, de la multiplicación del número de bulas que hoy se toman en España, no pode-

mos atribuir como causa principal del número de alumnos que hoy tienen los colegios de los religiosos a la ley de Bases de 1938, ECCLESIA es contraria a la dictadura estatal sobre todos los colegios de segunda enseñanza, pero cree sinceramente que aun sin la ley de 1938 estarían hoy repletos los colegios de enseñanza media de los religiosos, siendo su causa principal *el clima de altura propicio a la vida cristiana* que se vive hoy en España, de que tan elocuentemente el señor Cardenal Cicognani, que tanto conoce el estado de nuestra patria, habló el día en que le fue impuesta la birreta cardenalicia por el Jefe del Estado. Los padres, hoy como ayer, y también lo harán mañana, al elegir colegio para sus hijos se fijan, mucho más que en las leyes sobre instrucción, que muchas veces ni conocen, en la confianza que el colegio les merece para la educación moral y religiosa de sus hijos y de sus hijas, supuesta, claro está, la debida capacidad instructiva. Por ello no creemos que los padres españoles retiren a sus hijos o a sus hijas de los colegios de la Iglesia por la promulgación de la nueva ley de ordenación de la Enseñanza Media. para algunos polemistas lo más esencial de la ley de 1938 era el examen de Estado por profesores de universidad. Es ciertamente sistema que garantiza la paridad en los exámenes de todos los alumnos oficiales y no oficiales del bachillerato; pero, sin embargo, es discutido que sea el procedimiento más adecuado para los alumnos de enseñanza media.

Es muy de notar que en España la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia en la asamblea celebrada en 1951 propugnaba no la continuación del examen de Estado por los profesores de universidad, sino por un tribunal mixto; y aun en una revista publicada por un instituto religioso docente se ha sostenido también que para los alumnos del bachillerato no eran los examinadores más adecuados los catedráticos de universidad. Por otra parte, en España éstos rechazan esta misión, y al presentarse el proyecto de la nueva

ley en las Cortes han insistido y han logrado que por la ponencia y, al fin, en la ley se les exonerara al menos de intervenir en los exámenes de bachillerato de grado elemental. Lo esencial que ha propugnado la Conferencia de Metropolitanos es que, al menos para los colegios reconocidos de la Iglesia, haya paridad en la constitución de los tribunales con los institutos oficiales, y esto se ha logrado.

No creemos que la nueva ley aprobada y promulgada sea inmejorable. Es más, esperamos que en algunos puntos de los derechos de la Iglesia sea mejorada ya por disposiciones meramente civiles en el orden económico, ya en el futuro concordato que está negociando el Gobierno con la Iglesia. Mas creemos que ella ofrece un desenvolvimiento digno a los colegios de enseñanza media de la Iglesia, que hoy en España, aun habiéndose fundado recientemente algunos colegios episcopales, renovando antiguas tradiciones, son, en su máxima parte, dirigidos por beneméritos institutos religiosos docentes, cuya grande utilidad para el Estado hizo resaltar la instrucción de la Conferencia de Metropolitanos. Ésta ha procurado con infatigable celo, con la firmeza debida y con la cordial comprensión necesaria para la eficacia de negociaciones que en lo que a derechos de la Iglesia se refiere (no a cuestiones o procedimientos discutibles) no hubiese un retroceso respecto de la anterior ley de 1938, antes al contrario, una consolidación jurídica que era de todo punto necesaria y aun una ampliación en no pocos aspectos.

Esperamos que los colegios de la Iglesia tengan cada día un afianzamiento y un perfeccionamiento mayor, como ella, su madre y su tutela, desea. Que todos cuantos puedan se pongan en condiciones de ser colegios reconocidos, ya que los simplemente autorizados están en un grado de inferioridad, como legalmente lo estaban según la ley de 1938. Que si en algunos lugares no es posible establecer un verdadero colegio de enseñanza media, no dejen de utilizarse las residencias que la ley autoriza y que pueden prestar no peque-

ños servicios educativos. Que tanto en éstos como en la capacitación instructiva se procure cada día un mayor perfeccionamiento, como la Iglesia jerárquica desea, la cual se preocupa de facilitar centros de formación aun para las religiosas docentes, como tienen en Italia, bajo la mirada paternal de la Santa Sede.

ECCLESIA, en su editorial del 8 de diciembre de 1951, hacía también votos para una cooperación común de todos: Iglesia, Estado, padres de familia y profesores o educadores, sin antagonismos entre estos últismos. Los mismos votos hace hoy al ser ya un hecho la promulgacion de la nueva ley de ordenación de la Enseñanza Media.

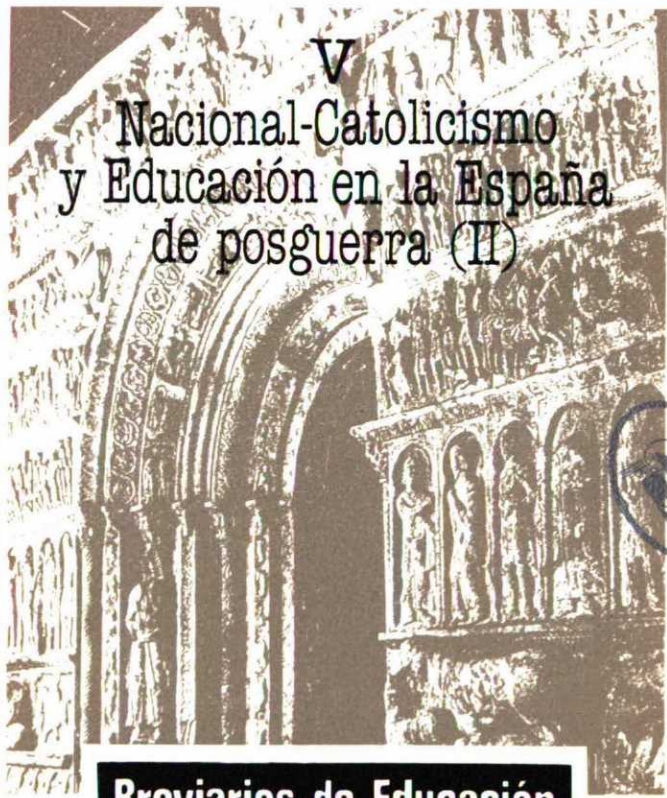


Ministerio de Educación y Ciencia

Centro de Publicaciones

HISTORIA DE LA EDUCACION EN ESPAÑA

V Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra (II)



Breviarios de Educación

TOMO V
2 Volúmenes

HISTORIA DE LA EDUCACION EN ESPAÑA

TEXTOS Y DOCUMENTOS

Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra

Estudio preliminar y selección de textos

ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ

VOL. II

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Secretaría General Técnica

1990



© De la presente edición:

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, 1990. MADRID

© Alejandro Mayordomo Pérez

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica del
Ministerio de Educación y Ciencia

Tirada: 1.000 ejemplares

NIPO: 176-90-120-X

ISBN: Obra completa: 84-369-1841-X

ISBN: Vol. II 84-369-1840-1

Depósito legal: S. 661 - 1990

Impreso en España

EUROPA ARTES GRÁFICAS, S. A. Sánchez Llevot, 1

Teléf. (923) *22 22 50. 37005 Salamanca

3. LA ESCUELA POR DENTRO. UNA MIRADA A LAS AULAS

TALAYERO, J., «La Metodología en la Escuela Primaria», en Ministerio de Educación Nacional, *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, vol. II, págs. 71-83.

LA METODOLOGÍA EN LA ESCUELA PRIMARIA

CARACTERES GENERALES QUE HA DE REUNIR TODA ENSEÑANZA
PRIMARIA: ACTIVA, GRADUADA, INTUITIVA Y PRÁCTICA

Los temas han sido propuestos por el Ilmo. señor Jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza; así que, aun cuando yo quiera hablar de muchas cosas, sólo a título de conversación, por mi gusto dialogada, porque sería una osadía en mí el pretender dar aquí una clase, he de sujetarme en cuanto sea posible al tema. Por obediencia tomaré parte en este curso, pues yo no soy más que un maestro como vosotros, y aleccionar un maestro a otros maestros, en realidad, me parece cosa ridícula. De manera que me encuentro con el hecho de dar unas conferencias a maestros, no para aleccionarles, sino para establecer una amistosa conversación. Tengo alguna costumbre de hablar de cosas pedagógicas, pero a mi modo, sin concretar casi se puede decir un tema, sino estudiar la Pedagogía actual tal cual yo la entiendo, y, por esta contextura de las cosas de la vida, en un sentido bueno, desde luego, pero verdaderamente revolucionario.

El tema de esta tarde dice así: *Caracteres generales que ha de reunir toda enseñanza primaria: activa, graduada, intuitiva y práctica.*

Si fuéramos a hacer solamente una descripción de estos cuatro epígrafes del tema general, sería bien poca cosa, y, por consiguiente, me parece necesario concretarlos para deducir el verdadero sentido de ellos, según el punto de vista particular que tengo de estas cuestiones, aun cuando no podamos hacerlo en una tarde. Lo esencial es fundamentar bien el asunto a tratar. Así que iremos tratando el tema, desarrollando un pensamiento personal, tal como entiendo yo estas cuestiones.

Desde luego que en la enseñanza primaria hay que buscar la eficacia. Para eso la Escuela ha de ser como una consecuencia de la filosofía que reina en la época. Por eso ha podido decir con mucha razón el famoso escritor inglés Chesterton: «Dadme una filosofía y os daré una pedagogía».

Si fuéramos a ver, todas las cuestiones pedagógicas, por nimias que parezcan y por insignificantes que se las considere, realmente tienen una base filosófica. Por ejemplo, se me ocurre ahora pensar en las mesas de la escuela. ¡Cuidado que es cosa material y nimia! Pues no obstante, eso, tiene un fundamento filosófico. Precisamente en estos últimos años ha habido grandes discusiones sobre si era mejor la mesa así o de la otra manera, de tal o cual figura, si era mejor la unipersonal o la bipersonal, etc. La defensa de cada uno de estos sistemas se apoyaba precisamente en fundamentos filosóficos, como si es mejor que el niño trabaje individualmente o en colaboración, etc. Ya veis por este ejemplo, que hasta esa cosa tan nimia tiene fundamentos filosóficos.

Dicho se está que la enseñanza en general es una parte de la filosofía. Si nos vamos fijando a través de la Historia Universal, veremos también que la escuela no es ni más ni menos, que una traducción pedagógica y didáctica de un sistema filosófico. La escuela hasta ahora y aun ahora, porque la evolución no es cosa de un día, es una cuestión lenta, no es ni más ni

menos que una traducción pedagógica y didáctica de la filosofía de la Revolución francesa, nada menos. Toda la filosofía del siglo XVIII ha venido a encarnarse en nuestra escuela actual, en su modo de enseñar, con todos sus programas, toda la distribución del tiempo y del trabajo, todos los conocimientos actuales. En primer lugar, la Universidad es la que ha dado el tono al sistema filosófico, que, poco a poco la escuela ha ido implantando. Desde Descartes que escindió al hombre tomándolo como ser exclusivamente intelectual, haciendo que se considerara al niño como un ser solamente receptivo, vino el criterio siguiente: puesto que es sólo inteligencia, y es un ser receptivo, hay que darle abundantes materias para que vaya alimentando su pensamiento y su ser, porque cuantas más materias se le den, y más cantidad de cada una, aunque olvide, siempre quedará algo. La Universidad es la que primero plasmó pedagógicamente la filosofía del siglo XVIII y creó el tipo universitario de la enseñanza. Se hicieron los programas en las Universidades, ajustados a una materia, pero un programa escueto, esquelético, como un índice. Y eso que hizo la Universidad, se tradujo en seguida en los Institutos y en las Escuelas, y por eso todo nuestro programa escolar hasta la actualidad, no es ni más ni menos que una consecuencia lógica del programa tradicional de tipo universitario.

Pero la vida va evolucionando, y tenemos en este instante una verdadera edad nueva a la que no se ha podido calificar todavía; una edad que no se puede llamar moderna ni contemporánea. Parece ser que el vivir del mundo está en un período moderno de transición, y todavía no podemos calificar su característica.

Estamos, pues, asistiendo a la formación de una nueva cultura del mundo, porque desde luego, la cultura es universal, aun cuando cada país le dé un matiz propio de su ser. Nueva, no porque nunca se haya dado, sino porque ahora viene con facetas diferentes de las que había tenido estos últimos siglos. Por eso creo que se le debe aplicar el calificativo de nueva.

Hay que saber, para entender mejor este pensamiento, que la cultura supone siempre un esfuerzo común, de sentido constructivo y creador. Es como una construcción. Se ve a través de la historia que todas las culturas sin excepción, sufren una especie de trayectoria ascendente; se va construyendo, se va edificando, y este esfuerzo de construcción y de edificación constituye realmente lo que se llama, con verdadera propiedad, la cultura.

Pero llega un momento en los siglos y en los pueblos, en que esa cultura parece que tiene un límite; es el momento en que las sociedades han hecho un esfuerzo superior, y llegan a su máxima capacidad de esfuerzo. Ya no crean más, ya no construyen más y entonces viene el disfrute de esa cultura. Entonces empieza la civilización.

De manera, que, como veis, hay dos conceptos diferentes: cultura y civilización. La cultura no es más que el esfuerzo constructivo, pero el esfuerzo de las sociedades y el esfuerzo individual tiene un límite de capacidad. Llegado ese límite, se suspende el trabajo para disfrutar de lo que se ha construido, y aquí es donde empieza la civilización, y con ella, el consumo y desgaste de la cultura. Por eso la civilización es signo de decadencia.

Pero las sociedades también llegan a un límite máximo de decadencia. Lo mismo podemos decir del mundo. Como fruto de los esfuerzos, llega un momento de plenitud, sigue el estacionamiento, luego el disfrute, y después la depresión. Entonces viene el instinto de conservación, este instinto maravilloso y profundo que llevan todos los seres vivos y que aun en la naturaleza muerta tiene sus manifestaciones, porque hasta en ella se nota esa tendencia a la vida, a la prolongación de la existencia. En su virtud va buscando todo el mundo el modo de rehacerse y se viene otra vez a construir, al esfuerzo, a crear de nuevo, mejor dicho, a re-crear.

Este periodo de re-creación es el que estamos viviendo. El mundo ha llegado a su apogeo, ha disfrutado de sus adelan-

tos materiales, ha consumido demasiado de prisa, ha visto que retrocedía, y ahora reacciona de nuevo, busca y re-crea una nueva cultura.

La escuela, por consiguiente, no puede desvincularse de esto. Si la escuela, como tantas veces se ha dicho, ha de educar para la vida, tiene que ocupar su puesto en esta construcción de la nueva cultura. Pero sólo su puesto, porque es un error y una exageración creer que la escuela por sí sola puede cambiar la cultura y el rumbo de la vida. La escuela es un factor, y no el más importante, pues siempre ha sido conducida por la cultura de la época, jamás conductora. En la cultura influyen una porción de factores biológicos, morales, político-sociales, religiosos, geográficos y etnográficos que le dan un sentido. La escuela es un modestísimo factor, quizá el primer peldaño de un factor escalonado. La escuela en este sentido ocupa su lugar en el concierto de una cultura bien dirigida y en un sistema de enseñanza práctico y de buen sentido.

Pero esta tarea, es natural que ha de reunir las condiciones óptimas, por la sencilla razón de que toda causa para que produzca su efecto adecuado, ha de reunir las debidas condiciones. Y claro que la escuela concebida y desarrollada como hasta ahora, no puede contribuir en modo alguno a su tarea de re-creación de la nueva cultura. Esto de tantas asignaturas dadas en tantos días, distribuidas de la manera más absurda, con tantos compartimientos y lecciones, con programas tan amplios de tipo universitario, no puede ser eficaz.

Cuando algunas veces he hablado con maestros de los pueblos y me han dicho: «Pero si no se puede hacer nada en los pueblos. Si los padres se llevan a los chicos a los trabajos del campo y en total van dos meses, a lo más tres meses a la escuela, ¿qué se va a hacer?», he contestado yo siempre, que los padres al proceder así, revelan un buen sentido común. Lo primero de todo es vivir, porque si no se vive, lo demás no puede hacerse. Los padres buscan eso, vivir. Vivir sus hijos, y vivir ellos. Por eso tienen que desplazarlos de la escuela y en-

viarlos a ella tan sólo cuando fuera nada tienen que hacer. La escuela ha estado y está todavía desplazada de este vivir. Por eso viene esa especie de resistencia, esa especie de protesta callada al no enviar sus hijos a la escuela. Si los padres vieran que la escuela da un rendimiento eficaz para la vida, naturalmente que se desprenderían de los chicos y los enviarían a ella.

Esta realidad nos dice y nos exige que hay un problema serio y es el de encuadrar la escuela en la vida. Y para encuadrarla hace falta tener, entre otros conocimientos, idea clara de la cultura y del cómo hay que trabajar para recrearla. Verdad es que en unos cuantos años se ha cambiado no poco el ser de la escuela y la mente pedagógica del Magisterio, merced a los folletos de perra gorda, aun cuando el ejemplar se vendía a una peseta o a una veinticinco. Los tales folletos han sido los divulgadores de una pedagogía extranjera y extranjerizante, transportada ordinariamente del idealismo alemán, del pragmatismo norteamericano, del panteísmo centroeuropeo que se traduce en la psicología fenomenista y determinista, que a su vez engendran en el terreno práctico una pedagogía biológica, la cual ha corrido estos últimos años por todo el magisterio. Casi me atrevería a decir que es la única que sabe un poco el magisterio.

Esta pedagogía, como si fuera una reacción contra el cartesianismo que considera al hombre solamente inteligente, quiere enseñar que el niño y el hombre son sólo instinto simplemente tendencia, con exclusión de la inteligencia. Y naturalmente, en ese plan, tan sólo hay que buscar la evolución del instinto, y tenemos la pedagogía que censuramos y que llamamos biológica. Pero no solamente eso, sino que esa pedagogía hace abstracción de todas las tendencias instintivas para fijarse exclusivamente en una, porque es la que el niño manifiesta más, y se ve mejor. Es el juego. Por consiguiente, toda la pedagogía importada hasta ahora se funda en el juego, pero no como un instrumento didáctico, sino como lo

único que al niño interesa, como lo único placentero, formando así la pedagogía del deleite, del mínimo esfuerzo, del placer. El niño busca el placer, todo lo hace jugando, y por consiguiente hay que hacerlo todo jugando para interesar a los chicos, etc., en fin, una serie de tópicos que han llenado la mente del maestro español.

En realidad, vosotros podéis decirlo mejor que yo, porque en vuestras escuelas rurales lo habréis experimentado. Cuando con todas estas ideas habéis ido al pueblo, y habéis querido ponerlas en práctica, habéis chocado en seguida. Estoy seguro que habéis chocado. Y aquellas ilusiones y entusiasmos vuestros que llevabais a la escuela, se han trocado en desilusión y desengaño.

Estudiemos un poco la realidad profunda infantil. Yo me he fijado muchas veces en grupos de chicos que estaban jugando a sus juegos con grande alborozo; llega un automóvil por ejemplo, y el conductor levanta la tapadera del motor para examinarlo; o se ha pinchado la cubierta de una rueda, y se dispone a su arreglo o a su cambio. Al momento, como movidos por un resorte, han dejado el juego y han ido allí, fijándose con gran atención en las manipulaciones del conductor, sin perder detalle. Se pueden multiplicar los ejemplos. Esto dice bien a las claras que los chicos dejan el juego con gran facilidad para fijarse en algo serio. Interpretando este hecho general con la mayor objetividad posible, es fácil deducir, que aunque el niño tiene tendencia al juego, lo cual es verdad, tiene otra tendencia más profunda y de mayor intensidad que le subyuga más al trabajo serio. Los hechos lo dicen, pero si todavía quedara alguna duda, por ser tan simplistas como los hemos presentado, yo estoy ensayando ahora la tendencia al trabajo serio, como fundamento de la nueva escuela española.

Se os ha dicho que yo era el director del «Hogar José Antonio» en Zaragoza. Es una institución nueva, que empezó en enero, en la cual no hacemos sino vivir y desarrollar la pe-

dagogía que se obtiene de todos los puntos programáticos del Estado español, para hacer una pedagogía española, metódica, que podamos divulgarla por todo el ámbito del suelo español. Vivimos en su plena realidad el sentido ascético y militar de la vida, porque lo religioso y lo militar son los dos únicos medios serios y enteros de entender la vida. Mitad monjes y mitad soldados, como decía José Antonio. La pedagogía del sacrificio. La pedagogía de vivir crucificado con Cristo. Precisamente todo lo contrario a esa pedagogía biológica que acabamos de exponer, la cual se funda en el juego como instrumento de placer para satisfacer una necesidad.

A esta pedagogía nuestra, la bautizamos con el nombre de pedagogía del dolor, en contraposición a la que se adueñaba de nuestras escuelas, llamada del placer. Pero no ese angustioso y mortificante dolor que agota las energías, sino el dolor que las eleva, que estimula, que vivifica, que perfecciona.

Ahondando algo más en el estudio de las tendencias del ser humano, hemos visto que la tendencia superior, no es precisamente el placer que envilece y agota, sino que el hombre se mueve por una ley profunda y misteriosa, única ley de la vida, de la cual todas las demás tendencias son matices diferentes. ¿Cuál es esa ley de la vida? Primero vivir. La ley de la vida es vivir, porque vivir es «tener en sí una actividad propia, proveniente de un principio íntimo que tiene el poder de desarrollarse en su acción y de poseer su desarrollo» como enseña Santo Tomás. De donde resulta que hay dos clases de vida: la vida perfecta y la vida imperfecta. La primera es la propia de Dios: la segunda es propia del hombre, porque es una vida que se hace, que se construye, que se organiza. Por eso la vida de este mundo es un crecimiento, la vida del cielo es una posesión que se adquiere por el esfuerzo, por el dolor, unidos a la gracia de Dios.

Si vamos fijándonos poco a poco en esas tendencias al juego y al placer, iremos viendo que la realización de las mismas tiene un resultado destructor. Klages, el gran médico

psiquiatra, aunque materialista, estudiando a fondo las teorías de Freud, de aquel médico que fundaba todo el movimiento de la personalidad en el instinto sexual, y estudiando también toda la personalidad profunda del individuo como la concibe Adler, llega a un resultado que nuestra filosofía cristiana ya había visto hace siglos. La realización de las tendencias biológicas es destructora de la vida. Nuestros moralistas llaman a estas tendencias apetito concupiscible, el cual nos lleva al vicio y al pecado, siempre destructor de la vida física y de la vida espiritual.

No hay más que coger a un neonato. En él no influye para nada ninguna noción objetiva. Es nada más el subjetivismo instintivo de la vida. Pues bien; si a ese neonato se le levanta un poquito y se le deja caer para tomarlo en las manos, adopta una posición orgánica reveladora de una defensa vital; es decir, que sin conocimiento alguno por su parte, se ve que en el momento de lanzarlo, parece ser como si se sintiese asustado, y se diera cuenta —aunque no se la da— de que va a morir, y encoge las piernas, y el cuerpo se pone en forma de ovillo precisamente como una defensa intuitiva del ser.

A pesar de esa manifiesta tendencia a la vida, dejemos al niño solamente con sus tendencias naturales, como quería Rousseau, y no será más que un hombre que vive para destruir su organismo. No otra cosa son los vicios, sino tendencias naturales desplazadas de la ley de la vida. Al vicioso podéis decirle todo lo que queráis. Se defenderá diciendo: «¡Si esto es mi vida!». El que habitualmente toma café y el que habitualmente fuma mucho, seguramente os respondería: «Si yo dejara de tomar café o de fumar, dejaría de vivir». Pero cuando muchos fumadores llegan, por una enfermedad, a las puertas de la muerte, dejan de fumar y es cuando empiezan a resucitar. Esta tendencia puramente biológica es destructora del ser; Y el ser mismo, por otra parte, tiene una reacción profunda contra esta destrucción de la vida. Hay pues una

ley de la vida. Pero esa ley de la vida que acabamos de estudiar ligeramente mediante estos ejemplos, no es la puramente biológica, porque dejándonos llevar solamente por la biología, vamos contra la propia vida, como acabamos de ver. El mismo Klages citado lo manifiesta el decir que la educación no es otra cosa que la lucha continuada, perseverante, tenaz y hasta violenta contra esta tendencia a la destrucción de la vida. Es la lucha contra nuestra bestialidad, que decimos nosotros.

Pues bien; la ley de la vida, repetimos, es vivir. Contra ella tenemos la tendencia animal. Luego ya tenemos un modo de realizar esta ley, cual es el oponernos al desbordamiento de toda tendencia biológica; porque el hombre, aun cuando se ha comparado a un animal o a un árbol para deducir principios pedagógicos por analogía, no hay que compararlo con nada, por ser un valor específico que no admite comparación alguna con ningún ser, pues aun cuando tiene algo de biológico, también posee algo que no es biológico, y está supeditado a algo que está sobre él mismo. Este algo son las normas morales, lo que llamamos valores. El hombre no tiene que hacer en este mundo otra cosa que realizar esas normas o valores, y por eso podemos decir que para ir recreando toda esa cultura de nuestros valores y de nuestro tiempo, enmendando la de nuestras generaciones próximas, tenemos que ajustarla a unas normas. Lo mismo el maestro que los discípulos en todos los grados de la enseñanza. Los valores religiosos son fuente de normas y están en la escala superior de la jerarquía. Todos debemos estar sujetos a esas normas. El maestro de una manera, el alumno de otra, pero los dos vienen obligados a realizarlas, porque son el cauce obligado en orden a esa ley de la vida.

Pero al parecer esta ley nos impulsa al placer. El ser individual como el mundo en su evolución histórica parece que son estimulados solamente por el placer. Así observan algunos sociólogos, precisamente los que han dado lugar a la pe-

dagogía social. Lugo entonces la ley de la vida en el hombre, ¿es buscar el placer? Veamos. Hay que distinguir el placer de la felicidad. En realidad no es el placer, sino la felicidad lo que buscamos. Pero si esa felicidad no se encuentra en el placer, puesto que hemos visto que es destructor, ¿dónde la encuentra el hombre? Donde hay felicidad hay también placer, pero placer que en vez de ser destructor es vivificador. Y este placer vivificador se encuentra en el ejercicio de las cosas serias de la vida, o sea en el sentido ascético-religioso y militar de la vida que antes indicamos como medio para realizar las normas.

Y si esto acontece en todos los países y en todas las latitudes, como vamos viendo ahora demostrativamente, en los países que van surgiendo de las decadencias en que estaban antes, aun más. Cuando al español se le ha planteado una cosa nimia que hacer, ipso facto, por instinto, como si tuviera también un orgullo instintivo de sí mismo, un amor propio exagerado, ha dicho: «Eso es poco para mí. No lo hago por es poco». Mas si en seguida se le propone un problema difícil, con grandes dificultades a resolver, algo que exija un gran esfuerzo, en vista de éste, se pone a trabajar con denuedo, interés y alegría, y de ahí saca el placer que vigoriza y perfecciona. Al español, cuando se le ponen dificultades a vencer, entonces, por un instinto de orgullo, parece que saca fuerzas de flaqueza, se supera a sí mismo, y pone a contribución su voluntad, sus energías y se goza en las dificultades que vence, en el esfuerzo que realiza, porque el genio español ha sido siempre profundamente elevado. De ahí viene el hecho de por qué hubo nimiedades que a otros pueblos han entretenido durante siglos y España siempre las ha rechazado. Este hecho en las alturas del pensamiento humano lo tenemos en nuestro filósofo Luis Vives. Hoy en España se quiere resucitar su filosofía como algo genuinamente español.

Uno de los filósofos que más ha influido en la pedagogía biológica y en la pedagogía krausista que tanto ha divulgado

entre el Magisterio la Institución Libre de Enseñanza en sus folletos citados anteriormente, ha sido Spinoza, con su sistema panteísta. Vives fue el filósofo predilecto de Spinoza, pero el maestro jamás llegó a las proposiciones de este último, ni a sus conclusiones, no porque le faltase talento, que lo tenía sobrado, sino por la repugnancia que sin duda sintió siempre ante lo trivial y ridículo, como es el panteísmo. Es decir, que el español desprecia siempre lo banal, lo ridículo y lo fácil.

Resulta de cuanto llevamos dicho, que tenemos la obligación de re-crear una pedagogía auténticamente española, encuadrada en la nueva cultura, cuyo modo tiene que ser el esfuerzo llevado al sacrificio, si hace falta. Elemento muy adecuado al modo de ser del español, sea niño, sea adulto.

Por consiguiente, en términos pedagógicos, podríamos decir que necesitamos crear una pedagogía del dolor. Parece que asusta al principio, es verdad; pero acaso no asuste a todos. Podemos verlo experimentalmente en este período de guerra: a los pusilánimes les asusta el dolor, a los valientes les estimula.

Acabamos de dar rápida ojeada a la justificación de una pedagogía del dolor, para ver si responde a nuestra peculiar psicología y vemos que encuadra perfectamente en nuestro modo de ser. La pedagogía del dolor habréis comprendido que es sinónima de pedagogía del esfuerzo. Ante esto surge una apostilla bastante generalizada en la pedagogía actual. Es el problema de la fatiga, porque, claro es, que si se hace un esfuerzo extraordinario, vendrá pronto la fatiga. Las ciencias psíquico-fisiológicas ya sabéis que han ideado varios procedimientos para medirla. Los fisiólogos nos hablan demasiado de la fatiga y hasta presentan gráficos demostrativos de que se llega a ella con relativa y matemática facilidad. Esto a su vez presenta una cuestión profunda de Psicología. ¿La voluntad humana puede dominar al organismo? Ahí está la clave, no sólo de la posibilidad, sino de la facilidad del ejer-

cio de esta pedagogía del dolor. Pero aparte de estas cuestiones psicológicas, tenemos los hechos demostrativos de que cuando el hombre quiere domina su ser, logra dominar el mundo. «Bienaventurados los mansos, porque poseerán la tierra». La posesión es dominio. Dicho así, con esta sencillez, puede parecerle a alguno una afirmación demasiado gratuita y ligera. Sin embargo, no hay dificultad en demostrarlo incluso con la Química en la mano.

Se sabe, químicamente hablando, que la albúmina de que están constituidas nuestras células es absolutamente inestable mientras se vive. Por eso es inmediatamente apta para la vida. Por esta inestabilidad se modifica su cualidad por cualquier impulso o estímulo de cualquier orden que sea, fisiológico, físico, químico, psicológico. Pues bien; por un acto cualquiera de la voluntad se transforma la albúmina en otra diferente y las reacciones personales es natural que cambian de aspecto y de intensidad, lo cual indica que podemos modificar hasta cierto límite la cualidad reaccional de nuestro modo natural, hasta crear un verdadero hábito. Aquí radica biológicamente el cambio de carácter de las personas por educación, y hasta la posibilidad de la misma.

Al organismo se le puede mandar y éste obedece con facilidad al que sabe mandarle, aunque en algunos casos sea una verdadera paradoja. Los especialistas de estómago e intestinos recomiendan a sus enfermos, como fácilmente realizable, la necesidad de hacer las evacuaciones a la misma hora. Y el enfermo lo logra con un esfuerzo pequeño de voluntad. Con estos ejemplos trato de demostrar esto: el poder de la voluntad sobre el organismo, el predominio del espíritu sobre la materia para justificar la pedagogía del esfuerzo como cosa fácilmente realizable.

Estamos en la coyuntura histórica de realizar esta pedagogía y encuadrar la escuela en ella para darle vida. Nos toca a nosotros el hacer esta tarea, por la misma fuerza de las cosas. A otras generaciones les estará reservado otro papel. Cumpla-

mos el nuestro. Si así no lo hacemos, peor para nosotros. Pero conviene advertir que una generación de maestros, haciéndolo mal, no puede consentirse. Perdonadme la insistencia acerca de este punto que considero de suma importancia para lo porvenir de la escuela y de la educación española. La pedagogía del esfuerzo, la pedagogía del dolor se puede hacer, y se debe hacer. En el «Hogar José Antonio» la vivimos en toda su integridad. Con todo rigor se practica una verdadera ascesis, o sea el sentido ascético y militar de la vida. Llevamos una vida verdaderamente de sacrificio. A esto equivale la pedagogía que estamos diciendo para una metodología adecuada.

No hace muchos días nos visitó una cierta personalidad. Quedó admirada de lo que veía. Pero sin duda pesaba en él todavía la cultura blandengue y ñoña. Insinuó su temor de que sería demasiado para chicos. Nosotros le argüimos con los hechos, que son la mejor elocuencia y le replicamos, además, diciéndole: ¿Cómo vamos a hacer la frase, «Mitad monjes y mitad soldados», que es a lo que aspiramos en esta nueva cultura? ¿O es que va a ser solamente una frase de mitin? Porque para que sea una realidad hay que ponerla en práctica del único modo posible, viviéndola en su plena realidad, con las necesarias condiciones. Queremos que sean las generaciones venideras «mitad monjes y mitad soldados», «sentido religioso y militar de la vida», que se os está diciendo en las conferencias de las mañanas. Esto es lo que se nos manda, y esta nuestra obligación. Hay que cambiar totalmente la escuela y ponerla en condiciones para hacerla eficaz. Disponer vuestro espíritu, es lo que pretendo en estas conferencias. Yo no debiera hablar tanto del «Hogar José Antonio» por ser obra propia, pero, sin embargo, como es la verdad, lo voy a decir: En nuestro Hogar, no obstante la vida dura y ascética que hacemos, la primera impresión que se saca de ver a los chicos no puede ser más grata y placentera. Los chicos reflejan en su porte la continua ley profunda que acabamos de exponer. Nuestros chicos hacen algo serio, y a ello van con

más ímpetu que al juego. Como les deis algo trivial, algo nimio, los mismos chicos no quieren hacerlo. ¿No habrá pecado nuestra escuela hasta ahora de trivial y escesivamente pueril? ¿No habrá pecado de demasiado trivial nuestra enseñanza?

Pues bien. Nosotros llevamos esta vida escética que a los chicos les gusta tanto y rebosan por todo una alegría que no es una alegría salvaje, como es la alegría puramente biológica, sino una alegría íntima. Les hemos mandado muchas veces a la ciudad. Vivimos no muy lejos; jamás quieren ir sin objeto. Les hemos mandado y en seguida contestan: «Por obediencia iremos; pero por gusto no vamos a la ciudad, no necesitamos». Ese es el resultado; no les agrada ir a la ciudad. Aquí estamos muy bien, dicen. La vida que se lleva es muy agradable. Pues bien; conviene decir esto porque es una realidad, y porque cuando la pedagogía nos ha hablado del niño nos ha dicho cosas que más parecen una entelequia, a la que no puede llegar la imaginación, que realidades. El niño es distinto del hombre, el niño no discurre como los demás, el niño es algo abstracto, nos ha dicho la pedagogía. Pero así como el día de la inauguración os decía Valdecasas, nuestro Subsecretario, que es un filósofo profundo: «el hombre abstracto no existe; el hombre existe siempre concreto, como español, o como italiano, o como portugués», así también nuestro niño es también algo concreto, a quien le gusta lo serio y le gusta hacer el esfuerzo.

La explicación es sencilla. La especie humana presenta una enorme diversidad individual, o sea, que cada individuo es diferente de todo otro individuo, y por eso se dice con propiedad en las esquelas mortuorias «la irreparable pérdida», verdad profundamente filosófica, porque una persona que muere ya no se repara, cualitativamente, de ninguna manera. Pues en medio de esa diversidad tan enorme, todas las personas del mundo pueden reducirse a dos grupos, y cada grupo tiene una reacción específica. Para que no os extrañe esto de los grupos, diremos que se ha hecho una clasifica-

ción para lograr grupos naturales —análoga a la de las Ciencias naturales en cuanto al método de clasificación—, para lograr grupos homogéneos, a pesar de la diversidad individual. El español comprende lo dinámico, lo vivo dentro de su grupo.

La escuela, pues, debe proceder a la formación de estos grupos homogéneos, cualitativamente idénticos, para hacer realmente eficaz la enseñanza.

ONIEVA, A. J., *La nueva escuela española. Realización práctica*, Valladolid, Santarén, 1939, págs. 128-141, 169-203.

LA NUEVA ESCUELA ESPAÑOLA. REALIZACIÓN PRÁCTICA

EDUCACIÓN RELIGIOSA

ESPAÑA Y EL CATOLICISMO.—Hacer una escuela española quiere decir fundamentarla en lo español, y «lo español» es aquello que a través de los siglos ha formado nuestra personalidad actual. Con la Historia en la mano se comprueba que todo esplendor nacional ha coincidido con un florecimiento de la Religión católica, y viceversa: época de los primeros Concilios toledanos, de Fernando III el Santo, de los Reyes Católicos, de Felipe II y de nuestro Movimiento salvador frente al marxismo. La misma coincidencia encontramos en épocas de periclitación nacional: esto indica la consustancialidad del alma española con la Religión católica. Allí donde aquélla se ha planificado, ha sido porque es naturalmente cristiana. Quítese a nuestra Historia los Concilios, los templos y monumentos religiosos, nuestra literatura caballeresca, mística y ascética; nuestra pintura y escultura; nuestras leyes protectoras de Indias y los capítulos de su colonización y cristianización; quítese nuestras luchas contra Mahoma, Lutero, la Enciclopedia y Marx, y... ¿qué queda? Creemos que nada.

La escuela tradicional española ¿educaba religiosamente? En general puede contestarse que sí, pues el Magisterio español ha sido siempre católico. En los últimos tiempos, un sector de maestros jóvenes, y que sólo por serlo se creían relevados de confesar a Cristo, siguiendo las consignas de sus autoridades supremas, en su mayoría masónicas, trataron de arrebatar a los niños la sencilla virginidad de su fe e inculcarles el desprecio hacia las verdades eternas que nos enseña el Catolicismo.

Expurgada España de aquella levadura, queda el Magisterio sano de antes y de siempre, el que no concibe a España sin su espiritualidad religiosa, ni la educación de la infancia sin un lote de creencias que abran el sendero de su vida, ni el destino humano sin la finalidad trascendente de la eterna beatitud. En él fiamos para el resurgimiento de nuestra España católica, patriótica y sentimental.

LA ESCUELA NEUTRA.—No quiere decir aquella que no enseña ninguna Religión, sino la que no da preferencia a una sobre otra. Para ella todas son iguales, que es lo mismo que decir que todas ellas son verdad o que no hay verdad en ninguna, sirviendo en tal caso la Religión como una de tantas relaciones de conducta humana. La escuela neutra, o la que practica la neutralidad de la enseñanza de la religión, arranca de un principio de escepticismo en el mejor de los casos; de la incredulidad en el peor.

Los escépticos dicen que nadie puede vanagloriarse de poseer la verdad absoluta; nadie puede decir que tal sea la verdadera religión. ¿Qué hacer en este caso? No enseñar ninguna o enseñarlas todas. Y como es indudable que las religiones han contribuido en mucho o en poco, tanto al levantamiento de los pueblos como a su decadencia o desaparición, dicen que hay que enseñarlas todas. Pasa, pues, la Religión católica como una de tantas en la serie de meras curiosidades informativas; pasto intelectual que no debe estimular la conciencia ni mover a la religiosidad.

La postura del incrédulo es: en la evolución y decadencia de los pueblos han intervenido diversos factores: el interés económico, el religioso, etc. La religión no es otra cosa que un capítulo, como otro cualquiera, de la Historia de un pueblo; unas veces ha ayudado a su ascensión, otras a su servidumbre, como ha acontecido con el interés bélico. Debe enseñarse, por tanto, como mero factor histórico y siempre dentro de la Historia de cada pueblo; queda, pues, la religión subsumida en las páginas de una materia totalmente profana.

La consecuencia no puede ser más desastrosa: un maestro escéptico creará niños escépticos; un maestro incrédulo hará niños incrédulos. Esto, en una disciplina escolar cualquiera, puede tener escasa importancia: los fenómenos se interpretan de distintas maneras. La Geometría será o no euclídea según el modo de concebir el espacio, y una y otra pueden ser verdad. Pero para los que somos católicos, la Religión es algo más que una materia de aprendizaje escolar: es una impulsión activa y ascendente que ordena nuestra conducta para que el alma cumpla su fin, que es la posesión de Dios. Toda desviación de esa ordenación crea la infelicidad, tanto en esta vida como en la otra, y esto no podemos desearlo ni para nosotros ni para nuestros semejantes.

No podemos aceptar, pues, la neutralidad de la enseñanza en materia religiosa, porque en ella no caben distingos ni interpretaciones personales. Creemos en la revelación y en el magisterio de la Iglesia, y no podemos salirnos de aquélla ni de éste.

LA ESCUELA LAICA.—El laicismo adopta una postura francamente hipócrita. No niega que puede existir una religión verdadera, pero sostiene que por respeto a la conciencia del niño no debe enseñársele esa ni ninguna otra; porque toda enseñanza religiosa supone una coacción, un arrebataimiento de la libertad humana. El niño elegirá más tarde la religión que le convenga, o no elegirá. La escuela se ocupará únicamente de formar ciudadanos útiles a la sociedad; hombres

que en la biblioteca, en la cátedra, en la fábrica, en el terruño, etc., etc.

Como se ve, el respeto a la «psiquis infantil» lo han extendido los humanistas a la conciencia religiosa del niño, para que elija más tarde. El subterfugio está claro; porque si el niño crece y se hace adulto con desconocimiento absoluto de los principios religiosos, lo corriente no es que elija, sino que deje de elegir y caiga en el indiferentismo. Porque la Religión, que se convierte en el tesoro de la felicidad para quienes han llegado a libertarse de la pesadumbre de los vicios y pecados, es también un freno, una constricción de los apetitos juveniles, y a nadie le gusta ponerse trabas no sentidas ni hechas carne en años en que los sentimientos arraigan con fuerza en el corazón.

Cabalmente el respeto a la conciencia religiosa del niño consiste en enseñarle y hacerle sentir las ideas y principios de nuestra religión católica, para que luego no sea invadida por falsos ídolos humanos y humanísticos; del mismo modo que se le respeta y defiende su vida física inmunizándole contra las invasiones que destruirían su economía fisiológica. Aun los más enemigos de la Religión católica reconocen en su fondo insobornable que, por lo menos, enseña a los hombres a ser honrados, justicieros, compasivos y buenos, y no sabemos que haya ningún peligro social en el uso de las virtudes que dan lugar a tan altas cualidades.

Siempre hemos visto que los que han predicado tal respeto a la conciencia religiosa del niño, han sido hombres que no tenían ninguna clase de religión, ya que ni los protestantes, ni los mahometanos, ni los budistas, han sido partidarios de tal limitación en la formación integral del hombre. Pues si la educación ha de ser integral, no parece que haya de eliminarse un factor que ha determinado en la humanidad la realización de las más bellas y grandiosas concepciones que registra la Historia. Si las pirámides, túmulos, templos, catedrales, monumentos religiosos, estatuas, tablas, lienzos, poemas, comedias, autos, obras de mística y ascética, corales,

oratorios, liturgia, y en fin, colonizaciones, cruzadas, misiones, etc., si todo eso que es lo más ingente de las realizaciones de todos los siglos, no es nada ni responde a nada, entonces la humanidad carece de sentido y no tiene justificación su aparición en el universo. Por eso, porque reconocemos que puesto que Dios ha dado a la humanidad el deseo, no le negará la satisfacción de alcanzarlo, porque creemos que de todas las religiones existentes la única verdadera es la Católica, Apostólica y Romana, que es la española, estimamos que el respeto a la conciencia del niño radica en hacerla fuertemente católica, con lo que realizamos el más alto destino de la Patria.

En el fondo, los partidarios de laicismo son tan incrédulos como los «neutristas», pues si creyeran en una religión, sea cual fuere, harían difundirla, como se hace con una disciplina cualquiera en la que se cree. El filósofo kantiano explica la filosofía de Kant porque cree en ella; el astrónomo copernicano explica nuestro sistema solar al modo de Copérnico, porque está persuadido de que con él no yerra. Sólo al catolicismo se le ha prohibido educar católicamente a los niños por temor a que la conciencia de éstos se perturbe, y decimos sólo al católico, porque si se tratase de enseñar la doctrina protestante o la mormónica, no se le hubieran hecho ostensibles tales remilgos.

Cansado estoy de recorrer países protestantes, y no he visto en ninguno que se haya impuesto el laicismo escolar. El laicismo sólo se predica en las naciones católicas cuando en sus órganos estatales mandan incrédulos. En puridad no es más que odio al Catolicismo.

No se necesita meditar mucho para comprender que la vida honrada es la que más se acerca a la vida cristiana. ¿A qué, pues, tales escrúpulos? ¿En qué se perturba la conciencia del niño cuando se le incita a que ame a Dios sobre todas las cosas y al prójimo como a sí mismo? ¿Es que cuando se le aconseja que se entregue a prácticas que tienden a eliminar defectos, vicios y pecados, y a perfeccionar su espíritu por la

caridad? ¿A quien le estorba el Sermón de la Montaña? Y en fin, si al niño se le priva de la educación religiosa en años en que la educación ejercita su máxima virtualidad ¿con qué y cómo se llena más tarde el vacío que esa omisión deja? ¿De qué fondo nacerán las aspiraciones del alma insatisfecha con las cosas del mundo, esos ahelos inestables, ese desear siempre algo superior que sentimos y que nuestros labios no aciertan a formular? De ese vacío no puede nacer en los espíritus sensibles más que la desesperación, y por final el odio, el odio a lo que no se tiene y que en cambio engendra la felicidad de quienes lo poseen.

No hay conciencia del niño que valga; eso es una solemne hipocresía. Si un muchacho no oye hablar de Derecho ni en la escuela, ni en el Instituto, ni en la Universidad, ni en ninguna parte, lo lógico será que en la vida no se le ocurra conocer, ni por curiosidad, tal disciplina. Pues si lo mismo se hiciera con la Religión católica, ¿es maravilla que procediera de otro modo? Se contesta: Ahí está la familia; que eduque religiosamente ella. La familia católica procurará que sus hijos practiquen la Religión; pero fácilmente se comprende que en muchos casos —en mentes débiles o excesivamente despiertas— eso no basta. Pues si tales prácticas no se apoyan en el conocimiento de las verdades religiosas, es decir, en el fondo doctrinal de la Religión, si de ésta sólo se apoyan en el conocimiento de las verdades religiosas, es decir, en el fondo doctrinal de la Religión, si de ésta sólo se conoce lo externo, cabe el peligro cierto de que tales prácticas se deslían en la indiferencia, como acontece en tantas ocasiones.

Los «laicistas» nos dicen que también son religiosos, y añaden que es necesario sentir la educación con religiosidad, y que ante la vida es preciso tomar una actitud religiosa... Usan, en fin, una terminología que no les es propia y con la que pretenden encubrir la sequedad de una enseñanza y una disposición de ánimo totalmente estériles ante los problemas trascendentales del hombre. Eso que ellos llaman «religiosi-

dad» no es sino un fervor interesado en probar que la Religión es innecesaria; un modo de sustituir el calor de las creencias y las virtudes cristianas con entelequias como «libertad, igualdad y fraternidad», los tres puntos famosos del triángulo masónico, que sólo tienen sentido cuando los vivifica el Cristianismo; y las sustituyen también con el humanitarismo, el sentido universal de los actos lícitos, la Naturaleza, con N mayúscula, y demás palabrería sin peso específico desde el instante en que le quitan el único apoyo en que pudieran sustentarla. Lo saben ellos, los «laicistas»; saben que todo eso es un artificio sostenido a fuerza de argucias; saben que con él no engañan a los espíritus avisados, pero ganan en la redada a no pocas mentes débiles que se inclinan reverenciosas ante esa fraseología pretenciosa y hueca.

Todo eso hay que desenmascararlo descubriendo el engaño. No entendemos las especies de «ateos religiosos», «psicólogos materialistas» y «moralistas sin religión», aunque las pongan bajo la advocación de nombres ilustres. Entendemos la Religión, es decir, Dios, el alma y la inmortalidad, al modo español, muy simplista pero muy sincero; no como exigencias de la razón práctica, tesis protestante y por tanto cautelosa, sino como exigencias del corazón, que es con el que los niegan los necios y lo afirman los sabios; los sabios que, a falta de otra sabiduría, si se quiere, tienen la de la santidad que ni se engaña ni engaña.

La implantación de la neutralidad y el laicismo ha sido designio de los poderes internacionalistas, justamente de los que odian a la Iglesia por su carácter de universal. No se atreven a declararse abiertamente contra la Religión; pero como conquista aceptable, recomiendan aquella implantación so color de tópicos que hacen circular entre «las gentes de orden», como por ejemplo «hay que respetar todas las creencias», «nadie sabe dónde está la verdad», «lo principal es una conciencia honrada», «nadie ha venido del otro mundo a de-

cirnos que hay Dios»... ¡como si alguien hubiese venido a decirnos que no lo hay!

Pedro Sáinz Rodríguez, decía en una conferencia sobre Educación, que había que crear el antitópico para destruir una porción de frases hechas que se hicieron circular como señuelo para caza de espíritus débiles. Y refiriéndose al tópico corriente de que «hay que respetar todas las creencias», sostenía que hay que hacer todo lo contrario de lo que ha hecho el marxismo, que decía respetar todas las creencias y en cambio asesinaba a quienes las sostenían contrarias a las de su doctrina. Lo que debe hacerse es respetar a las personas y procurar convencerlas de la verdad; pero ¿respetar las creencias falsas? ¡Jamás! La verdad religiosa no es más que una.

Quienes sostienen que cabe incluso una moral cristiana sin necesidad de la Religión cristiana, me hacen el efecto de un ave que creyera que si no hubiera atmósfera, volaría con más facilidad. Lo que sucede es que reconocen, mal que les pese, que la moral cristiana trae la paz social, pero su soberbia les hace ocultar las raíces de esa paz; aceptan las consecuencias y no el principio; se atienen al «cómo» y no al «por qué». En el fondo, soberbia y cobardía. Y en su origen, falsedad. Pues se ha observado constantemente que a la falta de religiosidad corresponde un descenso ostensible en la moral y al odio por la religión, las formas más espantosas de la corrupción. «Por sus frutos los conoceréis».

Durante siglos ha corrido la especie de que el Cristianismo exalta todo lo blando, manso y decadente, y Nietzsche la recogió en un libro satánico. Dicha especie se acomodaba bien con el espíritu de dicho filósofo, un infravital que quería ilusionarse con lecciones de vitalismo. Solamente quienes no conozcan el Cristianismo en su raíz y entrañas, pueden creer que estimula la blandenguería. Mayor robusted espiritual se necesita para la construcción que para el abandono, y mayores batallas interiores se riñen contra los vicios que contra las

virtudes. La Religión cristiana es severa, pero también alegre, y la alegría, que es símbolo de fortaleza, la recomendaba San Pablo a sus discípulos. Honradamente sentida y sinceramente practicada, no crea seres enjutos, amojamados, rescos de sentimientos, esquinados de condición, fúnebres de carácter, persecutores de oficio, sino todo lo contrario, generosos, comprensivos, caritativos, alegres y abiertos a la vida.

RESPECTO A LA CONCIENCIA DEL MAESTRO.—No lo entiendo. Respeto a la conciencia del funcionario de Hacienda; si cree que tales leyes fiscales son inequitativas, no debe ejecutarlas. Respeto a la conciencia jurídica del juez; si cree que tal reforma en el Derecho de penar no es justa, no debe aplicarla. Respeto a la conciencia del militar: si opina que un fusilamiento acordado por la autoridad competente es una sanción que atenta a sus sentimientos humanos, no debe cumplirla. No lo entiendo. Cuando en una conciencia se despiertan tan vehementes escrúpulos, no se cumplen las órdenes; pero el funcionario renuncia a serlo, y el juez y el militar.

Respeto a la conciencia del maestro; muy bien. Y respeto a su concepción no euclídea del espacio, y respeto a su concepción tolomeica, y respeto a su creencia materialista del hombre, y a nuestra descendencia de los pitecos, y al ombligo de Buda, etc., etc., etc. No se diga que exagero. Si la Religión es materia aleatoria, si sobre ella es permitido opinar como se guste, si tanto puede ser en como «no» y es natural, por tanto, respetar la conciencia de quienes pueden pensar de una manera o de la opuesta, respetémosla también en otras materias igualmente discutibles y enseñemos tan sólo las que se ajustan a nuestras convicciones o no enseñemos ninguna. Y entonces ¿qué clase de escuela es posible?

Dícese que la religión es cosa de conciencia, por lo que no debe ser forzada. ¿Y no lo es el Derecho? ¿Y la Moral? ¿Y la Medicina? Entonces al Magistrado que no cree en la ac-

ción medicinal o ejemplar del castigo, déjesele abrir de par en par las puertas de las prisiones, y al moralista naturalista consientásele ir desnudo por la calle, y al médico maltusiano autorícesele para destruir en germen todos los seres posibles y viables que considere innecesarios.

Comprendo que todo esto es vulgarísimo; pero no lo sería si no fuera igualmente vulgar el tópico de tal respeto a la conciencia del maestro. Yo tengo la seguridad de que si en épocas de laicismo se hubiera obligado al maestro católico a disparatar contra la Religión católica, antes de hacerlo hubiera renunciado a ser maestro. Pues bien; ésta debe ser la norma para los «laicistas» en momentos en que el Estado es católico. Si el maestro no lo es, lo pudoroso es renunciar. El Estado laico «se contenta» con que el maestro no enseñe religión ninguna: el maestro católico se resigna y no la enseña. El Estado católico «exige» que el maestro enseñe la religión del estado; el maestro que no crea en ella, debe dejar de ser maestro.

REALIZACIÓN PRÁCTICA

LA RELIGIÓN PARA EL MAESTRO CATÓLICO.—La Religión, la Historia Sagrada y el Catecismo de la Doctrina Cristiana, son asignaturas del programa escolar y, como tales, debe el maestro enseñarlas y el discípulo aprenderlas. Pero no basta. Esto también puede hacerse dentro de la neutralidad de la enseñanza religiosa a que antes nos hemos referido. Yo no sé si es preferible no enseñarlas a hacerlo «en frío», como quien enseña el manejo de una tabla de logaritmos, pues en Religión no puede aceptarse la frialdad, y mucho menos el despegue. Un «laicista» puede enseñar nuestra Religión como una curiosidad de vitrina, como se enseña un bicho petrificado de la época antediluviana, un católico, jamás. Para el católico la Religión es un ser vivo y vivificante que debemos hacerlo sustancia de nuestras entrañas espirituales.

El reproche justo que se le ha hecho a Herbart es que no basta llevar representaciones a la conciencia psicológica para que el ánimo se sienta compelido a la acción. Si el alma se reduce a un juego de representaciones, es decir, si no funciona sino como una entelequia intelectual, nada queda para el sentimiento y la emoción. No basta llevar a la conciencia psicológica representaciones o ideas religiosas para que el hombre sea religioso. Cabalmente los intelectuales más irreligiosos han sido los más informados en materia religiosa; ejemplo Strauss, Gibbon, Couchoud, Kirkchhof... Una cosa es saber y otra sentir. El avaro más hermético puede hacer un bello discurso sobre la caridad.

RELIGIÓN.—Se aprovecharán todas las ocasiones para destacar las excelencias de la Religión católica, a cuyo lado las demás son invenciones humanas. Que el niño se dé cuenta de su dependencia de la Divinidad y de los lazos de amor y confianza que a ella le unen. «Confianza»: ésta es la cualidad que el maestro debe ponderar, a fin de no dar del Creador una imagen terrorífica; confianza en Dios, que por algo entregó a su Hijo por la salvación de todos; confianza que haga amables los Sacramentos, especialmente el del perdón; confianza en nuestras fuerzas y en la Gracia derramada sobre los humanos; confianza, que no excluye el respeto a las cosas santas ni menos el temor, no a Dios, sino a las consecuencias del pecado; confianza que es consecuencia del amor que Dios dispensa a los hombres y por el cual los hombres se sienten atraídos hacia Él.

Se ha dicho que la Religión es una disciplina árida y tenebrosa. ¡Nada menos cierto! Lo que ha de hacerse es enseñarla de un modo jugoso, elevado, ascendente, vibrante, haciendo notar que con su conocimiento y práctica se resuelve el mayor negocio que le es dado al hombre emprender: el de la salvación de su alma. Hacer ver a los niños que todas las cosas de este mundo son importantes: estudiar, divertirse,

alimentarse, lucrarse y vivir; pero que todo ello vale menos que nada si perdemos aquello mismo para que hemos sido creados. Poner ejemplo de hombres que teniendo todo, lo renunciaron para poseer lo principal; recordarles la satisfacción que nos produce la conciencia limpia, purificada por los sacramentos del perdón y el amor; la valentía con que, cuando estamos limpios, arrostramos las situaciones más peligrosas; lanzar de vez en cuando una de esas frases estereotipadas que, quieras que no, se clavan como un pivote y para siempre en el corazón, como «No os avergoncéis de confesar a Cristo, para que un día Cristo no se avergüence de vosotros», o también «por insignificante que os parezca un buen sentimiento que tengáis para con un semejante cualquiera, Dios lo registra en vuestro favor para cuando comparezcáis ante Él», o también, «Hay almas que están en el Purgatorio en espera de una sola oración, y nadie se acuerda de ellas», o en fin, la contestación de Melanchton a su madre que agonizaba: «Madre, en esta hora terrible no te puedo engañar; para vivir es mejor el protestantismo; para morir es mejor el catolicismo. Si se quiere despertar la admiración de los muchachos, recuérdeseles el Decálogo, que ninguna religión ni Código del mundo ha podido mejorar, o la sublimidad divina del Padre Nuestro, que en cincuenta y cuatro palabras ha resumido toda la grandeza y toda la infinitud a que puede aspirar el corazón humano.

Imposible agotar los motivos supremos que la Religión brinda al maestro para hacerla adorable. La omnipotencia del Creador dando vida al universo de los mundos y al hombre, rey de la creación; el culto enternecedor a la Virgen Madre, que por ser Virgen es el símbolo augusto de la pureza, y por ser Madre es intercesora de las criaturas en este valle de lágrimas; el encanto de sabernos todos miembros fraternos de la Iglesia, sagrada comunión espiritual que hace que unos seamos participantes de las virtudes y santidad de los otros; el consuelo de pensar que un día resucitaremos todos y seremos

felices y eternos por virtud de la gracia del Espíritu Santo; el misterio de la Redención, a cuya comprensión no alcanza nuestra inteligencia, como no resiste nuestra mirada a la luz deslumbrante del sol... ¡Cuánto no se encuentra ahí para llegar al corazón de los niños y afincarlos en la fe, la esperanza y la caridad!

HISTORIA SAGRADA.—Tiene el encanto narrativo de todas las Historias, y el interés excepcional de ser la del pueblo elegido por Dios para que de la descendencia de uno de sus patriarcas naciera el Salvador del mundo.

En la explicación de esta Historia no debe perderse de vista el hilo conductor que va desde la caída de Adán y la promesa a Abraham hasta el portal de Belén. Este hilo ha de ser el que dé carácter de unidad a todas las narraciones, pues es corriente que se pierda entre las numerosas vicisitudes porque pasa el pueblo elegido. Bien están los capítulos esporádicos de la vida de José, de los israelitas en el desierto y el Mar Rojo, del reinado de Salomón, etc., pero a condición de que la explicación de todo capítulo tanga una tendencia finalista. Por tal circunstancia es conveniente que se destaque el carácter simbólico de las figuras elegidas del Antiguo Testamento; las líneas de convergencia a donde apuntan las profecías; la preparación providencial de los tiempos para que a su hora viniera el Redentor del mundo.

Y si llegamos al Nuevo Testamento, la maravilla excede de todo límite. Pero también existe en él un hilo conductor que no soltaremos de nuestras manos: el que va desde el portal de Belén hasta la resurrección de Cristo. La resurrección: este prodigio que para San Pablo era el decisivo de la divinidad del Hijo del hombre, viene augurado y está presentido entre la variedad de diálogos, sermones, milagros, parábolas y escenas de la vida del Señor. En la misma época de Jesucristo algunos magos y falsos profetas hacían prodigios que muchas gentes tenían por milagros, y había también rabinos

que como Hillel y Gamaliel predicaban sanas enseñanzas. Ahora bien, doctrina como la de Cristo, que viene llenando siglos y siglos los cerebros, corazones, ideales y esperanzas de la humanidad, sin que se haya modificado en una letra ni un punto, prodigio como el de su propia resurrección, que era necesario para que la antigua promesa quedara cumplida, eso no es posible sino en un ser divino; en el Hijo de Dios. Así, pues, la doctrina y la resurrección, han de ser las cimas culminantes y gemelas que el maestro ha de escalar con los niños para que desde ellas se gocen en la contemplación del Cristianismo.

El Sermón de la Montaña ha*de ser motivo de frecuentes lecturas y glosas: es un tesoro inextinguible de amor, ternura, consuelo. Los versículos de más relieve, los que con más vehemencia fijan una conducta cristiana y tienen más adecuación a la comprensión infantil, deben dictarse para que los niños los recojan en sus cuadernos de trabajo y los aprendan. Escenas como la de la Cena e Institución de la Eucaristía han de saberse de memoria; la lectura o narración de los milagros y parábolas, hábilmente preparada, será como un manjar deleitoso y esperado con ilusión; episodios como el de la Transfiguración, el de la Resurrección y el de la Ascensión a los cielos, han de ser revestidos de toda su plástica majestad; en fin, el proceso y muerte de Cristo, reservado preferentemente para los días de la Pasión, no sólo ha de ser leído y glosado, sino hondamente meditado.

No me gustan esos carteles murales cuadriculados y llenos de chaturronones de azul y vermellón, tan corrientes en las antiguas escuelas. Son preferibles reproducciones de tablas y lienzos célebres, en postales o grabados, que pueden llevarse al aparato de proyecciones de cuerpos opacos. Colecciones de láminas como las de Gustavo Doré, son aconsejables.

EL CATECISMO DE LA DOCTRINA CRISTIANA.—Es un pequeño gran tesoro, porque en sus breves páginas está resumi-

da toda la teología moral y dogmática. Se ha dicho que por eso mismo es antipedagógico, o sea, que no se ajusta al alcance infantil. Pocos son los libros que sin la ayuda inteligente del maestro pueden ser comprendidos en su integridad por el niño, como la gramática, la aritmética, la geometría, etc., pero no por eso se prescriben de las escuelas; lejos de eso, lo natural será redoblar el esfuerzo para que sean comprendidos.

El P. Coloma era partidario de que el Catecismo se aprendiera de memoria, aunque por el momento no fuese totalmente inteligible para el niño, porque luego los años y la reflexión se encargarían de hacerlo claro. Nada hay que reprochar a este consejo, del que todos tenemos una feliz experiencia. Yo, ciertamente, no me daba cuenta en mis años escolares de todo cuanto se encerraba en el pequeño gran libro; hoy, que no lo he olvidado, se me ofrece todo él transparente como un cristal que acabara de cuajarse. En cambio, si en mi infancia no lo hubiera aprendido, nada hubiera sabido de él, ni antes ni ahora.

Pero la supuesta antipedagogía del Catecismo puede tener el límite que el maestro quiera, porque con explicar las cuestiones de moral y aclarar las de dogmática, habrá hecho cuanto se hace con una disciplina cualquiera.

— ¿A qué tocar el misterio? —me decía un maestro de mi zona—. De lo que no se sabe no debe hablarse.

A juicio de Vd. —le contesté— todas las demás disciplinas humanas deben de ser muy claras. ¿Sabe Vd. qué es el espacio? ¿Qué la materia? ¿Qué siquiera la línea recta? Porque llevamos cuarenta siglos de humanidad consciente y todavía no nos lo ha resuelto nadie. Y sin embargo, aun con el presentimiento de que nunca lo sabremos exactamente, procuramos sacar partido de lo que de ello alcanzamos en provecho del progreso, la civilización, la vida, etcétera. Si de la reflexión sobre el misterio sólo sacásemos en limpio la conciencia de nuestra humildad mental, el *credo quia absurdum* agustiniano, ya esa reflexión

nos sería provechosa. En el mundo de las cosas profanas hay también misterios indescifrables que, al presentarse, contradicen a veces una construcción mental de siglos. Y sin embargo, no les volvemos las espaldas. Lo procedente, pues, al tratar del misterio, es hacerlo con unción, reverencia y humildad, reconocer previamente la imposibilidad de desentrañarlo por voluntad divina, y buscar luego ejemplos explicativos por semejanza, a fin de que los niños sepan todo lo que deben y pueden saber acerca de tales enigmas y no se vean más tarde sorprendidos por preguntas capciosas de los sempiternos sabios del «dos y dos son cuatro». Ante el misterio hay que decir lisa y llanamente: «De esto, como de otras muchas cosas de la ciencia humana, no sabemos nada que satisfaga la razón discursiva, pero nada tampoco que la contradiga. Una explicación por semejanza puede ser ésta; pero mera explicación de fácil respuesta. Ya se sabe. Es explicación y no solución. Por lo demás, se trata de una cuestión de fe en la autoridad de quien nos lo ha revelado y en el magisterio de quien nos lo ha definido. O se cree o no se cree: eso es todo.

En cuanto a la porción moral del Catecismo, es un campo, repetimos, que no tiene puertas. No sólo es todo explicable, sino fácil de entender. Los mandamientos de Dios y de la Iglesia, las obras de misericordia, las virtudes teologales y cardinales, los frutos del Espíritu Santo, la explicación del Padre Nuestro, los Sacramentos, el pecado y sus clases, las postrimerías, etc., pueden ponerse al nivel de las inteligencias más elementales.

LA PASIÓN VEHEMENTE DE LO RELIGIOSO.—¿Basta con todo lo dicho hasta ahora? No. Existe un modo de enseñar también la Religión, que no se encuentra en los textos, y que consiste en sacar partido de todos los acontecimientos que lo merezcan, para inflamar a los niños en el amor a Dios y al prójimo por Dios. No se trata del curso pregramático de unas enseñanzas, sino de una pasión perennemente encendi-

da: la de no desperdiciar momento propicio que pueda confirmar a los niños en las virtudes, especialmente en las teológicas. Y esto no ha de entenderse en el sentido de que de cualquier materia pueda extraerse un principio religioso, aunque sea por los pelos. Eso es artificio, y si bien es cierto que cuando se busca a Dios se le encuentra aun entre los pucheros, no lo es menos que no es urgente buscarlo cuando no es necesario, supuesto que ya se sobreentiende que está.

Los ejemplos religiosos de oportunidad que surgen espontáneamente, tienen un valor educativo inapreciable. Es en ellos donde la inteligencia razonadora tiene que hacer muy poco y donde el sentimiento lo es todo. Las grandes verdades de la caridad necesitan un órgano comprensivo de alta temperatura, que no puede ser otro que el corazón. Por el corazón se comprende la grandeza del dolor purificador, de la renunciación y el sacrificio, de la santa paciencia ante la adversidad, de la injusta persecución, de todo aquello que *Hamlet* no comprendía, porque le aplicaba el frío análisis de la mente, y tan fácilmente se explica el cristiano que guarda en sus fibras íntimas la esencia de las bienaventuranzas; por el corazón se llega a las supremas revelaciones de la existencia, al sentido de nuestra vida transitoria y a la fe en el destino final del hombre; por el corazón se entiende lo que la mente no capta.

Como última etapa de la enseñanza de la Religión, diré que ésta no ha de ser elemental superposición en el espíritu, sino una intususcepción, para que no se despegue de él. En aquello que mueva la conciencia religiosa, que haya lo menos posible de fuera adentro, sino al revés: debe nacer del corazón como un perfume, como una exigencia de nuestro ser interior. Es preciso que los niños sean religiosos, no porque se les mande, sino porque reconozcan en sí mismos la necesidad de serlo; ardua tarea que es difícil conseguir en muchos casos, pero cuya tendencia nunca es perdida: a lo largo, da su fruto.

PRÁCTICAS RELIGIOSAS.—Conservemos la tradición española de comenzar y terminar las clases con una oración mirando al Crucifijo. Pero récese bien, sin frases cortadas ni gritos, y procúrese de cuando en cuando explicar su sentido para que no se convierta en una vana rutina. Díganse del mismo modo la oración del «persignarse», el Padre Nuestro, el Ave María y el Gloria, e invítase también, cuando el maestro lo crea conveniente, a que los niños las expliquen.

EDUCACIÓN PATRIÓTICA

LA PATRIA.—¿Qué es la Patria? Cuantas veces se ha formulado esta pregunta se ha dado la misma respuesta: «a la Patria se la siente mejor que se la define». La Patria, se dice, es la tierra en que se ha nacido. Es el concepto griego que llamaba a la ciudad «la tierra de la Patria». Para nosotros ese concepto es pobrísimo. La Patria se asienta sobre la Nación, y la Nación es un producto de muchos siglos de brega histórica. Así, pues, el concepto de Patria viene dado por la tradición que es el patrimonio inalienable de un pueblo; por la comunidad de sentimientos e ideales de los ciudadanos, y por la unidad geográfica y moral en que éstos conviven.

La Patria, como sentimiento, es la proyección sobre nosotros de los grandes sucesos históricos que han formado nuestra personalidad inconfundible; el ejemplo de las personalidades relevantes que han magnificado la nación; la Religión, la Cultura y la Lengua, que nos han legado nuestros antepasados; la suma de mártires y héroes que han regado el suelo con su sangre generosa; la tierra en que descansan los restos de nuestro mayores. Todo eso es la Patria. Y es más aún; es eso «no sé qué» inconfundible que sólo sienten los que ausentes de ella vuelven a respirarla y vivirla. Todo el que ha vivido largo tiempo en el extranjero, cuando ha atravesado un puente, salvado un camino o cruzado un poste in-

dicador que le pone en este trozo del planeta que se llama España, habrá saboreado la gustosa emoción de una tierra que tiene otro color, de un aire que tiene otra pureza, de una lejanía que tiene otros resplandores. En algunas ocasiones, tal vez nada externo ha cambiado; pero algo ha cambiado en nosotros, porque todos los átomos de nuestro cuerpo y nuestra alma se abren a los estímulos exteriores, y todas nuestras células tiemblan de júbilo, y en nuestros labios se modula el habla española, que nunca como entonces nos parece recién acuñada. Y sin pretenderlo nos sentimos tierra, porque oímos su llamada, que repercute en nuestro ser interior, y entonces tierra y espíritu se funden en una sola y misma cosa: España. No se acierta a expresar con toda exactitud lo que es la Patria; sabemos que es lo único que resiste a toda mella, lo único invulnerable y eterno; aquello porque los hombres luchan, sufren y mueren con la sonrisa en los labios; lo que tiene el dulcísimo nombre de Madre y por la que todos nos consideramos hermanos.

Las penas que se imponen a los transgresores de la ley, por ser afflictivas arrancan un inevitable gesto de dolor. Pero la pena de destierro, más que en los tuétanos de los huesos afínca en los del alma. Para un espíritu sensible no existe tormento mayor que el de ser expulsado de su Patria e imposibilitado de volver a ella. No hay pan más amargo que el del destierro, ni vida más sin sentido ni razón que la del desterrado.

Al sentimiento de Patria se opone toda concepción internacionalista, como si por ser patriota no se pudiese ser humano, cuando cabalmente amamos a los demás por la proyección en ellos de nuestra sentimental intimidad. Todo patriota ama las demás patrias, porque ve en ellas un reflejo de la suya propia. Es decir, que a la universalidad, al humanitarismo, llegamos a través de nuestro sentimiento patriótico. El «sin patria», el «ciudadano del mundo», es el descastado de sus semejantes, incapaz por inculta soberbia de

estimar la grandeza que se encierra en sentirse dentro de una unidad moral sostenida a fuerza de sacrificios, servicios y anhelos.

LOS FALSOS HISTORIADORES.—La concepción negativa de nuestra Historia ha pasado durante mucho tiempo por la expresión más sincera del patriotismo. Dijérase que había una delectación morbosa en señalar los fracasos y épocas de periclitación. Tal tesis sostenía que son los defectos los que deben hacerse patentes para que provoquen una reacción saludable. ¡Falso! Jamás un historiador fundamentalmente patriota se ha situado del lado de nuestros detractores de fuera. Ni puede suscitarse tal reacción; lo corriente es entregarse al pesimismo pensando que pues nada bueno hemos logrado hasta ahora como españoles, tampoco lo lograremos en el porvenir. Esos historiadores, zagueros de todos los corifeos de la «leyenda negra», son los que han llamado megalomanía al imperialismo, humo de grandezas a las empresas hazañosas que marcan los hitos brillantes de nuestra Historia; alarde de aventureros aprovechados al afán de nuestros colonizadores; sueño de locos al anhelo de cristianizar a los indios... Son los convencidos de que toda esa «hojarasca deslumbrante» ha sido la gran rémora para el resurgimiento español. ¡Pobre España en tales manos, que no acierta a estimarse a sí misma, con la esperanza de que de su infravalía pueda nacer un porvenir enérgico y esplendoroso!

Megalomanías inmotivadas, humos deletéreos... sí. pero ¿ahogar el ímpetu ascendente de nuestro destino, que siempre abarcó dimensiones de universal espiritualidad? ¿Renunciar a las empresas a que providencialmente hemos sido llamados? Eso no lo podemos hacer los españoles so pena de traicionar un pasado purísimo y volver las espaldas a un futuro cierto. No queremos historiadores derrotistas y negativos; no los queremos tampoco emborrachados de ilusorias grandezas. Los queremos sinceros, constructivos, patriotas, para que

no regateen la versión elevadora de nuestras gestas frente a la crítica reservada e hipócrita.

Otro tipo de historiadores es el de los que pudiéramos decir que practican el fetichismo de las homologías; el de los que creen que España no ha podido ser grande porque no ha evolucionado en la medida y calidad de otras naciones; algo así como si hubiera un solo tipo de cultura por el cual deban medirse todas las culturas humanas. A tanto equivale negar la personalidad específica de cada pueblo. Tal es la tesis hegeliana que en España, y en la llamada «generación del 98» pasó por artículo de fe. El recurso es sencillo: fíjese la cifra de un pueblo que ha logrado una etapa culminante de su cultura, y todos los demás son calibrados en razón de acercamiento al pueblo selecto. Y no. Lo firme no es eso. Cada pueblo puede ser grande a su modo; cada pueblo puede alcanzar una personalidad elevada y señera cuando se sirve a sí mismo y a través de sí mismo sirve a la causa universal con sus factores propios y específicos, fueren cuales fueren. Lo hemos dicho en otra parte de este libro, y no hemos de insistir más sobre ello. España para ser grande no ha tenido que copiar a nadie; le ha bastado contemplar sus entrañas espirituales, dar salida a sus afanes y darse ella misma como simiente generosa. Por sus frutos es conocida: millones de hombres se han civilizado con nuestra lengua; millones de hombres conocen al verdadero Dios por las oraciones que les hemos enseñado; millones de hombres reconocen que nuestra privativa cultura, fundamentada sobre valores morales, puede servir de modelo a los pueblos modernos hinchados de progreso.

Todavía existen otros historiadores, de tipo darwinista, ingleses por lo general, que han cantado responsos de conmisericordia ante nuestro cadáver histórico. España ha desarrollado la curva tal de su evolución: tuvo su época ascendente, su trazo culminante y glorioso y su declive tórpido. España está dentro de ese zodíaco decadente que, empezando por los viejos imperios asiáticos desaparecidos, penetra en Europa

por Turquía y alcanza en su marcha a Grecia, Italia, España y Portugal, pueblos mediterráneos que sólo viven del recuerdo de su vieja historia. Pues bien; todo eso es falso. La predicción, como tantas otras falsamente evolucionistas, no se ha cumplido. Turquía escapa del mundo asiático para entroncarse con el occidental; Grecia vuelve a ahondar en su ejemplaridad histórica para buscar en ella «el sentido nuevo de su vida»; Italia es uno de los pueblos conductores de la humanidad; Portugal se ha incorporado al estilo moderno de los Estados libres, y España ha vuelto a sus destinos universales mediante una vocación emparejada con su mejor época imperial.

Pues aún se encuentran otros historiadores que explican la supuesta decadencia del pueblo español por haber rechazado todas las posibilidades que los tiempos nuevos de cada época acercaban a las bardas de sus fronteras. Asomábanse a España los albores del Renacimiento y España se impermeabilizó contra sus incursiones. Alzó su cabeza la Reforma protestante que fue la gran sacudida espiritual de Europa y España puso sus dogos fronterizos para impedir su penetración en el suelo nacional. Vinieron las tropas francesas en los albores del XIX, aportando en sus cabezas el cielo de Voltaire y Rousseau, y en sus corazones los principios individualistas de la post-revolución francesa, y España se desangró en la independencia e impidió que los capitostes vecinos se instalaran definitivamente en nuestros hogares. ¿Cómo, se dice, puede ser España un pueblo progresivo, cuando avanzó sus puños agresivos contra todas esas manifestaciones civilizadoras?

Sencillamente, porque todo eso era engañoso y falaz. Porque aquel Renacimiento era una vuelta a los principios paganos y un odio implacable contra el espiritualismo medieval; porque la Reforma protestante representaba la acometida más violenta contra el Imperio español y la más orgullosa rebeldía contra la Iglesia romana; porque los portadores de los «derechos del hombre» traían en sus morriones el morbo enciclopedista y masónico de una concepción social mendaz y

de un liberalismo disolvente; porque España, que se reconocía sus propias virtudes, quería conservarlas como una purísima esencia guardada en el meollo de su alma; porque, en fin, hubiera sido tal vez un país progresivo —o mejor aún, progresivizado—, pero a costa de perder los contornos inmarchitos de su personalidad ejemplarizadora. Y antes que eso, quiso mantenerse limpia, pura de sangre, como una reserva valiosa, con la visión profética de que a la larga volvería a ser modelo de otros pueblos. Y así hoy, cuando se ha querido observar cómo es un pueblo incontaminado, se han vuelto los ojos a España y se ha dicho: en ella no hay veneno, no hay copia, no hay más que tradición, con las mismas virtudes de siempre, las que la hicieron generosa, hidalga, caballerosa, desinteresada y cristiana.

Y todo ello ¿merced a qué? A que los Reyes Católicos y los Austrias, y luego el pueblo, vieron que España era un tesoro cuyo valor se cifraba en aquellas virtudes, y por ellas rehuyeron aportes forasteros que no formaba liga con su pristina materia. Y ahora se ha visto que el progreso no es nada si falta una cultura espiritual, nacional, humana y cristiana, y que esa cultura es la que hemos salvado a través de cuatro siglos de historia.

Ya ha pasado la época en que el historiador sincero y patriota pedía permiso para proceder sincera y patrióticamente. España ha salido de su punto muerto y avanza con brío hacia la meta de su ideal; hombres como los PP. Vitoria y Suárez, como Vives, Balmes, Donoso Cortés, Menéndez Pelayo, etc., ocupan el puesto indiscutible de rectores del pensamiento español; se reconoce el genio vital de nuestra raza, la superioridad de sus valores morales y la inmensa obra colonizadora y cristianizadora de otros tiempos.

EL PATRIOTISMO.—Es el amor a la Patria; amor que debe exteriorizarse en obras y no en palabras. Sirviendo a la Patria es como se la ama; sirviéndola en todo, incluso con la vida,

aunque el sacrificio de ésta no sea siempre el más importante, porque la vida individual puede terminar prematuramente y en cambio la Patria sigue.

El patriotismo debe manifestarse en el amor a lo nuestro constructivo, solamente por ser nuestro. Ese *snobismo* de buen tono, hecho de falsas elegancias y remilgos que consistía en despreciar todo lo español e inclinarse reverentemente hacia todo lo ultrafronterizo, cederá plaza al sentimiento contrario. Nada debe importarnos la conceptualización de nuestros enemigos de fuera. Para nosotros, nosotros debemos ser los mejores, España posee cuanto necesita para bastarse a sí misma; y así hemos de poner nuestro pensamiento y acción en desenvolver sus riquezas de todo orden, materiales y espirituales, para hacer de ella un pueblo envidiable.

Anécdota de hace unos cuantos años:

Un ministro de Fomento le decía a uno de nuestros mejores ingenieros de minas:

— Y ¿por qué hemos de subvencionar la industria hullera, cuando nos sería más económico comprar el carbón a Inglaterra?

A lo que el ingeniero le contestó:

— Sencillamente, porque es española. Del mismo modo que nos contentamos con un ministro de Fomento español, cuando otro inglés nos saldría más beneficioso.

Con lo que hemos pagado a Francia en artículos de mera fantasía y vanidad, habría para haber repoblado todos los montes españoles. Téngase en cuenta que la práctica de la austeridad es una forma de servir al patriotismo. El afán desorbitado por las frivolidades exóticas quita gravedad a nuestra conducta y nos hace siervos de los caprichos extranjeros. Debemos amar la vida sencilla, sana, alegre y grave a la vez; satisfacer nuestras necesidades con nuestros recursos propios y movernos siempre con la emoción patriótica de hacer de España y de las cosas españolas la gran ilusión de cada día. Primero, España; después, España y siempre España.

Y esto no quiere decir que hemos de vivir aislados, como un asceta en el desierto; quiere decir que junto a la realidad española debe germinar la ilusión de engrandecerla y acrecerla para, en cuanto sea posible, no hacerla esclava obligada de otras naciones. Y si en algún aspecto ha de depender de otras, que lo sea de aquellas que en momentos difíciles nos tendieron la mano y con ella nos ofrecieron su amistad.

Sea, pues, nuestro patriotismo de integración; integrar todos los corazones españoles a la unidad de soberanía y de destino; integrar las almas hispánicas, estén donde estén, a la cultura de la Madre Patria; integrar el interés de las naciones amigas hacia nuestras fuentes de riqueza para establecer con ellas balanzas comerciales de compensación y alianzas de defensa mutua que respondan a ideales históricos; integrar, si fuera posible, a la humanidad en nuestros ideales permanentes de paz y fraternidad cristiana.

Hagamos un patriotismo de obras y no de palabras. Más y mejor sirve a la Patria quien calladamente se entrega con amor a su quehacer cotidiano, poniendo en su mente y en su corazón la idea y el sentimiento de que al hacerlo ofrece al suelo en que ha nacido lo más puro de su espiritualidad, que quien se paga de exterioridades formalistas y estentóreas que en ocasiones no son más que pobre hojarasca con que encubrir el delito de no trabajar. El hombre de ciencia que cada día aumenta o renueva su saber, el técnico que se entrega a constantes ensayos para mejorar las condiciones de trabajo, el labrador que laborea sus tierras, el menestral que aplica su esfuerzo e ingenio en realizar la obra bien hecha, la mujer que atiende a su hogar con la diligencia de una buena ama de casa, están haciendo una obra patriótica, si al mero quehacer diario añaden un *plus* de emoción cordial hacia el pueblo que sirven.

Pero la esencia más sublimizada del patriotismo ha de consistir en tener fuerza de voluntad y amor suficiente para saber desprenderse de las propias satisfacciones, si con ellas,

puestas a servicio de la colectividad nacional, se cumplen los destinos elevados de la Patria. En este darse sin tasa, con sacrificio del bien propio, radica el culmen del más acendrado patriotismo.

REALIZACIÓN PRÁCTICA

GEOGRAFÍA.—La tierra nacional no es la Patria, pero sí la base material en que se asienta; elemento indispensable, por tanto, cuyo conocimiento es esencial para la formación del patriota. Yo no prescindiría nunca de tener un mapa nacional abierto a la curiosidad infantil. No puesto en el muro, como es corriente, y a una altura inalcanzable, sino sobre un sencillo trípode donde no estorbara, y a tal nivel, que fuera fácil su consulta. Pues el mapa de España no es sólo el conjunto de sus particularidades físicas, sino también su fisonomía, su aspecto total, que debe estar grabado en la memoria infantil como el retrato de un ser querido.

Y una vez el mapa delante, no considerarlo como una cosa muerta, como un cadáver que se analiza para estudiar sus componentes, sino como un mundo de dinamismo, como un palanque vital en que el hombre trabaja, lucha, impone su dominio, vence obstáculos, modifica beneficiosamente su materialidad, aprovecha toda suerte de elementos, encuentra su riqueza y bienestar, establece sus comunicaciones, organiza su vida social y cumple sus fines individuales y colectivos.

Frente a la Geografía muerta, la Geografía viva: el «hábitat» español, cuyo estudio no ha de limitarse a la sola enumeración y fijación de lugar, sino que a todo nombre y lugar ha de agregarse una dimensión potencial, un trasunto de posibilidades económicas y humanas que hagan de la carta geográfica su pequeño mundo en ebullición.

No bastará, pues, citar los mares, sino considerarlos como rutas de florecimiento comercial y civilizador, señalando los

vectores de su dirección, la vida que por ellos circula, la influencia que con ellos ejercemos sobre otros países y éstos sobre nosotros; materias que por los mares salen y entran; desenvolvimiento portuario, comercio de cabotaje, bases navales, etc. Los mares serán algo más que una mancha azul con un nombre que la cruza; serán la expresión dinámica mediante la cual nuestra nación irradia el excedente de su actividad interior y recibe el de otros pueblos con lo que le es necesario convivir.

Ni bastará citar los ríos y enseñar sus afluentes para que los muchachos seduzcan con prodigios de memoria. Los ríos serán mirados como organismos que por ser vitales engendran la vida en derredor. El río es un ser vivo que nace, vive, muere y crea a sus paso vida y riqueza. Él ha formado las grandes ciudades asentadas sobre sus orillas; alimenta las turbinas de las centrales hidro-eléctricas, mueve molinos y norias, irriga largas extensiones de terrenos; convenientemente purificadas sus aguas sirven a las necesidades del consumo; arrastra los detritus que fecundizan en sus crecidas las tierras de sus márgenes, y da vida en su seno a millares de seres vivos que sirven para alimento del hombre; él lima rocas, arranca tierras, arrastra materiales, se abre paso por gargantas y modifica a su paso la topografía de su contorno; él soporta el comercio fluvial, une unas comarcas con otras y facilita la vida de relación.

Las cordilleras y montañas serán tratadas como elementos, que forman y a la vez separan las cuencas hidrográficas y como factores aislantes de comarcas, lo que con el régimen climatológico determina la gran riqueza de variedades en el habla, costumbres y carácter de los españoles: no ve ni siente la naturaleza del mismo modo el hombre de la montaña que el de la llanura, ni son semejantes sus actividades —pastores y agricultura—; ni es el mismo el modo de vivir del habitante de las tierras frías que el de las soleadas. Ríos y cordilleras no deben estudiarse aisladamente, sino como sistema, fenó-

meno natural que lentamente se modifica por diversos agentes, y que ha dado lugar a diferentes modos «de ser y de vivir» de los españoles.

Las ciudades son también seres que viven, se desarrollan, decaen, vuelven a recuperarse, subsisten con interdependencia, se dedican a actividades varias, industriales, agrícolas, comerciales, navales; establecen relaciones, atienden a su propia vida, conservan sus tesoros monumentales, fomentan su turismo, guardan su tradición.

Ha de estudiarse España como unidad física y política capaz de disgregarse en otras unidades de orden inferior o comarcal, que trascienden de la división administrativa, y luego estudiar esas unidades comarcales en sus aspectos físico y político, para destacar sus características específicas que conspiran a la gran armonía nacional. Y al ilustrar a los niños en el carácter unitario del alma española, procúrese desterrar todo cuanto pueda suscitar la idea de privilegio, casta, autonomía o separatismo. Todas las comarcas son hermanas e hijas de la Madre España; todas se necesitan entre sí y son igualmente imprescindibles para la vida una y totalitaria de la nación.

INTERCAMBIO EPISTOLAR INFANTIL.—Es práctica loable que se correspondan los niños de diversas comarcas españolas. El modo más educativo de hacerlo consiste en utilizar tarjetas postales con vistas de las respectivas comarcas o localidades. El intercambio epistolar saca mentalmente a los niños de su propia localidad y les hace vivir con otros, que ya no serán desconocidos. Los niños se comunican sus tareas, juegos, ilusiones, manera de vivir; se dan cuenta de que no viven aislados de sus pueblos, que hay otros en comarcas lejanas que son hermanos españoles y participan de la alegría de ellos.

Alrededor de esta correspondencia se establecen curiosas lecciones de Geografía, viajes imaginarios, conocimientos de

las redes de comunicación nacional, vehículos de transporte, carácter de los habitantes de otras comarcas, variedades dialectales, folklore, etc.

Las postales con vistas de monumentos, paisajes, curiosidades etnográficas, son otras tantas lecciones geográfico-históricas. Los niños las conservarán catalogadas, formando un pequeño museo de fácil consulta. Aprovechando esta correspondencia pueden los niños intercambiar productos agrícolas, industriales, sustancias minerales, mapas comarcales, etc., con que enriquecer el Museo escolar.

El intercambio infantil suele tener lugar con ocasión de las colonias escolares de vacaciones; los niños de la costa van a comarcas del interior o viceversa. Así conocen medios geográficos distintos de los ordinarios, aprendan canciones y romances populares de los lugares en que viven y establecen lazos de compañerismo que luego sostienen mediante la correspondencia interescolar.

Convendría, en fin, que al término de los estudios primarios tuviesen la oportunidad de recorrer una parte de la nación en viaje que tanto sería de recreo como de instrucción. Los niños conocerían una buena zona de la Patria en que han nacido, y esto sería un acicate que les movería a conocer el resto cuando más tarde sus medios económicos se lo permitieran; pero aquellos viajes infantiles serían sufragados por el Estado, como una especie de *Kratz Durch Freude* a servicio de los niños.

LOS MAPAS.—Los mapas deben tratarse como son: como referencias a la realidad. Así el niño no debe permanecer en la creencia de que el estudio del mapa tiene su finalidad en el mismo: tanto valdría querer conocer a Felipe II, por ejemplo, por el estudio de su retrato. El estudio del mapa no es sino un medio indirecto de aprender lo que no está al alcance de nuestra vista; pero por eso mismo debemos referir a la realidad desconocida el esquema o dibujo que tenemos ante nuestros ojos.

Por tanto, cuando enseñamos una cuenca hidrográfica, una cordillera o un meseta, debemos procurar sacar a los niños en excursiones a parajes parecidos a los que después se tratarán ante el mapa, para que adviertan que no es otra cosa distinta lo que en ésta aparece representado.

Yo he tenido la curiosidad de hacer durante muchos años esta pregunta a los niños de las escuelas:

— Nosotros, los hombres, ¿dónde vivimos, dentro de la tierra o sobre ella?

Y casi siempre ha sido la respuesta:

— Dentro.

Cuando tenemos delante la esfera terrestre, enseñémosles a mover sus ojos en ella como nosotros, o los ferrocarriles, o los barcos, nos movemos en el propio planeta.

Situemos ante los niños el mapa provincial o comarcal y saquemos la brújula. Preguntamos por un pueblo más o menos próximo.

— ¿Hacia dónde está?

— Hacia allá.

Hagamos uso de la brújula. «Hacia allá» significa por ejemplo al NO. Orientemos el mapa; coloquemos sobre él la brújula. En dirección NO, aparecerá exactamente la representación del pueblo de que se trata.

— ¿A cuántos kilómetros está dicho pueblo?

— A doce.

Hagamos uso de la escala. A doce kilómetros estará justamente.

— ¿Para hacer este sencillo estudio necesitamos el mapa?

— No.

— ¿Pero si en vez de tratarse del pueblo X se hubiese tratado del pueblo Z?

— Sí.

— Pues vamos a referirnos al pueblo Z. Acudamos al mapa. Dirección del pueblo Z?

— SE.

— ¿Distancia?

— Tantos kilómetros.

— Luego ya sabéis que si partiendo de la escuela siguiéramos siempre esa misma dirección, a tantos kilómetros en línea recta encontraríamos el pueblo Z.

Etc., etc.

* * *

— Por este pueblo nuestro pasa una carretera, ¿no?

— Sí, señor.

— Siguiendo su ruta en esta dirección, ¿qué pueblos iríamos encontrando?

— A, B, C...

— Veamos en el mapa si es verdad. En efecto, vedlos: A, B, C... ¿Y si yo quisiera ir al pueblo Z, que haría?.

Se consulta el mapa, se sigue la ruta con sus cruces, bifurcaciones, poblaciones de paso, puentes, etc., etc.

* * *

—Los periódicos dicen que un avión ha hecho un recorrido en línea recta desde Madrid hasta Constantinopla. Veamos la ruta que ha seguido y las naciones que cruzó durante el trayecto.

Se toma la esfera terrestre; se sujeta con dos alfileres un hilo que una dichas capitales. Los niños van enumerando las naciones, etc., etc.

Estos ejemplos tienen la misma finalidad: Demostrar que el conocimiento del mapa es puramente referencial; que si sus ojos materiales ven una reproducción esquemática de la realidad terrestre, sus ojos espirituales deben ver a la vez esa realidad. De este modo el mapa no será tampoco una cosa muerta, sino el mundo viviente —montes, ríos, ferrocarriles, ciudades, habitantes— que nos imaginamos y cuya reproducción podemos comprobar en las tarjetas postales, con el aparato de proyecciones o con el cine escolar, que son los poderosos auxiliares de la Geografía.

PROBLEMAS GEOGRAFICOS.—Ayudan poderosamente al conocimiento de la realidad geográfica.

Trazado en el suelo de la escuela del plano de la misma.

Trazado del plano de planta del edificio escolar.

Trazado del plano de la localidad o de una parte de la misma.

Mapa topográfico de los alrededores de la localidad.

Cuando en nuestro pueblo sean las doce del día ¿qué hora será en el pueblo X del mismo paralelo?

¿Qué distancia existe entre nuestro pueblo y el pueblo M situado en el mismo meridiano?

Dado un punto (situación de nuestro pueblo), trazar el punto del pueblo R.

Dibújese sobre la esfera terrestre la ruta de Elcano en su viaje alrededor del mundo.

Dibújese un sistema de cordilleras tal, que las aguas de lluvia sobre él deriven hacia nuestros tres mares, Cantábrico, Atlántico y Mediterráneo.

Ahora son las doce en nuestro pueblo: Cuarenta y cinco minutos más tarde será dicha hora en el pueblo S. ¿Qué distancia existe entre los dos pueblos?

El transporte por ferrocarril de una mercancía entre dos pueblos ha costado 45 pesetas, a razón de dos céntimos y medio por kilómetro. En línea recta se cuentan entre ambos pueblos x kilómetros. ¿En cuánto excede el trayecto real a su distancia geométrica?

Entre los puntos A y B hay x kilómetros. ¿A cuántos centímetros equivaldrán en la escala de 1 : 10.000?

Problema inverso:

Dibujar una esfera de cartulina y trazar en ella m meridianos y n paralelos.

Un avión que parte de Madrid con una velocidad media de m kilómetros, lleva la dirección del paralelo y se detiene a las 37 horas de vuelo. ¿Qué países o mares habrá recorrido? Fíjese aproximadamente el punto de aterrizaje.

¿Qué velocidad debería llevar un avión para que por todos los pueblos sobre que pasase fuesen siempre las tres de la tarde?

Estos problemas-tipo dan lugar a infinidad de variantes que facilitan el dominio del ámbito terrestre. Con ellos, los mapas, la esfera terrestre, el curso del sol o de la tierra, dejan de ser misterios: el niño penetra fácilmente tales cuestiones, aumenta sus conocimientos geográficos y se pone en condiciones de hallar por sí mismo otros nuevos.

GRÁFICAS Y ESTADÍSTICAS.—La Patria debe estudiarse en todas sus manifestaciones, y una de ellas consiste en apreciar el movimiento demográfico de la nación y sus estadísticas de producción, consumo y comercio exterior. El maestro encontrará motivos de inspiración para abordar tales cuestiones en las Estadísticas oficiales que anualmente se publican. Con ellas a la vista se hacen gráficas de densidad de población en las comarcas españolas, mortalidad infantil, morbilidad frecuente, etc., gráficas de zonas de cultivo, producción triguera, olivarera, vinícola, naranjera, corchotaponera; riqueza hullera, mineral; número de cabezas de ganado, distribución; gráficas comparadas con otras regiones o naciones; extensión de nuestras líneas ferroviarias, electrificación, pantanos de irrigación... Dichas gráficas, cuya expresión plástica se encomienda al ingenio del maestro, se hacen en hojas de papel consistente que, se pondrán durante algunos días ante la mirada de los niños para que de un golpe de vista adviertan su significación y alcance; se renovarán constantemente y pasarán al Museo escolar, hasta que puedan ser sustituidas con nuevos datos.

Mediante ellas, los niños aprenden admirablemente la importancia de nuestras fuentes de riqueza, las posibilidades futuras de nuestro desenvolvimiento agrícola, industrial y comercial, la causa de nuestras ondas de emigración... Con tal conocimiento llegan a sentir un amor comprensivo a la Patria en que han nacido, porque todos estos trabajos se hacen con fervor, ya que equivalen al descubrimiento de nuestra potencia económica, de la santidad del trabajo y del porvenir venturoso que la Providencia nos depara.

Bien está que los niños copien mapas con otros a la vista, o que llenen mapas mudos, o que se sirvan de recortes para completarlos; pero ello tiene un valor muy secundario en comparación con todo lo que venimos exponiendo en este capítulo, especialmente con el trazado de aquellas gráficas. Entiéndase que el trazarlas no equivale sino a la tarea final; lo verdaderamente sustancial es el trabajo del niño, previo al trazado; compulsas de datos, averiguación de motivos, anticipación de resultados, operaciones matemáticas, observaciones del maestro... Hecho así, la Geografía se convierte en una expresión viva, en un algo que habla, interroga, alecciona..., y mueve.

PUEBLOS HISPÁNICOS.—Es frecuente que pasen los niños del estudio de la Geografía de España a la de Europa y luego al de las otras partes del mundo. Esta marcha debe variarse. Bien que a continuación del estudio de nuestra nación aprendan algunas generalidades de Europa; pero antes de un estudio, a fondo, de ésta, será bien pasar al de los pueblos hispánicos, hijos de España, donde viven, trabajan y producen tantos hermanos nuestros que han hecho de dichos pueblos su segunda Patria. Un niño español suele saber de Suiza más que de la República Argentina, y de África más que de las Islas Filipinas.

En adelante es preciso abrir cauce adecuado al aprendizaje de la Geografía política y económica de los pueblos hispano-americanos e hispano-oceánicos, y de su Geografía física en cuanto con aquélla se relacione. Que los niños españoles sepan cuáles son la organización política de aquellos Estados, sus actividades corrientes, sus cultivos específicos, sus manantiales de bienestar, sus principales medios de comunicación, sus poblaciones importantes, comercio de importación y exportación, moneda y las principales líneas de navegación.

No quiere decir esto que con tales enseñanzas se fomente la emigración; sino que reconocida una situación de hecho,

se la estudie cariñosamente, se extraigan todas las consecuencias posibles y se mantenga el ideal español a través de la lengua y de las necesidades mutuas con aquellos pueblos ultramarinos a quienes España les dio el ser.

HISTORIA. NUEVA INTERPRETACIÓN DE LOS HECHOS HISTÓRICOS.—Los niños pueden aprender de dos maneras la Historia patria: o bien sirviéndose de un texto corriente que encomendarán a los esfuerzos memoristas o bien mediante libros de lecturas históricas que no se aprenden, sino que se explican y comentan. Ambos procedimientos, aislados, son defectuosos: en el primero falta emoción y en el segundo, sistematización.

La Historia es narración y el maestro debe narrarla y, sobre todo, hacerla sentir; pero como en una de las disciplinas escolares más serias y que más seriamente deben estudiarse, se hace preciso un esfuerzo de captación y asimilación a cargo del niño. Con esto decimos que no es suficiente la exposición anecdótica de los hechos pasados, ni menos los «juegos históricos con que los niños representaban el papel de guerreros y se entregaban a victorias y derrotas obligadas. La Historia de España ha de considerarse como una unidad de ideal y como una brega constante, hecha de grandezas, sacrificios y declives, para lograrlo. A mi entender conviene que conozcan aquéllas y éstos; pero así como en muchos textos se descubría el regusto de la insistencia sobre las épocas de decadencia que aquello de que son aleccionadoras (¡como si no lo fueran en mayor grado los de esplendor!), la conducta que debe seguirse en lo futuro ha de consistir en todo lo contrario: en un sencillo informar y pasar sobre los lapsos de periclitación, que al fin y al cabo son otras tantas ruedas en el engranaje total de los acontecimientos históricos, y en una exaltación seria y fervorosa de los grandes momentos imperiales, imperio de soberanía, de territorialidad, de cultura, de religión y de colonización. Todos ellos en función de una unidad logra-

da —la política y religiosa— y de otra perseguida —la salvación de todos los hombres por la fe cristiana— marcarán la directriz fundamental de la Historia patria.

Y es en función de esa unidad, lograda en un caso, perseguida en otro, como deben interpretarse los hechos históricos, único modo de no extraviarse con preferencias subjetivas ni pasionales, que trajeron una verdadera anarquía a la exégesis histórica y, lo que fue peor, una confirmación antipatriótica e incomprensible de esa calumniosa «leyenda negra» que historiadores extranjeros fabricaron para ludibrio de nuestro pueblo.

Es imprescindible una revisión de los textos históricos para estirpar *inmisericorde* los que dieron abrigo a una tendencia descendente, derrotista, calumniosa o meramente escéptica, y sustituirlos por otros elevadores de justa apología y sentido españolista; que no necesitan apelar a la hipérbole, ya que nuestros hechos imperiales fueron tan singulares y maravillosos, que la sencilla exposición de los mismos les reviste de excepcional grandeza.

JALONES IMPERIALES.—Marque el maestro estos jalones, de todo orden, con predominio de los imperiales:

- a) España como provincia romana, descubre en sí misma su vocación de imperio. Venida de Santiago el Mayor.
- b) Concilios. Recaredo, inicio de la unidad religiosa.
- c) Reconquista. Inicio de la unidad política.
- d) Declive de los anhelos imperiales. Sancho III de Navarra y Fernando I.
- e) Restauración de aquellos anhelos: Fernando III el Santo y Jaime I el Conquistador.
- f) Unidades política y religiosa; Plenitud de Imperio; Reyes Católicos.
- g) Apogeo de la época imperial: Carlos I y Felipe II. Letras, artes, etc.
- h) Imperio colonial: Navegantes, exploradores, colonizadores y misioneros.

- i) Declive de tres siglos.
- j) Guerra de la Independencia.
- k) Empuje imperial; triunfo sobre el marxismo en defensa de la civilización cristiana y occidental. España una, grande y libre.
- l) Explicación de este principio: España es una unidad de destino en lo universal.

Alrededor de estos jalones los hechos de nuestra Historia tienen una interpretación unilateral y objetiva. El maestro formará su programa sobre estos puntos fundamentales e intercalará los episodios más importantes y las figuras más descollantes de tales momentos históricos. Haga, pues, una historia viva y prescindida de todo cuanto a través de los tiempos ha quedado como subyacente y sin virtualidad inmediata ni lejana. Pues lo importante de una Historia no es lo que «fue» por el mero hecho de haber sido, sino lo que «fue y al mismo tiempo está siendo».

¿CÓMO SE HARÁ LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA?—Ni con explicaciones ocasionales ni por medio de un libro de lectura sobre acontecimientos históricos. Ambos factores, y otros que luego se expondrán, son complementarios de la enseñanza de la Historia, pero no dicha enseñanza.

Trace el maestro su programa sobre los extremos antes enumerados y luego, mientras llegan textos históricos que respondan a dicha marcha, hágase su libro sobre acotaciones de textos autorizados y empiece sus explicaciones según el orden expuesto. No se detenga en detalles secundarios. No enfade con nombres sin trascendencia. No pierda de vista el ideal hispano: unificación, salvación de los hombres, imperio. Que los niños oigan, tomen notas en sus cuadernos de trabajo, aprendan lo fundamental. Extensión: la que el maestro crea prudente, según los grados escolares; con aquellos jalones a la vista puede hacer círculos de radio que quiera. Que el niño vea la historia como una concatenación de

sucesos en unicidad. No importa que no sepa «muchas cosas», si ve la espina dorsal de la Historia. Cuando haya textos escolares apropiados, éstos le confirmarán y ampliarán los conocimientos recibidos.

El maestro comprende, por tanto, que no se trata de dilucidar si el conocimiento de la Edad Antigua, de la Media, de la Moderna o de la Contemporánea, de una cualquiera de ellas, es preferible a las demás.

Recuerdo de un niño que enumeraba sin pestañear a todos los reyes godos en perfecta sucesión, y no sabía quién fue el padre de Alfonso XII.

No es que yo crea esencial ni mucho menos este dato; pero no deja de ser curiosa tal anomalía.

No es una Edad más importante que otra cualquiera por el hecho de su cronología, sino por el caudal vital que irradió sobre el pueblo español en su marcha progresiva hacia el ideal de destino. Ni dice nada el que tales hechos aparecieran en una Edad o en otra, supuesto que tales Edades no son más que discreciones, cortes, con que los historiadores marcan los nuevos «modos de ser» de un pueblo. Véase, pues, la Historia por encima de las Edades; véase como una serie de hechos—causas y consecuencias, fenómenos e interpretaciones—que se encaminan por una ruta lineal hacia un Norte fijo. A veces la marcha es lenta y penosa, y a veces apresurada e indecisa, en ocasiones firme y ascendente; ora se alcanza una culminación luminosa, ora desciende tórpidamente para volver a empezar... Pero persiguiendo constantemente un ideal, una meta: ser grande por la Fe para engrandecer por la Fe a los demás pueblos del orbe. Por eso el destino de España ha sido siempre cristiano y ecuménico.

Así es como deben ver los niños nuestra Historia; no con detalles minuciosos, sino con mirada de alto vuelo; a distancia, para apreciar su conjunto. Sepan que nuestro pueblo no se ha movido jamás por motivos de orden económico, crema-

tístico, material, sino por razones de orden espiritual y sentimental; que siempre ha dado más que recibido; que a la palabra «heroísmo» no le encuentra sentido por considerarlo un acto ordinario de servicio, y que esa «leyenda negra» que fueron tejiendo unos sin intención (Informe del P. Bartolomé de las Casas) y otros con intención perversa y mendaz (Memorial de Guillermo de Orange), se ha ido desliendo poco a poco el calor de las verdaderas fuentes históricas, como un leve celaje herido por los rayos del sol.

De ese modo debe enseñarse la Historia, con seriedad, con dignidad; como se enseñan las cosas santificadas por el martirio, el renunciamiento, la generosidad, el dolor y la grandeza del ideal. De ese modo debe enseñarse: pero también debe hacerse sentir para que los niños se sientan estremecidos de entusiasmo y admiración ante las gestas brillantes de los españoles.

¿Cómo? Ahora sí; con motivo de las lecturas de los romances históricos, de las lecciones ocasionales, el maestro describirá plásticamente algunas páginas emocionales, algunos episodios de que está preñada nuestra Historia; el de Pedro III el Grande en el palenque de Burdeos, de Roger de Flor en la Grecia de los Paleólogos, de Hernán Pérez del Pulgar en Granada, de Ruy González del Clavijo en Asia; don Fernando I y los restos de San Isidoro en Sevilla; Carlos V y su abdicación en Bruselas, la muerte de Felipe II en El Escorial, don Juan de Austria en Lepanto...¹; léanse biografías breves del Cid Campeador, Santa Teresa de Jesús, Miguel de Cervantes, el Gran Capitán, etc., y vibrarán los niños de emoción y adorarán a la Patria que ha dado espíritus tan egregios.

Pero hay en nuestra Historia algo menos conocido y tratado, que revela de un sólo trazo hasta qué límites de abnegación, resistencia al sufrimiento y fuerza terrible de voluntad, llegó el genio de nuestra raza. Me refiero a las hazañas por-

¹ Véase nuestro libro «Escudo Imperial».

tentosas, incomprensibles, extrahumanas, de nuestros exploradores, colonizadores y misioneros de América. El viaje de Sebastián Elcano, los avatares de Vasco Núñez de Balboa, Pizarro, Cabeza de Vaca, Coronado, Ojeda, Garay, Mendoza, Valdivia, Cortés, Fray Juan de Quevedo, Fray Juan de Padilla, Fray Luis de Escalona, San Francisco Javier... ², no tiene parigal en ninguna Historia del mundo.

Cuando el maestro haya de narrar tales episodios, hágalo de manera que los discípulos los esperen como un manjar sabroso. Nada de solemnidades ni teatralerías; sinceridad y pasión. Basta con esto para que los niños se sientan pequeños héroes y orgullosos de ser descendientes de aquellos hombres férreos que supieron ver el mundo incógnito y misterioso muy por debajo de sus fuerzas.

Lean romances históricos, recítenlos y aprendan algunos de memoria, con lo que unirán de una vez belleza, verdad y emoción. No se consienta nunca que el nombre de España sea pronunciado sin suficiente respeto: para un niño español, su Patria ha sido la primera en todo lo valeroso, generoso y sublime. Cítense frases célebres, de esas que una vez oídas ya no se olvidan más. Pregúnteles cuál es el héroe español que más admiran, que expliquen el por qué y hágase en clase colectiva el adecuado comentario.

Cuestiones:

¿Cómo te imaginas a Cervantes?

¿Qué hubieras hecho tú en el caso de Guzmán el Bueno?

¿Pudo haberse realizado fácilmente la unidad nacional antes de los Reyes Católicos?

¿Qué te parece la sublevación de los Comuneros?

¿Qué diferencias esenciales ves entre Carlos V y Felipe II?

¿Por qué se le ocurriría a Carlos V, que era flamenco y abdicó en Bruselas, retirarse a Yuste para morir?

² Véase idem.

¿Qué crees que hubiera ocurrido si Felipe II, en vez de establecer la capital de España en Madrid la hubiera fijado en Lisboa?

¿Por qué el reino de Navarra fue el último en anexionarse a la corona de Castilla y Aragón?

¿Qué piensas del trato que le dio el Emperador a Francisco I de Francia? ¿Hubieras hecho tú lo mismo?

¿Es verdad que las guerras de los flamencos con nuestro tercio fueron de Independencia?

¿De dónde arranca el poderío naval inglés?

¿Qué te figuras que hubiera acontecido si llegamos a perder la batalla de Lepanto?

¿Por qué no germinó en España la religión protestante? ³.

Etc., etc.

Cuestiones como las citadas y otras semejantes, sólo se pueden proponer a los niños del último grado escolar y después de las explicaciones que concretan esos hechos históricos. Los niños llevarán las preguntas a sus cuadernos y se les dejará que con libertad y espontaneidad, y consulta de textos, den la solución que consideren más acertada. De ese modo reafirmarán sus conocimientos históricos, despertarán su espíritu crítico y descubrirán su fondo patriótico.

LECTURAS ENERGÉTICAS.—Así pueden llamarse a las que por su índole dinámica sacuden el ánimo y mantienen tenso el ideal patriótico. Para ello, nada como la lectura de biografías de héroes y mártires y la de historietas selectas que reflejan las virtudes intrépidas de la raza. He observado cuánto gustan los niños de estas lecturas, sobre todo si el maestro las comenta. Ya se sabe, y lo hemos dicho anteriormente, que tales biografías no son propiamente la Historia, y que en ocasiones sólo subrayan su porción anecdótica; pero es de advertir que con ellas sólo se pretende formar la vena patriótica de

³ Véase idem.

los muchachos. Éstos alcanzan poco de los movimientos lentos de la masa, largas evoluciones que a veces duran siglos enteros. En cambio se apoderan rápidamente de las personalidades relevantes de la Historia, porque su actuación es breve, movable y encendida, y siempre tiene un momento de culminación: el héroe luchando desproporcionadamente con la naturaleza o contra fuerzas superiores a su capacidad humana. Esa desproporción es lo que a los niños encanta y admira, y al encanto y a la admiración unen la emoción de saber que todo lo que leen es verdad.

Todos hemos notado la propensión de los niños a averiguar si lo que se les cuenta ha sucedido en la realidad (véase «La hora de los cuentos»). «Y ¿fue de verdad?, preguntan con frecuencia.

En cierta ocasión les contaba yo a mis discípulos algunos episodios valerosos de don Quijote. Me oían con gran atención y hasta con su poquito de temblor.

— ¿Y fue de verdad? —me preguntó uno.

Vacilé un momento y contesté:

— No. Don Quijote de la Mancha no ha existido en la realidad. Es un personaje inventado por Cervantes. Pero eso no importa nada; porque de tal manera se ha apoderado del mundo el alma y el cuerpo de don Quijote, de tal modo nos es familiar e influye sobre nosotros, que sin haber sido hombre de carne y hueso ha tenido y tiene una vida más real que la de millones de hombres que nacen y mueren desconocidos de todos.

No hubo manera de arrancar de los niños la decepción que mi explicación les produjo. Seguidamente les conté el paso honroso de don Suero de Quiñones, y al enterarse de que este caballero no era «inventado», se llevó la admiración que le faltó al hidalgo manchego.

En la Biblioteca de la escuela habrá un buen número de biografías de personajes ilustres de la guerra, la navegación, la colonización, la cristianización, la poesía, la literatura, el

arte y la ciencia. Y un día por semana debe dedicarse una hora cuando menos a leerlas y explicarlas⁴. Y si hubiera modo de que algunos niños se hicieran con retratos o grabados de dichos personajes (postales, recortes de revistas ilustradas), sería muy interesante dedicar un cuaderno a hacer por los niños una colección de breves biografías, pegando y recuadrando con gusto los retratos de los personajes biografiados.

ACTITUD EMOCIONAL.—Con todo, el fervor patriótico de los niños se ha formar principalmente con el ejemplo del maestro. Cuando éste llegue a las fibras más sensibles del corazón infantil, y sólo llegará con su fervor, hallará siempre la respuesta adecuada.

Al izar la bandera nacional en días señalados, al explicarles su significado, al cantar el Himno de la nación, al pronunciar el nombre del Jefe del Estado o el de la Patria, si el maestro siente la emoción del momento, acertará a despertarla en sus discípulos.

Todo lo dicho exige unción, veneración, religiosidad, actitud digna, palabra cálida. Es el mejor modo de formar niños patriotas, futuros ciudadanos de una Patria a la que se le ha consagrado un altar en el corazón.

EDUCACIÓN SOCIAL

SOCIEDAD Y COMUNIDAD.—Se ha dicho que el concepto moderno de Sociedad es roussoniano, y el de Comunidad español: conformes. La sociedad para Rousseau en un tácito acuerdo de convivencia, una agrupación de hombres basada en la legalidad. Es la ley quien crea la sociedad, y por ella la sociedad subsiste. Para los españoles, la comunidad es agru-

⁴ Véanse los libros «100 cabezas» y «Frases célebres». Ed. Hijos de S. Rodríguez.

pación *natural* de hombres para cumplir la finalidad colectiva de ayudarse mutuamente y alcanzar la mayor perfectibilidad humana posible. Si a la palabra comunidad añadimos el adjetivo de cristiana, su fin último será el cristiano: alcanzar la eterna beatitud.

Limitándonos a la comunidad profana, supuesto que ya hemos tratado en otro apartado la educación religiosa y moral, diremos que es la comunidad quien crea la ley para regular la natural convivencia de los hombres; no es por tanto previa a la agrupación, sino consecuencia de ella. La comunidad jerarquizada forma el Estado.

Que Rousseau procurara alejar a *Emilio* de la sociedad, de «su» sociedad, es perfectamente explicable, porque tal sociedad era artificiosa, falsa, creación legal basado en la coacción. Que nosotros procuremos educar al niño para la comunidad es perfectamente natural, tan natural como la misma comunidad, que se basa en los atributos de convivencia que Dios ha puesto en el hombre. Téngase en cuenta, pues, que cuando hablemos de sociedad, para emplear la terminología corriente, la entendemos en el sentido de comunidad que hemos expresado.

LA FAMILIA ESPAÑOLA.—La primera de las sociedades humanas es la familia, célula social que resume todos los demás ciclos sociales que el niño ha de recorrer más tarde. La familia española conserva todo el rango de la vieja stirpe cristiana. Es la sociedad conservadora por antonomasia. Afortunadamente no ha podido clavar en ella sus dientes el enemigo del cristianismo. Entre nosotros sigue siendo la sociedad perfectamente natural y no económica, vinculada por el amor; familia con prole, que es una inmensa ventaja desde el punto de vista de la educación, al que fundamentalmente nos referimos.

Todas las características de la sociedad se encuentran en la familia española. Hay una autoridad que comparten el padre

y la madre, una sumisión, que corresponde a los hijos, y una disciplina que es el lazo que une a éstos con aquéllos. Hay el principio económico de un elemento productor (el padre), uno distribuidor (la madre) y uno exclusivamente consumidor (los hijos). Hay el principio societario de un director (el señor de la casa), unos obreros (los criados) y un salario (la remuneración justa que a éstos corresponde por su trabajo) con más el régimen de familiaridad sana y respetuosa, tradicionalmente español que enlaza a amos y criados.

¡Qué diferencia entre la familia española y la de otros climas disolventes en que la madre vive fuera del hogar más que dentro, en que los hijos, menores se manumiten por autodeterminación, apenas ganan un pequeño numerario con el que quieren «vivir su vida»; en que no hay criados, sino asistencia por horas; en que se sostiene un falso equilibrio de relaciones que cualquier imponderable quiebra y destruye!

En el seno de su familia encuentra el niño la primera fase de su educación social. En ella aprende a respetar la autoridad, a dominar sus caprichos egoístas, a tratar con consideración a los servidores, a convivir en amistad con sus hermanos. En esta primera fase educativa el maestro ha de ser el padre, encargado por su ministerio rector de que el hijo se habitúe a la obediencia y al dominio de sí mismo en servicio de la unidad moral familiar.

LA ESCUELA ESPAÑOLA.—La sociedad siguiente en orden al tiempo en la escuela, sociedad de amigos y camaradas bajo la autoridad única del maestro, para la realización de la función formativa del futuro ciudadano. En España es tradicional la frase de que «el maestro es el segundo padre». Sin duda, puesto que si la escuela constituye una unidad moral, maestro y niños forman una gran familia con las características antedichas de autoridad, sumisión y disciplina.

La permanencia de los niños con otros que no son sus hermanos y sujetos todos a una autoridad ajena a los vínculos

de sangre, hace que la escuela sea lo más parecido a la sociedad civil; de donde se sigue que es aquélla quien esencialmente debe inspirar a los niños las normas de conducta social futura. A la escuela le incumbe, pues, la tarea de formar niños sociables, desterrando los gérmenes y fomentando entre ellos el espíritu de trabajo, servicio y constricción en provecho de la armonía común.

El maestro debe dar el ejemplo de una autoridad equilibrada, igual y serena. No olvide que la desigualdad de trato crea en el niño una anarquía espiritual más perniciosa que la indisciplina externa. Si en ninguna sociedad es tolerable la rebeldía, menos ha de serlo en la escuela. El niño rebelde, consentido, formará de la rebeldía una segunda naturaleza, y acaso sea más tarde el «incontrolable» social, enemigo de la paz y el orden.

Ampliaremos los extremos antedichos cuando tratemos de la Realización práctica.

EL MUNICIPIO ESPAÑOL.—Es otra asociación natural constituida por vecinos que residen en un término o demarcación territorial, a los que alcanza la jurisdicción de su Ayuntamiento. En el municipio ejercita el hombre las primeras manifestaciones de su vida civil; es su escuela de ciudadanía; pues si bien advierte que forma parte de una nación, sus intereses inmediatos, tangibles, están unidos al municipio, y sólo por extensión se da cuenta de que está integrado en una comunidad mayor.

Entre todos los vecinos de un municipio se establecen lazos de solidaridad, que acaban donde concluye el término municipal; más allá se cuentan otros, pero ya tienen distinto carácter: es el Ayuntamiento con su jurisdicción administrativa; es la tierra vinculada al término; es la sangre distribuida en extensa parentela; es la tutela de una misma autoridad para todos; es el interés crematístico exigido para un bien común inmediato; es el paisaje que se ha visto durante la in-

fancia y que probablemente no se perderá de vista durante toda una vida; es el cementerio donde descansan las cenizas de los antepasados... todo ello suscita una unidad de sentimientos que aprieta a unos hombres contra otros y constituye como una gran familia para la alegría y para la adversidad.

El municipio español tiene una solera histórica gloriosa, que sirvió de pauta a otras naciones para su implantación. Deber nuestro es mantenerlo en toda su pureza para que cumpla sus fines administrativos, benéfico y social, y educar a los niños en el amor a la institución, respeto a las autoridades y consideración al vecindario de que forma parte.

EL GREMIO, EL SINDICATO, LA CORPORACIÓN.—El hombre precisa desempeñar un trabajo para obtener una remuneración que satisfaga sus necesidades familiares. Un pueblo digno está formado por trabajadores. El vago, el parásito, o se reforma o debe ser desterrado. Los trabajadores se asocian en beneficio propio y de la comunidad: su norma tiene que ser la de supeditar sus particulares provechos en servicio de todos, y como es natural que al asociarse busquen a aquellos otros que realizan una misma función o tarea en el taller, la tierra, la fábrica o el servicio público, de esa unión nace el gremio, el sindicato o la corporación; no como elementos de resistencia frente al Poder, sino para su colaboración con éste. En tales agrupaciones el elemento aglutinante es el trabajo.

Ha sido en tales agrupaciones donde las prédicas disolventes han sembrado la más venenosa cizaña, y es por tanto en el ámbito trabajador donde la educación social ha de verter su más limpia semilla.

La función del maestro tendrá tres dimensiones: organizar bien el trabajo escolar para que el niño sea en el futuro un trabajador serio, celoso y metódico; aprovechar todas las circunstancias de carácter social que la vida le ofrezca para que tengan en la escuela el oportuno y aleccionador comen-

tario, y actuar directamente sobre el trabajador en las prácticas del *dopolavoro*, post trabajo o educación popular.

LA NACIÓN ESPAÑOLA.—Es la integración de voluntades y sentimientos más entrañables a que se siente atraído el ciudadano. Una nación no es sólo una parcela geográfica ni un pasado histórico. Es una cultura, una lengua, una raza, una religión, un genio, un modo de ser específico, un estado de conciencia que da vida a las instituciones del estado⁵. Todo hace que el ciudadano de una nación se halle atraído a ella y no a otras análogas.

La nación es la comunidad donde más intensamente repercuten los frutos de la educación social. Ser un buen nacional consiste en vivir menos para sí que para los demás, ya que además de la vida individual está la colectiva, que es la que define el *corpus* nacional. Ello requiere una educación social fundamentada en el principio de servicio. Sirviendo uno a los demás, es servido por todos. Servir no es constreñirse, sino darse.

La nación jerarquizada según niveles de valores es el Estado. El Estado se sostiene por el orden, que no es mero acto de policía, sino la situación legítima de cada valor en su correspondiente nivel. Por el orden está a la cabeza del Estado el que más vale; se reconoce, acata, respeta y obedece al superior; se somete la libertad individual a las necesidades del Estado, que es el responsable de la comunidad y el que realmente necesita de libertad suficiente para ser fuerte, respetado, digno y hacer la felicidad de los súbditos.

La escuela tiene el deber de inspirar a los niños, con toda la fortaleza espiritual necesaria, el sentimiento de unidad nacional; unidad geográfica, de soberanía y de destino. Por la unidad geográfica no pueden admitirse desgarraduras ni fraccionamientos del área nacional; por la unidad de soberanía

⁵ «Es una unidad de destino», como decía José Antonio.

no pueden tolerarse autonomías, independencias ni privilegios de unas comarcas a costa de otras o de la misma nación de que son parcelas integrantes; por la unidad de destino no debe tolerarse palabra ni obra que conspire contra el ideal español, que ha sido y es la salvación universal por la cultura cristiana.

LA HISPANIDAD.—Entendemos por hispánico todo lo que en el mundo, encuéntrase donde se encontrare, vive con las esencias permanentes de nuestra sangre, idioma y cultura. España, *mater mundi*, ha tenido genio y vigor bastantes para dar vida a muchedumbres de pueblos extendidos por América y Oceanía; todos ellos constituyen la Hispanidad. La sociedad hispánica es espiritual, y el gran lote que el destino ha reservado a España es el Imperio espiritual de la Hispanidad. Esto quiere decir que España, por su sino histórico, ha de ser rectora de aquellos pueblos que ha nutrido con su cultura cristiana, para que todos unidos digan al mundo cuál es la esencia de la civilización y lo móviles que deben determinarla: trabajo humanizado, vivir decoroso, fraternidad cristiana y paz universal.

La escuela española ha desconocido esta zona de educación social, basada en los estratos más profundos de la espiritualidad nacional, y a ella habrá que atender con la emoción con que se descubre un horizonte no explorado para suscitar en nuestros hermanos de ultramar una emoción semejante. No se concibe que nuestros niños conozcan la Geografía y aun la Historia de naciones europeas que no tienen con nosotros el menor contacto espiritual, y en cambio ignoran todo cuanto se refiere a los pueblos hispánicos. Como tampoco es comprensible que se estudien con la misma intensidad los momentos decadentes de Historia que los imperiales, entre éstos el de la colonización y cristianización de los pueblos que por ambas han pasado a ser hijos de la Madre Patria. Esta conducta tendrá que modificarse de la cruz a la raya en la nueva escuela.

LA HUMANIDAD.—Es la última y más amplia expresión de colectividad humana, y solamente la conocemos como sentimiento. «Educar, dijo Pestalozzi, es limar cada uno de los anillos que forman la gran cadena de la humanidad y hacen de ella un todo». Creo que sólo para los cristianos tiene esa definición un profundo sentido. Porque ya hemos dicho en otro lugar que el común denominador del español, el griego, el japonés, el hindú y el hotentote, no puede ser otro que el soplo divino que en todos ellos palpita. Y si no situamos ese *quid* en la mejor parte, frases como «hombre soy, etc.» de Terencio, son una petición de principios. ¿Qué es dar algo a la humanidad en nombre de la humanidad? Educar para la humanidad debe querer decir poner todo esfuerzo personal a servicio de su perfección, y la humanidad sólo se perfecciona por aproximación, no a la misma humanidad que es justamente lo que queremos perfeccionar, sino al paradigma de la suma perfección, que es Dios.

Éste es nuestro concepto español del problema, y el que hemos puesto en práctica en todas nuestras gestas universales. Concebimos, pues, «lo humano» como una empresa divina, ya que la humanidad entera es el rescate del misterio de la Redención.

Para hablar a los niños de la humanidad habrá que hacerlo en nombre de Cristo; en otros círculos sociales más menudos cabrán otros intereses, otros estímulos. En el amplísimo de lo humano adscrito al *orbis terrarum*, no encontramos dimensión más justa ni más excelsa.

REALIZACIÓN PRÁCTICA

CONDUCTA GENERAL.—La escuela ha de vivir en el ambiente de una gran familia: cariño de los hijos para con el padre y viceversa; autoridad por parte del padre y respeto y obediencia por parte de los hijos. Y ha de vivir también el

ambiente de la comunidad: ayuda de una para todos y de todos para uno; sumisión a la jerarquía, disciplina en el trabajo y orden en la conducta.

La disciplina requiere obediencia a la norma, pero la norma no se obedece si no es conocida. Esto trae sobre el tapete la cuestión del Reglamento de orden escolar. ¿Debe haber en la escuela un reglamento de orden interior? Sí, contestamos sin vacilar. No ignoramos que durante años y años han estado proscritos. Se decía: «No importa que haya una ley, pauta o norma escrita; lo importante es que el niño la sienta y la practique; no porque se le mande, sino porque él comprenda la necesidad de cumplirla».

Conformes. Yo, entusiasta de la Pedagogía de la recreación, sé que las conductas estables nacen de dentro afuera, y que cualquier norma impuesta y no incorporada, se sostiene por la coacción y no por íntimo asentimiento. Pero sé también que aquel principio es uno de tantos postulados nacidos de uno de tantos conceptos roussonianos: la supuesta bondad nativa del niño: éste, llevado de su impulso de pureza, es capaz de recrear la norma; con esto basta. Y no; no basta, porque desgraciadamente los hombres no somos tan buenos que no necesitemos norma impuesta. En la *Civitas Dei* no hay otra norma que el hecho mismo de ser; en las ciudades de este bajo mundo, no basta sentirla, necesitamos que se nos compele a cumplirla. No existe contradicción entre el íntimo asentimiento y la norma escrita y obligada; ésta completa aquélla.

Una convivencia basada en la seriedad, pide que se cumplan seriamente las cuestiones de fondo y las formularias. En cuestiones de conducta estamos habituados a echar todo «a la pata la llana», y esto no debe ser, porque entonces los principios de disciplina se convierten en cosa aleatoria, entregados a la impresión del momento, y en una ocasión cualquiera se pasa por alto lo que el día anterior requirió tal vez una severa admonición. La sociedad escolar, sin perder la

alegría familiar, pide un orden y una pauta que deben ser ley permanente que a todos condicione. Debe haber en la escuela, pues, un reglamento 1.º, para que el niño sepa que no hay sociedad ordenada sin un principio conocido y permanente que regule la conducta personal y colectiva; 2.º, para que se habitúe al conocimiento de la ley escrita y se forme en él la conciencia de que está en la obligación de cumplirla, y 3.º, a fin de acomodar sus actos para con los demás a las normas reglamentarias.

¿Cómo debe ser dicho reglamento? Sencillo, breve, expresivo; hecho sin el casuismo y minuciosidad de los antiguos, sino más bien en forma de consignas que se recuerdan con esfuerzo. ¿Quién debe hacerlo? El maestro con los niños, dándole al acto la solemnidad llana de los acontecimientos escolares. El maestro ha ideado previamente las consignas, y ahora es cuestión de que con la técnica de la alusión, los niños las descubran, las recreen, las encuentren como si fueran propias. ¿Cuál debe ser su contenido? Unas cuantas normas de convivencia en el trabajo y en la actuación como escolares; una especie de santa hermandad en que sean proscritas la mentira, la holgazanería, la rebeldía, etc., y aun propugnados la fraternidad, la ayuda mutua, la renuncia del amor propio en aras de la paz, la disciplina, la obediencia y el afán de convertir la escuela en una unidad moral a base del amor y el respeto. Este reglamento de consignas debe ser colocado en sitio visible, para apelar a él siempre que se vislumbre la posibilidad de su transgresión, o bien cuando la transgresión se haya producido.

Por lo demás, la vida entera de la escuela debe girar en derredor de dichas normas, que habrá que recordar en todo instante propicio; no en forma de sermón enfadoso y monótono, sino con la variedad circunstancial a que da margen la vida infantil: El niño ha de saber que su vida es de relación; se aprende y se trabaja, para sí y para los demás. El egoísmo es irrazonado; la variedad, falsa. El acto «mío» tiene un valor en cuanto los demás pueden aprovecharse de él.

Désele a la escuela también una jerarquización, no a base de bandas y condecoraciones ni ninguna otra clase de aparato externo, tan corrientes en algunas escuelas extranjeras. Ha de ser una jerarquización fundamentada en la conducta moral de los muchachos revestidos de autoridad. Un concepto demoliberal de la sociedad ha repercutido en la escuela: la de «todos iguales», que es como decir «todos sin respeto mutuo». Frente a este criterio, conviene que en la escuela haya algunos muchachos elegidos y designados por el propio maestro, que velen por el cumplimiento de las normas. Esto acrecienta el temple moral de los elegidos y habitúa a los demás a ver en el camarada escolar la autoridad encerrada en su persona.

La creación de sociedades infantiles es también una buena escuela de educación social, porque representa la enseñanza por el hecho mismo. Exploradores, flechas, ligas de protección a los pájaros, catequesis, mutualidades, cruz roja infantil, etc..., bajo la inspección y paternal solicitud del maestro, darán un buen rédito a la formación social del muchacho. Con ellas se obligan al respeto a la institución y al compañero, y a supeditar las preferencias personales a las más elevadas de la asociación.

El maestro pondrá especial cuidado en que no aparezca en el ámbito infantil la concepción de «ricos y pobres». Desde el punto de vista económico, todos los niños son iguales en la escuela, y no en alguna ocasión y en analogía de circunstancias un halago o galardón fuesen el premio de una conducta, concédasele al más necesitado, siquiera en compensación de las privaciones domésticas.

¡Mucho cuidado en halagar a unos niños sobre otros por razones de fortuna! ¡Mucho cuidado con las debilidades de la simpatía inmotivada o hacia el éxito inmerecido! Ecuanimidad para con todos. Y el procurar además que en los trabajos colectivos colaboren niños de familias pudientes y menesterosas, para que entre unos y otros se despierte una noble, sana

y perdurable amistad. Bien sabido es que las amistades forjadas durante la infancia son inmarcesibles, y que en el campo de las luchas sociales han detenido a veces la agresión injusta. La escuela es inapreciable a este respecto, y el maestro que fomente el amor desinteresado entre los escolares, habrá hecho por la paz social más que todas las leyes represivas.

DERECHO.—En la escuela debe enseñarse elementos de Derecho usual, afirmando en aquellas materias que más se relacionan con los negocios jurídicos corrientes: que los muchachos sepan lo que es un contrato de arrendamiento, de compraventa, de aparcería; qué es la moneda, el crédito, la letra de cambio; qué es un testamento, una institución de heredero, un *ab intestato*; qué es un Ayuntamiento, una Diputación, un Gobierno; cómo se sostienen y para qué; qué es un gremio, un sindicato o una corporación y cómo se mantiene la armonía entre todos cuantos intervienen en una empresa o negocio...; o sea, unos cuantos puntos fundamentales y concretos que todo futuro hombre debe conocer. Pero no se enseñarán de una manera árida, por el procedimiento de preguntas y respuestas, sino siempre en relación con hechos que ocurran frecuentemente de puertas afuera. El maestro hace una exposición de un hecho concreto; invita a los niños a discurrir sobre él, endereza a unos y otros por el camino de la contestación acertada, y ésta, una vez hallada con sobriedad y exactitud, es llevada a los cuadernos de trabajo personal.

Ejemplo: Ayer, como todos sabéis, murió en el pueblo don F. de T., persona, etc., etc. Antes de morir y teniendo pleno conocimiento, llamó a un notario y tres testigos, porque quería otorgar testamento.

Nadie se lleva sus bienes al otro mundo; quedan en éste, etc., etc. Y como don F. de T. era su dueño, quiso disponer de ellos para que se cumpliera su última voluntad después de su fallecimiento.

El notario iba tomando nota de todo cuanto decía el testador; los testigos veían y entendían, etc., etc. Al fin el notario leyó lo que había escrito; mostrando todos su conformidad, diciendo que en efecto era lo mismo que etc., etc. Firmaron todos, y el notario se llevó el testamento.

(Preguntas sobre lo dicho. Conversación. El maestro indica que también se puede testar de otras maneras...)

Resumen: Testamento es el acto por el cual una persona dispone de sus bienes para después de su muerte. El testamento abierto se hace ante un notario y tres testigos, de los cuales uno por lo menos ha de saber y poder escribir, etc.

* * *

Otro: la prensa de hoy dice que el día 30 de este mes se cierra el plazo para el ingreso de la contribución por riqueza rústica, y que pasado dicho plazo los deudores descuidados tendrán que abonar además un recargo del 10 %.

Ya véis; de la riqueza que se saca de la tierra hay que separar una pequeña parte que se entrega al Estado en forma de contribución. ¿Está bien esto? Claro que sí. Porque ese dinero que entregamos no es para el Estado, sino que éste nos lo devuelve en forma de servicios públicos.

Vamos a ver: Vosotros venís a la escuela de balde; porque la enseñanza la paga el Estado. La carretera que pasa por el pueblo la ha hecho el Estado (Estado, Diputación, Municipio, para el caso es lo mismo). El alumbrado público lo paga el Estado. La limpieza pública, el Hospital, el Manicomio, etc., son cargas que tiene el Estado. Si los ciudadanos no le dieran dinero al Estado, ¿podría éste proporcionarnos tantos beneficios? ¿Tendríamos puertos, ejército, marina, aviación, etc.? ¿Tendríamos sanidad pública, universidades, bibliotecas, museos, etc.?

Ahora bien; no creáis que sólo pagan contribución los labradores, porque también pagan los funcionarios, industriales, propietarios, etc., etc.

(Conversación general sobre los extremos antedichos. Déjese en libertad a los niños para que discurren, hagan objeciones y descubran su capacidad crítica)

Resumen: Se llama contribución a la suma de dinero que los particulares pagan el Estado, Provincia y Municipio, para el sostenimiento de los servicios públicos o gastos de interés general.

* * *

Otro: ¿Habéis visto los nuevos billetes del Banco? Mirad uno. Esto es dinero, ¿verdad? En moneda. Pero no moneda sonante, sino moneda-papel, llamada también moneda fiduciaria. Os voy a decir por qué. No es que sea moneda; equivale a la moneda, representa a la moneda. Si vamos con este billete a las ventanillas del Banco de España y pedimos que nos lo cambien por dinero, lo harán inmediatamente. Pero, ¿para qué queremos llevar peso en el bolsillo? Llevamos billetes, que es más cómodo, y sabemos que todo el mundo nos los tomará como si fuera dinero de metal.

Es decir, que todos nos fiamos del Banco, porque tiene moneda de metal para responder de los billetes que circulan por todas partes. Pues «fiduciaria» quiere decir eso: que inspira fe, confianza, crédito, seguridad de que el billete equivale a la moneda corriente.

Y esta moneda corriente ¿que és? Un zapatero necesita un cesto de huevos. Si va a la huevería, ¿le cambiarían el cesto de huevos por un par de zapatos? Seguramente no. Pero vende los zapatos y saca las pesetas. Va a la huevería y por las 18 pesetas le entregan el cesto de huevos.

De modo que al fin y al cabo, lo que ha hecho ha sido cambiar los zapatos por los huevos, pero sirviéndose de un instrumento intermedio, que es el dinero. Luego el dinero no es más que un instrumento de cambio.

(Conversación general. Anímese la clase para que todos digan algo.)

Resumen: El dinero es un elemento, piezas de metal acuñado, que sirve para facilitar el cambio de unas cosas por otras, sean mercancías, servicios, etc.

Moneda fiduciaria es un papel emitido por un Banco y que representa a la moneda corriente. Todos nos fiamos

de él, porque tiene poder liberatorio, es decir, que se puede cambiar por moneda en cuanto se quiera.

No encuentro mejor manera que la realizada para dar amenidad a materias áridas de suyo, y aun creo que así se completa el modo de enseñar; la primera parte amena, sugestiva, para que el niño la siga con interés y gusto y llegue a penetrarla. La segunda, el resumen serio, conciso, revestido de toda la dignidad posible, para que el niño tenga el mismo concepto de la ciencia. Además, educa el niño su facultad intelectual, ya que de conceptos variados induce el principio o definición, recrea en fin la materia que ha de enseñársele. Pues es notorio que si el resumen es obtenido por los mismos niños, la enseñanza habrá alcanzado su más alta significación.

No se arguya que ni esa materia ni ninguna otra deben estar a merced de contingencias externas, ni menos del oportunismo con que puedan ocurrir. A lo primero contestamos que la escuela debe aprovecharse de todo cuanto derive hacia el recto saber, y a lo segundo —y de ello trataremos cuando hablemos del Plan escolar— que el maestro puede seguir un plan previamente trazado, sin mengua de utilizar el ejemplo de los avatares diarios ¡y siempre pueden encontrarse propios para entroncar con ellos la enseñanza escolar! Lo que no debe hacerse nunca y menos en materia de educación social, es convertir la escuela en una torre de marfil, ajena por completo a la sociedad externa, como si estuviera en Sirio. Una escuela española debe estar en España, metida en su entraña, viviendo sus problemas e interpretándolos con sano criterio, para extraer de ellos un módulo de vida social. ¿A qué bueno enseñar a los niños unas definiciones abstractas y frías, cuya trascendencia no adivinan? Lo peor que puede ocurrir es que los niños se acostumbren a pensar que lo que en la escuela aprenden forma un pequeño mundo aparte del real, y que debe resolver en ella y para con ella, sin ulterior aplica-

ción ni utilidad. Esta creencia, muy compartida, debe ser desterrada con el buen ejemplo de una escuela que no sólo vive su vida sino la de su contorno, y que ambas se enlazan en una síntesis vital equivalente a una idea-fuerza.

FORMACIÓN CÍVICA.—Ésta se refiera a la educación del futuro hombre en relación con el Estado, y equivale a su actuación práctica como ciudadano. La escuela debe dar a conocer a los niños el Estado, las líneas generales de su organización y los principios básicos de su constitución interna. Que el niño sepa quién le rige y se acostumbre a pronunciar, no sólo con respeto, sino con orgullo el nombre del Jefe del Estado. Que el maestro dé tono y solemnidad a todos los actos en que ese nombre sea pronunciado. No sólo debe ser respetado ese nombre, sino el de todas las autoridades que formen los niveles jerárquicos de la nación. Precisamente porque ha sido defecto español «el hablar mal del Gobierno», es decir, no prestar la consideración debida a quienes están al frente de los órganos del Poder, es imprescindible que en la escuela nueva española no se tolere frase que contribuya a enervar la autoridad de quienes legítimamente la ostentan. Pero no basta esta posición negativa; la formación del futuro ciudadano pide que en toda ocasión pertinente, el maestro honre a las autoridades y dé pruebas de sumisión y acatamiento a las órdenes de ellas emanadas. Y pide más: pide que con emoción enseñe a los niños los principios básicos de la constitución del Estado, poniéndolos al alcance de sus inteligencias incipientes: es lo que se llama la parte política del Derecho usual.

El Estado, su Jefe, residencia de poderes, organización del Gobierno, concepto de la autoridad, órganos consultivos, deberes de los ciudadanos; el orden, la disciplina, actos de servicio...: todo esto por lo menos ha de constituir el acervo doctrinal en materia política, que ha de tener en el programa su adecuado puesto. Pero hemos de insistir en que no basta

el aprendizaje «en frío» de tales apartados. Tal aprendizaje ilustra al muchacho, pero no forma necesariamente al nuevo ciudadano. Formarle es incrustar en su mente y en su corazón la idea de «servicio». Al viejo concepto de libertad, que no era sino el derecho de rebelarse contra el Estado, ha de sustituir el concepto de servicio o entrega de toda clase de prestaciones personales en cuanto le son necesarios a aquel para realizar sus fines, que son: orden jurídico para el interior y fuerza o potencia para el exterior.

Que el niño se acostumbre a servir en la escuela y no a imponer sus caprichos; que sepa que a la autoridad hay que obedecerla sin discutirla; que oiga constantemente que de todos los sacrificios de que el niño es capaz para convivir armónicamente con sus compañeros, el de la comodidad es el más pequeño y el del egoísmo el más necesario. Mas como no basta la prédica, bueno será habituarles a obedecer, no resignada, sino jubilosamente.

Cosas al parecer triviales que a veces aparecen en los bandos de la autoridad, tales como que no se arrojen a la vía pública mondaduras de frutas, que no se crucen las calzadas de las calles durante el paso de los vehículos; que no se fume en determinados locales, que no se escriba en los muros de los edificios, etc., deben tener en la escuela la necesaria repercusión para que se cumplan rigurosamente y, si es preciso, para que sirva de ejemplo a los ciudadanos. Pero hay más todavía: existe una especie de rebeldía interior, de anarquía espiritual frente a la sumisión, que es más perniciosa que su manifestación externa. Un maestro observador la descubre pronto. Lo procedente en este caso, más que irritarla con palabras o actos represivos, estriba en desarmarla y vencerla ganándose la voluntad del muchacho. Una prueba de confianza, una caricia, una mirada cariñosa, pueden a veces más que una dura admonición.

Y en fin, procuremos acostumbrar a los niños a que salgan de la escuela sin prisa ni gritos y sin que tengan preci-

sión de satisfacer sus necesidades; a que vayan por las calles con moderación, a que sólo jueguen en los lugares donde el hacerlo no entraña molestia para el vecindario ni peligro para ellos, a saludar respetuosamente a las autoridades de todo orden, y a todas aquellas prácticas que, además de ser de buena crianza, contribuyen a la formación recta del futuro ciudadano.

SERRANO DE HARO, A., *La escuela rural*, Madrid, Ed. Escuela Española, 1941, caps. VII y VIII, págs. 85-109.

LA ESCUELA RURAL

MÉTODOS Y MÉTODO

Enardecido por un optimismo fervoroso y henchido, manteniendo la tónica de su trabajo y de su espíritu a un nivel infinitamente superior al del dómene anacrónico y analfabeto, bien dispuestos sus cuestionarios y sus planes generales de orientación y de acción, aun se presentan al Maestro rural, con afortunada frecuencia, muchos y graves problemas que resolver.

No es pequeño el que plantea cada día la lectura de su revista —a ningún Maestro debe faltar una buena revista—, de su periódico profesional, de algún libro que adquirió en la ciudad o que le ofreció el compañero vecino: la cuestión de los *métodos de enseñanza*.

Como la Pedagogía es realmente una ciencia nueva, que tiene hoy la pujanza y el vigor de las opulentas plétores juveniles, surgen cada día en su campo concepciones, teorías, ensayos más o menos vacilantes o pretenciosos, que pueden desconcertar al Maestro que o no tenga formado un criterio o carezca de firmeza para matenerse en él, sin perjuicio de ir recogiendo todas las aportaciones de interés y valor.

Yo recuerdo el terrible y funestísimo desconcierto que produjo a un Maestro rural, bueno, pero un poco —o un mucho— desorientado en estos arriesgados avances de la técnica pedagógica, la visita de un Inspector poco experto y más que medianamente picado de modernismos, el cual le habló en media hora del *Plan Dalton*, del *Método Decroly*, del de *Proyectos*, de las *Escuelas nuevas*, de Ferrière..., y la estupefacción que produjo al joven visitante la confesión ingenua del buen Maestro de que él no había leído jamás nada de la Dra. Montessori...

Ante este alud de cosas nuevas, muchas veces contradictorias entre sí, se adoptan muy diversas posiciones.

Una, tan corriente como funesta, es la de despego y desaliento producidos por un sentimiento de propia incapacidad o de altivo escepticismo. Es el caso del Maestro que se cierra a toda innovación, acogiéndose al reducto de sus escasas experiencias —muchas, cristalizadas en absurdas rutinas—, a las que exige en credo inconvencible de toda posible pedagogía. Difícilmente lo remueven de su posición inalterable los alientos, las exhortaciones y los espoleos, y a él se puede aplicar aquella frase inexorable; «O renovarse o morir...».

El más terrible peligro de estos Maestros es la *mecanización*: sin inquietud, sin anhelo, sin sentir el aleteo de una idea nueva, la fresca caricia de una esperanza, sin preparar las lecciones, con un isocronismo letal, se acercan a la Escuela como el mecanógrafo a su máquina, y Maestro y Escuela quedan anquilosados, como miembro al que faltan los jugos saludables de la vida.

Otra posición es la del Maestro ávido e inquieto que lee, que investiga, que medita, que no quiere quedarse atrás, que obedece a los estímulos de una conciencia profesional digna y rectamente formada.

Pero también a éste amenaza un peligro de desorientación.

Al penetrar en la selva espesa de la Pedagogía contemporánea, se encuentra con una cantidad asombrosa de teorías,

con unos catálogos infinitos de libros, con una lista inmensa de nombres gloriosos que lo abruman.

Y empieza a leer. Y sorprende grandes principios que él aplicaba, acaso sin darse cuenta de que constituyen el nervio vivo de todo un sistema de Pedagogía. Y encuentra grandes verdades, que abren a su espíritu luminosos y amplios horizontes. Quizás alguna vez choca con una afirmación que le hace fruncir el entrecejo con un gesto de escepticismo. Acaso otras se subleva contra una innovación revolucionaria que le parece que violenta las directrices invariables de la obra de la educación.

Y es posible que al acudir a otros libro, a otro autor, encuentre tan sugestionadoras, tan frescas, tan excitantes, teorías distintas, hasta radicalmente opuestas. Prescindiendo de abstrusas concepciones filosóficas, uno le había ofrecido una meticulosa distribución del tiempo y del trabajo y otro protesta escandalizado de que se impongan coacciones rígidas al libre desenvolvimiento del interés infantil; el uno le presenta unos excelentes programas de las distintas materias que integran la Enseñanza y el otro considera un rotundo disparate esta disgregación de la verdad en casilleros dispuestos fuera del alcance natural de la observación y de la inteligencia de los niños.

Y si el Maestro se deja ganar por una de las teorías y se decide a implantar su aplicación, sustituyendo de un golpe unos programas cíclicos, por ejemplo, por un procedimiento basado en «centros de interés», es posible, muy posible, que experimente un fracaso y con éste sobrevenga el desconcierto y la desilusión.

No hace mucho me ocurrió a mí un caso muy expresivo. Visité a una Maestra de la que tenía excelentes referencias y que había merecido brillantes informes de dignísimos predecesores míos. No obstante, el estado de la enseñanza era desastroso, tanto, que las niñas no sabían ni las cosas más elementales. Pronto averigüé las razones por las que estaba deshecha la

Escuela; se había decidido la Maestra, ilusionada por unas lecturas y unas referencias, a implantar el *Método Decroly*. Y como ni lo conocía a fondo teóricamente, ni en el aspecto práctico lo había vivido, sus ensayos y tanteos, basados en libros de traductores, adaptadores y copistas, sólo habían servido para desorientar y entorpecer la marcha modesta, pero serena y segura, que anteriormente llevaba la Escuela.

¿Qué hacer, pues? ¿Cómo proceder para asimilar y reducir a fórmulas concretas de trabajo las conquistas de la Pedagogía; para aplicar, inclusive, en su integridad un método; para reducir a principios de cierta unidad la frondosa diversidad de teorías surgidas en torno de cada punto preciso? Y todo ello en la Escuela rural, sola y sin asideros, pobre y sin recursos.

Partamos de una base inconvencible: toda obra que el Maestro realice, para que sea eficaz, para que tenga el aliento espiritual que la vivifique, la asistencia de la razón que la consolide, el amor que la convierta en emanación del alma, debe brotar, con naturalidad, del Maestro mismo.

Un ejemplo: hay canales y fuentes. En éstas el agua brota, nace solemos decir. El canal se limita a conducirla. Ni los canales ni las fuentes han hecho el agua. Y la fuente es sencillamente un punto de un canal natural. Sin embargo, ¡qué diferencia entre el canal y la fuente! ¡Con qué movilidad, con qué gracia, con qué vida brota el agua de las fuentes, cantando, riendo, llamando al pasajero para que calme allí su sed de descanso y de paz!

Pues bien: el Maestro ha de ser fuente, nunca canal.

No importa que sus ideas pedagógicas tengan un origen distinto de él: el agua de la fuente mansa del prado viene de aquellos riscos altivos de la sierra brava. Pero lo que sí es de absoluta necesidad es que él las haya asimilado previamente, que las haya hecho carne de su carne y alma de su alma, que las haya recogido en el fondo de su propio yo, y al calor de su vocación, de sus preocupaciones, de su estudio, a la luz de

la experiencia, las haya derretido como a cera, para que, al solidificarse después, al cristalizar en fórmulas concretas de trabajo, hayan ido adoptando la forma nueva que convenga a las modalidades que permite y exige cada Escuela, cada Maestro y, aun a veces, cada niño.

Y parece que vamos llegando a la solución; de los métodos va surgiendo un método, el único método que el Maestro puede aplicar, porque es el suyo. Y para nutrir a su hijo, la madre no le da alimentos, sino que los convierte ella en su propia sustancia, y así elabora la leche, que es el único alimento que el niño puede digerir.

Otro ejemplo más que aclare estas ideas: hoy, en casi todas las Escuelas españolas se va enseñando simultáneamente el dibujo, la lectura y la escritura. Jamás, en mis visitas, he recomendado uno de los muchos *métodos* que para ello lanzan, con bastante fortuna, nuestras editoriales; he recomendado varios, no para que el Maestro los siga, sino para que los estudie, para que se oriente, para que contraste normas y ejercicios con lo que él ve que su Escuela reclama, para que corrija, tache y enmiende; para que invente ejercicios nuevos; en una palabra, para que él acabe por hacer el *método* que necesita, el que él sabe y puede desarrollar.

Esto último, que cada uno haga aquello que puede y que sabe, tiene una enorme trascendencia. Si a un Maestro anciano que jamás ha hecho un dibujo nos empeñamos en exigirle que haga monigotes, es posible que lo único que consigamos sea amargarle los últimos años de su vida... Algo así me confesaba, con una simpatiquísima ingenuidad, un buen viejo que aun enseñaba *palotes*, pero que, a pesar de ellos, había conseguido que no hubiera en el pueblo ni un solo analfabeto y que vivía los últimos años de su vida profesional rodeado del respeto y del cariño de los aldeanos.

Quedamos, pues, en que cada Maestro debe ir haciendo, día tras días, *su* método, método que bien pudiera integrarse con tres géneros de aportaciones: a) Ideas elaboradas por los

grandes Maestros de la Pedagogía. *b)* Ideas que vayan surgiendo de la experiencia diaria de la Escuela. *c)* Ideas que podríamos llamar autóctonas, que nacen en la misma alma del Maestro, al contacto diario con las lecturas, con las realidades y las preocupaciones de su profesión.

a) Es preciso, ante todo, que el Maestro *lea*.

Y no se me oculta —¿cómo se me ha de ocultar?— que para leer hacen falta libros, que los libros cuestan dinero y que los Maestros, sobre todo los rurales, que suelen pertenecer a las últimas categorías escalafonales, no ganan ni el más preciso para mantener a sus familias.

Por eso, independientemente de que cada uno adquiera los que buenamente pueda, hay que pensar en poner libros al alcance del Magisterio rural, que no puede siquiera acudir a alguna biblioteca más o menos nutrida, que nunca falta en la ciudad.

Para ellos debe darse un carácter de servicio preferente a la organización de las bibliotecas circulantes de que dispone la Inspección. Cada Maestro debe poseer el catálogo de la de su provincia, y el Inspector recomendarle las obras que mejor puedan completar su formación y satisfacer sus apetencias y sus necesidades. De este modo, y renovándose, aunque paulatina, incesantemente, estas bibliotecas pueden dar un rendimiento admirable.

Pero no basta con esto. Hay que pensar en que cada Escuela vaya formando su biblioteca para uso del Maestro. Si cada año se consignaran en presupuestos una o dos obritas nada más, bien escogidas, al cabo de algún tiempo se habría borrado ese triste espectáculo de yermo dismantelado que en el sentido bibliográfico ofrecen nuestras Escuelas.

Otra cosa, y esto es esencial: no debe haber Maestro de aldea que no esté suscrito a alguna revista pedagógica. Éstas suelen tener la virtud de recoger, analizar y vulgarizar todo lo nuevo, de publicar lecciones que puedan servir, si no de

modelo, como pretenciosamente se dice ahora, por lo menos de orientación, etc., y, además, el precio de la suscripción suele ser tan menguado que el que no las reciba no podrá alegar como suficientes las razones de índole económico.

Por último, es necesario que para que la lectura científica sea eficaz la elevemos a un rango superior al de la lectura de las «noticias de sociedad» o de las «notas deportivas», sobre la que pasamos la vista mientras departimos con unos amigos en la tertulia del café.

Leer sin anotar y sin ordenar estas notas es casi perder el tiempo. Todos hemos leído mucho de cualquier punto de Pedagogía, de las doctrinas pestalozzianas, por ejemplo; quizá no tanto, por desgracia, de las de Vives, etc. Sin embargo, ¡qué poco es lo que sabemos, qué huella tan débil dejó en nuestra alma lo que, bien leído, bien meditado, bien aprendido, pudo ser punto de partida de nuestra reforma, principio de regeneración y fuente de perenne manantial!

b) Con más interés aún es preciso anotar las observaciones que se vayan haciendo en la Escuela, que sugiera cada incidente del trabajo diario.

En algún libro de Manjón recuerdo haber leído esta frase, que, sin duda, pueden repetir todos los grandes Maestros: «Sólo sé lo que me han enseñado los niños».

La observación de los niños es el filón preciosísimo, el arsenal inmenso de todo nuestro saber de educadores. Sólo partiendo de ella se han podido hacer los grandes pedagogos, como sólo en la observación de los fenómenos biológicos y patológicos pueden formarse los grandes médicos.

¡Ah! Si el Maestro fuera fundamentando su actividad y su método en la observación de los niños y en las lecciones de una experiencia rectamente ordenada, es posible que no necesitara más.

En esta observación, en la necesidad de anotar y sistematizar esta observación, radica la importancia y la virtud del

«diario de clases», que no es ni debe ser la crónica fría de lo que se hace en la Escuela, sino la expresión y el análisis de los problemas que cada día se presentan, de las soluciones que el Maestro les busca, de las dudas que surgen, de los aciertos que se tienen y hasta de los errores que se cometen.

Esta observación y esta escrupulosa anotación pueden ser la piedra de toque para contrastar métodos y afirmaciones de otros Maestros, para corregir horarios y programas, para enderezar toda la obra escolar en sus múltiples y variadísimas direcciones.

c) Finalmente, cuando el Maestro está enamorado de su obra y le ha entregado su alma, cuando siente el corazón lleno de nobleza de su magisterio y no sólo las seis horas de clase, sino todas las del día, encuentra dentro de sí mismo una abundancia asombrosa de recursos y sugerencias que nadie ni nada le puede ofrecer.

Ocurre muchas veces que la realidad escolar plantea problemas concretos que ni el Maestro tenía previstos ni encuentran una solución adecuada en las doctrinas pedagógicas estudiadas por él. Y entonces es necesario que, lejos de soslayarlos o restarles su importancia real, los aborde de frente y, meditando, estudiando y ensayando, no dé reposo a su pensamiento hasta encontrar las causas de una consecuencia de apariencias desconcertantes.

En esta meditación, que debe ser reposada y no obsesionante; en este cariñoso acercar el corazón y el pensamiento para que fortalezcan e iluminen nuestra obra —como hacemos con todo asunto de algún interés, con todo negocio que gana nuestra ilusión y nuestra esperanza—, pueden brotar revelaciones misteriosas que sean algo así como la inspiración que da alientos de vida a las obras de arte.

De este modo y con tal preparación y tales elementos cada Maestro irá haciendo *su método*, su modo de obrar y de proceder; construyendo sus principios, seguros, aunque no

invariables; con plena conciencia y con absoluto dominio. Método que para ser bueno bastará con que tenga estos puntos cardinales de orientación:

1.º Ser natural. Partir del conocimiento de la naturaleza del niño, respetar las leyes generales de la biología, no violentar los imperativos categóricos de la vida.

Los grandes pensadores han ido constelando la inmensidad de la Pedagogía de asombrosos principios que la alumbran como soles: «Con la Naturaleza por guía no nos engañemos», «Nada violento es duradero», «La Naturaleza no procede por saltos», «A la Naturaleza se la vence obedeciéndola».

2.º Despertar el interés. El interés de los niños es la brújula mejor de nuestro trabajo: si se mantiene vivo, éste va bien; si decae, nuestra labor es inútil y acaso perjudicial.

3.º Excitar la actividad. Que el niño participe constantemente y conscientemente en la obra de su propia educación; que ésta sea siempre autoeducación; que, sin necesidad de llegar a las extravagancias de un manualismo exagerado, el niño mantenga de par en par abiertos sus sentidos y ágiles sus manos para trabajar.

4.º Formar lo que se ha llamado una educación integral. No obstante la general reacción contra el intelectualismo tradicional, todavía no suele haber más preocupación formal en las Escuelas y en las familias que la del *saber*: que el niño *sepa* mucho, Aritmética, Gramática, Geografía... La Moral, como una cosa episódica, que suele encajarse desastrosamente; el vigor físico, como algo que la Naturaleza sola se encarga de crear y sostener. Y, no obstante, vale más una virtud que toda la ciencia del mundo. Fue Montaigne quien dijo: «Al que no tiene la ciencia de la bondad, todas las demás ciencias le hacen más daño que provecho»¹. Y de nada sirve ésta si falta la salud.

Y, por último, toda obra educativa ha de estar empapada de espíritu cristiano y nacional. Escuela en la que no se ame

¹ Ensayos pedagógicos: *De la pedantería*.

a Dios y a España, en la que no se practique la ley suprema de la caridad y en la que no se afiancen y aprieten los vínculos sagrados que unen en haz apretado y eterno a todos los hijos de España, es un organismo muerto, sin engarce con los problemas trascendentales, es la Escuela raquílica de la decadencia, es la Escuela que más vale cerrar que abrir.

Una aclaración consideramos precisa.

¿Quiere decir cuanto hemos expuesto que la Escuela rural ha de contenerse siempre dentro de la modestia de unas pocas ideas, aunque éstas sean enjundiosas, sin hacer un ensayo atrevido, sin decidirse nunca a abrir sus puertas grandes para que entre por ellas toda sugerencia de innovación, todo intento de contacto con iniciativas nuevas, con descubrimientos sensacionales?

¡De ninguna manera! Al contrario. Muchas ideas nuevas nacieron en una Escuela rural; típicamente rurales son las Escuelas italianas de «Montesca» y «Rovigliano», y Escuelas rurales son las que han ensayado felizmente técnicas nuevas; «humildes Escuelas rurales, instaladas en pésimos edificios, faltas de material, sin más recursos que la voluntad de los niños y de sus Maestros».

Y las Escuelas de gitanos del camino del Santo Monte, de Granada, que fueron el grano de mostaza de la actual institución del Ave María, ¿tenían mucho que envidiar a la más desmantelada Escuelilla de aldea?

Ahora bien; lo que es preciso es que lo que se haga se sepa hacer, que lo que se haga sea adecuado a nuestra psicología, a nuestras posibilidades, a nuestra capacidad.

El Maestro español lleva muchos años viviendo una trágica contradicción; lo que ve en los libros apenas si se parece a lo que la realidad, *su* realidad, le ofrece; y por no hacer *mal papel*, habla y escribe de lo primero, en vez de desentrañar lo segundo.

Hablaba yo, no hace mucho tiempo, aunque, desde luego, era en los días de la exaltación republicana, con un Maestro que hacía unas oposiciones.

Me refería que acababa de realizar un ejercicio escrito, que consistió en comentar una frase de un escritor (extranjero, ¡eso, desde luego!...) acerca de premios y castigos.

Mi interlocutor había hecho una disertación de tipo erudito, mencionando —¡claro está!— a Claparède, a Dewey, a Ferrière. Había dicho cosas tan raras, tan descentradas de la vida ordinaria de la Escuela española, que yo, bastante sorprendido, hube de preguntarle:

— Pero ¿es eso lo que, sinceramente, usted opina, lo que usted siente, lo que usted hace?

Sin titubear siquiera, contestó:

— No, señor, ni muchísimo menos. Pero es que si me limito a hablar de mi labor y mis opiniones, hago un ejercicio deslucido y me quedo sin plaza.

¡Así! Si se dice la verdad, si se analiza esta verdad, la única verdad que nos importa, *no nos lucimos*. Y como lo que importa es *lucirse*, enterramos nuestras humildes verdades y seguimos engañándonos recíprocamente con deslumbradoras fantasías. Porque, por muy sólido fundamento científico que ofrezcan, fantasías son mientras no tengan firme cimentación en el propio terreno en que nos vemos precisados a construir.

Y sobre el mal de no fijarnos en lo nuestro, otro mal mayor todavía: no leer a los maestros.

En los últimos años, el Maestro español no ha tenido ordinariamente a su fácil alcance más libros que mediocres traducciones de pedagogos extraños, de dudosa solvencia; libros adventicios, con normas y concepto de imposible encaje en la psicología de nuestros niños y en las realidades de nuestra vida nacional, de imposible entronque en la auténtica cultura española. Y esto, innocuo en apariencia, quizá nos haya hecho tanto daño como las más atrevidas propagandas de tipo revolucionario y ateo.

Otro caso idéntico al último referido:

A un concurso-oposición, de cuyo Tribunal formé parte, presentó una Maestra una Memoria bastante bien hecha so-

bre la *Escuela activa*. Para ella no había más que Escuela activa ni mejor pedagogo que Ferrière. El Tribunal quedó ansiando el momento en que la Maestra trabajara en la Escuela todo un día, pues en esto consistía uno de los ejercicios. Y llegó el día apetecido, y llegó el trabajo de la Maestra, lo más frío, lo más soso, lo más inadaptado, lo más *inactivo* que se puede concebir; La pobre muchacha se había pasado el tiempo quizá leyendo a Ferrière las teorías sobre la Escuela, pero se había olvidado de la Escuela misma.

¿No hubiera sido mejor que pensara en su Escuela, que *estudiara* la Escuela, que hiciera activa su Escuela, que en la Escuela de la realidad diera agilidad a su alma y a las manos de las niñas?

Y ¡qué sorpresa para otra opositora cuando el Tribunal, encantado con una excelente Memoria que había presentado sobre el *Método de proyectos*, le señaló como motivo de trabajo desarrollar un «proyecto». ¿Un proyecto? ¡Si ella hubiera presumido que el Tribunal iba a tomar en serio sus afirmaciones, bien se hubiera guardado de consignarlas, y menos de un modo tan fervoroso!

Armonicemos, pues, lo uno y lo otro.

Tengamos los ojos bien abiertos para que perciban todos los rayos de luz que nos envían los astros más refulgentes de la ciencia, pero no perdamos de vista el terreno en que han de asentarse nuestros pies, a fin de que no resbalen nuestros pasos.

Unas últimas consideraciones.

A muchos Maestros rurales he oído yo, al exhortarlos a hacer las cosas un poquito mejor, contar —y muchas veces contar bien— el primor y el escrúpulo con que trabajaron siendo interinos, por ejemplo, en la capital, en la Escuela Graduada, etc.

— ¡Pero aquí...!

— Pero aquí —he replicado yo siempre y sigo replicando—, ya que todo es malo, ¿por qué no hacer la caridad de que haya siquiera algo bueno?

Suelen muchos Maestros temer a los buenos métodos creyendo que les van a proporcionar más trabajo. Y éste es un funestísimo error. Cuanto mejor se trabaja, en cualquier género de actividad, menos se trabaja.

Da más trabajo una Escuela desordenada, alborotada, sin plan, sin orden, que una Escuela sometida a unas normas de trabajo, en que se mantiene constante la actividad. ¿Qué mayor trabajo que la desazón nerviosa que produce el barullo de una Escuela indisciplinada?

Una postrera prevención. El Maestro, contra lo que se ha dicho tantas veces, debe manejar con mucha cautela la famosa piqueta demoledora. Hemos desdeñado demasiado lo viejo, sin tener conceptos cabales y terminados sobre lo nuevo. Ni todo lo viejo es malo, ni buena toda novedad. La marcha lenta y pausada de la cultura tiene más sentido de selección que de revolución. Y al par que avizora sobre los horizontes infinitos del futuro, buscando caminos amplios y nuevos, consolida las conquistas de los siglos fenecidos, como hachones gigantescos que iluminen las rutas que empiezan.

Hay libros de nuestros viejos Maestros de los que no debemos reírnos. Emplearon ellos procedimientos a los que debemos mucho de lo que sabemos hoy.

Y terminamos con este pensamiento de síntesis:

«El mejor método es aquel que lleva la lección directamente a su fin, sin atenerse demasiado a las ortodoxias pedagógicas».

No nos dejemos, pues, deslumbrar. Lo esencial es eterno. Y lo esencial en la Enseñanza es lo que de su espíritu pone en ella cada Maestro.

EL PROGRAMA DE LA ESCUELA RURAL

Aunque aquí vamos prescindiendo de los problemas escolares y educativos de carácter general y reduciendo nuestras

observaciones a las relaciones de éstos con nuestras Escuelas rurales, antes de referirnos concretamente al cuestionario de éstas estimamos necesario hacer unas consideraciones generales respecto a cuestionarios y programas escolares, no sólo por entender que son éstos la expresión más fina y elocuente de la labor del Maestro y de la orientación de su trabajo, sino también por haber comprobado que en un 95 por 100 de casos el Maestro o no tiene programas o los tiene tan mal hechos que lo mismo importaría que no los tuviese.

Comencemos por dejar bien clara la enorme diferencia que, a nuestro juicio, existe entre cuestionarios y programas.

Los primeros son lisa y llanamente índices de cuestiones a desarrollar durante el curso. Antes de comenzar éste, el Maestro, partiendo de lo que ha hecho y de lo que se ha conseguido en el anterior, debe pensar y anotar las cuestiones sobre las que ha de versar el trabajo del que se acerca.

Este sencillísimo cuestionario y una buena distribución de tiempo son absolutamente imprescindibles. Constituyen como el gran proyecto general del trabajo: expresión terminante y sucinta del *qué* y del *cuándo*.

El programa es ya la aplicación concreta, detallada, minuciosa de ese proyecto general, con expresión del fin, del modo y de los medios. Esos programas integrados por multitud de epígrafes e interrogaciones, que se copian de los títulos de una enciclopedia y que se distribuyen en trozos numerados, son absurdos e inútiles para los niños y para el Maestro. Por eso suelen descansar —y hay que felicitarse por ello— en el rincón más hondo de los cajones de la mesa.

En cambio, ¡qué raro es encontrar unas notas, no tan matemáticamente ordenadas quizá, pero confeccionadas a base de estudios, en las que se vayan indicando el asunto que se va a tratar, los grandes fines que el Maestro se propone alcanzar, la marcha que la lección pueda seguir, el material que se debe emplear, los ejemplos que se deben poner, los

trozos de lectura que pueden confirmar la doctrina expuesta, los ejercicios prácticos que se deban realizar!

Para mí, el programa es el resultado de la preparación de las lecciones, puede suprimir multitud de cuadernos, diarios, etc., con que el modernismo pedagógico trata —inútilmente, por supuesto— de agobiar a los Maestros, y se debe ir haciendo cada día; fijémonos bien: cada día. Me parecen una barbaridad los programas comprados, si sirven para algo más que para una orientación. Y una barbaridad mayor aún los programas hechos, por ejemplo, durante las vacaciones.

El Maestro ha de preparar su lección. Insisto mucho en esto: *el Maestro ha de preparar su lección*. No se puede ir a la Escuela con la misma despreocupación y la misma falta de preparación inmediata con que un recaudador o un oficinista o un obrero manual acuden a su trabajo cada día. Es más, hay que prever todas las contingencias *previsibles* de la lección; por la falta de un detalle falla ésta muchísimas veces.

Quedamos, pues, en que es absolutamente indispensable la preparación de las lecciones.

Para preparar la lección, el Maestro debe consultar, ante todo, alguno o algunos libros de carácter doctrinal, científico, que traten del asunto sobre el que ha de versar la lección: con el roce del tiempo, los conocimientos se desgastan y no es raro que el hombre más culto se olvide de los nombres de una región geográfica o de los caracteres de un mineral corriente. Y es, desde luego, indiscutible que la primera condición para enseñar es saber.

Inmediatamente debe consultar los libros en que la misma materia se ponga al alcance de los niños, los libros de finalidad pedagógica más que científica. Y así irá viendo cómo otros Maestros han intentado acomodar a la inteligencia de los niños la materia científica propuesta. Irán también ocurriéndosele los elementos de que puede valerse para que la verdad pueda entrar en el alma de sus alumnos, o sea, el material que se debe emplear.

Y, sobre todo, como él conoce a los niños, los conocimientos que ya poseen, el desarrollo de su inteligencia, sus posibilidades, sus necesidades, sus aptitudes; como sabe el material que puede utilizar, los ejercicios prácticos más en armonía con el ambiente de la Escuela, los ejemplos más vividos por sus alumnos, conforme haya ido leyendo y meditando, ha podido notar y anotar no sólo lo que se puede y se debe enseñar, excluyendo lo que no se puede o no se debe enseñar, sino también el modo de enseñarlo y los elementos que pueden ayudar a ello. Y esto sin pedantería de *método inductivo, procedimiento tal..., forma cual...,* pues los métodos, los procedimientos y las formas que se han de utilizar son todos los clasificados y muchos más que seguramente no tienen nombre: la marcha de la lección, las preguntas y reacciones de los niños, etc., son las únicas que pueden dar, en cada momento, la norma y el camino que se deben seguir.

Y no se pueden confiar a la memoria los detalles de cada lección; debe anotarse siempre el material preciso, el trozo literario que se ha de leer, el grabado que se ha de presentar, el ejemplo que se ha de aducir, los ejercicios que se han de proponer. En la soledad de la meditación y del estudio es donde ha de germinar toda lección que luego haya de convertirse en flores espléndidas y frutos ubérrimos.

Y con estas notas, que no creo que exijan mucho tiempo para prepararlas, se va el Maestro a la Escuela y a vista de ellas desarrolla sus lecciones.

Y podrá ocurrir: o que le satisfagan plenamente los resultados, y que compruebe cómo en cada momento la reacción de los alumnos va respondiendo a los propósitos que él pretendía, o que, por el contrario, el interés y la atención de la clase sigan dormidos, o si despierta, se lancen por derroteros distintos de los previstos e intentados en la lección.

En el primer caso, ésta puede darse por *provisionalmente* aceptada; en el segundo, el Maestro debe abandonarse un poco en brazos de los alumnos, y estimulando la iniciativa y

la actividad de éstos —estímulos que deben ser constantes en todo acto educativo—, aceptar como excelente la lección que ellos mismos le han iniciado, introduciendo todas las modificaciones precisas en la que *a priori* él había concebido.

Y así, día tras día, con estudio y con experiencia —estudio y experiencia que, con la vocación, son las integrantes únicas e imprescindibles de toda capacitación profesional—, el Maestro va plasmando en un programa total la vida real y la vida posible de la Escuela.

Y falta tan sólo otra anotación trascendental.

El Maestro debe tener siempre sobre la mesa una cuartilla y un lápiz. Y anotar, sin pérdida de momento, recogiénolas inmediatamente para que no se desperdicien, como las tazas amorosas de las fuentes recogen la saludable vena líquida, cuantas observaciones ofrezca la realidad escolar, siempre sugerente y viva; cuantas incidencias tengan un valor pedagógico o psicológico: la curva del interés y la atención, las reacciones de la masa escolar, los retrocesos, los avances, los propios aciertos, los propios errores, las manifestaciones singulares del superdotado y del retrasado, etc., etc.

Con estas *observaciones*, llevadas al mismo cuaderno donde quedó plasmado el proyecto concreto de lección, el Maestro tendrá siempre a su alcance todos los datos de la experiencia: para su propio perfeccionamiento, para la resolución de los problemas de su propia Escuela y —lo que es aún de un mayor alcance— para ofrecer un arsenal abundante y preciosísimo de elementos a los posibles constructores de una pedagogía española y de una psicología del niño español¹.

* * *

Hechas estas observaciones de carácter general respecto al cuestionario y al cuaderno síntesis de preparación, diario y

¹ Véase la obra del mismo autor *El diario del Maestro y el diario del niño*.

programas, tratemos del contenido concreto del cuestionario de la Escuela rural.

En primer lugar se nos plantea una seria cuestión: ¿Debe tener esta Escuela un cuestionario y unos programas suyos, distintos de los de la Escuela de tipo urbano? La contestación a esta pregunta depende de la que demos antes a esta otra: La enseñanza primaria, ¿ha de tener, en todo lugar y todo momento, un carácter general de formación de una conciencia robusta, con ideales firmes de facultades, de despertar de nobles apetencias, de adquisición de una cultura mínima básica; o podrá y deberá, *sin perder jamás esas características generales*, tener en cuenta las circunstancias especiales de lugar y tiempo, el ambiente social en que la Escuela se desenvuelve, las actividades profesionales predominantes en el medio y en las cuales haya absoluta certeza de que vendrán a parar la actividad y el trabajo de la mayor parte de los alumnos?

Para mí no cabe duda de que, por multitud de razones, entre las cuales no es la de menor peso el propio bien de los niños, que debe valer siempre algo más que un vano idealismo apriorístico, se debe y se puede optar por la segunda posición.

Es un absurdo que cuando educamos pensemos solamente en que el niño ha de ser un «ciudadano del mundo» y nos olvidemos de que el 90 por 100 de los niños que tenemos ante los ojos han de ser vecinos de una aldea y trabajadores del agro español. Lo primero es más sugestivo, pero lo segundo es más real. Y hacer pedagogía no es lo mismo que hacer una estrofa romántica.

Sin abandonar un instante el noble intento, que se ha de llevar a realización, de que la educación en la Escuela rural, como en toda Escuela, desenvuelva las facultades del niño, capacitándolo para vivir la plenitud de vida a que tiene derecho todo ser racional, en beneficio de los propios niños —repetimos—, deberá orientarse el trabajo, preferentemente

y sin perjuicio de su carácter educativo, a la capacitación más amplia y más eficaz del futuro agricultor.

Y esto puede hacerse con tal gracia —si es que el Maestro la tiene— que lo que no tenga carácter agrícola pueda servir al futuro agricultor, y que la capacitación que para la Agricultura adquieran los niños de la aldea pueda ser útil a todo ciudadano.

En una palabra: tenemos los oídos constantemente llenos de «centro de interés». Pues lo que yo pido es que la Escuela rural gire en torno del centro de interés de toda la aldea, y, por consiguiente, de los niños que de ella forman parte: *la vida del campo*. La vida del campo en sus múltiples aspectos, en sus infinitas relaciones con todas las ciencias, con todas las artes, con la Religión, con la Patria, con la Estética, con la Moral.

Lo que yo pido es un cuestionario y unos programas que ni sean tan generales que en ellos se disuelvan las realidades de la vida del niño, que apenas si dejen entrever los caminos que fatalmente, que forzosamente el niño ha de recorrer, ni tan restringidos y apegados al medio rural que cierren sobre él los ilimitados horizontes de la tierra y de la vida. Algo de lo que, hace ya tiempo, se recomendaba al Magisterio en Bélgica: estudiar las necesidades de cada localidad y acomodar la Enseñanza a esas necesidades especiales sin que pierda nada de su carácter general.

Es más: hoy, dada la tendencia general positivista y utilitaria que, en armonía con el carácter de los tiempos, se está dando a la educación por muchos tratadistas, ¿a qué va a quedar reducida la que demos a la población rural, si ni siquiera la capacita para vivir su propia vida rural?

Hay otra poderosa razón. Si llevamos a la Escuela rural esta cultura general e intelectualista, artificiosa e infecunda, que encarnan los programas ordinarios, cuanto más la asimilen los alumnos —que tal es el ideal de toda Enseñanza—, más profundamente se sentirán divorciados del medio, más

los separaremos de lo que más intensamente deben amar, creando así ese triste espectáculo, que muchas veces hemos presenciado, del hombre que vive amarrado a un trabajo, a un ambiente, a una vida que odia de todo corazón.

¡Qué diferencia, en cambio, si conseguimos hacerle ahondar en todos los valores de su obra y de su tierra, si le hacemos sentir toda la grandeza de su misión, toda la nobleza cristiana y humana de su trabajo; si abrimos sus ojos a la belleza inmarcesible de los campos, si abrimos su corazón a los más grandes y puros amores de la vida! Y ¡si al mismo tiempo lo enseñamos a hacer su trabajo menos penoso y más útil, a manejar mejor los instrumentos de labranza, a observar la vida de los animales y las plantas para acomodarse a ella y guiarla y establecer sobre su conocimiento los principios fundamentales de su trabajo y de su economía!

Alguien podría ver en el programa así concebido peligros de restricción a una orientación profesional determinada; pero contra este temor volvemos a repetir: 1.º Que una educación y una enseñanza a base de estas ideas cardinales no excluye, sino favorece, la recta formación de la conciencia, el desarrollo general de las facultades y la adquisición de una cultura fundamental mínima. 2.º Que aun a los niños que no hayan de ser agricultores es, más que útil, necesario el conocimiento del campo y de sus problemas. Así no mirarán con tanta indiferencia y tan duro desdén, si después viven en esferas distintas, el origen humilde de que proceden y el manantial de riqueza que alimenta la vida de la Patria. Sería un modo de resolver muchos problemas nacionales, tradicionalmente mal comprendidos y, por eso, peor orientados; de infiltrar un naturalismo sano en las entrañas de la sociedad y curarla de la frivolidad artificiosa y vana que padece. Estamos borrachos de libros, ¡que digérimos o no!; pero, ¡qué poco entra en nosotros la lección amplia y serena y generosa de la Naturaleza! 3.º Que en una escuela rural puede asegurarse que la casi totalidad de los niños han de ser agricultores. Y

la justicia demanda que al bien particular sea el general preferido y antepuesto.

Una última observación. El niño de la aldea tiene una vida escolar muy limitada. Va a la Escuela cuando no puede ir al campo, y la abandona definitivamente apenas puede ayudar a sus padres en las más rudimentarias faenas agrícolas. Y como contra esta realidad nada han valido, ni valen, ni valdrán las pomposas leyes de la Enseñanza obligatoria, lo mejor es aceptarla tal cual es y, sin dejar de estudiar los modos de enmendarla, partir de ella y no salirnos de ella cuando tracemos nuestros planes de trabajo.

Así, pues, y precisamente por esto, el programa de la Escuela rural deberá ser, como expresión de contenido, de poca extensión y de una gran intensidad, encarnación viva de aquel principio eterno de Pedagogía; «Non multa, sed multum».

A cuatro grandes grupos podrían reducirse todas las materias que abarcara: Religión y Patria, Ciencia de la Naturaleza, Ciencia Matemática y Ciencias Sociales.

A la formación religiosa y patriótica dedicaremos un capítulo.

En las Ciencias de la Naturaleza será siempre punto de partida y de llegada la observación y la explicación de los fenómenos naturales que cada momento impresionan la retina y el corazón de la población campesina, marcando rutas invariables a sus preocupaciones, a su economía y a su trabajo. La experimentación no se abandonará nunca. La higiene será práctica y razonada. Como actividad manual, se construirán aparatos de agricultura, etc.

Los problemas de Matemáticas (¡que no se te ocurra nunca, Maestro rural, poner esos problemas de millones y millones, de grandes compañías financieras, de repartos de capitales fabulosos!); los problemas de matemáticas, repito, deben versar acerca del sistema métrico y las reducciones a él de las medidas antiguas; de agrimensura, levantamiento de planos,

cubicación de pajares y graneros, jornales, mercado de los productos de la región, etc.

Las Ciencias Sociales se basarán en el estudio de la propia realidad social de la aldea. Frente de Juventudes, Sindicatos de riegos, viejas Cofradías, etc. Toda la Geografía partirá de la local. La Historia recogerá las reliquias venerables de las amadas tradiciones populares, los retazos de lo local, con los que lo nacional se forma; el folklore; se fijará mucho en el desenvolvimiento de los hombres en contacto con la Naturaleza y mediante el estudio y la utilización de sus fuerzas, y afianzará bien los vínculos de solidaridad.

En las enseñanzas del lenguaje se preferirá a los tecnicismos gramaticales el dominio real del idioma; la afición a la lectura, único sedante espiritual del campesino en medio de la sequedad de su vida; la redacción de los documentos de uso corriente. ¿Qué problemas de la vida va a resolverle al pastor, al gañán, al hortelano, el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo del verbo «partir»?... En cambio, ¡cuánto bien podemos hacerle si lo enseñamos a *leer* lecturas claras, bellas y limpias, cuando el cuerpo está cansado y el alma siente ansias de volar...!

En la educación moral, corolario y aplicación de la enseñanza religiosa, como veremos después, debe tener amplia cabida cuanto tienda a formar el sentido y el hábito de la previsión y del ahorro. Conocemos una aldea muchas de cuyas familias, carboneros de profesión, alternan las temporadas de miseria, mientras los hombres están en el *rancho*, con las de despilfarro, cuando regresan al hogar. Algo semejante hemos observado en los pueblos pobres, cuyas gentes emigran a otras regiones en las épocas de recolección de aceitunas y cereales. Muy justo es que estos pobres trabajadores celebren el retorno al hogar y disfruten un descanso bien ganado; pero si tuvieran un elemental sentido de previsión, sería más equilibrada su vida y menos duro el trance de la enfermedad, el paro y la invalidez.

Y todo, hemos de repetir constantemente, girando en torno del campo, del espectáculo que la estación ofrece, de los trabajos que se realizan, de los fenómenos que se presentan a la observación.

De hasta qué punto esto es posible pueden dar idea, por ejemplo, y entre otros libros, la colección de *Catecismos del Agricultor*, publicados por Calpe.

Y no se arguya que la Escuela no tiene campo de experimentación. ¡No nos amparemos en la insuficiencia de medios! Todos los campos del pueblo son campos de la Escuela, para estos efectos. Y, en último término, unas cuantas macetas son suficientes para lo fundamental de la experimentación: para estudiar la vida de las plantas, para comprobar los resultados de distintos abonos, las influencias de la humedad, del sol y de la luz, etc.

Una colmena, tan fácil de adquirir y de conservar; un gallinero, que seguramente lo hay en casa del Maestro; el estudio de otros animales domésticos productivos, pueden servir de enseñanzas complementarias adecuadas y eficacísimas desde todos los puntos de vista. Y para enseñar los grandes principios de la economía rural no hace falta más que proponérselo.

Huelga que digamos que para encubrir vulgaridades del dominio común, bajo el pretexto de una enseñanza de inspiración agrícola, más vale seguir con el programa, corriente y moliente, de tipo intelectualista: algún caso he presenciado yo de niños de un pueblo olivarero *metiéndose en la cabeza* la definición del olivo y las distintas operaciones a que da lugar su fruto...

Tampoco hemos de pretender alucinar a las gentes con cosas fantásticas y raras. «Llaneza, llaneza, muchacho, que toda afectación es mala», clamaba Cervantes y hemos de clamar nosotros muchas veces. Basta con que consigamos, en este aspecto, sacar el mejor partido de los medios ordinarios de que puede disponer el labrador.

Y no olvide el Maestro nunca que enseñar Agricultura entre agricultores tiene grandes peligros: uno, la superficialidad, y, como consecuencia, la inutilidad; otro, terrible, equivocarse, caer en errores, desautorizando así todo el prestigio docente. Por eso, si toda lección ha de prepararse cuidadosamente, la de Agricultura no ha de ser, ni muchísimo menos, excepción.

Jamás deben desdeñarse, sino recoger, las prácticas agrícolas de la región: primero, por la imposibilidad de sustituirlas en su inmensa plenitud, y después, por el enorme valor experimental que atesoran. Lo que hay que hacer es completarlas, corregirlas, aportar a ellas el conocimiento bien depurado que nos dan la técnica y una experimentación de tipo superior.

De los resultados asombrosos que pueden obtenerse, hasta en el sentido moral, de esta orientación de la Enseñanza, nos dará una vasta idea este elocuente y enjundioso párrafo que figura en una Memoria italiana sobre la misma materia: «Los niños que antes frecuentaban con mucha irregularidad la Escuela, no sólo llegaron a ser muy asiduos a ella, sino que en primavera se presentaron, para trabajar en el huerto escolar, a las seis de la mañana, en lugar de hacerlo a las ocho; los díscolos, amenazados de ser excluidos de las prácticas agrarias, se volvieron buenos, y todos, además de muchos conocimientos utilísimos... desarrollaron tanto su fuerza muscular, que después de poco tiempo sintieron la necesidad de manejar útiles más pesados que los empleados en los últimos días».

No se nos oculta que cuanto vamos diciendo, y a pesar de la justeza y sencillez de nuestras aspiraciones, sugiere y plantea una interrogante que desconcierta, en apariencia: Pero ¿va a convertirse el Maestro en agricultor?

¡No! El Maestro no puede convertirse en nada que sea una especialización, y, sin embargo, el Maestro tiene que amasar las levaduras iniciales para todo: no es Médico, y en-

seña Higiene; no es contable, y capacita para la contabilidad; no es oficinista, y deben poder serlo sus alumnos; no es sacerdote, y hace Religión; no es agricultor, y ha de enseñar Agricultura. Es su destino, su grande y magnífico destino; abrir todos los caminos, iluminar todos los senderos.

Por eso no puede ser Maestro, y menos Maestro de aldea, un espíritu mediocre y oscuro, estancado en una rutina aunque sea «reglamentaria», cerrado a los grandes horizontes de la cultura y de la vida.

Además no se trata de hacer agricultores, en el sentido estricto de esta palabra, sino de facilitar a los niños su propio desenvolvimiento y de enseñarlos a interpretar y utilizar los fenómenos que llenan de impresiones sus sentidos, de ideas sus cerebros, de sentimientos su propio corazón. Y para esto basta con la poca Agricultura que haya estudiado en la carrera, con hacerse de unos libros bien seleccionados, con suscribir su Escuela a una revista de carácter agrícola, con asistir a cursillos que deben organizar las autoridades docentes y con acudir, en caso de necesidad, a personas tan capacitadas, como el Profesor de la Normal y los Ingenieros de la Sección Agronómica, todo lo cual ni supone dificultad ni exige una capacitación extraordinaria y específica.

SERRANO DE HARO, A., *Los cimientos de la obra escolar. Pedagogía práctica en el primer grado*, Madrid, Ed. Escuela Española, 1944, caps. V y VI, págs. 26-37.

LOS CIMIENTOS DE LA OBRA ESCOLAR. PEDAGOGÍA PRÁCTICA EN EL PRIMER GRADO

«DEJAR QUE LOS NIÑOS...»

Al abordar los aspectos singulares y concretos del trabajo, comencemos por lo primero, por lo único que tiene valor absoluto y trascendencia universal: por la Religión.

Toda la enseñanza religiosa debe quedar encerrada, desde el primer día, dentro de la ajorca de oro de estas verdades fundamentales, que tienen toda la fuerza de la lógica y toda la fecundidad de los primeros principios:

Existe Dios. Dios ha venido al Mundo. Dios ha fundado la Iglesia y la ha hecho depositaria de su misma Doctrina. Luego siguiendo a la Iglesia sigo a Dios, oyendo a la Iglesia oigo a Dios, obedeciendo a la Iglesia obedezco a Dios.

Si esto tan simple y tan inteligible queda arraigado en las entrañas, en el corazón, en la cabeza de nuestros niños, todas las demás verdades y todos los principios dogmáticos y morales recibirán una clarísima iluminación y estarán afianzados con los vínculos irrompibles de la lógica y la fe. Y la vida religiosa tomará un sentido indestructible y profundo de unidad.

¡Qué pena da mirar al Mundo y verlo agitarse en terribles convulsiones, desazonado en busca de remedio para sus quebrantos, y pensar que todo está solucionado en Cristo, sólo en Cristo, y que todos los corazones y todos los pueblos hallarían el descanso y la justicia acogiéndose al remanso sereno del Evangelio! ¡Cuántas veces me acuerdo yo, oyendo la falacia de las palabras humanas, de aquella generosa expresión del Príncipe de los Apóstoles: «¿A dónde iremos, Señor, sin Ti, si Tú sólo tienes palabras de vida eterna?».

Por eso, el bien más grande, el bien *único* que podemos hacer al Mundo es *saturarlo de Cristo*.

Y del mismo modo que en los grandes peligros se imponen sin dilación de un segundo los remedios heroicos, ante la magnitud del desastre de una civilización fracasada y de una Humanidad sin norte ni guía, se impone enseñar a Cristo desde que los oídos del niño se abren al arrullo de las palabras, desde que su corazón empieza a sentir los dulces estremecimientos del amor.

Cristo, pues, con el encanto singular de su palabra y de su vida, con las deliciosas escenas de Belén y Nazaret, de Betania y Cafarnaum, con la sencillez didáctica de las parábolas, con el misterio de amor y de poder de los milagros, ha de constituir el centro y el eje del cuestionario de Religión en el primer grado.

Algunos Maestros le temen a despegarse de la vieja tradición de enseñar a los pequeñines solamente las oraciones, temiendo que no puedan comprender el Evangelio.

Y es que se olvidan de que hay un libro en el mundo, solamente uno, en el que al mismo tiempo se abisma la mente del filósofo y se recrea la fantasía del párvulo. Y ese libro es precisamente el Evangelio.

El Evangelio empieza por resolvernó un problema pedagógico fundamental: el problema del interés.

Los niños pequeños se recrean en el encanto de la vida de Jesús con una fruición superior e infinitamente más noble y

más fecunda que la que puedan despertarles los libros de cuentos, historietas y fábulas. Yo he visto muchas veces, muchísimas, a una Escuela entera, llena de chiquitines del primer grado, anhelante de emoción siguiendo un pasaje de la vida dulcísima y singular de Jesucristo.

Pero es que, además, con Cristo en los labios y el Evangelio en la mano estamos haciendo, desde que se nos entregan los niños, labor de formación religiosa densa y sustancial.

Para mí (¡para todos!), el que conoce y ama a Cristo ya tiene en su poder la llave de oro de la puerta de la vida. Con ella y sólo con ella podrá asomarse a los arcanos de la fe, podrá tocar los linderos infinitos de la caridad.

En Cristo está todo, pero embalsamado con ese aroma único de su palabra y de su figura, que hace la verdad más transparente, y apetecible el sacrificio, y dulces los dolores, y hermoso el triste peregrinar por este mundo, sólo porque tenemos la seguridad de ir en su compañía.

¿Por qué, entonces, no familiarizar a los niños con Cristo desde el primer día y que con Él empiecen a creer, a pensar, a sentir, a tener un criterio pra interpretar la vida y fundir la conducta, un ideal único al que dirigir todos los afanes y todos los amores?

Resumiendo y ordenando: el Maestro del primer grado debe seleccionar aquellos pasajes de la vida de Jesucristo que vea y experimente que son perfectamente asequibles a la inteligencia y al interés de sus niños. Por ejemplo: Anunciación, Nacimiento con sus incidentes de pastores, magos, huida a Egipto, etc.; vida de trabajo en Nazaret, Bautismo, penitencia y tentaciones en el desierto, elección de Apóstoles, milagros —todos los milagros—, parábolas (del buen samaritano, hijo pródigo, rico Epulón, etc.); anécdotas principales (género de vida de Jesús, la Samaritana, Zaqueo, el joven rico, Jesús y los niños, María Magdalena, Betania, etc.). Fundación y misión de la Iglesia, poderes otorgados a ella, el primado de Pedro; Eucaristía, Pasión, muerte, resu-

rección, apariciones. Ascensión. O sea, casi toda la vida de Jesucristo. Hay algunos, poquísimos, pasajes que los niños pequeños aún no podrán entender. Por ejemplo: el misterio del renacimiento por el Espíritu Santo de que habló el Señor a Nicodemo; la adoración en espíritu y en verdad que profetizó a la Samaritana.

Hecha la selección, debe buscar un libro de letra grande y con muchos y muy buenos dibujos, en que se narren con la mayor sencillez —que no hay que confundir con el desaliño literario— los pasajes oportunos. Y la clase queda casi reducida así a una clase de lectura comentada.

Si los niños aun no saben leer, lea o narre el Maestro y hagan entre todos el comentario.

El comentario debe encerrar siempre y grabar a buril y fuego (¡el buril de la verdad y el fuego de amor!) las verdades de la fe contenidas en la anécdota, parábola o milagro leídos. Y, por otra parte, debe mantener material y cordialmente una viva tensión emocional.

Esto es importantísimo:

Hay que llevar constantemente en la conciencia y en el trabajo la gran disposición de hablar de Cristo de un modo distinto a como se habla de un filósofo griego o un emperador romano. Su figura rompe los moldes de la historia; su palabra salta sobre las cumbres de los siglos. De Él no se puede hablar nada más que como de Él.

Y siempre ha de ir la lección dentro del ambiente excelso e inconfundible de que Jesucristo es Dios; siempre han de palpar dentro de ella las dos primeras verdades sobre las que edificábamos nuestro programa: «Existe Dios. Dios ha venido al Mundo».

Es necesario que en un primer grado se enseñe también lo más elemental del texto del catecismo. No, como yo veía no hace mucho tiempo, que estudiaban unos angelitos de siete u ocho años: «¿Que vedan el nono y décimo precepto?», o, como en una ocasión me ocurrió, preguntando cómo no

había hecho su primera comunión una niña de doce años, y se me contestaba: «Porque no ha podido aprenderse el «Todo fiel cristiano...». No.

Lo que yo considero posible y necesario que se enseñe en un primer grado es: signarse y santiguarse, Padrenuestro, Avemaría, Credo, Salve, Mandamientos de la Ley de Dios, de la Iglesia, Sacramentos, Acto de contricción, Confesión general, disposiciones necesarias para confesar y para comulgar bien.

Pero una advertencia firme, enérgica, sincera: esto hay que enseñarlo bien.

Es una vergüenza y una pena que se rece peor que se habla, distraídamente, resbalando las palabras sobre los labios, sin pasar por la cabeza, ni calar el corazón, como las aguas que resbalan sobre los duros peñascos, haciendo ruido pero sin fecundar las entrañas de la tierra. Es una pena que el niño diga a su Dios palabras que no entiende; es una vergüenza que, día tras día, se repitan disparates dogmáticos y gramaticales como el *universal* «vénganos en tu reino» y otros muchos que acusan una defectuosísima formación religiosa.

Y esto es falta de Maestro. Ya sé que los niños traen el resabio de sus casas; pero quitémoselo en la Escuela. También sé que es muy difícil; pues obligación nuestra es buscar medios para conseguirlo.

Uno sencillísimo se me ocurre. Los niños rezan mal el Padrenuestro (no queremos ni pensar siquiera en que sea el Maestro el que no sepa rezar). El «vénganos en tu reino» y el «dándole hoy» brotan a borbotones de todos los labios. Pues se corta toda forma de rezo que permita la afluencia de los empedernidos dislates.

Los recitados colectivos, tales cuales suelen hacerse, son funestos. En ellos se incuban todos estos disparates, que perduran de generación en generación.

Siempre que se rece el Padrenuestro se escribe en el encerado con letra grande y clara y se exige su lectura correcta,

con una energía inflexible y sin excepción. A los cuantos días, sin dudarlo, el Padrenuestro se rezará bien. Y así sucesivamente.

Una última observación: procurad ir formando en vuestros niños desde el primer día «espíritu eucarístico» y «espíritu de oración». Más concretamente: enseñadlos a amar y adorar a Jesucristo en el sagrario, y a meditar.

Lo primero es tan preciso, que si la vida cristiana no tiene el broche de oro del amor eucarístico pierde todas sus esencias y queda inerte y vacía, como un simple —y siempre elevadísimo— sistema filosófico. El que quiera hacer corazones cristianos haga corazones eucarísticos.

Lo segundo, o sea, enseñar a los niños a meditar, tiene también sus dificultades, pero quizá no tantas como parece.

No está muy lejos esta santa práctica, que recomiendo, de las «lecciones de silencio» que vemos en Escuelas de párvulos.

En cambio, los resultados beneficiosos son tan seguros que Santa Teresa de Jesús se atrevió a escribir esta frase soberana:

«Dadme cada día un cuarto de hora de oración y yo os prometo el Cielo».

Y para desechar los temores de acometer la empresa, y hasta para trazar sus grandes jalones, ya que no pueda extenderme en más amplios razonamientos, quede aquí transcrito este sustancioso párrafo de la propia Mística Doctora:

«No entiendo qué temen los que temen comenzar oración mental. No sé de qué han miedo. Bien hace de ponerle el demonio para hacernos de verdad mal, si con miedos me hace no piense en lo que he ofendido a Dios y en lo mucho que le debo, y en que hay infierno y hay gloria, y en los grandes trabajos y dolores que pasó por mí. Por males que haga quien la ha comenzado, por amor del Señor le ruego ya no carezca de tanto bien. Todavía digo a quien tuviese alguna duda o no hubiere comenzado, que poco se pierde en

probarlo. No nos duela el tiempo en cosa en que tan bien se gasta. ¿Quién va tras nosotras? Si en un año no pudiéramos con ello, sea en más».

Una última advertencia:

Que desde el primer día la Religión actúe constantemente sobre la conducta. Un cristiano inmoral es una paradoja. «La caridad es el vínculo de la perfección cristiana». Y la caridad, teniendo su hogar vivo en el alma, da carácter a la vida entera, desde los actos heroicos hasta los que parecen pequeñeces a los ojos que sólo saben mirar la superficie de las cosas.

LA PATRIA, EN LAS ENTRAÑAS

Hablemos de la formación patriótica de los pequeñuelos, que buena falta hace hablar de ello.

Lo primero es, naturalmente, que sepan lo que es la Patria.

Para enseñarlo, yo he visto, a veces, hacer verdaderos alardes de sutileza; así como algunas también, muchas, he visto a niños que aseguraban muy en serio que ellos jamás habían visto a España, o señalaban candorosamente a un mapa diciendo que España era aquel pedazo de tela o de papel...

Y, no obstante, a mí me parece la cosa más sencilla y más fácil dar a un niño idea clara, cabal y emocional de lo que es su patria, puesto que su patria es él mismo, y son sus padres, y sus hermanos, y su hogar, y el huerto en que juega, y el campo en que corre, y el arroyo, y el monte, y el río, y las flores, y el aire, y la luz, que son recreo de sus ojos, sustancia de sus músculos y alegría de su corazón.

Y yo no veo que esta gran lección sea difícil de enseñar.

Lo demás hay que hacerlo, en líneas generales, a base y con el auxilio de la Historia.

Y de la Geografía: que la Patria no es sólo una proyección espiritual y un destino a través de los siglos, sino una realidad viva y tangible que se manifiesta en cosas presentes y en hechos que arrancan del arcano de los tiempos fenecidos y se proyectan vigorosamente en toda su integridad sobre las lejanías infinitas del porvenir.

Hablemos, pues, ahora un poco de la enseñanza de la Historia en el primer grado.

Y comencemos por una confesión: es difícil, francamente difícil, tanto que hay millares de buenos Maestros que, al ver frustrados sus primeros intentos, han abandonado la empresa, malogrando así el germen más fecundo y más puro de uno de los grandes intereses y los grandes amores de la vida, que es el amor y el interés de la Patria.

Entre tantas ideas pedagógicas extrañas como se nos importaron, se nos ofreció una que tuvo la fortuna de encontrar muchos adeptos: la de enseñar a los niños pequeños la historia de las cosas, en lugar de enseñarles la historia de los hombres.

Yo opongo a ese «método» dos reparos. Uno: que, apliado rigurosamente, no puede encarnar de un modo holgado y digno el amor de la Patria, que para nosotros es el gran fin de la enseñanza de la Historia. Otro: que es anquilosado y frío; que lo inerte, aunque encarne una preocupación y una actividad humana, no puede interesar a los niños —y menos cuanto más pequeños sean— tanto como las figuras vivas y reales, como los héroes, como los santos. ¿Quién se atreverá a negar la superioridad sugestiva de las hazañas de Viriato, o de la imponente valentía de los colonizadores de América, o de la abnegación maravillosa de los misioneros, sobre los candiles y miriñaques de la «historia de las cosas»?

En nuestro concepto, hay que abordar de frente al problema.

¿Cómo? Enseñando Historia patria desde el primer día.

Y aun las dificultades que parecen más insuperables se vencen sabiendo hacer estas dos cosas: seleccionar los hechos

que pueden interesar a los niños pequeños e influir en su espíritu, y exponerlos a su alcance.

Es el eterno problema de la enseñanza: selección y exposición.

La selección no es difícil. Precisamente tenemos una Historia palpitante de emoción desde la primera página hasta la última.

¿Qué Maestro no encontrará en ella vidas de niños que comprendan los niños; vidas de héroes cuyo rotundo simplismo se meta en su corazón y en su memoria para siempre; gloriosas epopeyas cuyo relato siga su fantasía con tanta emoción como los cuentos de hadas, en las que ya no van creyendo los niños, y que, no obstante, muchas gentes consideran como único pasto habitual de su fantasía?

Hasta de los grandes fastos de la cultura puede hablarse a los niños pequeños. Lo que hace falta es saberles hablar; o sea, el segundo requisito: la exposición.

Si se ha seleccionado bien y el Maestro es un narrador ameno e ingenioso, su propia experiencia le irá diciendo las maravillas que puede lograr.

Unos ejemplos:

Desde el primer día hay que familiarizar a los niños con la vida de España y que comiencen a oír los nombres ejemplares y las gestas heroicas, para que las cosas de Dios y de España entren como sal de bendición en la levadura germinal de su conciencia.

Un hombre ejemplar: Cervantes. ¿Cervantes enseñado a párvulos? Sí. Claro es que si vamos a hacerles la biografía habitual del Príncipe de nuestros ingenios, y a decir dónde nació y dónde tuvo fin su vida, y a citar las obras que nos legó su pluma, más vale que nos callemos... Ahora bien, si tenemos habilidad —¡y el que no la tenga que la adquiera!— para hacer interesante su vida trabajosa y andariega, y la ilustramos con unas anécdotas sacadas de su libro inmortal —el enjuto caballero sobre el esquelético caballo acometiendo moli-

nos, cueros y rebaños; el escudero, gordo y comilón, soñando con perdices y torreznos—, los niños se quedarán bien enterados de que existió en España Cervantes y de que escribió un libro maravilloso y encantador.

Otro ejemplo: Felipe II. También deben conocerlo, como debe conocerlo todo español. Pero sería absurdo hablarles de las graves cuestiones políticas, nacionales e internacionales, que preocuparon a nuestro gran monarca y que llenan todo su reinado. Los niños no entienden de eso y sólo conseguiríamos aburrirlos y perder un tiempo precioso. ¡Ah! Pero si, en cambio, presentamos al Rey austero y taciturno acompañado siempre por la linda figura de Isabel Clara Eugenia, tan graciosa, tan ágil, tan bonita, tan buena, insensiblemente la figura y el nombre y las anécdotas y las empresas del Rey se irán grabando en la memoria de los pequeñuelos.

Y téngase muy presente que lo que principalmente nos hemos de proponer en esta materia y este grado no es que los niños *sepan*, con ese saber concreto, específico y singular que nos ha impuesto el intelectualismo docente, sino más bien que *sientan*, y que sintiendo se dispongan para *saber* y para *hacer*.

Aunque después de desarrollar con todo esmero nuestro cuestionario de Historia los niños no resistan dos preguntas de un examen de viejo estilo, no nos desazonemos ni creamos que hemos perdido el tiempo. Todo no ha de consistir en saber; también tiene su importancia el sentir.

Y si ellos sienten a España y se sienten parte viva y activa de España, y nuestras lecciones dejaron en su espíritu un halo de emoción, un estremecimiento de heroísmo, un ansia—vaga o concreta— de virtud, podemos darnos por satisfechos.

De la intuición aconsejamos no prescindir nunca. Si tuviéramos un cine y unas películas bien hechas, adaptadas a la comprensión y los intereses de esta edad, estaba todo lo demás de sobra. Como no las tenemos, hemos de contentarnos

con las estampas. Pues usemos estampas, y sean éstas muchas y buenas. La colección no puede comprarse ni improvisarse, pero puede y debe irse haciendo cada día el álbum escolar, que muy pocas Escuelas tienen y todas podían y debían tener.

Y en ese álbum (de cuya confección hablaremos al final del libro) debe tener un lugar preeminente la colección de estampas históricas.

Tanto éstas como el conjunto de lecciones y el desarrollo de cada una puede y debe facilitar el uso de un buen libro de lectura, redactado con mucho primor e ilustrado con sentido pedagógico y artístico.

4. MAESTROS: ENTRE EL SACERDOCIO Y LA MILITANCIA

OSLE, J., «Qué espera el Ejército del Magisterio primario», en Ministerio de Educación Nacional, *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza primaria*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, vol. II, págs. 289-295.

«QUÉ ESPERA EL EJÉRCITO DEL MAGISTERIO PRIMARIO»

Por no haber podido acudir el conferenciante que correspondía a esta sesión, por causas ajenas a su voluntad, voy a substituirle, con desventaja para ustedes, ya que nunca he tenido condiciones de orador y, además, me veo obligado a improvisar, porque hasta hace cinco minutos ignoraba que tuviera que hablarles.

El tema a tratar en mi modesta charla me lo dan las circunstancias especiales que han hecho que nos encontremos reunidos en esta sala, tan brillante representación del Magisterio español y esta otra del Ejército. Aprovechando esta feliz oportunidad, voy a exponerles brevemente «qué es lo que el Ejército necesita del Magisterio».

Ante todo debo resaltar el hecho de que, desde antiguo, el Magisterio y el Ejército obran en colaboración constante, puesto que en los cuarteles hay escuelas de primeras letras a las que la rígida disciplina militar obliga a asistir a todos los que ingresan en filas, sin saber leer o escribir.

Tropiezan ustedes, en su callada pero gigantesca labor, con el obstáculo de que muchos sacan a sus hijos de la escuela en edad prematura, para que ganen un jornal, egoísmo

tremendo, que impone la lucha por la vida, y que deja un rastro de analfabetos que únicamente al ingresar en el Ejército es posible eliminar, obligándoles a asistir a clase y castigando con la no concesión de determinados permisos su desaplicación o faltas de asistencia injustificadas; y estimulando, en cambio, incluso en premios en metálico, a los que por su aprovechamiento se hacen acreedores a una recompensa. En estas condiciones ven ustedes cuán estrecha es la colaboración que existe entre el Magisterio y el Ejército, por la que se consigue que, de los que ingresan en filas sin saber leer ni escribir, se licencien un tanto por ciento superior a noventa, leyendo y escribiendo muy aceptablemente y muchos de ellos, conociendo además las cuatro reglas de Aritmética.

En compensación de esta labor, que como prolongación a la de ustedes, realiza el Ejército, nosotros necesitamos, en cambio, que algunos de los puntos que abarca la educación primaria, que antes eran desatendidos por el maestro, sean ahora tratados por él, así como a otros, a los cuales se les concedía poca importancia, les sea dado el relieve que merecen.

Era verdaderamente bochornoso el estado lamentable en que llegaba la juventud al Ejército en lo que se refiere a educación patriótica; a muchos reclutas ha necesitado el oficial instructor, en sus lecciones de educación moral, enseñarles cuáles eran los colores de la Bandera Nacional; a otros se les tenía que enseñar el nombre del Jefe del Estado; y la mayoría demostraban un desconocimiento absoluto de los hechos gloriosos de que nuestra Historia es tan pródiga y que deben ser el justo orgullo de todo ciudadano español.

Es un precepto militar sobradamente conocido y razonado, para que necesitemos hablar de él, que la guerra se gana principalmente con la moral de sus combatientes. De ahí la enorme importancia que en el Ejército se da a esa educación moral y patriótica de los soldados, puesto que la misión del Ejército en la guerra, es combatir; y en la paz, preparar los hombres para la guerra.

En este aspecto de que venimos hablando, no cabe duda de que la colaboración del Magisterio en la labor del Ejército es interesantísima, intensificando en las escuelas la educación patriótica en tal forma, que los jóvenes en edad de quintas, vengan a filas con una base de esa instrucción que facilitará, grandemente la labor de sus oficiales. En esta enseñanza del niño, los conceptos de Patria y patriotismo han de quedar perfectamente definidos y no serán las sesiones especiales las únicas a emplear, sino que se aprovecharán cuantas ocasiones se presenten para inculcar en los niños estas ideas, exaltando su espíritu patriótico con ocasión de efemérides, fiestas nacionales, etc.

Tiene esta enseñanza, desde el punto de vista pedagógico, la modalidad de que es imprescindible buscar la emoción del auditorio, para que dé los frutos apetecidos. Para ello, se necesita, más que condiciones oratorias, un exaltado patriotismo en el orador, que le hará matizar adecuadamente los conceptos que vierta, consiguiendo así grabarlos indeleblemente en el alma de sus tiernos oyentes.

«La Patria España»; «Nuestros deberes para con ella»; «¿Qué esconde entre sus pliegues nuestra gloriosa bandera...?»; hablar con frecuencia de los caídos (pues todo lo que somos y tenemos, a ellos se les debe); «La personalidad histórica y providencial de nuestro Caudillo Franco, salvador de España», etc., etc., serán asuntos a tratar principalmente en esta enseñanza y ocasiones de que venimos hablando. Conferencias cortas, pero vibrantes, con frecuentes ejemplos de nuestros héroes que subyugan al niño y dan a la narración el aspecto de esos cuentos de maravilla que tan grabados quedan en el espíritu infantil, y que irán modelando sus tiernas almas en el culto a la Patria y a todo lo español.

La enseñanza religiosa, máximo coeficiente de importancia en la educación primaria, es un fuerte puntal también de esta enseñanza patriótica, habida cuenta de la gloriosa tradición católica de España y la clara significación de nuestra Cruzada.

Y tratándose de quienes componen este auditorio, no debo insistir sobre la importancia de lo dicho, porque en el ánimo de todos está que intensificando esta educación patriótica en lo niños, hemos de obtener la floración más espléndida de la Nueva España que todos anhelamos. Respecto al detalle de cómo se ha de desarrollar esta educación, sería materia para muchas conferencias y no disponemos de tiempo para ello.

Vamos ahora a tocar otro punto de esta colaboración, que reviste también mucha importancia y en la que el Magisterio puede realizar una magnífica labor. Se trata de inculcar en la infancia los hábitos de disciplina.

La disciplina es la primera de las virtudes militares, la esencia del Ejército, sin la cual no puede subsistir como tal.

La disciplina que diferencia los ejércitos de las masas de hombres, consiste en la mutua confianza de todos y cada uno; es decir, que todo militar pueda confiar en que cada uno de sus inferiores, compañeros y superiores, harán, en cada caso, lo que deban hacer, en virtud de la disciplina.

La disciplina no es el emblema del terror ni el instrumento para dar azotes, como algunos entienden; no es ni más ni menos que un código de reglas o de filosóficos preceptos que impone la obediencia, el respeto y la igualdad ante el derecho, que regula el modo de vivir racionalmente, que contiene el desenfreno de nuestras pasiones; que lo mismo se practica en la comunidad que en los cuarteles o en la familia y que, por lo tanto, constituye el fundamento de la sociedad.

La política, que todo lo envenena, puso también su planta destructora dentro del Ejército en diferentes ocasiones, tratando de perturbar la disciplina, y en estas ocasiones, el pueblo, poco razonador, se echaba tierra a los ojos aplaudiendo esta relajación militar, con la misma fruición con que vió arder templos y desaparecer seculares instituciones.

Los hombres nefastos que en tiempos afortunadamente pasados se atribuyeron el derecho de dirigir la opinión de las

armas, fueron los primeros en empuñar la piqueta demole-dora y trataron de abatir el salvador principio de la disciplina militar, sin tener en cuenta, que allí donde ella falta, el equilibrio de la sociedad se pierde y la intriga vence a la justicia; y poco después la historia les daba la dura lección de que tuvieran que asustarse de su propia obra y trataran de reparar lo irreparable.

Vista la necesidad de que exista la disciplina en el Ejército y de mantenerla a toda costa, no necesito extenderme en consideraciones sobre la importancia que se da a los métodos para inculcarla; bien entendido que para que exista el verdadero respeto que la disciplina militar exige, se requiere autoridad y no precisamente la autoridad que supone un empleo militar, sino la legítima autoridad que da el propio mérito.

En este aspecto de la enseñanza y creación de hábitos de disciplina, tiene el maestro la autoridad que impone la superioridad de conocimientos y el respeto que impone la diferencia de edades.

Aprovechando estas circunstancias, se esmerará en inculcar en sus discípulos una disciplina de régimen escolar que paulatinamente irá estrechando hasta conseguir el objeto apetecido, notándose los efectos claramente en la escasez o ausencia absoluta de correctivos por faltas de puntualidad o actitudes irrespetuosas ante el profesor, sin que proceda considerar como contrapartida, las naturales travesuras propias de esa edad en un niño sano.

Sobre esta base de disciplina en el régimen interior escolar, podrá el maestro inculcar fácilmente la de formaciones y concentraciones, que aparte de sus ventajas en fiestas colectivas y excursiones, tiene la de afianzar notablemente las enseñanzas recibidas.

Otro de los métodos ampliatorios a emplear, eficazísimo por cierto, es la práctica de los ejercicios rítmicos de gimnasia, del detalle de los cuales no hablaremos, por haberse

hecho con suficiente extensión y mayor autoridad en el transcurso de estas sesiones.

Y vamos con el tercer punto que deseo tratar. Es preciso, como complemento de las labores anteriormente enumeradas, fomentar en el niño el amor al Ejército.

Los más terribles adversarios del Ejército no son los cañones ni las bayonetas del enemigo, ni tampoco las privaciones, porque a todos estos peligros e inconvenientes se resiste con el amor a la Patria y el pensamiento de la próxima victoria. La plaga más terrible y venenosa del Ejército es la impuesta por la injusticia y la ingratitud.

Y esta ingratitud tiene por pedestal la calumnia. El mal producido por estas odiosas calumnias es incalculable, porque da a todos los que no son militares una opinión del Ejército tan falsa como desfavorable; aleja de sus filas un número grande de individuos, cuya naturaleza, gustos y cualidades hubieran hecho de ellos excelentes soldados; rebaja al militar ante la Nación presentándole bajo una falsa apariencia, y tiende a introducir el desaliento en las filas del Ejército, cosa que lograría si no fuera por esa filosofía tan sublime, tan dulce y tan preciosa que no es otra cosa que nuestro espíritu militar y que en estas desdichadas ocasiones se muestra en todo su esplendor. Tiene necesidad el Ejército de este espíritu militar que engendra a su vez la interior satisfacción ante el deber cumplido, porque acompaña al soldado y le sostiene a través de los peligros, le da ánimo en medio de las privaciones más crueles y le acompaña a hallar su gloria, no en los caprichos del destino, sino en la voz de su conciencia.

Balmes ha dicho que no hay mejor filósofo que un soldado en la víspera de la batalla.

El orden más estable, la economía bien entendida, la buena administración, el respeto más profundo, pero digno; el espíritu de compañerismo, el deseo de superarse; el desprendimiento de todo, hasta de la propia vida; el amor al prójimo, el cariño más entrañable para con la familia, el co-

nocimiento de los hombres, el mando, la obediencia, el amor al estudio y cuantas condiciones se puedan desear para crear el corazón más noble y selecto, se enseñan desde la primera hora en esta sociedad militar, no bien apreciada por todos.

Sus ordenanzas son el código moral más perfecto: «Será en su trato, sostenido y decente...». «Será graciable en lo que pueda...». «El oficial cuyo propio honor y espíritu no le estimulen a obrar siempre bien, vale muy poco para el servicio...». «El llegar tarde a su obligación, aunque sea de minutos... excusarse con males supuestos o imaginarios...». «El oficial que tuviera orden absoluta de conservar su puesto a toda costa, lo hará...». «Se manifestará siempre conforme con el sueldo que goza y empleo que ejerce...», etc. Cada uno de sus artículos encierra una máxima moral e inculca con insistencia el buen trato que debe haber entre las clases militares y permite a todas llegar hasta el poder supremo con la representación de los agravios, estableciendo una reciprocidad de deberes y derechos y una grande armonía entre el que obedece y el que manda. Eso es el Ejército. Y para terminar, recordemos lo que dice don Pedro Calderón de la Barca, hablando del Ejército:

Ese ejército que ves
Vago al hielo y al calor,
La República mejor
Y más política es
Del mundo, en que nadie espere
Que ser preferido pueda
Por la nobleza que hereda,
Sino por la que él adquiere:
Porque aquí a la sangre excede
El lugar que uno se hace,
Y sin mirar cómo nace
Se mira cómo procede.

Aquí la necesidad
No es infamia; y si es honrado,
pobre y desnudo soldado,
Tiene mayor calidad
Que el más galán y lucido;
Porque aquí, a lo que sospecho,
No adorna el vestido al pecho,
Que el pecho adorna al vestido.
Y así, de modestia llenos,
A los más viejos verás,
Tratando de serlo más
Y de parecerlo menos.
Aquí la más principal
Hazaña es obedecer;
Y el modo como ha de ser
Es ni pedir ni rehusar.
Aquí, en fin, la cortesía,
El buen trato, la verdad,
La fineza, la lealtad,
El honor, la bizarría,
El crédito, la opinión,
La constancia, la paciencia,
La humildad y la obediencia,
Fama, honor y vida son.
Caudal de pobres soldados;
Que, en buena o mala fortuna,
La milicia no es más que una
Religión de hombres honrados.

ONIEVA, A. J., *La nueva escuela española. Realización práctica*, Valladolid, Santarén, 1939, págs. 7-28.

LA NUEVA ESCUELA ESPAÑOLA

EL MAESTRO

Nunca hemos creído que quepa construcción eficaz sobre cualidades genéticas del individuo. Éste, genéricamente considerado, no existe. Sólo existe el hombre de carne y hueso, alma y deseos, que trabaja y sueña: lo demás son entelequias. ¿Qué es el «hombre español»? Un ente metafísico, un concepto que no me sirve sino para la elucubración. ¿Qué es el «maestro español»? Una sustancia invisible, intangible, a la que yo, hombre de carne y hueso, alma y deseos, no puedo dirigirme directamente. Y yo necesito que mi correlato sea como yo mismo, prójimo, próximo y retrato de mí; hombre con virtudes y pecados, mortal e imperecedero. Quiero hacer, pues, no a «el maestro español», sino maestros españoles, así, plurales, porque uno solo tampoco me serviría, que tanto valdría como no existir: un anillo fuera de la cadena no es anillo.

Los maestros españoles han de añadir un *quid*, una cuarta dimensión, a sus cualidades genéricas de maestro. No conozco maestros más desprestigiados que los españoles. A veces su desconceptuación penetra en los límites de lo grotesco.

En cierta ocasión visitábamos una escuela danesa, y el maestro, con la mejor intención del mundo, pero creyendo sin duda que los maestros españoles estábamos todavía en la edad del hombre sin pulimentar, se pasó un par de horas mostrándonos la conveniencia de que los niños se lavaran, cuál era el uso del jabón y otros extremos igualmente desconocidos.

Y no se diga de todo aquello «el niño abre los ojos, mira, ve una cosa, los cierra y se le forma una imagen interior; ahora bien, esa imagen no es la cosa, esto es indudable, etcétera, etcétera», infantilidades que nos dejaban asombrados y con las que quería descubrirnos Mediterráneos incógnitos.

No se crea que yo voy a incurrir en el mismo defecto, en la desconceptuación del maestro extranjero, cuando aún tenemos que aprender no poco en determinados aspectos de la técnica. Me limito a destacar el perfil de la infravalía en que, como maestros, hemos sido corrientemente considerados.

Para nuestros conterráneos, el elogio excesivo ha corrido parejas con la más inaudita censura. A un maestro prácticón se le ha podido llamar públicamente «ilustre pedagogo», cuando no «excelso», y en cuanto, a no pocas figuras sobresalientes de la educación nacional se les ha bautizado con el remoquete de «dómines de la pedantería», cuando a algunas de ellas se debe lo poco que se ha hecho por la restauración de la escuela española.

Para nuestros políticos de la única, vieja y mala política que en España hemos tenido, el Megisterio español, como cuerpo, ha sido siempre la cifra de la ignorancia y el servilismo. Cuando lo ha ensalzado ha sido tan sólo para la captación partidista, pero como maestro, como mentores de la niñez, les han tenido siempre sin cuidado, cuando no en el menosprecio.

En los últimos años de la República democrática se les utilizó para el envenamiento infantil, fácil tarea para la que

sobra el título profesional. El mejor maestro era el que más envenenaba, es decir, el que no era maestro, y todos cuantos por convicción, decoro o estimación previa, renunciaron a tan llana como vitanda tarea, fueron amenazados, depuestos y perseguidos de muerte, y algunos, mártires de su ideal cristiano y patriótico. Así, pues, en el fondo de todo ello no había más que desprecio al maestro y consideración al sectario, y a éste, no por lo que tenía de maestro, sino de servil.

Tan ruín es la censura injusta como la mentira adulación. Los maestros españoles han sido robinsones en ideas desiertas y héroes sin publicidad ni honor. Con una defectuosa formación en las Escuelas Normales, han llegado a hacer verdaderos prodigios, sin más guía que su portentosa intuición. Cierto que generalmente han suspirado por el aprendizaje de técnicas metodológicas extranjeras, hecho al que jamás he dado la menor importancia por considerarlo de segundo plano; lo esencial son el espíritu y la finalidad, y para alcanzarlos cualquier técnica racional es buena. La técnica es cosa adjetiva, circunstancial y cambiante, y su empleo, más que de la técnica misma depende del maestro que haya de manipularla.

Nunca olvidaré la ironía mordaz con que Josefina Pizzigoni, la creadora de la «Scuola rinnovata», de Milán, criticaba el método de María Montessori, la creadora de las «Case dei bambini», ni menos la gracia con que Gian Francesco Marini, «Proveditore agli studi» del Milanésado, juzgaba la técnica de Josefina Pizzigoni.

Mr. Marechal, Inspector de las Escuelas de Lieja, me decía que el método del doctor Decroly no les servía para los niños normales; Fadus, el Director de las Escuelas de Budapest, me confesaba que había oído hablar de los métodos docentes de los pueblos latinos, pero que en Hungría no habían sentido la necesidad de sustituir con ellos los suyos tradicionales.

En cuanto a mí, que he llevado al extranjero a docenas de maestros españoles, siempre les he dado los mismos consejos:

— La técnica es cosa de mercado libre. Allí donde observen algo que les satisfaga, adáptenlo a sus respectivas escuelas, pero no copien ustedes nada; todo está bien, pero en su sitio. Estos viajes tienen dos finalidades: asomarles a ustedes a la vida europea para que conozcan sus instituciones, monumentos, museos y forma de vivir, y segundo, aprender a conocernos mejor a nosotros mismos, es decir, a sentirnos, por diferenciación, cada vez más españoles.

Los maestros españoles han mostrado su personalidad en tanto en cuanto no han tropezado con los viejos Gobiernos. Apenas éstos han sembrado su virus disolvente en sus cuerpos heroicos y sacrificados, los mejores alientos profesionales se han derrumbado. He llamado a nuestros maestros «robinsones en islas desiertas». Así es; los maestros han venido trabajando lustros y más lustros, no ya sin ayuda ni consideración, sino lo que es más abominable: con desprecio de su función. Los maestros extranjeros están libertados de menudas preocupaciones; viven sin holgura, pero también sin estrecheces; en la escuela no carecen de medios materiales para el desempeño de su tarea, y más aún: tienen cuanto necesitan sin necesidad de pedirlo; el periódico oficial no les lleva cada mañana un nuevo susto y gozan de una elevada consideración social como organismo docente.

En España, el maestro no ha disfrutado de otro prestigio que el que se ha labrado él mismo al margen de sus cualidades de funcionario. En ocasiones, lo honroso consistía en ocultar que lo era. Como jamás se le dieron medios materiales para la enseñanza escolar, cual Robinsón ha tenido que inventárselas, y con 0,75 pesetas por niño y año (¡entérense los detractores del maestro!) ha hecho prodigios taumatúrgicos, que tanto han admirado nuestros visitantes.

Refiriéndole este hecho al profesor Belga Mr. Sluys, a quien se lo habían ocultado durante su viaje a España, fue tal su asombro, que me dijo:

— Para realizar las hazañas escolares que he visto, se necesita ser hijo de los viejos conquistadores españoles. Nosotros no acertaríamos ni a intentarlas.

Con medios materiales y plena satisfacción interior, los maestros españoles, que están más cerca de Pestalozzi que de Herbart, porque tienen la intuición de la escuela, hubieran prevalecido sobre los demás de Europa.

Una de mis grandes satisfacciones como director de viajes por el extranjero, me la proporcionaban mis compañeros de expedición cuando luego de visitar una buena escuela, me decían:

— No he aprendido nada nuevo.

Puedo dar fe de los progresos que ha realizado la escuela española en los últimos veinte años. En ellos ha avanzado siglos. No negaré que en ese avance ha influido algo la incorporación de técnicas extranjeras; pero ese factor, repito, es de virtualidad secundaria. Lo esencial reside en que se ha afinado el espíritu del maestro; en que ya ha entrevisto la escuela como factor indefectible del destino nacional, y en que el enciclopedismo memorista de otros tiempos, ha sucedido la función formativa del niño.

CONDICIONES QUE DEBE REUNIR EL MAESTRO DE LA ESPAÑA NUEVA.—*a) Religiosidad.*—Desde la «Gaceta» no se cambia fácilmente el espíritu de un pueblo. Cada noción cede a sus impulsos. A España la ha formado el Cristianismo. La Vía Láctea, que conducía a la lucecita compostelana, señalaba a España su destino trascendente. En el año 40 de la Era Cristiana, estaba «el Hijo del trueno» enseñando la palabra de Cristo a los descendientes de los celtas en las orillas del Cantábrico. Nuestros antepasados se cristianizaron pronto. Por la doctrina de Cristo luchamos contra los arrianos, los árabes, los judíos, los turcos, los reformadores, los enciclopedistas y, finalmente, los rusos marxistas. Nuestras guerras han sido

tanto de Independencia como de Religión. Y por la doctrina de Cristo explotamos, conquistamos y colonizamos un mundo nuevo «que reza a Jesucristo y aun habla en español» (R. Darío).

España es, pues, un producto cristiano, y el Cristianismo penetró en su entraña como en su vida física los zumos de la tierra. Sólo por afán de plagio ha podido descristianizarse una pequeña parte del pueblo español; pero el plagio es una costra sobre la sustancia primigenia. A la postre, España íntegra responde a su destino.

Un maestro español no puede ser más que católico, ya que el Catolicismo es el Cristianismo español. A los conceptos humanísticos de otros tiempos tienen que suceder los conceptos nacionales. Mas humanismo no es humanitarismo. Si España no hubiera sido humanitaria, no hubiese visto en todo ser humano un hermano partícipe en la felicidad trascendente, no habría escrito las páginas más gloriosas de sus avatares históricos. Amar a la humanidad por reflejo del yo cristiano, ha sido su brillante gesta. Mientras los aborígenes americanos y oceánicos no eran para otros pueblos sino rebaños de siervos y blancos de rifle, para los españoles eran seres humanos redimidos por la sangre de Cristo.

En cambio el ideal humanista no ha prendido nunca en nosotros. Ni el endiosamiento del hombre, ni el ideal de vida fundado en el amor al hombre por el hombre mismo, han podido hacer mella en nuestro espíritu. Para lo primero hemos sido demasiado orgullosos ante otros hombres; para lo segundo, hemos tenido a mano la palabra evangélica de la «caridad» que ha sublimado nuestros actos humildes. Según los humanistas, esto es una imperfección; según los cristianos, una santa virtud.

Los maestros españoles han de afirmar sus pies sobre la tierra y sentir su palpitación religiosa. Si no son susceptibles de tal sensibilidad, no sirven. Porque si España tiene una unidad de destino en lo universal, esta unidad no puede

concretarse sino en un solo pensamiento; proseguir su ideal ecuménico de confirmarse como cristiana ante todo el orbe y de procurar que el orbe entero oiga su palabra cristiana. Cualquier ciudadano podría, por desviación de su carácter ético, sentirse planta exótica en el terruño materno; en un maestro no podría concebirse tal monstruosidad. Pues no es maestro porque enseña, sino porque siente el españolismo hasta la médula de los huesos y es capaz de transmitir esa vibración biológica. Los maestros españoles tienen que sentirse tierra española, es decir, cristiana, y sangre y lengua y tradición y hasta locuras españolas, que toda es sustancia autóctona. Y don Quijote, el loco, supo más y mejor de España, que tantos cuerdos como han querido borrar los perfiles de nuestro contorno étnico con la palabra mirífica de «Europa».

— Europa es el mundo ideal del 2 y 2 son 4 —me dijo un día mi maestro.

A lo que yo le respondí:

— Y España es el mundo pasional del 2 y 2 son 5.

Nadie debe ser maestro de escuela español hasta que no se convenza de que en el meollo de su espiritualidad alienta el alma religiosa de la España eterna, pues no olvide que su misión consiste en formar niños plenamente españoles, y no rusos, o norteamericanos, o «ciudadanos del mundo», que no existen, como no sean los bacilos de la tuberculosis, iguales en todos los climas.

Para ser maestro —tarea sufrida— exige vocación, una de cuyas características ha de ser la religiosidad; no sólo para transmitirla, sino para henchirse de santa paciencia y santa resignación, frente a la incomprensión circundante; que si la letra entra con sangre del maestro, que no del niño, sólo por amor de Dios (la sangre no se paga con dinero) se puede derramar una poca cada día y muchos días.

Pero hay más: todo pueblo tiene una trayectoria histórica, un «sino» que cumplir. Veinte siglos españoles en dirección

rectilínea marcan su ruta venidera. Cuando algunos maestros se declaraban filósofos en los últimos tiempos, querían sacar el tren de sus raíles pensando que así marcharían con más holgura. Y no veían, o no sabían, que los dirigentes rusos habían pretendido desviar de la tradición religiosa a su propio pueblo y que, fatalmente, el propio pueblo ruso se les escapaba por entre los dedos. Si a nuestra España eterna la ha hecho el Cristianismo, es en vano oponerse a que el Cristianismo siga informando su porvenir. Lo natural es, pues, que todo colaborador directo de los destinos patrios ayude a la misión teleológica que el futuro nos depara. He aquí, por tanto, que quien no sea cristiano no puede ser maestro español.

b) *Patriotismo*.—Un absurdo casi patológico determinó en muchos españoles el concepto de su infravalía, como si el ser español fuese una desventaja. Dijérase que tres siglos y medio de decadencia marcaron el sello de un pesimismo desintegrativo. Algunas regiones o comarcas españolas quisieron convertirse en naciones para reclamar, primero su autonomía, luego su independencia y al fin, su soberanía. España ya no sería una nación, sino un Estado de pueblos ibéricos, convertidos en naciones. La generación del 98 invocaba al «Fígaro» que, si en alguna ocasión dejó libre el arcaduz de su clerofo-bia, buscaba por otra parte los remedios nacionales con un termocauterio al rojo blanco. Dicha generación repetía que el problema de España era de cultura, y entendía por cultura la *Kultur* alemana de la anteguerra europea, el cientificismo a ultranza; es decir, que España, para realizar su destino, tenía que hacerlo en la cualidad y medida de los pueblos intelectualistas. Los intelectuales del 98 decían que, como a Quevedo, «les dolía España». Pero no llegaron a calar en sus entrañas; eran solamente cerebraloides y sembraron la desconfianza en los pechos españoles, o sea la falta de fe en nuestras fuerzas raciales y vitales. Éste fue su gran pecado, pecado de des-

conocimiento y pesimismo. No pocos de ellos están en camino de vuelta y arrepentidos de su equivocación.

Un espíritu tan egregio como el de Menéndez Pelayo se creyó en el deber de reivindicar la ciencia española; pero en España no nos ha merecido nunca primaria importancia la ciencia seca y endiosada. Nuestra característica ha sido el genio improvisador y creador. Para nosotros lo esencial fue siempre la vida; no un destino cientificista, sino vital; no la satisfacción de una parte, y pequeña, del ser humano, sino su totalidad energética y cósmica; no la reducción del mundo a fórmulas filosóficas, sino el dominio total del mundo para vivificarlo y henchirlo de felicidad; porque el mundo no nos ha sido dado tanto para reducirlo a lógica como para vivirlo.

No es que los españoles hayan sido adversos a la ciencia, que también la han cultivado a su modo; lo que sucede es que no la han buscado por la sola ansia de apoderarse de sus secretos. Todo cuanto la ciencia pueda debernos a través de los siglos españoles, ha sido el regalo con que nos ha premiado la vida cuando hemos pretendido vivirla plenamente. Con los libros de Menéndez Pelayo y Fernández Vallín en la mano, preguntaba el matemático danés Enestrom qué aportación era la de España a la ciencia matemática. Un gran matemático español contestó sonrojado: «Ninguna». Sonrojado, y ¿por qué? ¿Qué era Dinamarca cuando ya España había dado la vuelta a todas las costas del mundo, les había puesto nombre, había trazado el planisferio y había asomado a millones de hombres a la vida civilizada?

Dos españoles, justamente de poderosa inteligencia, Gagnivet y Unamuno, vieron con clarividencia la sustancia de nuestra alma nacional. El primero, que murió en 1898, llegó a cantar el himno de la ignorancia frente al intelectualismo afrancesado de la época napoleónica; el otro, que le sobrevivió en 38 años, llegó a pedir la «africanización» de los españoles frente a la «europeización» de los intelectualistas; el primero vio a España desde fuera de España, el segundo des-

de dentro, pero ambos llegaron a la misma conclusión: *Noli foras ire; in interiore Hispaniae habitat veritas*. (No vayas fuera; dentro de España está la verdad), decía Ganivet. «Siéntome con un alma medieval y se me antoja que es medieval el alma de mi Patria», escribía Unamuno. Y hoy cuando buscamos el alma española sin mixtificaciones ni alquimias intelectualistas, nos vamos a abreviar en las aguas claras de los dos españoles, que han acertado a hablarnos en el idioma que todos comprendemos.

Solamente sintiendo la alegría y el orgullo de sabernos españoles caminaremos hacia el hito de nuestros destinos imperiales. Nuestro gran siglo imperial, el XVI, lo fue porque los españoles acertamos a ver la totalidad del planeta como posibilidad asible bajo una mano paternal. Si alguna vez derramamos sangre fue sólo para aplacar la rebeldía que amenazaba con la destrucción del Imperio legítimamente alcanzado.

En cierta ocasión paseaba yo con Mr. Roos por los jardines de Haarlem (Holanda), cuando nos detuvimos ante unas ruinas cubiertas por hiedras y macizos de flores.

— Son los restos del palacio de Federico de Toledo, duque de Alba —me dijo. Y añadió con piadosa sonrisa: —Los odios históricos son injustos. Abracémonos ante ellas.

— Conforme —le contesté sin sonreírme—, pero antes le ruego que me oiga. Los españoles no vinimos a los Países Bajos con afanes conquistadores. Fue Felipe el Hermoso quien, al casarse con doña Juana la Loca, incorporó al escudo imperial de los Reyes Católicos las once provincias flamencas. Y como todos los cuarteles recayeron en Carlos, hijo de Felipe y Juana, estas tierras eran nuestras, puesto que pertenecían a nuestros reyes. De modo que no es que viniéramos a conquistarlas, ni siquiera a gobernarlas, que su gobierno casi siempre recayó en manos flamencas, sino a impedir una desgarradura rebelde. Estas tierras fueron de Carlos V y de Felipe II, no por conquista, sino por razón de herencia. Al primero, nacido en Gante, se lo ganó España, porque vio en los españoles la

capacidad de imperio que no encontró entre sus conterráneos, y tanto amó a España, que en España quiso vivir y morir; Al segundo, que nació en Valladolid, no tuvo que ganárselo España porque fue el más grande español de su tiempo. Uno y otro se limitaron a mantener sus Estados en la religión de Cristo, sagrado deber ante Dios y la Historia. No se les eche en cara, pues, que ese mantenimiento costara sangre frente a la subversión. Los antepasados de usted no lucharon por ninguna independencia, supuesto que nunca fueron invadidos. Quede esto claro, pues, y ahora abracémonos.

Nuestro patriotismo no ha conocido jamás el orgullo inmotivado. Durante el *decrecendo* de nuestra época imperial nos hemos plegado sobre nosotros mismos hasta que la invasión francesa puso tensos los arcos de las masas populares. En el transcurso del siglo XIX y principios del XX, nos faltó una empresa de alto rango hacia la que polarizar las fuerzas latentes de todo un pueblo cansado de servidumbres. La empresa de alto vuelo nos la ha traído el 1936, año en que España ha vuelto a encontrar su brújula heroica. De nuevo una hazaña de porte universal nos ha situado ante el orbe y de nuevo el triunfo ha coronado nuestro movimiento salvador: salvador de nosotros y de los demás.

Sienta el maestro este júbilo inmenso de saberse español y hágalo sentir a los niños aunque no lo entiendan; basta con que le entiendan su emoción. Pero claro que este patriotismo trasciende de la fácil alegría y el ademán espontáneo. Por este patriotismo, un pueblo sano ha vertido su sangre generosa y ha sido diezmado. Nuestro patriotismo ha de consistir en el sacrificio de toda particular comodidad hasta que España entera se considere cómoda por igual, y no puede tener más que un desemboque: el trabajo infatigable. Trabajo del obrero en el taller, del empresario en la oficina, del labrador en su tierra y del maestro en su escuela. Un pueblo que trabaja para los fines colectivos de su nación, es un pueblo patriota.

El patriotismo nos obliga a ser ariscamente nacionales. El internacionalismo ha sido un buen señuelo a caza de españoles débiles y pesimistas; pero nuestro patriotismo no sólo ha de ser histórico, sino geográfico. Es esta parcela geográfica la que también exige nuestro amor; porque España no es sólo un alma, sino un cuerpo material en que el alma se asienta, y quien debajo de sus plantas no sienta que algo se estremece y vive, habrá arrebatado al concepto de Patria uno de sus más reales dominios.

Inspire el maestro al niño el profundo amor a esta santa tierra nuestra; que la palabra España tenga en los puros labios infantiles un deje de oración, y que el amor entrañable a esta tierra de la que hemos sido hechos y a la que volveremos, sea el estímulo del trabajo y el deber.

c) *Carácter firme y sostenido.*—Se les ha reprochado a los maestros españoles la volubilidad en sus decisiones sociales y políticas y la sumisión constante al éxito. El reproche, por su cualidad de generalidad, es injusto. Habrá habido maestros de carácter débil, incapaces de resistir al atropello. Mas ha habido muchos, muchísimos, que no han claudicado de sus convicciones ni aun a prueba de los mayores infortunios.

Lo que habrá que preguntar es esto: Y ¿cuándo han sido protegidos los maestros españoles? ¿Qué sombra de apoyo han recibido jamás de las autoridades o de personas solventes? Los maestros españoles han vivido siempre sojuzgados, unas veces por el medio ambiente, otras por el cacique y otras por el Ministerio de Instrucción Pública. El solo contra todos. Expedientes de incompatibilidad, repartos fiscales abusivos... y el voto ¡ese terrible voto que había que dar a alguien, aun a sabiendas de que al día siguiente se habría acabado para siempre la tranquilidad! Lo admirable es que un solo maestro, uno solo, el que fuere, haya sido capaz de oponerse a su ambiente hostil, desposeído de auxilios, huér-

fano de protección, sin más esperanza que el traslado voluntario a otra parte... para volver a empezar.

No, no se culpe a todos los maestros de que en ocasiones hayan procurado acomodarse al éxito, al triunfo del momento. No buscaban puestos ni prebendas; aspiraban solamente a que les dejaran en paz. Se entregaron al más fuerte, porque a su sombra encontraban la paz. Pero en la alturas no se quería esa paz, ni siquiera el exacto cumplimiento del deber. Se quería la sumisión, la entrega de la conciencia religiosa, política, social y patriótica; el adepto, en fin.

— No visitaré a nadie, no hablaré con nadie —me decía un maestro de Asturias cuando se disponía a marchar a un pueblo para tomar posesión de su escuela. Y añadía: —Temo que una conversación cualquiera me clasifique, y como me clasifiquen estoy perdido. Tengo sobre mí dos experiencias dolorosas.

Pasó un año y no fue clasificado, pero sí calificado. Calificado de orgulloso y de que «sabía tanto que no se prestaba para el pueblo». No tardó en llegar el expediente de incompatibilidad.

Afortunadamente todo esto ha desaparecido. Un Estado sin partidismos políticos, un Estado totalitario borra las rivalidades aldeanas. El maestro de la nueva España ha de tener un carácter firme y sostenido. Ni claudicaciones ni vacilaciones. Recto a su trabajo sin cuidarse de más.

Carácter firme y sostenido en la escuela. No olvide que si él observa, también es observado. Los niños se fijan más de lo que suponemos, y por esa propensión imitativa que es su segunda naturaleza, acaban por ser como su maestro. Pues éste lo es siempre, cuando voluntaria e intencionadamente lo es y cuando no se acuerda de que lo está siendo. Si el maestro es entero y justo y digno, el niño lo admira; si es voluble, arbitrario y tomadizo, el niño que tiene personalidad para no imitarlo, lo desprecia. De todas las buenas cualidades que pueda tener un maestro, una de las pre-

feribles es la de vigilarse a sí mismo para proceder siempre equilibradamente.

Carácter firme y sostenido fuera de la escuela. El maestro debe fijarse una norma de conducta en relación con su función docente y no modificarla por nada ni por nadie. La presión del medio influyente no suele ser debajo de sus propias capacidades. Y como este absurdo no puede aceptarlo ningún maestro que estime su función, debe procurar ser maestro según él lo sienta y no según los demás quieran. Porque a la postre nadie le abonará por lo que haya dejado de hacer, sino por lo que haya hecho. Los pueblos, por ignorancia o insensibilidad, no han llegado a apreciar toda la potencia virtual de la escuela; sólo estiman lo que son capaces de comprender: el resto no existe. Obligación del maestro es aleccionar al vecindario y persuadirle de que el límite de la enseñanza escolar viene marcado exclusivamente por la receptividad del niño. Y con este principio por guía, ni debe adoptar consejo que desvíe su criterio ni presión que le tuerza su designio.

En sus relaciones sociales procurará proceder con la misma entereza. Un carácter recto y constante es siempre respetado. Aun en aquellos tiempos en que el partidismo político escindía a los pueblos en dos porciones enemigas entre las cuales era forzoso elegir, el maestro revestido de tal personalidad podría pisar con firmeza muchas veces sin temor de ser atropellado. Nuestra España de hoy ha eliminado el veneno de la política corrompida y el maestro no tiene que someterse a nadie más que al Estado, como órgano puesto a su servicio a través de la función docente. Su voluntad ha de orientarse únicamente en el servicio del Estado, con arreglo a la pauta que de él reciba, manteniéndose firme en ella y pensando que con ella sirve el interés nacional por encima de las menudas preocupaciones aldeanas.

d) *Simpatía*.—Simpatía es capacidad de atractivo. El carácter sereno e inflexible de que hemos hablado es perfecta-

mente compatible con la simpatía y aun lo complementa. Un constante ceño adusto no es símbolo de ninguna suficiencia mental, antes bien, huele a pedantería y a debilidad oculta. El fuerte es simpático y comunicativo porque tiene conciencia de su fortaleza. Un maestro simpático a sus niños tiene lograda la mitad de su labor, porque el niño se deja ganar fácilmente por entero, y más le duele la pena de su maestro que la suya propia.

Durante lustros enteros se ha vivido con la preocupación de que el maestro debiera ser en la escuela poco menos que un cabo de vara. Frases como «la letra con sangre entra», «el mejor maestro es Fray Palo», «maestro que ríe, niños que lloran», etc., eran la expresión de una escuela repelente gobernada por un tirano. Nada más antipedagógico. La escuela debe obrar sobre el niño con fuerza centrípeta, debe atraerlo a su seno y procurar que en ella se considere más satisfecho y contento que en ninguna otra parte. Pero es el maestro quien, para el niño, vincula la capacidad de atracción. En seres más hechos y cultivados podrían existir otros intereses atractivos, independientes de los personales: tal profesor puede ser inaguantable y, sin embargo, lo aceptamos y aun nos entregamos a él por la razón única de su sabiduría. A un niño no se le pueden exigir tales abstracciones. El niño sabe que su maestro es simpático o antipático, agradable o desagradable, cariñoso o adusto, y con arreglo a estas elementales categorías afirma su conducta.

No pocas veces se ha escrito acerca de «la alegría de la escuela» y de los encantos con que ésta debe revestirse para que el niño se sienta atraído a ella con fuerza irresistible. Y se ha hablado de limpieza, exornación, luz, flores, métodos entretenidos de trabajo, música y juegos. Todo eso está muy bien y es admirable, pero casi nunca se ha hablado de la cordialidad simpática del maestro; de ese *animus* encantador que cuelga al niño de sus palabras y sus miradas y hace de la escuela el centro único de atracción. Con un maestro así, la es-

cuela va siempre bien. Téngase en cuenta que los niños son tan varios como sus individualidades, es decir, que cada niño es un ser distinto de los demás, un pequeñito mundo cerrado sobre sí mismo, que es preciso conquistar, y para conquistarlo no hay más que un solo imán: el maestro. Tal niño sería ganado por el halago, tal otro por el temor, aquél por la dádiva... Y ¿no habría una virtud que por sí sola influyese sobre todos los niños atándoles de una vez con un solo golpe de lanzadera? Sí; la virtud de la simpatía. Nadie escapa a su influencia, que en la escuela es amor. *Amor che nullo amato amar perdona...*, que dijo el Dante.

¿De dónde el absurdo de que toda persona simpática es débil? La simpatía nace de muy variados factores, y cuanto éstos son más valiosos, más acrecienta aquélla. Se puede ser sabio, recto y enterizo, y a la vez rebosar de simpatía por las palabras y los actos, y tanto se es más simpático, decimos, cuanto más realizadas son aquellas cualidades. Pues la simpatía, por sí misma, termina su faena con la captación, que no es sino la mitad del camino. El resto es la labor educativa, que se realiza mediante la sabiduría, la vocación y el ejemplo.

Lo insufrible reside en que el maestro se anteponga una carátula áspera, con la esperanza de que mediante ella se hace más respetable. No es ningún hecho imaginario.

He conocido a algún maestro de buen talante que en la escuela se modificaba para empeorar. Apenas traspasaba el umbral del aula de clases, aparecía en sus labios un rictus de adustez inmotivada que era la contrafigura de su temperamento. En ello no había adversidad contra el discípulo; no había sino desconocimiento del alma infantil, el error de creer que el niño, más que un amigo, debe ser un esclavo.

Una de las obligaciones del maestro futuro ha de consistir en ganarse la buena voluntad de sus discípulos, y para ello son un obstáculo las carátulas agresivas que, por lo demás, no engañan a los avisados. Déjese al maestro llevar por

sus propios impulsos naturales, que, si en realidad es maestro, no pueden ser otros que el cariño, el trato amistoso, la simpatía en fin, que hace que los niños se acerquen confiados a su alrededor y abran sus almas ajenas a toda simulación. Porque la escuela es convivencia, confianza, conversación; es decir, siempre un «con», una relación entre el maestro y el discípulo; relación que aun siendo de jerarquía y dependencia, no excluye la confianza mutua ni menos el amor.

En términos de exclusión, no suele ser el maestro más sabio el que mejor educa. La sabiduría, por sí sola, reseca los sentimientos y no siempre engendra la felicidad. El mejor maestro es el que inflamado de santa y pura cordialidad, llega a la raíz misma de la sensibilidad del niño y, pulsando en ella, hace de él un ser religioso, culto, sano y trabajador. Y eso no puede hacerse sino ganando al niño. La captación del niño es la ganancia con que nos premia el esfuerzo amoroso de la simpatía.

Dadme maestros cuyos rostros irradien luz; no me deis visajes sombríos, apagados, que ignoran la gracia de la sonrisa. Dadme hombre enérgicos y risueños, hombres que los niños admiren y quieran y de quienes se enorgullezcan como discípulos; hombres a quienes aquéllos busquen, en lugar de huirlos por la primera esquina. «La alegría de la escuela» es una creación infantil. Una escuela es alegre porque los niños lo son, y hasta en el aula más humilde caben la felicidad y la alegría. Pero no se olvide que la alegría del niño la inspira el maestro con su ecuanimidad risueña, con su palabra autorizada y grata, con su paternal tutela, con su simpatía, en fin, ante la que el niño cede egoísmos y mentiras, y ahorra castigos y disgustos.

e) *Respeto al niño.*—¿Qué es el niño? Cera moldeable, tabla rasa... ¡no, no! El niño es un ser activo, con fuerzas interiores que poco a poco van delineando su personalidad. El niño no es cera, materia inerte incapaz de reacciones, ni ta-

bla virgen en la que sólo se escribe desde fuera. Por el contrario, es un caudal energético que actúa de dentro afuera, y cuya evolución natural debe ser respetada.

No nos situemos en aquellos tiempos en que se creía que, en educación, el todo es el maestro. Si hubiéramos de hablar necesariamente de un «todo», el todo lo sería el niño. El maestro obra intencionadamente sobre él. ¿Para qué? Para que sus gérmenes latentes reaccionen sin obstáculo: ésta es la verdad única. Y no nos detengamos en el viejo problema de si el niño es por naturaleza bueno o malo. El niño no nace bueno ni malo, porque es biología y no moral. Su bondad o maldad subsiguientes no dependen de él mismo, sino del modo como manipulemos sus fuerzas interiores y el medio en que ha de desarrollarse.

Todo ser vivo es un contorno y un dintorno, y tanto puede decirse que la condición de vida está en uno como en otro. Si herimos a un hombre en el corazón, nada externo le falta, y sin embargo muere. Si le privamos del aire respirable, de nada interno carece y, no obstante, muere también. Pero como tenemos que partir de un hecho real y posible, el sujeto viable, la verdadera condición de vida está en el entorno: lo que quiere decir que para que sea normal la evolución de ese sujeto, tenemos que manipular el medio externo al objeto de que todos sus factores conspiren al natural impulso de las fuerzas interiores de aquél.

Pues en el área psíquica no suceden las cosas de modo distinto. También el alma tiene contorno y dintorno. Las fuerzas energéticas del alma son la curiosidad, el anhelo, la ilusión, la propensión al bienestar... La acción intencionada del maestro ha de consistir en maniobrar sobre el medio en torno, a fin de que esa curiosidad y ese anhelo encuentren satisfacción noble mediante la verdad, la virtud y la belleza. Las potencias íntimas del niño no las crea el Maestro; lo procedente es, pues, respetar su evolución al par que se manipulan los estímulos que las desarrollan y alientan. Esto, en el

área psíquica; pues en la moral, las cosas suceden de distinta manera, como probaremos en su lugar adecuado. La precocidad alentada, la sobrealimentación mental, el ejercicio físico agotador, no son más que deformaciones. Como lo son el rebajamiento insensato y la desestimación de los impulsos generosos. Nada de eso, pero sí valoración efusiva, cálida y enaltecedora de todo acto y palabra bien intencionados: sí aprecio elevado para todo sentimiento de recta iniciación; sí procurar que el niño vaya teniendo cada vez más fe en sí mismo y acrecentando su carácter por la consideración que el maestro le va dispensando un día y otro.

Esta actitud respetuosa del maestro dará un tono de gran valía a la nueva escuela nacional.

f) *Juventud espiritual*.—Se ha repetido mil veces que ésta es la hora de la juventud, y yo digo que toda hora que suena en el reloj del tiempo es hora de la juventud y para la juventud. En todo caso, y en tareas de educación, no hay otra edad juvenil que la del espíritu. Quien vive cada hora, vive eternamente joven; quien se duerme al paso del tiempo, no se entera de que durante su sueño se le pasa la juventud.

La faena de la nueva escuela ha de ser de continua vigilancia, de *otium cum dignitate* (ocio con dignidad); es decir, de trabajo desinteresado. Los maestros viejos (sea cual sea su edad cronológica) y sin ambiciones, los que siempre están satisfechos de sí mismos, deben dejar hidalgamente su lugar a los eternos descontentos de su labor, porque saben que cada día puede ser mejorada.

Ser joven es vivir cada hora del día, porque cada hora trae una palpitación distinta de la anterior; ser joven es tener sensibilidad para todos los instantes, esos instantes de infinitas resonancias que recoge el hilo vibrátil de nuestros nervios; es tener constantemente abierto el libro de nuestro aprendizaje profesional y escriba cada noche una línea; es, en fin,

tener capacidad generosa para morirse un poco todos los días en la tarea agri dulce de formar almas y corazones.

Nuestras escuelas han adolecido, generalmente, de mal de vejez, y la sociedad escolar era una sociedad de viejos gobernada por el más viejo. Porque eran escuelas anquilosadas por la inacción; con las ventanas cerradas al cosmos vital, entregadas a la fácil faena de batir el agua cien veces batida, escuelas en que no se creaba nada y sólo vivían de recuerdos. Y a quienes digan que para volver a la escuela tradicional no se necesita espíritu de innovación, les diré que se equivocan. En primer lugar porque no hay que volver a la escuela tradicional, entendida al viejo uso, como no hay que resucitar nada pasado. La vida no vuelve atrás, como no vuelven hacia atrás los ríos. Llevar a la escuela la doctrina de Cristo y el espíritu patriótico en que deben formarse las nuevas generaciones, no implica restaurar la escuela tradicional, sino dar vigor a unas ideas que están por encima de todos los tiempos, tanto pasados como futuros. Pero hay más: la que se ha llamado escuela tradicional «enseñaba» la doctrina cristiana, como «enseñaba» la Historia de España, con lo cual se entiende que quedaba perdida su virtualidad educativa. Y ¿quién no lo sabe? «Aprender» una cosa no es sino una parte, y no muy grande, del quehacer escolar; pero éste debe exceder de lo puramente formal y memorista. Las verdades religiosas y patrióticas no sólo hay que aprenderlas, sino vivirlas», y quien en su pequeño y recóndito mundo interior no se haya sentido unas veces santo y otras héroe, no ha llegado a la honda palpación de la vida religiosa y patriótica.

Hay que innovar con espíritu juvenil la escuela tradicional, vitalizándola y vitalizando las ricas esencias de las verdades divinas y humanas. Es forzoso acabar con los maestros «encanecidos en la enseñanza», supuesto que el alma no debe tener canas, aunque las tenga la cabeza. Las canas externas nos las regala la naturaleza, como nos regala el reuma; no tienen ningún valor intrínseco. Las canas internas son el

modo del espíritu, que sólo se eliminan aireándolo constantemente.

Vamos a hacer una España nueva, es decir, joven, y vamos a hacerla con maestros de espíritu juvenil, abierto a la vida, sin pesadumbres, pesimismo ni derrotismos; con un santo horror a las tareas fáciles y una aceptación alegre de todos los sacrificios. Nuestra mística no ha de consistir en huir la tentación, o sea, el obstáculo, sino en buscarlo bravamente para vencerlo con las armas ardientes de la juventud. Faena sin sosiego y siempre ascendente.

g) *Cultura*.—¿Cuál debe ser la cultura del maestro? Tenemos los dos extremos de un gran recorrido: desde los que creen que basta una cultura media a condición de que vaya unida a un gran corazón, hasta los que estiman imprescindible una formación universitaria. Pero no vale recorrer esa línea y detenernos donde queramos; es preciso que sepamos cuantitativa y cualitativamente cuál debe ser la cultura del maestro.

Se nos ha recordado que las palabras «pedagogía» y «pedantería» tienen la misma raíz; bien, aceptada la intención, pero ¿dónde la culpa? En la falsa preparación que se le ha dado al maestro, al obligarle a aprender precipitadamente una gran variedad de materias, para lo que no ha encontrado tiempo ni casi maestros. Tanta que hablar de todo sin haberle dado lugar ni ocasión de profundizar en nada. ¿De quién la culpa? De quien sin un concepto claro de la profesionalidad del Magisterio ha hecho planes deficientísimos de formación.

1.º Un maestro es un hombre que tiene que enfrentarse con los libros, con el niño y con el medio que rodea la escuela. Ello le exige una cultura general, otra específica y un conocimiento real del corazón humano. De modo que quiera o no, esos tres ámbitos le son necesarios; si uno de ellos le falta, la función se despeña.

2.º Desde el punto de vista de su cultura general o enciclopédica, ha de saber, por lo menos, todo aquello que conforme a los planes vigentes debe enseñar a los niños, y en la medida del que ha de saber más de lo que enseñe. Desde el punto de vista específico, ha de conocer el material humano sobre el que ha de manipular. Y desde el punto de vista social, debe tener alguna idea de los factores externos que inciden favorable o adversamente sobre su función.

a) El maestro y los libros: los libros, las explicaciones de cátedra y el estudio de la naturaleza, le proporcionan al maestro su cultura enciclopédica. Como el maestro ha de enseñar de todo, debe saber de todo: esto es indudable... o no enseña. Bien, ya nos hemos encarado con el fantasma de la pedantería que acecha. Claro que esto de la pedantería, más que necesidad es conducta: quien quiere la tiene. Pero por si atrae con fuerza irresistible, procuremos que lo que el maestro sepa, poco o mucho, lo sepa seriamente. Sin embargo, para mí la porción enciclopédica es la menos importante. Más me interesaría que el maestro tuviera una formación clásica, sólida, rica en lo que antiguamente se llamaba «humanidades», que una suficiencia desmedida en disciplinas positivas, lo que en léxico de Institutos y Universidades se entiende por «asignaturas». Es decir, que me complacería infinitamente más que un maestro fuera capaz de traducir directamente, analizar y saborear una Epístola de Horacio, que no saberse los ríos de Norteamérica, la enumeración de los cuerpos simples de la Química o la solución de un sistema de ecuaciones diferenciales; porque aquello es formación y esto yuxtaposición, aquello tiene una época de aprendizaje y esto infinitas. Así, pues, la cultura general del maestro ha de ser esencialmente formativa, cultura de fondo, hecha de disciplinas clásicas, Filosofía, Metamáticas, Gramática razonada, Latín, Literatura, Historia y Arte. Esta cultura es imprescindible, y luego o al lado de ella, la porción enciclopédica de tipo no especulativo. ¿Dónde recibiría esta cultura? Donde se diera con eficacia; no importa el lugar.

b) El maestro y los niños: ésta es la cultura específica que tiene tres partes: estudio del niño español, modo de educarle y enseñarle y buen gobierno de la escuela. La primera parte se llama Paidología, la segunda Pedagogía y la tercera Organización escolar. ¿Dónde recibirá esta cultura? En un seminario profesional y en el laboratorio anejo que es la escuela primaria.

c) El maestro y el medio que rodea a la escuela: esto, que no es cultura propiamente dicha, que entra más bien en lo que pudiéramos llamar arte de la convivencia —relaciones con los padres, con las autoridades, con los superiores, con otros maestros, irradiación de la escuela en su contorno, acción de este contorno sobre la escuela, etc.—, está formado por un conjunto de imponderables que los encuentra el psicólogo, el intuitivo, el conocedor del corazón humano. El maestro debe analizar este medio social para influir sobre él como maestro y dejarse influir en cuanto la influencia sea constructiva y ascendente. ¿Dónde se adquiere este conocimiento? *In situ*, es decir, en la escuela misma, bajo la dirección de un buen compañero. Por eso somos partidarios de que antes que un maestro sea abandonado a sus solas fuerzas en una escuela y una localidad, con plena responsabilidad, debe practicar un tiempo determinado, nunca menos de un curso, en otra que no sea la suya, bajo la tutela de un maestro experto que al mismo tiempo que le dirija en la tarea escolar, le oriente en el medio ultraescolar con alteza de miras y noble circunspección.

¿Que toda esta formación cultural ha de ser larga? Sin duda, pero a mi juicio no hay otra para lograr un buen maestro.

CRÓNICAS, «El Maestro Nationalsindicalista», en *Revista Nacional de Educación*, 4 (1941), págs. 101-104.

EL MAESTRO NACIONALSINDICALISTA

Vivimos un orden nuevo, y para que este vivir se transforme en roca donde basar directrices y en faro que dirija las generaciones futuras, es preciso que construyamos, empezando por el hombre, por el individuo. Y que construyamos como occidentales, como españoles y como cristianos que somos.

Tenemos que empezar por el hombre. Pero por el hombre completo, totalitario, y, de él, subir a la familia, y de la familia, al Municipio y al Sindicato, para culminar en el Estado.

La tarea fundamental en este quehacer constructivo de la nueva España compete al Maestro Nationalsindicalista, ya que, en sus manos, ha de troquelar al niño que va a ser hombre, y lo ha de troquelar con perfiles recios y viriles, pujantes y disciplinados, para que la Falange encuentre en ellos aquella materia prima, templada y digna, con que hacer españoles, que sepan llevar sobre su camisa azul la mochila que encierre un Imperio.

Fuerte tarea y dura tarea es ésta, con la que se ha enfrentado el Magisterio actual de España.

Y más, todavía, cuando tiene que operar —y en tantísimas ocasiones ocurre esto— sobre niños cuyos padres pecaron

contra la Patria y persiguieron, tal vez, al Maestrillo de la aldea, que, de niños-bestias, quería hacer niños-hombres.

El Maestro Nationalsindicalista sabe esto. Pero la REVISTA DE EDUCACIÓN quiere hacer constar el hecho y subrayar las preocupaciones que el Magisterio español está viviendo en estos momentos.

El Maestro sabe que no es la dialéctica de las palabras la que forma al alumno, sino la dialéctica de la actitud, del ejemplo.

Todo problema social —y España está solucionando uno trascendente y de carácter universal— entraña siempre un problema educativo. Y no se puede hablar de educación sin que, a la vez, vaya con ello, envuelto, el problema político, el cual supone siempre una actitud ante la vida, actitud que el Maestro Nationalsindicalista tiene perfectamente perfilada con la Doctrina de la Falange.

No podemos abandonar las directrices puramente teóricas. Esto es cierto. Pero el Maestro Nationalsindicalista bucea en las realidades y en los intereses del pueblo y orienta su quehacer educativo según esos intereses y esas realidades.

Importa la formación científica de los alumnos; pero para nada serviría si esta formación científica no está al servicio de estos tres ideales: Dios, España y Nationalsindicalismo. Ideales cuyo servicio exige poseer cuerpo fuerte y carácter recio. Ideales que reclaman camaradas que, por Dios, sientan la comunidad y que en todo momento estén dispuestos a darse total y completamente por España y por lo que el partido representa.

De la misma manera que tradicionalmente el sentido familiar ha influido para imprimir caracteres a un mismo tronco consanguíneo, así, la directriz que el Maestro Nationalsindicalista da a la educación, tiende a que cada miembro de nuestro pueblo conserve y fortifique ese sentido familiar, entre todos los miembros de la comunidad española, por cuyas venas corra sangre hispánica.

El Maestro Nationalsindicalista combate las tendencias individualistas y anarquizantes, tan acentuadas en el niño español, y acrecienta las inclinaciones de sociabilidad y comunidad. Incluso, llega a combatir la idea de campeón, para sustituirla por la idea de equipo.

Porque queremos una España fuerte, grande y libre, pretendemos que nuestros alumnos amen y se enorgullezcan de nuestra raza, de nuestro pueblo y de nuestras glorias. Pero, al mismo tiempo, junto a estos sentimientos, y aun antes, es preciso que nuestros niños aprendan a obedecer, a ser duros y a prepararse para la vida social.

Queremos que el corazón de nuestros alumnos sea puro; que su voluntad sea firme, que su juicio sea claro; pero también que su cuerpo sea sano y sea fuerte.

Pretendemos que su inteligencia y su corazón estén nutridos, aquélla con la Ciencia y éste con la Religión; pero exigimos que sean disciplinados y respeten la Jerarquía.

No permitiremos irreverencias a la idea de Dios; pero tampoco transgresiones al sentimiento de unidad y de hermandad entre los hombres y las cosas de España.

Y, junto a la observación que vivimos de lograr que el hombre sea más hombre y la mujer más mujer, exaltamos el anhelo de responsabilidad en los niños, pensando, siempre, que uno de aquellos pequeños puede ser mañana, un caudillo.

Empeño de gigantes es el que el Magisterio Nationalsindicalista lleva sobre sus hombros y al que está dando fórmulas y soluciones. La marcha es premiosa. Pero es que, junto a la dificultad de trabajar con materia maleada por la cizaña marxista, existe la dificultad de tener que ir creándose el instrumento de trabajo.

Estamos construyendo una Ciencia y una Técnica pedagógicas, de contenido español y de sentido revolucionario. Y aquí no valen traducciones. No valen las pedanterías y barbarismos con que nos obsequiaban los botafumeiros de la Institución Libre de la Enseñanza.

Nuestra Pedagogía, la que estamos construyendo, la Nacionalesindicalista, ha de ser nuestra, es decir: católica, tradicional y revolucionaria.

La tarea no es difícil, sólo reclama tiempo.

Tenemos materiales y tenemos estilo arquitectónico.

Aquéllos están en nuestros pedagogos clásicos que, desde Quintiliano hasta Manjón, pasando por Vives y Huarte, han ido desgranando ideas que otros —quienes no hablaban nuestra lengua precisamente— aprovecharon para sus producciones.

Y tenemos el estilo. Es el estilo de la Falange. Es el estilo revolucionario. Es, arrancando desde la tradición, una forma de vida que dice de sabor nuevo, que no ignora las conquistas de la Ciencia, que sabe de las inquietudes del pensador moderno, que no desconoce las angustias espirituales de la humanidad y que siente los ideales de Cristo. Son, todo esto, características de nuestro estilo azul, de nuestra arquitectura, con la que vamos construyendo la magnífica fábrica de nuestra Pedagogía, a base de aquellos materiales espléndidos que nos ha legado la Historia.

Fuerte tarea y dura tarea es ésta, con la que se ha enfrentado el Magisterio actual de España.

Pero el Magisterio no está solo.

El Magisterio Nacionalesindicalista, gracias al genio profético de José Antonio y a la voluntad constructiva de nuestro Ministro de Educación Nacional, posee un Organismo que le orienta, estimula y da alientos. Es el Servicio Español del Magisterio, Organización del Partido, cuya misión fundamental es dar consignas al Magisterio y ayudarle en su tarea revolucionaria y creadora.

HERRERA ORIA, E., *Historia de la Educación Española*, Madrid, Ed. Véritas, s.a. (1941), págs. 392-402.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

Los sacerdotes maestros

He aquí un tema que merece ser meditado seriamente y sin prejuicios por aquellas personas que influyen en los destinos de España. ¿Por qué miles de sacerdotes no son maestros en los pueblos pequeños?

En la España imperial, como hemos visto, era corriente que junto a las parroquias funcionaran las escuelas y que el párroco fuera a la vez maestro. De esa manera la unión entre la Iglesia y la escuela daba por resultado la formación integral del niño, que vivía la vida cristiana al tiempo que se instruía en la religiosa y en las materias propias de la vida primaria.

Con muy buen sentido nuestros mayores reconocían en los sacerdotes formación más que suficiente para ser maestros. ¿No tendrán esta formación, al menos en las asignaturas que llamaríamos profanas, los Licenciados en Filosofía y Letras?

Pues bien: ¿qué inconveniente puede haber en que miles de sacerdotes se encarguen de las escuelas en pueblecitos de pocos vecinos? Ninguno, sino muchas ventajas. Los párrocos

de esos pueblecitos saben muy bien, en la mayoría de los casos, que en ambiente rural han de pasar toda su vida. Por tanto viven apegados a la vida de los pueblos sin otras aspiraciones urbanas. Como llevan una vida de sacrificio y privación en provecho de los honrados aldeanos que les han sido confiados, motivos hay, por tanto, para creer que han de perseverar en la educación cariñosa de los muchachos del pueblo en la escuela.

Por otra parte armonizarán mucho mejor la instrucción profana y la religiosa. Más aún: ésta será mucho más honda atendida la formación teológica del sacerdote.

Además, al Estado le ahorrarán los sacerdotes utilizados como maestros rurales muchos millones de pesetas al año. Esto es evidente; un maestro rural le cuesta al Estado por lo menos 3.000 pesetas. Si al sacerdote por la regencia de las escuelas el Estado le paga como máximo 1.500, ya que tiene otros ingresos, aunque no fueran más de 10.000 los pueblecitos cuyas escuelas regentara el clero, sería el ahorro anual de 15 millones de pesetas.

No hay que olvidar que la misma protección a la iniciativa privada con el sistema de escuelas adoptadas multiplicaría rápidamente las escuelas primarias con el mismo ahorro por parte del Estado, toda vez que a los maestros religiosos se les podría pagar como hace Bélgica, nada más que el 50 por 100 del sueldo oficial.

Los maestros del Estado actuales nada deben temer ellos de este sistema, siempre que sean maestros fervorosos católicos y españoles. Continuarán en sus puestos y con sus sueldos. Si no son ni católicos ni españoles, o una de las dos cosas, con motivo deben temer, pues no es justo que la Nueva España pague educadores que no estén conformes con el Movimiento Nacional.

No se puede en manera alguna tolerar el abandono con que se ha permitido que entren por las puertas del Magisterio tantos jóvenes que evidentemente carecían de vocación para educar.

La vocación del maestro; he ahí un grave problema. Ése sería el mayor éxito de la reforma primaria: el conseguir que los futuros maestros sean probados eficazmente en su vocación como lo son los religiosos. De este punto tan trascendental diremos después dos palabras al tratar de la organización de las escuelas normales.

Organización de las Escuelas Normales

Todo el porvenir de la educación primaria en España depende del sesgo que se dé a la organización de las Escuelas normales, donde se han de moldear los maestros de la Nueva España.

Si el Ministerio ha de resolver este gravísimo problema de educación primaria, las Normales deben ser algo muy distinto de lo que hasta ahora han sido.

Ante todo si se reconoce a la escuela privada como escuela nacional, así lo era en la época Imperial, hay también que reconocer la existencia de Normales privadas como Normales nacionales, según antiguamente lo eran, v. gr., muchos Colegios de religiosos. Lo volvemos a repetir: en las oficinas del Ministerio estos conceptos no se comprenden, ni quizá en otros Centros educativos del Estado, porque están moldeados según el criterio liberal estatal del siglo XIX; pero hemos convenido ya en que hay que hacer una Nueva España, en que hay que ir por el Imperio hacia Dios. Ahora bien: si ese espíritu español tradicional ha de ser efectivo, menester es que se infiltre en el Ministerio hasta llegar a los últimos empleados de las oficinas. Lo demás es empeñarse en construir una Nueva España con los materiales carcomidos por el sectarismo estatal del siglo XIX.

Normales privadas

Lo primero, pues, debe permitirse la organización de Normales privadas dirigidas por Corporaciones religiosas do-

centes o por quien para ello se sienta con vocación; pero Normales en las que se aspire, por una parte, la fragancia de la vida religiosa, y por otra, se sienta toda la vibración cálida del foco de educadores españoles. Al Estado nada debe preocuparle porque le eduquen a los maestros los Hermanos de las Escuelas Cristianas, como hacen en Bélgica, o las Hijas de Jesús, como en el Brasil. Ningún perjuicio le ha venido al Estado porque los Escolapios, Jesuitas o Marianistas hayan formado el espíritu de los alféreces provisionales que en la actual Gloriosa Cruzada, al frente de grupos de soldados, han roto las líneas rojas de Cataluña.

Lo trágico es que el Estado sostenga económicamente Escuelas normales, como ha sucedido en España antes, en las que un buen tanto por ciento de profesores eran antiespañoles y anticatólicos.

Nuevo espíritu de las Normales

Las Normales del Estado deben, pues, cambiar radicalmente su régimen interno si han de ser viveros de maestros tales cual la Nueva España los desea.

Al frente de ellas debe estar un gran educador con plenas atribuciones y plena responsabilidad.

Decimos con plenas atribuciones para escoger el personal docente y administrativo y educador del pueblo. En España no hemos entrado por esas ideas porque estamos acostumbrados al sistema de oposición, concurso y escalafón; pero yo no sé que se pueda llevar un Centro de educación de otra manera que designando un director capaz y dándole plenas atribuciones para que él nombre su personal. De otro modo, si los Centros marchan mal, los directores siempre tendrán su culpa: «Con ese personal que me ha nombrado el Estado yo no puedo hacer otra cosa».

Si en los Colegios particulares se hubiera seguido con ese pie forzado en las elecciones del profesorado y elementos

educadores, al margen de la dirección que resuelve por sí misma o de acuerdo con los Padres provinciales, hubiesen sido un desastre.

Régimen interno

Claro es que en las Normales de la Nueva España al carácter enciclopédico de las anteriores debe suceder el formativo. La misma orientación que se acaba de dar al Bachillerato en la nueva ley debe darse a las Escuelas normales. Ante todo, el desarrollo armónico de las facultades del maestro. Por eso valía la pena pensar en si debe exigirse algo de latín. Desde luego es imprescindible el ejercicio de análisis de autores españoles y de composición escrita.

La Religión

Pero lo que debe ser el cimiento y el coronamiento de toda la educación normal es la instrucción y educación religiosa. La instrucción debe ser por lo menos tan delicada como en el Bachillerato, con el Catecismo ampliado. Historia Sagrada y Eclesiástica, y en los últimos cursos, Dogma, Moral, Vida sobrenatural, Liturgia y Apologética.

El examen de religión debe ser muy riguroso. Además el ideal es que todos los maestros antes de sacar su título obtengan su certificado de catequista. Lo cual supone no sólo instrucción religiosa suficiente, sino conocimientos de la doctrina catequística teórica y práctica.

Vida espiritual del maestro

Punto esencialísimo en las Escuelas normales de la Nueva España es la organización seria y profunda de la educación espiritual de los futuros maestros. En manera alguna puede tolerarse el que sean éstos de malas costumbres y poco piadosos, porque nada influye en la formación y educación de los

niños en las escuelas tanto como el ejemplo vivo del maestro; sin ello todas las pedagogías de Ginebra serán un fracaso. Así, v. gr., ¿cómo educará en la piedad a los niños un maestro que no sepa rezar? De ninguna manera.

Aquella norma tan acertada del gran reorganizador de las Public Schools de Inglaterra; Arnaldo de Rugbi, nunca debe perderse de vista.

El centro educativo de un Colegio debe ser la Capilla. Por tanto, todas las Escuelas normales, tanto oficiales como privadas, deben disponer de una hermosa Capilla con el Santísimo.

Quítese a un buen Colegio de Segunda enseñanza la Capilla y le habréis arrancado el alma. La Capilla no debe ser un mero adorno espiritual, ni tampoco ha de tenerse como ideal de ella el que se celebre el Santo Sacrificio de la Misa una vez por semana. La Capilla ha de ser como el foco de vida espiritual que caliente los corazones de los maestros, los cuales todos los días deben oír el Santo Sacrificio de la Misa, unas veces en la forma más litúrgica, por medio de la misa dialogada, y otras manejando el Misal, rezando en común, oyendo algunas pláticas del Director espiritual o preparándose para la Comunión, que al tratarse de maestros católicos sería el ideal recibieran todas las semanas, y a ser posible, a diario.

No hay que olvidar que el día de mañana, cuando el maestro se encuentre al frente de una escuela, ha de educar a los niños en la piedad, sobre todo con el ejemplo. Buena diferencia va del maestro que comulga una vez al año al maestro que lo hace cada ocho días o a aquel que cada día se acerca a la Sagrada Mesa.

El Director espiritual

Nos hemos referido al Director espiritual de las Normales. No es lo mismo Director espiritual que Capellán. Éste

quizá es el error fundamental en que caen algunos con frecuencia al concebir la Nueva España católica. Nosotros —dicen— organizaremos todo en católico. La Iglesia no tiene por qué preocuparse. Ya señalaremos un Capellán. Y no ven que un Capellán, v. gr., en una organización de juventud, no es más que el sacerdote que quizá de cuando en cuando celebre la Misa. Ahora bien: tratándose de jóvenes lo que hace falta no es un Capellán precisamente, es un educador, Director espiritual, que se preocupe de la educación religiosa de los jóvenes; es decir, de la formación de su conciencia y de su vida espiritual.

Entre los mismos Capellanes del Ejército hay una diferencia substancial, como repetidas veces hemos oído de labios de los soldados, entre el que se limita a celebrar la Misa los domingos y el que habla a los soldados en público, les instruye y además dirige su alma en el trato particular.

El Director espiritual de las Escuelas normales debe ser un sacerdote culto, piadoso, que sienta el apostolado; optimista, conocedor del alma de los jóvenes, penetrado, en fin, de la altísima misión que ha de llevar a cabo formando los futuros maestros.

Como hemos dicho, el Director espiritual tiene la doble misión de formar la conciencia de los normalistas con frecuentes pláticas en común y la de dirigirles en particular. Uno de los frutos de esta dirección particular puede ser el examen de la vocación del maestro para que la abandone si no se siente con espíritu.

Al Director espiritual corresponde el organizar todos los años los Ejercicios espirituales de San Ignacio en retiro para los normalistas.

En el preámbulo al Decreto aprobando los programas para las escuelas primarias se cita con elogio entre los grandes educadores españoles al lado de Luis Vives, San José de Calasanz y Huarte de San Juan a San Ignacio de Loyola.

Sin duda San Ignacio de Loyola fue un educador de primera fuerza, no sólo por haber fundado la Compañía de Jesús, orden religiosa la más importante en los siglos XVI y XVII por el número y calidad de sus Colegios, sino especialmente por haber sido el autor del libro de los *Ejercicios espirituales* que escribió en la cueva de Manresa.

Entre todos los libros de educación sin duda el que ocupa el primer lugar para la formación de la voluntad del niño y aún del hombre es el de los *Ejercicios espirituales*, arma poderosa y eficaz en los Centros educativos y capaz, bien aplicada, de transformar a educadores y educandos. El libro de los *Ejercicios espirituales* parte para educar y reeducar de dos principios fundamentales: del fin del hombre en este mundo, que no es otro que alabar, hacer reverencia y servir a Dios Nuestro Señor, y mediante esto salvar su alma, y el fin de las criaturas, que es servir al hombre en tanto en cuanto le ayuden a conseguir su fin último.

El segundo principio es que el hombre como consecuencia del pecado original, aun perdonado éste, queda con malas inclinaciones. Por tanto la labor educativa del hombre en el niño consiste en luchar, fortaleciéndole, con los medios sobrenaturales contra esas malas inclinaciones para restaurar en cuanto sea posible el antiguo estado de equilibrio de que gozaba en el Paraíso terrenal cuando la parte inferior o animal se subordinaba a la razón y ésta a Dios.

Los *Ejercicios* de San Ignacio son, pues, según reza literalmente en su título «*Ejercicios espirituales*, para vencer a sí mismo y ordenar su vida sin determinarse para afección alguna que desordenada sea». Es decir, los *Ejercicios* son un arma eficaz para triunfar en esta lucha interior que todos sentimos entre las inclinaciones desordenadas y la voluntad de Dios.

El valor educativo de los *Ejercicios* es tan grande que no sólo los niños, sino también los mayores se han modificado

con pasmosa rapidez, aprendiendo a vencer afectos desordenados que trastornaban por completo su vida.

Hoy día conocemos no uno, sino muchos centros de educación, en los cuales se utilizan los *Ejercicios*, ya en tandas semiabiertas, es decir, sin guardar silencio riguroso, ya en tandas cerradas guardando silencio, con tal eficacia que se ha transformado totalmente el espíritu del colegio. Más aún, en muchos de los estudiantes ha dejado una huella hondísima de piedad sólida, que ha facilitado la adquisición de hábitos y de vencimiento de fuertes pasiones. Cualquiera ve que el joven que por medio de los *Ejercicios* se ha acostumbrado a luchar contra sí mismo, será también un gran luchador para vencer las dificultades que le salgan al paso en la vida, aun en el orden no espiritual, y nada digamos si se trata de defender a la Patria.

Los maestros como los sacerdotes, con frecuencia, a ser posible todos los años, deben hacer los *Ejercicios espirituales*, como de hecho los hacen muchísimos en España. Además, en cuanto a los normalistas, los *Ejercicios* serán un medio muy eficaz para discernir si la vocación del Magisterio, que es vida de apostolado y sacrificio, es verdadera o falsa. Por otra parte, los *Ejercicios* de San Ignacio, cuyo fundamento son la meditación y el examen, habituarán al futuro maestro a concentrarse dentro de sí mismo y a examinar sus actos interiores y exteriores, costumbre indispensable para el buen educador católico.

De este medio de educar carecen los Colegios laicos y los protestantes.

En otro libro publicamos una impresión acerca de la obra que poco ha dio a la luz pública el escritor inglés Lunn, con el título *La religión en las escuelas públicas*, que en el lenguaje inglés significa grandes centros o internados de enseñanza. Lunn, propiamente, más que autor es el compilador de las opiniones de distinguidos educadores ingleses no menos teóricos.

En esta encuesta se observa una gran preocupación en todos los educadores protestantes. La razón es ésta: siempre se ha concedido en Inglaterra a la religión, como elemento educativo primordial en los Colegios medios, un puesto preferente. Ahora bien, el descenso religioso es aterrador. ¿Cómo remediarlo? La misma variedad en la interpretación de los dogmas repercute en la moral.

El hecho cierto es que los grandes centros medios se encuentran sin resortes eficaces para educar la moral de los niños.

Además de estos educadores y formadores protestantes, en la obra de Lunn hay uno católico, profesor del Colegio de jesuitas de Stonyhurst, el mejor internado de los jesuitas en Inglaterra. Pues bien, este profesor dice así: «Aquí, en este Colegio, no hay problema. El dogma es fijo. La moral también. En el orden práctico, además, tenemos medios eficaces, como son los Sacramentos, la Oración, los Ejercicios espirituales en retiro. Por tanto, la formación moral de nuestros alumnos está asegurada».

El maestro, caballero cristiano

He aquí un punto de vista sobre el que hay que fijar la atención. En Inglaterra, como observa Norwood en su libro *The Tradition in te English Education*, preocupa la educación del caballero, que en el fondo es la educación del cristiano selecto. Ahora bien, en los centros medios, con la baja del espíritu religioso, bajará también la educación del caballero.

El caballero, como atinadamente indica el P. Hull en su libro acerca del carácter, debemos considerarlo en dos aspectos. El caballero interior y el meramente exterior. El caballero interior se distingue por la nobleza de sus actos, subordinados a la razón y a la conciencia. El meramente exterior no es más que una máscara de caballero, que lo parece por ciertos ademanes externos, pero que en realidad no existe. Cuando

se borra la imagen de caballero interior, podrá durante algún tiempo disimularse con la máscara del exterior; pero llegará un momento en el que el individuo se deslizará por la pendiente del encanallamiento.

Y algo de esto está sucediendo en Oxford. Una vez que las capillas de los Colegios, según la atinada pedagogía del Arnaldo, dejaron de ser el centro de educación y como el fuego sacro que caldeaba los espíritus de los jóvenes, manteniendo en ellos una buena temperatura moral, cayeron, por lo menos, algunos estudiantes ingleses en el encanallamiento, que no otra cosa ha sido la caída en el comunismo, que comienza ya a carcomer a la célebre Universidad inglesa. Por eso sería un grave error creer que el nivel moral de un Colegio protestante inglés, falto del calor de la religión, es más elevado que el de un Colegio español, en el que los alumnos se caldean a diario por las prácticas religiosas y a quienes, de cuando en cuando, por emplear una palabra gráfica del P. Luis de la Fuente, se da un hartazgo de meditación y de examen por medio de los *Ejercicios* de San Ignacio.

Notemos que uno de los mejores comentaristas de los *Ejercicios* es un protestante, que reconoce la fuerza educativa de estas prácticas, fomentadas por San Ignacio de Loyola. Para que nadie crea que exageramos al insistir en la importancia de la formación espiritual del maestro, que debe, en frase de los Obispos alemanes, no sólo conocer por el estudio a Cristo, sino vivir la vida de Él, recordemos que en uno de los Congresos de instrucción religiosa celebrado en Inglaterra, al que asistieron en su mayoría protestantes, se insistió en el poco valor de la mera instrucción si el maestro no acomoda su vida a lo que dice.

Práctica y régimen de internado

Ningún maestro debiera tomar posesión de su escuela sin antes haber probado sus aptitudes en otra escuela, bien orga-

nizada, bajo la dirección de un maestro práctico. Después de unos meses de práctica, no de mero espectador, sino de actor, en una escuela graduada o de un Grupo escolar bien organizado, el director del mismo podía darle el certificado de aptitud como educador.

Los maestros, ¿conviene que se formen en las Normales en régimen de internado? No se puede contestar categóricamente a esta pregunta. Pero, desde luego, no se ve motivo, para que todos se formen en régimen de internado. Cuando las familias viven en la misma población en que se encuentra la Normal, y aquéllas son piadosas, puede el maestro educarse muy bien, como se educa muy bien el alumno de segunda enseñanza en el externado de un Colegio.

Sin embargo, la creación de internados o residencias, bien como parte integrante en la Normal, bien independiente, se presta mucho a crear un ambiente educativo muy propicio a la formación de los futuros maestros.

Educación intelectual

En cuanto a la educación intelectual, aparte de las ideas brevemente indicadas antes, remitimos al lector a los capítulos referentes a los métodos de educación intelectual en los Colegios medios, pues sin dificultad pueden aplicarse también a las Escuelas Normales.

Discurso del Ministro de Educación Nacional, en *Escuela Española*, 91 (1943), págs. 90, 98-100.

DISCURSO DEL MINISTRO DE EDUCACIÓN NACIONAL EN EL I CONSEJO NACIONAL DEL S.E.M.

HOMBRES E IDEAS

«Camaradas:

Una mirada sobre la realidad histórica que nos rodea confirma la existencia de un fenómeno inexorable: el de que no existen ideas sin hombres. Por eso, cuando queremos que nuestras ideas sobrevivan a nuestra propia vida, caediza y terrena, nuestra ambición se cifra en que otros espíritus la recojan y le den permanencia.

Porque la vida del hombre es un constante movimiento de lucha. Mas hay dos maneras de combatir: buscando la destrucción del enemigo o pretendiendo, por el contrario, su conquista. Existe entre estos dos estilos de combate la misma diferencia que distingue los dos conceptos antagónicos, y a veces semejantes, de vencer y de convencer. El mismo matiz diferencial que separa la idea de destrucción de la de creación.

Las doctrinas que hoy constituyen la levadura de nuestro Movimiento nos piden acuciantemente que conquistemos para ellas hombres que las sirvan con desinterés, con fidelidad,

con abnegación. Necesitamos operarios que nos ayuden a sembrar y que después compartan con nosotros la tarea de recoger la mies. Tenemos ideas que —por representar un claro y puro sentido religioso— son inmortales, absolutas y eternas. Buscamos para ellas un firme soporte humano. Que una nutrida falange de hombres de buena fe se acoja bajo las banderas de nuestra verdad, que es la verdad de Dios y la verdad de España, y haga el milagro de que nuestras ideas de hoy, que son los eternos ideales de imperio y teología de nuestra vieja historia, no se acaben ni se extingan con nuestra propia muerte. Sólo si otros hombres los recogen con amor y con ilusión, estos ideales supremos podrán sobrevivirnos con fuerza perdurable.

Con razón decía José Antonio que la vida no vale la pena si no es para quemarla en el servicio de una empresa grande. Porque si morimos y nos sepultan en esta tierra madre de España, ya queda en vosotros la semilla, y pronto nuestros huesos resecos se sacudirán de alegría y harán nacer flores sobre nuestras tumbas, cuando el paso resuelto de nuestras falanges nutridas nos traigan el buen anuncio de que otra vez tenemos a España.

Pero importa destacar aquí que la inquietud por tales problemas del espíritu es una inquietud viva, operante y fecunda. España se ha liberado ya de aquel intelectualismo falso y vacío, que jugó en su historia el papel de un vago espejismo, que fue, como la claridad de la luna, luz sin calor, sin vida propia, reflejo de un mundo muerto.

La fe y el saber

No. España tiene que enseñar, a partir de ahora, ideas naturales de un hondo contenido vital. Y en esta aspiración hay dos caminos: el camino de la fe y el camino del saber, como dos polos extremos de la obra de la educación.

Despertar la fe en el niño es tarea que corresponde al Maestro. Despertar las fuentes del saber en el hombre es em-

peño que inspira la alta formación del científico. Pero el saber es la forma posterior de la fe. Por ello destaca como trascendentalísima la obra del apostolado espiritual del Maestro. España debe, pues, educar a sus hombres para que aprendan a amar y a servir a su Dios y para que se adiestren en amar y servir a su Patria. Al lado de ello, la educación primaria dará a cada hombre del mañana un instrumento técnico que le permita en lo futuro la consagración al trabajo y que garantice su honesta y legítima subsistencia.

Triple finalidad de la educación

He aquí la triple finalidad de la educación elemental. Pero conviene destacar aquí que en ningún caso como en el de la formación espiritual del niño, el concepto de Dios y el de la Patria encierran en el fondo un mismo significado. En efecto, la psicología del hombre español es la del hombre que vive cara al cielo. Nadie se explicaría —se ha dicho recientemente— que un ruso pudiera ser astrónomo. El hombre de Rusia no mira a las estrellas. Su vista se pierde en la llanura infinita, que acota la línea de un horizonte inexorable. El hombre español es el que en la soledad de su dolor y de su tristeza, en el silencio de sus fracasos, en la angustia íntima de su desesperación, se pone cara a cara ante Dios. Para el alma rusa, el hombre aislado no cuenta como realidad metafísica ni histórica. Sin embargo, en España, nuestro espíritu crece en una exaltación vertical, como flecha disparada hacia el cielo. Para los pueblos que no creen en Dios, la expansión de su espíritu sigue una línea de vuelo raso, horizontal, alicortada, casi adherida hacia la tierra.

Pero los españoles saben seguir con tino el vuelo altanero de las águilas, conocen el color de las nubes, y para andar por los caminos de la tierra se guían por la geometría sideral de las estrellas.

Esas estrellas que en el océano Pacífico dibujaron para nuestros conquistadores el signo simbólico de la Cruz del Sur y que en un extremo de nuestro continente trazaron para Europa la ruta apostólica que terminaba en Compostela. España está siempre con la vista, el corazón y el afán puestos en la altura de los cielos, y dijérase que en nuestros grandes momentos imperiales se produce en nosotros un asombroso milagro de levitación, que levanta gloriosamente a nuestra Patria hacia el reino de Dios.

Por eso se decía que aprender a servir a Dios es lo mismo que amar el servicio a la Patria.

Acercamiento de España hacia Dios

El desvelo supremo del Maestro debe cifrarse en forjar el alma de la juventud. Porque si un alma que se eleva es capaz de levantar un mundo, despertar el ansia de elevación espiritual que anida en el puro corazón de las juventudes es conmover hasta en sus más hondos cimientos la vida misma de la Patria. Digámoslo claramente: de todas las revoluciones de que ha sido escenario el mundo, la más definitiva y la más transformadora ha sido la revolución espiritual del cristianismo. Y si de ella España fue el paladín más esforzado, el que con más razón pudo rendirle el tributo de su excelso martirologio, es porque la hacía consustancial con su propio destino.

Nosotros queremos salvar a España. Y porque pensamos así, necesitamos acercarla hacia Dios con el pensamiento que vibraba en el ánimo del profeta cuando, dirigiéndose al Señor en uno de sus salmos, decía: «He aquí que los que se alejan de Ti perecerán».

El Maestro español, símbolo del caballero cristiano

Si en Dios está, en efecto, la salvación de los hombres y de los pueblos, en el hombre de España el sentido religioso

no puede ser una dimensión de la vida, sino la aspiración más profunda del alma. De aquí que el símbolo clásico que representa la índole misma del hombre hispánico sea necesariamente la figura entera, noble, varonil y fuerte del caballero cristiano.

Las virtudes del caballero paladín de las causas nobles, defensor del bien y debelador del mal, magnánimo frente a la mezquindad, valeroso, resuelto, sufrido y heroico, resumen nuestras más íntimas virtudes raciales. Pues bien, el Maestro español deberá ser, ante todo, el caballero cristiano por excelencia.

La formación del Maestro es el problema previo e inexcusable de la educación del hombre de España. Planteaos en vuestro interior esta pregunta e intentad darle una respuesta satisfactoria: ¿Cómo podrá forjar el alma del niño un Maestro que no sepa rezar? He aquí el problema fundamental de la educación española.

Para crear un espíritu profundamente cristiano y profundamente español en el niño es preciso, primero, forjar este carácter en el ánimo del Maestro. Para lograrlo, el Ministerio de Educación Nacional alienta una preocupación constante, que constituye la esencia de la política desarrollada en el plan de la Primera Enseñanza. Mas como aquí se trata de un problema vital, la política del Ministerio se ha traducido, no en conceptos y abstracciones, sino en auténticas y fecundas realidades. En tres categorías de soluciones se han manifestado éstas efectivamente: en lo económico, en lo personal y en lo legislativo.

Política de Primera Enseñanza. a) En lo económico

En el primer aspecto, el número de Maestros en España, que era de 51.543 en 1935, y cuya retribución no pasaba de los 190 millones de pesetas, se ha aumentado en 1940 a 54.000, con una retribución presupuestaria de 244.928.000

pesetas. Pero en el año 1942 el presupuesto no podía quedar estancado en esta cifra. Era preciso dar una más justa compensación al Magisterio español por la labor de alto sentido nacional que prestaba a España y al Movimiento. Para dignificar la clase docente que se dedica a la primera enseñanza, en el año 1942 el presupuesto del Magisterio llegó a la suma de 312.227.000 pesetas. Es decir, un aumento global con relación al de 1935 de 122 millones de pesetas, casi el doble, en estos dos años, de lo que la República había hecho en cinco de su gobierno. Ello hace elevar el promedio del sueldo, que en aquella época no pasaba de 3.600 pesetas por Maestro, a la de 5.825, con una mayor elasticidad dentro de la escuela, que pasan a tener una categoría superior de 14.000 pesetas y una mínima de 5.000. Y téngase en cuenta, además, que todas estas cifras se refieren al Magisterio Nacional de Primera Enseñanza y a su Escalafón general, y no están, por tanto, comprendidos en ellas los créditos que figuraron en el ejercicio económico de 1942 para el pago de sueldos a los oficiales del Ejército, Maestros en prácticas, ni las asignaciones para Maestros en el extranjero. Protectorado de Marruecos, División Azul, sustituidos por tuberculosis ni las subvenciones a los Centros privados de Primera Enseñanza, a quien la República persiguió, y que se elevan a 4.250.000 pesetas.

Como si aquellas mejoras económicas alcanzadas en el ejercicio económico de 1942 no cumpliesen plenamente los desvelos que para el Ministerio representan los complejos problemas de la Enseñanza española, en el último Presupuesto, recientemente aprobado en Consejo de Ministros, bajo la iniciativa del Caudillo, se ha alcanzado un nuevo auge de cuatro millones de pesetas en esta escala de mejoramiento profesional que el Ministerio viene realizando con exquisito celo.

Mas si en el aspecto económico se ha logrado aquel generoso nivel, en el aspecto personal se ha acometido también una reforma que era ya insoslayable y necesaria.

La revolución roja había, en efecto, invadido, como una trágica oleada, las tierras doloridas de España. Muchos consiguieron salvarse de su influjo. Pero hubo parte que sucumbió trágicamente en este naufragio de valores eternos y universales que representaba la anarquía marxista. Era preciso devolver otra vez al Maestro español su dignidad de serlo. Había que celar con desvelo incansable por la ideología de estos cuadros de choque espirituales que constituían el frente pedagógico, que, a partir del día 18 de Julio, tenía que ser ya una nueva trinchera para el triunfo de nuestra Revolución.

Para lograrlo ha sido preciso acometer una tarea dolorosa, pero necesaria, de aquilatamiento y depuración. Como en un organismo vivo tiranizado por el mal. España tuvo que disecionar zonas excepcionales de su masa vital. Al Magisterio afectó, quizá con inusitada fuerza, esta tarea de purificación. Pero un supremo interés religioso y un soberano interés nacional lo exigían así. El sentido, por otra parte, de hermandad social y, sobre todo, de profunda caridad cristiana, que es esencia de nuestro Movimiento, ha hecho que esta dolorosa misión pudiera cumplirse sin herir los postulados de la más rigurosa justicia para con los que, después de todo, eran nuestros hermanos.

Cada año, por otra parte, se aumentan los cuadros de esta milicia juvenil que engrosa las filas del Magisterio español. Quinientas Escuelas anuales de nueva creación equivalen a un nuevo grupo de jóvenes apóstoles dispuestos a cumplir, en los rincones más apartados de España, en aldeas perdidas, en valles ignorados o colgadas en la cumbre de casi inaccesibles montañas, esa nobilísima misión de llevar, como misioneros en su propia Patria, el nombre de Dios y el nombre de España al alma de los niños que mañana, desde el campo, de la fábrica o del taller, han de ser el instrumento anónimo, sufrido y generoso de la propia vida de España.

Y si aquella obra tenía importancia indiscutible, no menos trascendental era el afrontar el problema, más que pedagógico casi diríamos evangélico, de cuidar el alma de esa infancia que en torno a las ciudades crece en ambiente de peligrosa promiscuidad familiar, jalonando las zonas terminales de las grandes urbes, donde a veces no llega nada más que a través del templo Parroquial un reflejo de la inmediata civilización.

Respondiendo a esta necesidad se han creado en los suburbios de Madrid 190 Escuelas, y sucesivamente, en la medida necesaria para que la obra vaya perfeccionándose, se irán creando nuevos centros de Enseñanza Primaria, que rodee a la capital de España, sustituyendo la tenaza de odio e incompreensión que el marxismo forjara, por un halo de luz, de caridad, de amor y de paz.

Así, al lado del Párroco tendrá el Maestro que realizar no sólo la función docente, sino también un apostolado espiritual y religioso. Mucho pide hoy España de sus Maestros. Mas importa que el sacrificio exigido se cumpla desinteresadamente, con la generosidad a que nos obliga nuestra doble cualidad de católicos y de falangistas. En primer término, porque nadie puede considerarse excluido del imperativo insoportable de la caridad. Y en segundo lugar, porque para el Servicio Español del Magisterio, José Antonio, con su vida consagrada al ideal, generosa y desinteresada, ejemplarmente ofrecida —hasta el sacrificio último de la propia muerte— para alcanzar, a costa de ella, el sacrificio y la gloria de nuestra España y de nuestra Falange, es el símbolo inexorable y permanente de que en nuestras obras el afán de medro o el interés personal —oid esto bien— son incompatibles con la rectitud y con la pureza de intención.

Últimamente, la necesidad de restaurar el elemento humano ha impulsado al Ministerio a convocar una oposición

general de ingreso. Y como complemento de la misma, a afrontar la empresa de un concurso general, que ordenará, en términos de estabilidad y justicia, la residencia adecuada de cada Maestro. Para dar estructura jerárquica a la labor inspectora, el Ministerio crea la Inspección Central, cuidando de que aquélla cumpla, a partir de ahora, una finalidad de estímulo, más que de fría o amarga fiscalización.

Como Ministro de Educación Nacional, he pretendido con todo ello que al rellenar los cuadros humanos de estas centurias que combaten por una España mejor desde las vanguardias, siempre alerta, de la Primera Enseñanza, que España esté en vías de recobrar el sentido tradicional de su destino y de su historia.

Como el paralítico del Evangelio, España, necesita de brazos que la ayuden. No basta que contemos con ideas inmortales que queremos propagar si no hay seres generosos que nos ayuden a difundirlas. Hoy a la Falange corresponde en este sentido la más grave responsabilidad. Tiene en sus manos el signo de la Revolución española. Desaprovechar esta coyuntura sería traicionar a los camaradas que murieron comulgando en nuestra misma fe. Si queremos que no se malogre nuestra Revolución, nuestro primer afán debe cifrarse en darle permanencia. y para ello, la única forma de eternizar los ideales que nos animan es el imprimirles el sentido de lo único que no se marchita, es decir, de la idea de Dios.

c) En lo legislativo

Éste es precisamente el significado fundamental que late detrás de toda nuestra renovación legislativa. En el ambiente de lo legal ha tenido también que manifestarse la actividad del Ministerio de Educación. Era preciso crear un nuevo Código docente que fuera como la carta magna de la Escuela española.

Con un criterio altamente espiritual, la nueva ordenación del Magisterio, en cuya elaboración trabajan actualmente or-

ganismos competentes, tendrá por finalidad dar al niño los elementos técnicos necesarios para que pueda en el futuro sentirse colaborador en la empresa nacional de la Patria. Ésta es la razón de que se piense en una organización de la Escuela no sólo con un sentido fríamente intelectual, sino con un criterio social y humano. La Escuela deberá suplir la misión de la familia cuando ésta haga dejadez o abandono de sus funciones. Pero siempre se habrá de reconocer en todos los planos de la Enseñanza el carácter de célula primordial que la familia tiene, a cuyos insoslayables intereses deberá amoldarse el espíritu de la educación. Por otra parte, la Escuela rural cumplirá un servicio del más alto valor al adiestrar a la juventud hacia los derroteros de una vida campesina, en la que el trabajador de la tierra consiga romper con el espíritu rutinario que le legaron, como un lastre contra todo afán de superación, las viejas generaciones. Tiene que haber una organización jerárquica de la diversa clase de estudios con los que se quiera formar el espíritu de la niñez. Y en esta jerarquía de valores no podrá prescindirse de aquellos conocimientos técnicos e instrumentos que den acceso a la Escuela de Trabajo, a la Escuela Artesana y a la Escuela Profesional. No olvidéis que todo niño es un mundo en pequeño y que en la esperanza de una futura realización de las posibilidades que ese mundo encierra, hay una serie de aptitudes potenciales, que un defecto de formación podría esterilizar en la nada. Para que esa destrucción de fuerzas admirables, que, puestas en juego, podían haber sido instrumento de una fuerza motriz espiritual al servicio de la Patria, no se pierda en la infecundidad, la nueva carta de la Escuela española ordenará la tarea del Magisterio de modo que el Maestro se sinta responsable de la esterilización de todos los valores humanos, físicos y espirituales que tiene latentes en su músculo y en su inteligencia el niño, cuya educación le ha sido confiada.

Con todo ello, veis, camaradas, cómo se perfila una transformación definitiva de la Primera Enseñanza en lo espi-

ritual y en lo material. Ni nuestra Enseñanza está empobrecida y triste, ni nuestros Maestros son ya tampoco funcionarios desarraigados, objeto de menosprecio, cuando no de burla, por parte de la ignorancia popular, ni eternos irredentos de un indiferentismo estatal. El nuevo Estado ve en vosotros el más perfecto instrumento para percibir el latido auténtico de la Patria. Y no olvida vuestro sacrificio callado y firme cuando, sin estridencias arrogantes, abandonáis mejores empleos impelidos por una vocación docente y misionera. Por eso, porque la suprema preocupación del Caudillo es nuestro pueblo, su elevación y su cultura, la Enseñanza Primaria ha dejado de ser bastión de una seudocultura socializante y propicia a las sugerencias de todas las políticas. La Enseñanza primaria tiene un norte y un servicio: España y su pueblo. Y vosotros, soldados ya de una fe gloriosa y vencedora, no podéis abandonar vuestra misión a las desgana. Porque el Estado os asiste, os considera como predilectos de una vanguardia que ha de romper la muralla espinosa de la indiferencia y de la mala fe que se alcen en su torno. Por eso la Enseñanza Primaria va a integrarse en el cuadro general de la pedagogía española con los más altos honores.

Armonización de la Primera Enseñanza con las demás ramas de la educación

Armonía y equilibrio de la Escuela con las restantes ramas de la educación es el tema que hoy tiene planteado el Ministerio con innegable tono de urgencia. Armonía y equilibrio en elevación y en profundidad, armonía y equilibrio en lo material y en lo espiritual. Que al lado de la alta cultura que conquista y que descubre un fundamental sentido a nuestra calidad científica, vaya vuestra voz serena diciendo a los hijos de España lo que siempre debieron saber: que nosotros no ocultamos a nuestros hijos ni su presente ni su pasado. Que nosotros no hacemos coto cerrado ni de la ciencia ni de la

historia. Venga el estudioso a la Escuela, que para todos está abierta. Que al no estudioso tampoco le abandonamos, y seremos nosotros los que vayamos a buscarle a donde quiera que esté. Y así, cuando nuestros hombres vistan el gris acero de las armas, sabrán quiénes son y por qué lo hacen: que son de la misma raza que los hombres que conquistaron mundos; que son hijos de esta España que supo soldados que sois: con el más implacable código de que tienen una misión trascendente que cumplir, y que sin ella su vida es incomprendible. Que ellos mismos son España.

Y eso sólo vosotros podéis mostrárselo. Porque sólo a vosotros el Caudillo ha confiado esta misión sagrada. Y porque si no lo hacéis, España os lo demandará como a soldados que sois: con el más implacable código de guerra, es decir, con el juicio de los siglos y de la historia.

En Magisterio, en la investigación

Y puesto que hablamos de dignificación, quiero yo destacar cómo, aparte nuestra intención de recoger la vieja aspiración del Magisterio de que se reconozca el carácter universitario de vuestros estudios, quiero destacar, repito, que nosotros hemos hecho más. Que en el más alto organismo de la cultura española hemos situado en plano de honor las actividades de nuestros mejores pedagogos. Me refiero al Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz», del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Nadie puede quejarse ya de la vieja cantinela del abandono ministerial. El Caudillo de España, que tan alentadoras palabras dirigiera al Magisterio en los momentos supremos de la guerra, ha recibido de manos del representante de este alto Centro pedagógico las primeras publicaciones conteniendo vuestros desvelos y los de vuestros investigadores. La labor del próximo año promete aún ser más fructífera. Éste es vuestro camino. Se os abren las Universidades. Se crean Centros especiales exclusivamente peda-

gógicos. Y se os coloca en la situación material y espiritual que nunca ocupasteis en España. Pero aún hay más, porque el nuevo Estado, que, como ya os he dicho, ve en vosotros una vanguardia inestimable, os ha confiado, con plena seguridad en el éxito, empresas que exceden de la esfera tradicionalmente asignada al Magisterio. Se ha reconocido el coeficiente, no meramente instructivo, sino altamente cultural, de vuestro trabajo, y se os ha encomendado esta gran obra nuestra que son las misiones de cultura, con las que pretendemos llevar a los más recónditos rincones de nuestra España la conciencia de nuestro sentido nacional y falangista, tan justo y tan verdadero, que bien pudiera decirse con orgullo que es la conciencia de la raza.

El servicio de España

Hasta aquí nuestro balance. Hasta aquí la invocación de lo que ha sido la obra del nuevo Estado en torno a la cultura primaria. Pero esto no basta. Si yo quisiera hacer un discurso formulario y ministerial, terminaría ya mi oración requiriéndoo, como es costumbre, para continuar prestándome una asistencia bien efectiva, y de la que yo estoy sinceramente orgulloso. Pero no es bastante, repito, porque también en éste como en todos los demás aspectos de la vida nacional, no es lícito el conformismo. Porque es preciso luchar siempre para llegar a más. Porque nosotros sólo tenemos una meta: España, su servicio y su gloria. Y todo cuanto hagamos y todos nuestros fervores mejor intencionados y más ardientes, sólo servirán para contribuir, en muy pequeña escala, a lo que es ya la voz de muchos siglos. Somos depositarios de una tradición y de una historia. Y tenemos graves compromisos con ellas.

Cualquier hombre podría cumplirlos haciéndose digno continuador de la labor de aquellos españoles que nos ganaron un renombre universal y eterno. Pero nosotros, por espa-

ñoles, por católicos y por falangistas, no podemos conformarnos con esta labor difícil. La nuestra es mucho más ardua: hemos de ser ejemplo y guía de quienes han de engrandecer esa tradición y esa historia. Si no sabemos conseguirlo; si no sabemos alumbrar en el corazón de los niños la llama de la hidalguía y de la caridad, habremos fracasado. Y no se olvide: nuestro fracaso es el fracaso de una civilización y de una Patria.

Por eso, Maestros del S. E. M., Maestros todos de España, quiero que oigáis en mí la voz amiga que, si ello fuera necesario, os recordaría cómo, junto a una intachable ética profesional, debéis ungir vuestro servicio de un claro sentido de apostolado, que quiere decir tanto como superación sin términos, como lucha sin fatiga y sin descanso. Vosotros defendéis a España desde las líneas erizadas de vuestro frente pedagógico, hoy tan importante como lo fuera en un pasado bien próximo el frente militar. Y vosotros, como los soldados de entonces, jurasteis una bandera, a la que todo debéis. Y así como ellos vencieron, también vosotros venceréis, porque, como ellos, tenéis un Caudillo y una fe por los que sabréis empeñar, con noble y apasionada obsesión, vuestro más ardiente denuedo.

¡Viva Franco! ¡Arriba España!

III
DOCUMENTACIÓN.
TEXTOS LEGISLATIVOS

LEY DE 20 DE SEPTIEMBRE DE 1938 (B. O. E. 23-IX)

El depósito sagrado de la genuina cultura de España, a costa de tanto heroísmo salvado, exige de aquellos que han sido llamados a custodiarlo y a transmitirlo, los cuidados más abnegados y las más hondas preocupaciones, que han de traducirse, sin vacilar, en primer término en aquellas reformas radicales que el porvenir de la Enseñanza española imperativamente requiere.

El Nuevo Estado tiene la altísima preocupación de revisar los problemas capitales de orden espiritual, reafirmando el sentido de nuestra tradición con la experiencia de tendencias nuevas, largamente aplicadas en países que ocupan un lugar preeminente en el orden de la cultura.

Esta política en materia de educación ha de tener una expresión legislativa de carácter orgánico que abarque los grados todos y especialidades de la Enseñanza.

Iniciarse con la reforma de la parte más importante de la Enseñanza Media —el Bachillerato Universitario— porque el criterio que en ella se aplique ha de ser norma y módulo de toda la reforma, y porque una modificación profunda de este grado de Enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápi-

damente, influir en la transformación de una Sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras.

El Bachillerato plasmado en esta Ley se dirige a un fin determinado y no será el único tipo de Enseñanza Media que haya de existir en España. Otras enseñanzas de carácter más práctico y de utilitarismo más inmediato vendrán a recoger otros sectores sociales, cuya formación influye también sustantivamente en la vida del país, procurándose así la disminución de la excesiva afluencia hacia las profesiones liberales, que deben, en cambio, alcanzar un nivel más elevado y una más perfecta idoneidad para el cumplimiento de su función.

Notorios son los defectos principales de que ha adolecido hasta ahora el Bachillerato, a pesar de los merecimientos del Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Media, cuya abnegada y patriótica labor durante estos dos últimos años es digna del mayor encomio y gratitud.

Los laudables esfuerzos de este Cuerpo han resultado en gran parte baldíos en cuanto a la formación cultural y humana del alumno se refiere, a causa de los defectos de un sistema que más bien que anacrónico podríamos llamar singular, pues en lo sustantivo no se practica en ninguna Nación cuyo nivel de cultura pueda ofrecernos motivos de imitación y estudio.

A procurar remedio a tal estado de cosas se encamina nuestra reforma ya que la separación de la función docente y examinadora poniendo en acción toda la capacidad del alumno y aumentando en grado máximo el sentido de responsabilidad del Profesorado; la instauración del examen de Estado, llevando las pruebas de suficiencia a una zona de objetividad cumplida, de pureza ejemplar y de plena eficacia formativa; el mejoramiento racional en el orden científico y económico del libro de texto, instrumento complementario de trabajo en la Enseñanza; la Inspección técnica realizada con afanes fecundos de superación, y el estímulo de la iniciativa privada

en la creación de los Centros de Enseñanza, que sirvan de noble emulación a las instituciones oficiales, son aspiraciones que hace tiempo tuvieron realización eficaz y brillante en países hondamente preocupados por los problemas de la cultura.

La técnica memorística, producto del sistema imperante, ha de ser sustituida por una acción continuada y progresiva sobre la mentalidad del alumno, que dé por resultado, no la práctica de recitaciones efímeras y pasajeras, sino la asimilación definitiva de elementos básicos de cultura y la formación de una personalidad completa.

La cultura clásica y humanística se ha reconocido universalmente como la base insuperable y fecunda para el desarrollo de las jóvenes inteligencias. Una apologética copiosísima y convincente pudiera invocarse a su favor. Bástanos enunciar entre sus decisivas ventajas; el poder formativo inigualado del estudio metódico de las lenguas clásicas; el desarrollo lógico y conceptual extraordinario que producen su análisis y comprensión en las inteligencias juveniles dotándolas de una potencialidad fecundísima para todos los órdenes del saber; el procurar esta formación, camino seguro para la vuelta a la valorización del Ser auténtico de España, de la España formada en los estudios clásicos y humanísticos de nuestro siglo XVI, que produjo aquella pléyade de políticos y guerreros —todos de formación religiosa, clásica y humanística— de nuestra época imperial, hacia la que retorna la vocación heroica de nuestra juventud; poder formativo político corroborado todavía notablemente con el ejemplo de las grandes Naciones imperiales modernas; y bastaría, finalmente, la consideración de la necesidad de dar en las circunstancias mundiales presentes, su plena valoración a los fundamentos clásicos, greco-latinos, cristiano-romanos, de nuestra civilización europea.

Consecuentemente, la formación clásica y humanista ha de ser acompañada por un contenido eminentemente católi-

co y patriótico. El Catolicismo es la médula de la Historia de España. Por eso es imprescindible una sólida instrucción religiosa que comprenda desde el Catolismo, el Evangelio y la Moral, hasta la Liturgia, la Historia de la Iglesia y una adecuada Apologética, completándose esta formación espiritual con nociones de Filosofía e Historia de la Filosofía. La revaloración de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo anti-hispánico y extranjerizante, hijo de la apostasía y de la odiosa y mendaz leyenda negra, se ha de conseguir mediante la enseñanza de la Historia Universal (acompañada de la Geografía), principalmente en sus relaciones con la de España. Se trata así de poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española; la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial, de la Hispanidad, según concepto felicísimo de Ramiro de Maeztu, defensora y misionera de la verdadera civilización, que es la Cristiandad.

Complemento natural de las humanidades clásicas han de ser las humanidades españolas. Es nuestra lengua el sistema nervioso de nuestro Imperio espiritual y herencia real y tangible de nuestro imperio político-histórico. Como dijo Nebrija en ocasión memorable, fue siempre la lengua compañera inseparable del Imperio. Sólo un profundo estudio de nuestro idioma sobre sus textos clásicos y el aprendizaje de su empleo y de sus bellezas, puede darnos la seguridad de que el presente renacer de nuestro sentido nacional y patriótico, labrado a golpes de dolor y adversidad, no sea una exaltación pasajera, sino algo permanente y sustantivo en el espíritu de las generaciones venideras.

Esta cultura humanística debe completarse con otra serie de estudios, científicos eminentemente formativos, consistente en un ciclo de Matemáticas, que comprenda desde las nociones de Aritmética y Geometría, a las nociones elementales de Geometría Analítica; otro ciclo de nociones de Físico-Química y Ciencias Naturales, y, por último, dos lenguas vivas, que escogerán los alumnos entre las que se fijan en el

cuadro de estudios, siendo obligatorio que una de ellas sea el italiano o el alemán, que facilitarán a los futuros Bachilleres el acceso a las producciones literarias y científicas del extranjero. Al Dibujo y Modelado se les dará la importancia formativa y realizadora reconocida por la técnica docente moderna y que aconsejan además las aptitudes creadoras de nuestro pueblo. La Educación física, practicada intensamente en todos los cursos y combinada con artes de adorno, música, canto, visitas artísticas, etc., perfeccionará la educación y formación social y humana del alumno, fin primordial perseguido en el presente plan.

Suprimida la rémora y preocupación nociva de los numerosos exámenes anuales y por asignaturas quedará tan sólo como prueba final lo que puede llamarse «el examen de Estado del Bachillerato», conjunto de pruebas escritas y orales que se han de celebrar al finalizar los siete años del mismo ante un Tribunal especial organizado por las Universidades, volviendo el Bachillerato, como era tradicional en España, a incorporarse, orgánicamente en la medida posible a la institución universitaria.

Esta prueba revestirá el máximo de garantías de imparcialidad y objetividad, tal como en esta ley se prescribe y puntualizará el correspondiente Reglamento especial.

Instrumento necesario para la implantación del nuevo régimen de Enseñanza Media, será el Libro de calificación escolar de cada alumno. Este libro ha de ser adquirido desde el primer año del Bachillerato, y estará foliado, sellado y rubricado por la Administración como un libro de comercio; y en él constarán, en la página, la fotografía y todos los antecedentes del alumno. Sucesivamente, cada Profesor, responsable de la educación del escolar, anotará al final de cada curso su dictamen, que comprenderá su puntuación, su asiduidad, los ejercicios que hubiera realizado, su carácter y aptitudes, y la calificación de suficiencia o insuficiencia para pasar al año siguiente. Esta calificación, que deberá hacerse todos los años

y para cada una de las asignaturas, servirá para el alumno y para su familia de medio de comprobación de los progresos realizados; y también para que la Junta de Profesores pueda autorizar el paso del estudiante a cursos sucesivos y en caso preciso su traslado de uno a otro Centro.

Las relaciones entre la enseñanza oficial y privada, así como su funcionamiento, sufren un cambio radical con esta organización.

La Enseñanza Media española, en armonía con los altos ideales en que se inspira la reforma, ha de elevar y perfeccionar la función docente, en la que los Catedráticos de Instituto, con cuyo esfuerzo y abnegada voluntad, reiteradamente probada, se cuenta, dotados y provistos de medios por el Estado con la máxima amplitud y esmero que las circunstancias permitan, asumirán la noble función de ser los reguladores y depositarios del alto nivel docente y formativo que el Estado Nuevo aspira a implantar en la Enseñanza Media, por aquel impulso de perfeccionamiento y superación que anima hoy a nuestra España Nacional. En pocas palabras, los Institutos de Segunda Enseñanza habrán de transformarse en Instituciones modelo, en las que el nuevo Bachillerato clásico y formativo pueda desarrollar el máximo de eficacia y de valor cultural.

Tanto la enseñanza oficial como la privada, reguladas en esta Ley, serán sometidas a la misma Inspección de Enseñanza Media, cuyo, Cuerpo de Inspectores será creado mediante una disposición especial. En plazo prudencial y dando las facilidades de transición necesarias, la Enseñanza privada deberá ostentar en su Cuerpo de Profesores un número de titulares universitarios equivalente al de la Enseñanza oficial.

Será también importante cometido de la Inspección determinar, según la capacidad y medios de los Establecimientos privados, la proporción en que habrán de contribuir con becas y plazas gratuitas, según voluntad del Nuevo Estado, a que no se malogren los talentos y capacidades naturales por falta de medios económicos.

No obstante el profundo cambio que experimentarán los métodos docentes, el libro de texto ha de ser considerado como un instrumento auxiliar de trabajo. Las características de la Enseñanza Media aconsejan establecer en este respecto una libertad instrumental, aunque restringida, que permitiendo la concurrencia y el estímulo, y aun esa variedad en los matices secundarios que presta fecundidad a la producción intelectual, exija, sin embargo, en los libros de texto un nivel de calidad pedagógica, científica y política que responda a los ideales del Nuevo Estado.

Para ello, en el Ministerio de Educación Nacional se constituirá una Comisión dictaminadora sobre los libros de Enseñanza Media, a la que deberán ser sometidos tanto los actuales en los comercios como los que se deseen editar en el futuro. Esta Comisión decidirá y dará o no validez a los textos que a ella se sometan, y, al mismo tiempo, regulará los precios en relación con la presentación tipográfica de los mismos, y podrá premiar también el mérito de aquellos que lo tengan con carácter excepcional, mediante su adquisición para su edición por el Estado.

Formadas las jóvenes inteligencias con arreglo a estas normas, se habrá realizado, para plazo no muy lejano, una total transformación en las mentalidades de la Nueva España y se habrá conseguido desterrar de nuestros medios intelectuales síntomas bien patentes de decadencia; la falta de instrucción fundamental y de formación doctrinal y moral, el mimetismo extranjerizante, la rusofilia y el afeminamiento, la deshumanización de la literatura y el arte, el fetichismo de la metáfora y el verbalismo sin contenido, características y matices de la desorientación y de la falta de vigor intelectual de muchos sectores sociales en estos últimos tiempos; todo ello en contradicción dolorosa con el viril heroísmo de la juventud en acción, que tan generosa sangre derrama en el frente por el rescate definitivo de la auténtica cultura española.

Aplicado el nuevo plan en la realidad docente con decidida y progresiva asimilación, habrÁse logrado la revoluci3n mÁs trascendental de la enseÑanza espaÑola de un siglo a esta parte.

La EspaÑa que renace a su aut3ntico Ser cultural, a su vocaci3n de misi3n y de ejemplaridad, a su tensi3n militante y heroica, podrÁ contar para su juventud con este sistema activo y eficaz de cultura docente que ha de templar las almas de los espaÑoles con aquellas virtudes de nuestros grandes capitanes y polÍticos del Siglo de Oro, formados en la teologÍa Cat3lica de Trento, en las Humanidades Renacentistas y en los triunfos guerreros por tierra y por mar en defensa y expansi3n de la Hispanidad.

Por todo ello,

DISPONGO:

ArtÍculo preliminar. Los principios fundamentales que informan la presente ley reguladora de los estudios del Bachillerato son los siguientes:

1.º Empleo de la t3cnica docente formativa de la personalidad sobre un firme fundamento religioso, patri3tico y humanÍstico.

2.º Aplicaci3n del sistema cÍclico docente para conservar la continuidad sustancial en la progresi3n de los conocimientos.

3.º Como consecuencia l3gica de lo anterior, supresi3n de los exÁmenes oficiales intermedios y por asignaturas, evitando asÍ una preparaci3n memorÍstica dedicada exclusivamente a salvar estos exÁmenes parciales con todos sus conocidos inconvenientes.

4.º Separaci3n absoluta de las funciones docente y examinadora.

5.º Valorizaci3n del sentido de responsabilidad docente en el profesorado y en los Centros, tanto oficiales como privados.

6.º Intervención superior y unificadora del Estado en el contenido y en la técnica de la función docente oficial y privada mediante la Inspección general.

Artículo 1.º La Enseñanza Media en los estudios de Bachillerato será organizada con arreglo a lo preceptuado en las siguientes Bases:

BASE I

De los Alumnos

El Bachillerato podrá ser cursado en Establecimientos oficiales o en Colegios particulares debidamente autorizados e intervenidos por el Ministerio de Educación Nacional. También podrán ser realizados los estudios privadamente, cumpliendo los requisitos que esta Ley exige.

A partir de la fecha en que entre en vigor la presente disposición, no habrá más que una sola clase de alumnos de Bachillerato. Todos abonarán los mismos derechos por equivalentes servicios. Los Centros privados podrán, sin embargo de ello, establecer las tarifas u honorarios que estimen convenientes dentro de su propio régimen.

BASE II

Libro de calificación escolar

Todos los alumnos de Bachillerato deberán poseer, como documento oficial que les acreditará como tales, un libro que se denominará Libro de calificación escolar, en el cual constará la historia académica del estudiante, desde que realice la prueba de ingreso hasta la obtención del título de Bachiller. Será expedido por el Ministerio de Educación Nacional para toda clase de alumnos y Centros. Cuantas inscripciones y diligencias sean consignadas en él habrán de coincidir con las que se extiendan en los libros y documentación oficial del Centro respectivo.

Por el Ministerio de Educación Nacional serán dictadas las disposiciones que reglamenten el formato y utilización del expresado Libro.

BASE III

Ingreso

Para ingresar en los Centros de Segunda Enseñanza será necesario:

- a) Tener cumplidos los diez años o cumplirlos dentro del año en que se realice la inscripción para el primer curso.
- b) Que el alumno verifique con suficiencia, en el Centro oficial o privado en que se proponga realizar sus estudios, la prueba de ingreso, cuyo resultado se hará constar en el Libro de calificación escolar.

Por el Ministerio será reglamentada la extensión y modalidades de la misma.

BASE IV

Enseñanzas

Las enseñanzas del Bachillerato estarán constituidas por siete disciplinas de carácter fundamental, distribuidas en siete cursos, formando los siete grupos siguientes:

Religión y Filosofía.—Estudio cíclico de los principios fundamentales de la Religión Católica y las primeras nociones del Catecismo, en recuerdo de las adquiridas en la Enseñanza Primaria; Moral; Evangelios; Liturgia; Historia de la Iglesia y Apologética. La Filosofía será cursada en los tres últimos años, con arreglo a la distribución expresada en el cuadro final.

Lenguas Clásicas.—Un ciclo sistemático de Lengua Latina durante los siete cursos, acompañados en los tres últimos del estudio de su Literatura. Y cuatro años de Lengua Griega con el estudio de sus clásicos en los dos últimos años.

Lengua y Literatura Española.—Estudio durante los siete años, de nuestro idioma, realizado sobre los textos clásicos. Análisis y deberes de composición y de redacción. Estudio de nuestra Literatura y nociones, en los dos últimos años, de las Literaturas extranjeras.

Geografía e Historia.—Metódica enseñanza desde el repaso de la Geografía e Historia elementales hasta las líneas características de la Historia del Imperio Español y fundamentos ideológicos de la Hispanidad.

Matemáticas.—Estudio cíclico desde las primeras nociones de Aritmética y Geometría hasta la iniciación de la Geometría Analítica y del Álgebra Superior, procurando adiestrar a los alumnos, sobre todo en los primeros cursos, en el cálculo mental y en los problemas prácticos de carácter métrico de la Aritmética y Geometría.

Lenguas Modernas.—Dos idiomas a determinar entre el italiano, francés, alemán o inglés. Será obligatorio el estudio del alemán o el italiano, a elección. Los idiomas latinos se cursarán durante tres años y los otros durante cuatro. Todos ellos con arreglo a las instrucciones pedagógicas que el Ministerio dictará.

Cosmología.—Serán cursadas, durante los siete años, desde las nociones primeras sobre el Mundo y el Hombre hasta las modernas orientaciones de la Físico-química, todo ello en grado elemental, pasando por principios de Astronomía y elementos de Ciencias Naturales.

Además de estos siete grupos fundamentales, los alumnos habrán de cursar Dibujo y Modelado. Se les dará también una completa educación física, acompañada de conferencias de formación patriótica y deberes cívicos, orientadas hacia el espíritu de milicia y servicio. Trabajos manuales, prácticas de Biblioteca, visitas de Museos y excursiones, asegurarán el equilibrio físico y moral de las generaciones juveniles.

Los tres primeros cursos constituirán un ciclo de estudios elementales, que será suficiente como preparación para de-

terminadas carreras y obtención de títulos especiales. Los cinco primeros cursos constituirán, asimismo, otro ciclo más perfeccionado de preparación para el ingreso en determinadas Escuelas o Centros en los que no se precise la totalidad de los estudios. Los siete cursos constituirán el Bachiller Universitario.

Los alumnos que deban utilizar los citados ciclos intermedios del Bachillerato para su ingreso en determinados Centros o realización de estudios especiales, aparte del dictamen de suficiencia, que deberá constar en su Libro de calificación escolar, verificarán una prueba o examen especial de validez en la forma que será determinada oportunamente.

Un cuadro sinóptico final resume el contenido de esta Base. El número de horas de estudio que se establece en este cuadro no tiene un carácter estrictamente obligatorio, sino normativo y orientador.

La Inspección, de acuerdo con los Directores de los Centros de Enseñanza, podrá conceder un margen práctico de variación prudencial, de acuerdo con las circunstancias y en beneficio de la mejor ecuación del plan.

El Ministerio de Educación Nacional formulará los cuestionarios de las indicadas enseñanzas, detallando su respectivo carácter y contenido, así como las instrucciones concretas de los métodos docentes que en cada materia deben seguirse.

BASE V

Libros de texto

Los libros docentes no podrán ser utilizados como textos por los Establecimientos de enseñanza, tanto del Estado como privados, sin que previamente hayan obtenido dictamen favorable de la Comisión especial designada por el Ministerio de Educación Nacional, constituida para tal objeto, quien asimismo fijará el precio máximo al que, deberá ser vendido el libro para el público.

BASE VI

Escolaridad

Subsiste para el Bachillerato la escolaridad mínima de siete años, por lo cual las pruebas de suficiencia finales no podrán ser verificadas hasta transcurridos aquéllos, debiendo quedar comprobada la efectividad de la escolaridad mediante el Libro de calificación.

Sin embargo de ello, el ministerio de Educación Nacional podrá conceder excepciones, atendidos la edad y el grado de madurez y teniendo en cuenta los estudios realizados.

Cada Establecimiento organizará libremente su sistema de permanencia de los escolares en el mismo, fuera de las horas fijadas para las disciplinas fundamentales, que será distribuido en clases de repaso, prácticas, horas de estudio y recreos instructivos.

BASE VII

Pruebas de suficiencia

Los profesores de cada disciplina, en toda clase de establecimientos, consignarán, al final de curso, en el Libro de calificación escolar y en la documentación del Centro, la calificación obtenida por el alumno, cuya puntuación detallarán, acompañándola de la declaración de suficiencia o insuficiencia, para pasar al curso siguiente. Asimismo se harán constar los datalles de asiduidad, aptitud, carácter, etc., del alumno, que la reglamentación del Libro de calificaciones detallará, con objeto de reunir el mayor número posible de datos que permitan apreciar la labor, aprovechamiento, conducta y, en general, la personalidad del alumno.

Esta declaración servirá de base para que la Junta de Profesores del Centro o Colegio pueda autorizar, consignándolo en dicho Libro, el paso del alumno al siguiente curso, o acordar los medios de completar la suficiencia del mismo, sea por

la repetición de alguna asignatura o por otro procedimiento adecuado, u obligando al alumno a repetir totalmente el curso.

Los alumnos o personas que realizaren sus estudios de Bachillerato particularmente, sin concurrir a ningún Instituto o Colegio privado, deberán poseer igualmente su Libro de Calificación escolar, que deberá ser autorizado anualmente por Licenciados o Profesores a la persona responsable del estudiante. Deberán asimismo acreditar, mediante dicho Libro de calificación, la escolaridad mínima de siete años, que para todos se impone, validando, en cuanto a la fecha, las certificaciones anuales en la Secretaría del Instituto oficial de Segunda Enseñanza, a cuya circunscripción corresponda el lugar de su residencia.

Las pruebas de suficiencia final o examen de Estado del Bachillerato, necesario para adquirir el título de Bachiller y para poder ingresar en la Universidad, constarán de un ejercicio escrito, que será eliminatorio, y otro oral, a base de uno o varios temas para cada una de las disciplinas fundamentales y con arreglo a un cuestionario genérico, que será formulado por el Ministerio de Educación Nacional. Dichas pruebas serán organizadas por las Universidades, mediante Tribunales especiales, cuya constitución y funcionamiento serán oportunamente regulados.

Para comprobar las ventajas del nuevo sistema de enseñanza, el Ministerio podrá organizar pruebas informativas en determinados momentos de la aplicación del plan. Estas pruebas, que no interrumpirán la continuidad cíclica de los estudios, no podrán ser realizadas por personal que ejerza la función docente oficial o privada en este grado de enseñanza.

BASE VIII

Protección escolar

Será preocupación preferente del Estado la protección a los alumnos pobres que tengan aptitud para el estudio, cuya

selección será realizada teniendo en cuenta la doble condición de capacidad y de carencia de medios económicos.

Todos los Centros del Estado, así como los particulares, admitirán, pues, en su alumnado, un tanto por ciento de las plazas gratuitas. La cuantía será determinada circunstancialmente, con arreglo a los datos que aporte la Inspección.

Un Reglamento especial fijará las normas para la obgenición de estas plazas y el régimen de becas y matrículas gratuitas, así como el de las matrículas de honor.

BASE IX

Inscripciones y tasas

Los alumnos que cursen sus estudios en los Centros oficiales realizarán las inscripciones, por cursos completos, en la Secretaría de los Centros, precisamente durante el mes de septiembre de cada año, abonando los derechos correspondientes. Los alumnos que cursen sus estudios particularmente o en Centros privados realizarán las inscripciones en igual forma y tiempo en el Centro oficial a cuya circunscripción corresponda el domicilio del alumno o del colegio donde realice sus estudios. Los derechos de inscripción caducarán el día 30 de septiembre del año siguiente.

El Ministerio, a propuesta de la Inspección fijará la circunscripción que abarque cada Instituto oficial.

Una disposición complementaria determinará los derechos que los escolares deberán abonar en general por inscripciones y demás actos que en ella serán prevenidos.

BASE X

Traslados

Los escolares podrán trasladar sus inscripciones de unos Establecimientos a otros. Indistintamente, oficiales o privados.

Los Establecimientos docentes en que vinieran cursando sus estudios los alumnos antes del traslado, extenderán en el Libro de calificación escolar una diligencia de salida, en la

que consten los motivos de aquélla. El Establecimiento docente receptor tendrá derecho a aceptar o rechazar al alumno o a modificar el último dictamen de aptitud del Libro de calificación a los efectos del curso en que ha de ingresar, mediante una prueba de entrada, o mediante la apreciación de la capacidad de madurez o formación que el alumno demuestre en un plazo prudencial. Una vez realizadas estas pruebas, se harán constar sus resultados en el Libro de calificación escolar a los efectos de la incorporación.

BASE XI

Inspección

Con objeto de asegurar la más eficaz y acertada implantación del régimen establecido por esta Ley, queda creada, con carácter permanente, la Inspección de la Enseñanza Media para todos los establecimientos, tanto oficiales como privados.

La inspección velará por el cumplimiento de las disposiciones y acuerdos superiores, cuidando de que las enseñanzas respondan a los principios inspiradores del Movimiento Nacional y de que el régimen de cada Centro permita realizar la formación que se pretende y el auxilio que es necesario conceder a los escolares pobres y aptos para el estudio, con objeto de que no quede malogrado ningún talento natural por falta de medios. Dictaminará asimismo sobre las circunstancias de capacidad, higiene y demás condiciones materiales de las instalaciones. La función inspectora será incompatible con la docente en este grado de enseñanza en los Centros oficiales o privados.

Una disposición especial fijará las normas para la selección del personal de la Inspección y su funcionamiento.

BASE XII

Gobierno y administración de los Centros oficiales

Los Centros de Enseñanza oficial serán gobernados por un Director, designado por el Ministerio, siendo responsable de

su gestión ante el mismo. Por el Ministerio se nombrará un Secretario, a quien corresponderá la parte administrativa del Centro.

En asuntos graves deberá el Director reunir a los Profesores numerarios para pedirles consejo u orientación; pero la gestión gubernativa será siempre de la exclusiva responsabilidad del Director.

En todos los Centros oficiales habrá un Vicedirector y un Vicesecretario de libre designación del Ministerio, que sustituirán al Director y Secretario, respectivamente, en ausencias o enfermedades.

La Administración económica será llevada por una Comisión, formada por el Director, el Secretario y un Profesor numerario, que ejercerá la función interventora.

El importe en metálico de los derechos de inscripción, formación de expedientes y demás actos, juntamente con las subvenciones del Estado y otras aportaciones que puedan determinarse, nutrirán el apartado de ingresos del programa económico anual de cada Centro cuya distribución será objeto de reglamentación por parte del Ministerio de Educación Nacional.

BASE XIII

Profesorado oficial

Todo Centro oficial de Segunda Enseñanza contará con la plantilla mínima de un Catedrático o Profesor numerario para cada uno de los grupos fundamentales del Bachillerato, y de un número adecuado de Auxiliares y de Ayudantes.

Los Profesores Auxiliares no constituirán Cuerpo ni formarán Escalafón, y todos ellos tendrán igual categoría y función, con retribución única. Sus servicios tendrán la debida estimación en los sistemas de turnos de ingreso en el Cuerpo de Profesores numerarios y en el reparto de los fondos que en el presupuesto sean destinados al personal. Quedan a sal-

vo los derechos de los Auxiliares que actualmente constituían Escalafón, el cual quedará a extinguir.

Los Ayudantes tendrán asimismo categoría única, y no recibirán retribución del Estado más que en el caso de cátedra vacante encargada a su respectivo Profesor Auxiliar o en el de colaboración efectiva en la enseñanza y servicio del Instituto.

Por el Ministerio de Educación Nacional serán dictadas las disposiciones necesarias para la regulación del nombramiento y funciones de los Auxiliares y Ayudantes, así como de los derechos que proceda reconocer a los Profesores de Institutos Locales y a los que en los últimos años fueron designados Encargados de Curso o Encargados interinos de Cátedras.

BASE XIV

Disciplina académica

Los Directores de los Establecimientos oficiales cuidarán de que los Profesores cumplan los deberes de su cargo, y podrán llamarles la atención privadamente, y, en casos graves, sin perjuicio de apartarlos provisionalmente de la Cátedra, proponer al Rectorado la suspensión de los mismos. Ninguno podrá ser separado sin formación de expediente, en el que habrá de ser oído el interesado.

También es de la exclusiva competencia del Director el régimen disciplinario referente a los escolares. Cada Dirección adoptará las medidas oportunas para el mantenimiento del orden, pudiendo aplicar por su propia autoridad las sanciones de apercibimiento y pérdida de inscripción, con facultad de renovación y proponer al Ministerio, en exposición motivada, la expulsión temporal o definitiva del Centro y la inhabilitación temporal o perpetua para cursar estudios de Segunda Enseñanza en cualquier Establecimiento de la Nación.

BASE XV

Régimen de los Establecimientos particulares

Toda persona invididual o colectiva de nacionalidad española puede crear en España Establecimientos privados de Segunda Enseñanza.

Para que sean reconocidos oficialmente como tales, habrán de quedar inscritos en los Rectorados de cada circunscripción universitaria en virtud de un expediente que reunirá las siguientes condiciones indispensables para que el Ministerio pueda conceder la orden de autorización.

1.^a Informe favorable de la Inspección sobre las condiciones materiales e higiénicas de la instalación y garantías de carácter personal en cuanto al propietario y a la Dirección del Centro.

2.^a Cuadro de Profesores, en el que, cuando menos, haya un Profesor titulado para cada uno de los grupos de disciplinas fundamentales.

Todos los Profesores numerarios responsables de los diferentes grupos fundamentales del nuevo Bachillerato habrán de ser Licenciados o Doctores de las disciplinas correspondientes o Ingenieros, en los casos que marca la Ley, excepto los Profesores de idiomas modernos, cuya titulación podrá no ser facultativa y será regulada por una disposición especial. Una reglamentación ulterior fijará las modalidades y el plazo, mediante las cuales la Enseñanza Media privada modificará y mejorará en ese sentidos sus cuadros de Profesores hasta conseguir la equivalencia con la Enseñanza oficial.

El Ministerio se reserva la facultad de suspender y cerrar los Establecimientos de Enseñanza privada con causa justificada o por motivos de interés común o público que previamente hayan sido determinados en la reglamentación ulterior.

Los establecimientos pertenecientes a personas o entidades extranjeras, serán objeto de acuerdos especiales de re-

ciprocidad cultural. La política de compenetración espiritual con las Naciones Hispanoamericanas, fundamental para el Estado Nuevo, será reflejada en las normas que han de dictarse en relación con estos pueblos.

BASE XVI

Comisión consultiva

En el Ministerio de Educación Nacional se constituirá una Comisión asesora de Segunda Enseñanza, integrada por personas designadas por el Ministerio, que en su mayoría deberán ser Catedráticos de Institutos y cuya presidencia ejercerá el Subsecretario del Departamento.

Dicha Comisión, que se reunirá periódicamente en el Ministerio, tendrá como función el asesoramiento permanente en materia de Enseñanza Media y la aplicación y desarrollo de la presente Ley en su aspecto técnico docente.

Artículo 2.º El régimen de transición entre el sistema vigente y el creado por esta Ley, se ajustará a las siguientes reglas:

a) Los preceptos contenidos en esta disposición serán aplicados en todos los Institutos del Estado y en los Centros de Enseñanza privados autorizados, para todos los alumnos que inicien sus estudios de Bachillerato en 1.º de octubre próximo.

b) Los alumnos que están cursando el plan vigente de 1941 continuarán sus estudios con arreglo al mismo y siguiendo los actuales cuestionarios. Estos alumnos quedan, no obstante, exentos de los exámenes oficiales anuales, que serán reemplazados por los dictámenes de sus Profesores y de las Juntas Calificadoras de cada Centro oficial o privado, con arreglo a las normas que se fijan en la Base VII del artículo anterior.

c) Una Comisión técnica nombrada por el Ministerio redactará los cuestionarios para las materias contenidas en el

nuevo plan y las correspondientes instrucciones sobre metodología de cada una de las enseñanzas.

d) Esta Comisión queda asimismo encargada de proponer la reforma de los cuestionarios hoy vigentes y de estudiar la posible incorporación al nuevo plan, de los alumnos del de 1934. También propondrá las normas para la resolución de la situación escolar de cuantos siguieron planes anteriores.

e) Los Centros privados de Enseñanza actualmente inscritos e incorporados a los Institutos habrán de sujetarse a las instrucciones que se acuerden en desenvolvimiento de la Base XV, si pretenden obtener la consideración de Establecimiento privado reconocido por el Estado, con los derechos y obligaciones que se determinan en la presente Ley y los que se fijan en las disposiciones que serán dictadas para su aplicación.

Artículo 3.º Por el Ministerio de Educación Nacional se dictarán, aparte de las disposiciones que se determinan en diversos lugares de la presente, todas aquellas que sean precisas para la aplicación de la misma.

Artículo 4.º Quedan derogadas cuantas disposiciones se opongan a las consignadas en los anteriores artículos.

LEY DE 29 DE JULIO DE 1943 sobre ordenación de la Universidad española (B. O. E. 31-VII)

Entre los tesoros del patrimonio histórico de la Hispanidad descuella con luminosidad radiante la 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 al 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.

Nació nuestra Universidad para servir, ante todo, la misión de transmitir el saber mediante la enseñanza: «Ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algún lugar con voluntat et con entedimiento de aprender los saberes» (Partid. II, título XXXI, ley 1ª). Esta finalidad inicial, sometida al fiel servicio de la Religión y de la Patria, pero estimulada por el intercambio medieval del saber, desarrolló en el propio seno universitario la creación pujante de una ciencia de fuerte poder expansivo, que ya en el siglo

XV salió a cosechar laureles en el campo del pensamiento europeo. No fueron la enseñanza ni la producción de ciencia las notas únicas que definieron el concepto hispánico de Universidad. Ya desde un principio, como consta en las mismas Partidas, se proclamó la misión educadora en aquel «facer la vida honesta y buena», supremo deber de todo escolar digno. Y hubieron de surgir en torno a las aulas, formando cuerpo con la misma Universidad, instituciones ejemplares de rigurosa función educativa.

Cuando adviene la unidad nacional y suena la hora universal de España, nuestra Universidad, la presentada 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 enseñoorea 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 unión 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 de mar, la voluntad imperial española crea una legión de centros universitarios que nacen, como el 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 funció 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.

Esta Universidad era también, institución fundamentalmente educativa. Los alumnos vivían en común en torno a los claustros, en aquellos Colegios Mayores, donde se podía esperar como fruto la «cultura espiritual», que en el pensamiento pedagógico vivista es «bien de precio elevado e incomparable» y donde en su sentir se alcanzaba la suma finalidad educativa de la enseñanza: «que el joven se haga más instruido y más perfecto en virtudes por medio de la sana doctrina».

Aquella gran Universidad imperial perdió sus lumbres y esplendores en la gran crisis del siglo XVIII, donde se acusaron ya las influencias extrañas; hizo su aparición el escepticismo y se derrumbó con estrépito el edificio de nuestra unidad espiritual, entre los ensayos, la impiedad, la habladuría y la obstinación. La restauración cultural del siglo XVIII no fue más que un meteoro fugaz, eclipsado en el primer destello por la invasión francesa, que trajo a nuestras aulas la rígida influencia del sistema napoleónico y tras ella, la desorientación; la inestabilidad, el perpetuo cambio de postura en el régimen universitario, abierto de par en par a toda suerte de exotismos.

Así llega con afán ordenador la legislación de mil ochocientos cincuenta y siete. Pero sólo abarca aspectos y perfiles

externos, sin plantear a fondo, por dificultades de ambiente, una reforma verdadera. Y aun se malogra su propósito en los años sucesivos entre la maraña de disposiciones tan variables como la política al uso, y entre los bandazos revolucionarios de que es muestra la osada y efímera legislación de mil ochocientos sesenta y ocho. Desde entonces hasta las postrimerías del siglo, aparecen sólo nuevos planes de Facultades, muchos de los cuales destilan como relámpagos por la «Gaceta». Cuando nace en mil novecientos el Ministerio de Instrucción Pública, García Alix enmienda otra vez los planes de estudio, pero aborta su deseo de una reforma universitaria profunda que levante a nuestros Centros de cultura de su postración y descrédito. Vivíamos momentos de crisis y de ruina en que si la educación intelectual estaba desquiciada, había sucumbido también en manos de la libertad de Cátedra la educación moral y religiosa, y hasta el amor a la Patria se sentía con ominoso pudor, ahogado por la corriente extranjerizante, laica, fría, krausista y masónica de la Institución Libre, que se esforzaba por dominar el ámbito universitario. En tal atmósfera la reforma autonómica de Silió pudo ser sólo un nuevo conato de bien intencionada restauración tradicional, pero que, al injertarse en un clima pernicioso de liberalismo pedagógico, había de malograrse fatalmente. Otra vez tormó la Universidad a su irremisible y caótica inercia, cómoda y pasivamente acogida a la legislación de mil ochocientos cincuenta y siete y a la fronda de centenares de disposiciones producidas por el acarreo de más de medio siglo.

La Dictadura del ínclito General Primo de Rivera volvió a plantear el problema de una reforma honda que rescatase a la Universidad de su fatal descamino, devolviéndole su pristina función educadora. A este efecto concedió a las Universidades personalidad jurídica, reguló su capacidad civil, restauró Colegios Mayores y acometió la reorganización de las Facultades, todo ello con un brío patriótico digno de mejor fortuna. La caída de la Monarquía precipitó aún más la catás-

trofe de nuestros Centros de cultura, y la República lanzó a la Universidad por la pendiente del aniquilamiento y desespañolización, hasta el punto de que brotaron de su propia entraña las más monstruosas negaciones nacionales.

Al recuperar España su substancia 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 esta 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 implacable 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.

Se robustece, en primer término, la función docente mediante una ordenación de los órganos facultativos, que se amplían con otros nuevos y se completa, sobre todo, la colación de grados con la formación de la profesionalidad, a través de Institutos, Escuelas o cursos facultativos o extrafacultativos, de suerte que los jóvenes universitarios salgan de las aulas, no ya sólo con los conocimientos científicos generales y propios de su Facultad, sino con los más concretos que habilitan para el ejercicio de las diversas actividades profesionales.

Se reorganiza, en segundo lugar, la función investigadora, abriendo ancho campo a las Universidades para crear, en torno a las Cátedras y Facultades núcleos que formen y capa-

citen a los investigadores en enlace con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Para el ejercicio de la labor formativa y educadora que a la Universidad compete y que es en la Ley la novedad más ambiciosamente perseguida, se restauran los Colegios Mayores en calidad de órganos oblatorios, de suerte que no podrá existir Universidad que no posea, como mínimo, un Colegio Mayor, a través del cual recibirán los escolares la educación universitaria en sus variados aspectos. Para cumplir la función de difundir la cultura se crea una Institución que abarca las relaciones científicas de la Universidad, así como la misión social de vivir en íntima conexión con la vida española.

Esta ampliación de las funciones universitarias, completada con lo que preceptúa la Ley orgánica de la Administración docente, por la que cada Universidad llega a ser centro rector de su demarcación cultural, constituye por así decirlo, la columna vertebral de la reforma, inspirada en los más sólidos principios tradicionales.

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 de 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 institucio-

nes de 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 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.

Tal propósito innovador no desconoce lo tradicional ni en el aspecto más externo, por eso la Ley restaura la castiza y solemne elegancia de patronatos, ceremoniales, emblemas y actos que decoran el honor universitario.

Fiel, en fin, a las consignas del Nuevo Estado que ha proclamado como una de sus primeras normas constitutivas la justicia social, la asegura en sus diversos preceptos para que no se pierdan las inteligencias útiles a la Patria. Se crea así un régimen de protección para los escolares capaces y sin recursos, un sistema de tasas de distintos tipos, en relación con las posibilidades económicas del alumno, y se instituye entre otros beneficiosos servicios el de la asistencia sanitaria para los estudiantes enfermos.

Inspirado en estos principios, surge el perfil de la nueva Universidad, dotada de personalidad jurídica, centrada en una justa línea media que excluye el intervencionismo rígido y la autonomía abusiva y se conservan todas las Universidades existentes sin mengua de que disposiciones complementarias regulen la distribución de las Secciones de las dis-

tintas Facultades, así como el establecimiento de los Institutos profesionales, según las exigencias propias de cada región española.

En la parte interna, la Ley es minuciosa y concreta, porque quiere imponer el orden nuevo en toda su amplitud. El único órgano individual directivo del gobierno es el Rector, a quien asisten las demás autoridades delegadas, así como los diversos órganos colectivos de carácter permanente unos, transitorios los otros, pero todos circunscritos a una función de colaboración y consejo.

En cuanto al régimen económico, se confiere a la Universidad una prudente autonomía financiera, se estimula el mecenazgo, y en lo referente al régimen administrativo se regula su funcionamiento con un criterio de uniformidad, autonomía y rapidez en los servicios.

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.

En su virtud, y de conformidad con la propuesta elaborada por las Cortes Españolas,

DISPONGO :

CAPÍTULO PRIMERO

Misión, funciones, personalidad jurídica, Patronato, emblemas y ceremonial de las Universidades

Artículo primero.—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.

Artículo segundo.—Para el cumplimiento de su misión serán funciones propias de la Universidad las siguientes, que ejercerá bajo la dirección del Ministerio de Educación Nacional:

a) Transmitir por medio de la enseñanza los conocimientos científicos y conferir los grados académicos de Licenciado y Doctor.

b) Habilitar mediante la investidura de los grados académicos o la realización de estudios profesionales para el ejercicio de las diversas actividades en los campos de la Administración o de la técnica, o para la función docente, previo cumplimiento de las condiciones legales exigidas en cada caso.

c) Impulsar la investigación científica y preparar para la ulterior dedicación a ella a los que tengan vocación de investigadores.

d) Ejercer, a través de sus instituciones educativas, una labor de completa formación sobre la juventud universitaria.

e) Difundir la cultura y la ciencia española mediante las publicaciones universitarias y recoger la ciencia universal promoviendo y realizando el intercambio científico.

f) Orientar las funciones docentes y la labor cultural y educativa dentro del distrito Universitario.

Artículo tercero.—La Universidad, inspirándose en el sentido católico, consubstancial a la tradición universitaria espa-

ñola, acomodará sus enseñanzas a las del dogma y de la moral católica y a las normas del Derecho canónico vigente.

Artículo cuarto.—La Universidad española, en armonía con los ideales del estado nacionalsindicalista, ajustará sus enseñanzas y sus tareas educativas a los puntos programáticos del Movimiento.

Artículo quinto.—La Universidad tendrá plenitud de personalidad jurídica en todo lo que no esté limitada por la ley y siempre dentro del ejercicio de sus funciones universitarias. Para las adquisiciones onerosas o lucrativas y para toda clase de enajenaciones o imposición de gravámenes, así como para la anual vigencia de sus presupuestos, será necesaria la autorización del Ministerio de Educación Nacional.

La Universidad disfrutará de los beneficios concedidos por las leyes a las Fundaciones benéfico-docentes.

Artículo sexto.—La Universidad española se coloca bajo la advocación y patrocinio de Santo Tomás de Aquino, el día de cuya fiesta no será lectivo y se solemnizará con actos religiosos y académicos.

Artículo séptimo.—Cada Universidad tendrá como emblema corporativo una enseña, cuya forma aprobará el Ministerio de Educación Nacional.

Asimismo podrán tener la suya propia solamente a los efectos de su vida interna, las Facultades y demás órganos y servicios universitarios.

Artículo octavo.—Cada Universidad tendrá un ceremonial propio, que se ajustará a sus tradiciones peculiares y será aprobado por el Ministerio de Educación Nacional.

CAPÍTULO II

De los derechos docentes de la Iglesia en materia universitaria

Artículo noveno.—El Estado español reconoce a la Iglesia en materia universitaria sus derechos docentes conforme a los

sagrados cánones y a lo que en su día se determine mediante acuerdo entre ambas supremas potestades.

CAPÍTULO III

De las Universidades y Distritos Universitarios

Artículo diez.—Las Universidades sólo podrán ser fundadas por medio de una Ley.

Toda Universidad habrá de tener como mínimo tres Facultades.

Artículo once.—Se confirma la existencia de las doce Universidades siguientes: de Barcelona, de Granada, de La Laguna, de Madrid, de Murcia, de Oviedo, de Salamanca, de Santiago de Compostela, de Sevilla, de Valencia, de Valladolid y de Zaragoza.

Artículo doce.—El territorio nacional se dividirá en doce Distritos Universitarios, dentro de cada uno de los cuales ejercerá sus funciones la respectiva Universidad. Los Distritos serán los siguientes:

Distrito de la Universidad de Barcelona: provincias de Barcelona, Lérida, Gerona, Tarragona y Baleares.

Distrito de la Universidad de Granada: provincias de Granada, Málaga, Jaén y Almería y ciudades de soberanía del Norte de África y Zona del Protectorado de Marruecos.

Distrito de la Universidad de La Laguna: provincias de Las Palmas y Tenerife y colonias de África.

Distrito de la Universidad de Madrid: provincias de Madrid, Segovia, Toledo, Guadalajara, Cuenca y Ciudad Real.

Distrito de la Universidad de Murcia: provincias de Murcia y Albacete.

Distrito de la Universidad de Oviedo: provincias de Asturias y León.

Distrito de la Universidad de Salamanca: provincias de Salamanca, Zamora, Ávila y Cáceres.

Distrito de la Universidad de Santiago de Compostela: provincias de La Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra.

Distrito de la Universidad de Sevilla: provincias de Sevilla, Córdoba, Cádiz, Huelva y Badajoz.

Distrito de la Universidad de Valencia: provincias de Valencia, Alicante y Castellón.

Distrito de la Universidad de Valladolid: provincias de Valladolid, Burgos, Palencia, Santander, Guipúzcoa, Vizcaya y Álava.

Distrito de la Universidad de Zaragoza: provincias de Zaragoza, Huesca, Teruel, Navarra, Logroño y Soria.

CAPÍTULO IV

Órganos para el ejercicio de las funciones primordiales universitarias y normas generales para su funcionamiento

Artículo trece.—Las Universidades, sin que con ello se rompa la unidad de su personalidad jurídica corporativa, tendrán, para el ejercicio de sus funciones primordiales, los siguientes órganos:

Primero. Facultades universitarias.

Segundo. Institutos o Escuelas de Formación Profesional e Institutos de Investigación Científica.

Tercero. Colegios Mayores.

Cuarto. Secretariado de Publicaciones, Intercambio Científico y Extensión Universitaria.

Artículo catorce.—Las Facultades universitarias son los órganos específicos de la función docente de las Universidades, y preparan y habilitan a los escolares que prosigan los cursos ordinarios de sus enseñanzas y realicen favorablemente las pruebas pertinentes para la colación e investidura de los grados académicos de Licenciado y Doctor.

Artículo quince.—Las Facultades universitarias serán las siguientes:

Primero. Facultad de Filosofía y Letras.

Segundo. Facultad de Ciencias.

Tercero. Facultad de Derecho.

Cuarto. Facultad de Medicina.

Quinto. Facultad de Farmacia.

Sexto. Facultad de Ciencias políticas y Económicas.

Séptimo. Facultad de Veterinaria.

No podrá crearse ninguna Facultad distinta de las anteriores sino mediante Ley.

Artículo dieciséis.—Se confirman por la presente Ley las Facultades existentes en las Universidades españolas.

Las enseñanzas de las Facultades universitarias se podrán dividir en Secciones, que se determinarán en los Decretos de Organización de cada Facultad.

Artículo diecisiete.—Sólo mediante Ley podrá instituirse una Facultad universitaria en Universidad donde no exista.

Artículo dieciocho.—Las Facultades universitarias organizarán sus enseñanzas de acuerdo con las siguientes normas:

a) Para el ingreso en cualquier Facultad el candidato deberá estar en posesión del Título de Bachiller y haber cumplido los diez y seis años o cumplirlos dentro del año natural en que se verifique la inscripción. Los Reglamentos de organización de las Facultades establecerán un examen especial de ingreso, propio para cada una de ellas, que servirá para la selección, en su caso, de los alumnos, a los efectos del apartado b) de este artículo.

b) En casos de estricta necesidad, y a los efectos de orientar a los escolares hacia aquellos estudios en los que las necesidades nacionales requieran mayor número de graduados, el Ministerio de Educación Nacional podrá fijar el número máximo de alumnos que comiencen sus estudios en cada una de las Facultades enumeradas en el artículo quince, previo informe del Consejo Nacional de Educación y con los asesoramientos y estadísticas que haya solicitado la Junta Po-

lítica de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S. de los Ministerios interesados y de los Colegios o servicios profesionales.

En la fijación del número habrá de tener presente el Ministerio de Educación Nacional no sólo las necesidades profesionales, sino también los fines del cultura y de formación de investigadores, que en el artículo primero de esta Ley se asignan a la Universidad.

Si fuere necesario repartir el número de alumnos entre las distintas Universidades la distribución se hará teniendo en cuenta el Profesorado, los locales y los medios didácticos de que cada una disponga, oído el Consejo de Rectores.

c) Los cursos universitarios comenzarán con un acto solemne de apertura, que se celebrará el tres de octubre y terminarán el treinta de junio, incluidos los períodos de exámenes.

d) Las enseñanzas de esta Facultad se organizarán de forma que, durante el año académico, se distribuyan en dos períodos cuatrimestrales: el primero comenzará el cinco de octubre y terminará el catorce de febrero, y el segundo el quince de febrero y el quince de junio.

Los planes de cada Facultad determinarán el número de cuatrimestres de cada disciplina y cuáles de éstos se considerarán formando una unidad a los efectos metodológicos y de profesorado.

e) El número de cursos que se establezcan para cada enseñanza facultativa tendrá el carácter de número mínimo de cursos de escolaridad, exigible a los alumnos para que puedan optar a los correspondientes grados académicos.

El tiempo de escolaridad para cada enseñanza facultativa podrá ser reducido o dispensado por el Ministerio de Educación Nacional, previo informe del Rector, oída la Facultad, cuando el solicitante haya cursado estudios de grado superior en un Centro nacional o extranjero, de categoría científica y

cultural equiparable a la de las Universidades españolas a juicio del Consejo Nacional de Educación.

Por otras causas justificadas podrá conceder el Ministerio la dispensa o reducción de escolaridad previo informe del Consejo Nacional de Educación.

La dispensa o reducción de escolaridad no eximirá de las pruebas académicas que figuren como obligatorias en los Reglamentos de las distintas Facultades.

f) Quince días antes del comienzo del curso académico quedará impreso y se anunciará en el cuadro de cada Facultad el plan completo de enseñanzas distribuidas en uno o en dos cuatrimestres.

Asimismo se hará público al comienzo de cada curso el calendario escolar, que establecerá el Rector de la Universidad, de acuerdo con las normas generales del Ministerio de Educación Nacional, y que sólo podrá ser modificado por Orden Ministerial.

g) En cada Facultad se organizará un servicio diario de ordenación e inspección de la vida interna a cargo de un Profesor universitario.

Artículo diecinueve.—Las Facultades, según la naturaleza de las diversas disciplinas, determinarán el carácter de las pruebas académicas, que podrán ser:

- a) Cuatrimestrales.
- b) De asignatura.
- c) De curso.
- d) De grupos de disciplinas.
- e) De conjunto de cursos.

Estas pruebas, si fuesen satisfactorias, podrán ser calificadas con las notas de aprobado, notable y sobresaliente. Asimismo, se podrá conceder una matrícula de honor por cada veinte o fracción de veinte alumnos matriculados.

Al mismo tiempo que se regulen las pruebas académicas para cada Facultad, se establecerá el sistema propio de incompatibilidades de curso y disciplinas.

Artículo veinte.—Para obtener el grado de Licenciado será necesario que el candidato realice ejercicios orales, escritos y prácticos en forma apropiada para cada Facultad.

Las pruebas finales para la colación del grado de Licenciado se convocarán en los meses de junio, septiembre, y, pasadas favorablemente, se hará la investidura en acto solemne académico. Quedará entonces autorizado el candidato a solicitar del Ministerio de Educación nacional, por conducto del Rector y previo abono de los derechos, la expedición del título, en el que constará la Universidad que otorgó el grado. En cada convocatoria se podrán conceder dos premios extraordinarios por cada Facultad o Sección de ella, que darán derecho a la expedición gratuita del título.

Las Universidades podrán conferir el grado de Licenciado en cada una de las Facultades que en ellas funcionen. El grado y título será único para cada Facultad, aunque sus enseñanzas estén divididas en Secciones diversas; pero se hará constar en él la Sección en que se obtenga.

Artículo veintiuno.—El grado de Doctor, en las diversas Facultades, que representa la plenitud de titulación académica, añadirá al de Licenciado el valor de una especial dedicación al estudio y a la investigación científica. Habilitará y será exigido para el acceso a las funciones docentes universitarias y como categoría científica, será un mérito más que computar a sus titulares, respecto a los que sólo posean el de Licenciado, para la opción a cuantos cargos y funciones profesionales aspiran en competencia con aquéllos.

Las disposiciones específicas que regirán el mismo a los cargos de la Administración para los que se requieran títulos facultativos, puntualizarán el grado de mérito que haya de concederse al título de Doctor.

Para optar a la colación del grado de Doctor se exigirán, además del título de Licenciado, los estudios y pruebas que se establezcan en los Reglamentos de las Facultades, siendo indispensable la aprobación de una tesis.

Las pruebas para la colación del grado de Doctor se convocarán en las mismas fechas que las señaladas para el de Licenciado. Su investidura será solemne y, después de ella, podrá el candidato solicitar del Ministerio de Educación Nacional la expedición del título correspondiente, previo pago de los derechos oportunos. En análoga forma que para el grado de Licenciado se podrá conceder por cada Facultad o Sección de ella dos grados de Doctor con premio extraordinario.

Todas las Universidades podrán conferir el grado de Doctor de sus diversas Facultades.

Las Universidades podrán conferir grados de Doctor «honoris causa», previa autorización expresa, para cada caso, del Ministerio de Educación Nacional.

Artículo veintidós.—La convalidación de títulos académicos extranjeros, a los efectos de concederles valor profesional en España, compete al Ministerio de Educación Nacional; en el título que éste expida se hará constar la Universidad que confirió el grado.

Artículo veintitrés.—Los Institutos o Escuelas de Formación Profesional son los órganos universitarios para formar profesionales a los escolares. Podrán ser para estudios de profesiones cuyo ejercicio requiera la previa posesión de título facultativo o para los de otras que no exijan este requisito.

Unos y otros podrán funcionar bajo la dependencia inmediata de las Facultades con la que están vinculados, por la naturaleza de sus estudios o como órganos independientes universitarios, cuando por su carácter así convenga.

Podrán ser establecidos por iniciativa de la propia Universidad o de otras Corporaciones públicas o privadas, o de particulares, siempre mediante disposición del Ministerio de

Educación Nacional, en la cual se hará constar el régimen académico de dichos Institutos.

Artículo veinticuatro.—Por disposiciones especiales, y cuando así convenga, se irán incorporando a las Universidades, bajo la subordinación, en su caso, a las Facultades respectivas, los Institutos o Escuelas de Formación Profesional actualmente existentes, aunque hayan sido creados por otros Ministerios o Corporaciones públicas y dependan, hasta ahora, de ellos.

Artículo veinticinco.—Los Institutos o Escuelas concederán títulos profesionales que expedirá el Ministerio de Educación Nacional, o diplomas y certificados de estudios. Sus enseñanzas se organizarán con arreglo a Reglamentos especiales.

Artículo veintiséis.—Todas las Cátedras universitarias habrán de estar suficientemente dotadas para cumplir la función investigadora. Cuando el volumen de la investigación exceda de las posibilidades de la Cátedra, se crearán Institutos de Investigación Científica, los cuales podrán fundarse con aprobación del Ministerio de Educación Nacional, por iniciativa de la propia Universidad, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas o de otras Corporaciones públicas o privadas y de particulares, y funcionarán como Secciones de los Institutos Nacionales dependientes del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Los Centros que el Consejo Superior de Investigaciones Científicas cree, o que con los méritos y directrices exigibles surjan de otro modo, podrán ser adscritos a la Universidad mediante acuerdo en cada caso.

Artículo veintisiete.—Los Colegios Mayores son los órganos para el ejercicio de la labor educativa y formativa general que incumbe a la Universidad. Todos los escolares universitarios deberán pertenecer, como residentes o adscritos, a un Colegio Mayor y a través de él se cumplirán las funciones educativas que, con carácter obligatorio, deberán realizarse paralelamente a los estudios facultativos.

Cuando haya suficiente número de Colegios Mayores, será obligatoria la residencia de los escolares en alguno de ellos, salvo los que vivan con sus familiares o tutores.

El Rector de la Universidad dispensará de la obligatoriedad de residencia a los alumnos que, por razón de edad, estado u otras circunstancias excepcionales, convenga otorgarles dicha exención.

La dispensa de escolaridad en los estudios facultativos supone también en igual proporción la obligatoriedad de residencia o adscripción en los Colegios Mayores.

Artículo veintiocho.—Los Colegios Mayores podrán instituirse en las Universidades, bien mediante iniciativa y fundación directa de ellas, bien por la de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S. Corporaciones públicas o privadas o de particulares. Será requisito indispensable para la obtención de la categoría de Colegio Mayor que el Ministerio, previo informe de la Universidad respectiva y del Consejo Nacional de Educación, le otorgue este carácter por Orden ministerial.

Artículo veintinueve.—La organización de los Colegios Mayores y la forma de cumplimiento de sus funciones como órganos universitarios, serán reguladas por un Decreto del Ministerio de Educación Nacional de carácter normativo, a cuyos preceptos deberán someterse para la redacción de sus propios Reglamentos, cualquiera que sea su origen fundacional.

Artículo treinta.—Al Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico y Extensión Universitaria se atribuyen las funciones de difusión de la cultura, enseñanza no propiamente facultativa o profesional e intercambio científico. Por ello es de su competencia:

- a) La dirección e impulso de las publicaciones universitarias.
- b) La organización de cursos especiales independientes de los propiamente facultativos o profesionales.

- c) La organización de cursos para extranjeros.
- d) El intercambio de Profesores o alumnos con Universidades nacionales o extranjeras.
- e) La dirección de las Cátedras o cursos especiales que, sin estar adscritos a los planes de estudios facultativos o profesionales, existan o se creen por la Universidad, cualquiera que sea su origen fundacional.
- f) La edición de programas, temas de Cátedra y publicaciones escolares, en relación con el Sindicato Español Universitario.

El Secretario ejercerá las funciones expresadas en los apartados c), d) y e) de acuerdo con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y las del apartado d), en lo relativo a los Profesores de acuerdo con el Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Superior de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S., y en lo que se refiere a los alumnos, con el Sindicato Español Universitario.

CAPÍTULO V

Órganos y servicios para el ejercicio de otras funciones universitarias y normas generales para su funcionamiento

Artículo treinta y uno.—Las funciones universitarias no atribuidas a los órganos enumerados en el capítulo IV de esta Ley, se cumplirán por los siguientes:

- 1.º Dirección de la formación religiosa universitaria.
- 2.º Servicio Español del profesorado de Enseñanza Superior de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S.
- 3.º Sindicato Español Universitario.
- 4.º Milicia Universitaria.
- 5.º Servicio de Protección Escolar.

Artículo treinta y dos.—La Dirección de Formación Religiosa Universitaria es el órgano al que se encomienda, en eje-

cución de las normas establecidas de mutuo acuerdo por la Iglesia y por el Ministerio de Educación Nacional:

a) La dirección de todos los cursos de cultura superior religiosa, que serán obligatorios y cuyas pruebas habrán de pasarse favorablemente.

b) La asesoría religiosa del Sindicato Español Universitario.

c) La dirección de todas las prácticas religiosas, cualquiera que sea el órgano universitario en que se verifiquen.

d) La superior dirección y organización de los templos y de las instituciones religiosas o piadosas establecidas con carácter universitario.

Artículo treinta y tres.—El Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Superior de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S. 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.

c) Proponer a la aceptación del Rector y organizar, en su caso, cuantas instituciones culturales o de protección afecten al Profesorado universitario.

Artículo treinta y cuatro.—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:

a) Agrupar a todos los estudiantes universitarios.

b) Encuadrar a los estudiantes comprendidos en edad militar dentro de la Milicia Universitaria, con arreglo a sus normas especiales. Las estudiantes universitarias serán encuadradas en la Sección Femenina del Sindicato Español Universitario, a través de la cual realizarán el Servicio Social de la Mujer.

c) Infundir con sus actividades e instituciones el espíritu de la Falange en los escolares universitarios.

d) Participar en la selección de los alumnos universitario para el intercambio, pensiones o ampliación de estudios en Centros nacionales o del extranjero, de suerte que su informe favorable sobre la formación política de los candidatos sea preceptivo para la designación.

e) Conceder gratuitamente libros y material de enseñanza a los estudiantes que, previa solicitud de justificación de escasez de medios económicos, deban percibirlos, y asimismo proporcionar cuantas ayudas puedan establecerse para sus afiliados, tendiendo a la organización de Mutualidades y Cooperativas.

f) Informar a los estudiantes sobre los diversos aspectos de la enseñanza y tramitar sus asuntos a través de un Centro Nacional de Orientación y Trámite y de sus respectivas Delegaciones en los Distritos Universitarios.

g) Organizar, de acuerdo con las normas del Ministerio de Educación Nacional, del Frente de Juventudes y de las disposiciones rectorales, el Servicio Obligatorio de Trabajo, cualquiera que sea el lugar en que haya de realizar sus tareas.

h) Determinar, conforme a las normas de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes, los fines obligatorios de Educación Física y Deportiva, que, una vez aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, pondrá en práctica de acuerdo con las disposiciones rectorales.

Los recursos materiales necesarios para la puesta en práctica de estos planes serán facilitados por el Ministerio de Educación Nacional.

i) Organizar Comedores y Hogares del estudiante, Albergues de Verano e Invierno, y cuantas instituciones tiendan a fomentar el espíritu de camaradería entre sus afiliados y a mejorar su preparación para la vida humana.

Artículo treinta y cinco.—La Milicia Universitaria tiene por objeto facilitar al Ejército el reclutamiento de la Oficialidad de Complemento entre una juventud selecta por su cultura y preparación y hacer compatibles, en lo posible, los estudios universitarios con la instrucción militar.

La Milicia se regirá por normas propias, y sus Jefes actuarán dentro de la Universidad de acuerdo con las autoridades académicas.

Artículo treinta y seis.—El Servicio de Protección Escolar es el órgano para la aplicación en la Universidad de los principios de justicia social en orden a la protección moral y material de los escolares. Sus funciones serán las siguientes:

a) Conceder a los escolares, moral e intelectualmente aptos, y de modestos medios económicos, las normas, pensiones o auxilios que les permitan cursar estudios universitarios.

En esta función se comprende la administración y propuesta de concesión de las becas que en las distintas Universidades hayan sido fundadas o se funden por Corporaciones o particulares. En este último caso se habrán de respetar estrictamente las disposiciones fundacionales y derechos de Patronato.

b) Fijar las tasas escolares que debe satisfacer cada alumno, de acuerdo con las disposiciones que regulen esta materia.

c) Organizar y dirigir la protección y asistencia medico-sanitaria de todos los escolares.

d) Vigilar y procurar la mejora de las casas de alojamiento de los escolares, en tanto no residan todos ellos en Colegios Mayores o con sus familiares.

e) Ejercer vigilancia sobre la vida de los escolares.

f) Sostener comunicación con los padres o tutores de los escolares, informándoles acerca de su conducta y aprovechamiento.

El Servicio de Protección Escolar ejercerá sus funciones en estrecha relación con el Sindicato Universitario, cuyo informe previo será preceptivo para las actividades señaladas en los apartados a), b), d) y e).

CAPÍTULO VI

Gobierno de las Universidades y de sus órganos y servicios

Artículo treinta y siete.—El gobierno de la Universidad será ejercido por el rector. Como delegados del Rector ejercerán funciones de gobierno:

- a) El Vicerrector.
- b) Los Decanos de las Facultades.
- c) Los vicedecanos.
- d) Los Directores de los Institutos o Escuelas de Formación Profesional y de los Institutos de Investigación.
- e) Los Directores de los Colegios Mayores.
- f) El Director del Secretariado de Publicaciones, Intercambio Científico y Extensión Universitaria.
- g) El Director de la formación religiosa universitaria.
- h) El Jefe del Distrito del Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Superior de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S.
- i) El Jefe del Distrito del Sindicato Español Universitario.

Artículo treinta y ocho.—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.

Artículo treinta y nueve.—El Rector tendrá los tratamientos de Magnífico y Excelentísimo que aparecerán obligatoriamente en todos los documentos universitarios que a él afecten, y gozará, como jerarquía cultural en el Distrito Universitario, de la representación que le corresponde.

Ostentará la presidencia en todos los actos académicos de su Distrito a los que asista, a no ser que presida el Jefe del Estado, el Presidente del Gobierno, el Ministro de Educación Nacional u otro Ministro, o el Subsecretario y Directores generales del Departamento.

El cargo será dotado en los presupuestos del Ministerio de Educación Nacional con cantidad suficiente y medios representativos adecuados a la categoría social que, dada la dignidad e importancia de su función, se le atribuye.

Artículo cuarenta.—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 J. O. N. S., quien, en caso necesario, quedará exento del cumplimiento inmediato de la función docente.

La toma de posesión de los Rectores irá acompañada de la debida solemnidad académica.

Artículo cuarenta y uno.—Son atribuciones del Rector:

a) La representación jurídica de la Universidad y de los órganos que la integran, en cuanto actúen como tales.

b) La colación o investidura de los grados universitarios y la concesión de diplomas de estudios.

c) La superior dirección de los órganos, servicios y medios didácticos universitarios.

d) La propuesta o informe al Ministerio de Educación Nacional, oída la Junta de Gobierno, para creación directa o

reconocimiento de los Colegios Mayores y su incorporación a la Universidad.

e) La ordenación general de los pagos que hayan de hacerse con cargo al presupuesto universitario, así como la dirección general de la vida económica de la Universidad.

f) La expedición, o visado, en su caso, de los documentos que haya de expedir la Universidad.

g) La función disciplinaria de orden académico sobre los universitarios, de acuerdo con los preceptos de esta Ley y sus Reglamentos.

h) La propuesta o informe, en su caso, para el nombramiento o cese del personal universitario, del nombramiento y cese del personal universitario o del personal subalterno, que se le atribuye en los diferentes preceptos de esta Ley.

Artículo cuarenta y dos.—El Vicerrector ejercerá, en orden al gobierno de la Universidad, las funciones que le delegue el Rector y sustituirá a éste en los casos necesarios, ejerciendo entonces las funciones rectorales. En ausencia del Vicerrector le sustituirá el Decano más antiguo.

El cargo de Vicerrector recaerá, necesariamente, en un Catedrático numerario de Facultad y su designación se hará por Orden ministerial, a propuesta, en terna, del rector. El cese se hará igualmente por Orden ministerial. El Vicerrector tendrá tratamiento de Excelentísimo.

Artículo cuarenta y tres.—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.

El Decano tendrá tratamiento de Ilustrísimo.

Compete a los Decanos, como delegados del rector, para la dirección inmediata de su Facultad respectiva:

a) La vigilancia y ejecución de las normas para el cumplimiento más exacto de la función docente.

b) El informe al Rector acerca del Profesorado.

c) Elevar a la aprobación rectoral la organización de los cursos y cuanto con ella se relacione, así como el índice de necesidades de la Facultad, para la elaboración del presupuesto y las denuncias de faltas académicas del personal de la Facultad y de los escolares para su substanciación.

Para el ejercicio de las funciones de su competencia, cuando no sean de carácter ejecutivo e instructor, el Decano deberá oír a la Junta de Facultad.

Artículo cuarenta y cuatro.—Los Vicedecanos serán nombrados por Orden ministerial a propuesta, en terna, de los Rectores. El cese se hará igualmente por Orden ministerial. Tendrán el tratamiento de Ilustrísimo y el cargo recaerá necesariamente en un Catedrático numerario.

Los Vicedecanos ejercerán, en orden al gobierno de la Facultad, las funciones que les delegue el Decano, a quien sustituirán en los casos necesarios, ejerciendo entonces las funciones plenas del cargo.

En ausencia del Vicedecano le sustituirá el Catedrático más antiguo.

Artículo cuarenta y cinco.—Los Directores de los Institutos o Escuelas de Formación Profesional serán nombrados en forma análoga a los Decanos. Los Directores de los Institutos de Investigación científica serán nombrados por Orden ministerial a propuesta, en terna, del Rector, que deberá oír previamente al Catedrático o Catedráticos de las disciplinas a que afecte el Instituto de Investigación científica. Unos y otros ejercerán funciones similares al Decano en sus respectivos organismos.

Artículo cuarenta y seis.—Los Directores de los Colegios Mayores serán nombrados por Ordenes ministeriales, a propuesta del Rector y previo informe de la Secretaría General de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S. Cuando los Colegios sean fundación de Falange Española

Tradicionalista y de las J. O. N. S., de Corporaciones o de particulares, el Rector trasladará informada al Ministerio la propuesta del Patronato o Entidad fundadora. Los Directores de los Colegios Mayores habrán de poseer siempre grado académico superior o título equiparable.

Compete a los Directores de los Colegios Mayores:

a) La vigilancia y ejecución de las normas para el cumplimiento de la función educativa universitaria.

b) Elevar a la aprobación rectoral cuantas medidas se relacionen con la organización de los actos y cursos complementarios educativos, la propuesta para el nombramiento de personal y, asimismo, cursar las denuncias por faltas académicas de todo el personal del Colegio para su sustanciación.

c) Elevar a la Junta de Gobierno los presupuestos y las cuentas del Colegio para su aprobación.

d) La inspección inmediata de los servidios administrativos propios del Colegio Mayor y la organización de su régimen interno, de acuerdo con sus Estatutos.

Cuando el Colegio Mayor sea de fundación de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S., o de Corporaciones o de particulares, los Directores tendrán las mismas funciones y obligaciones en el orden educativo y cultural, pero gozarán de autonomía en cuanto a la designación de su personal, o concesión de becas, y en materia administrativa y económica, de acuerdo con las normas fundacionales.

Artículo cuarenta y siete.—El Director del Secretariado de Publicaciones, Intercambio Científico y Extensión Universitaria, será un Catedrático numerario de Facultad, nombrado por Orden ministerial a propuesta, en terna, del Rector.

Le compete:

a) La preparación y propuesta al Rector, para su aprobación, de toda la labor propia del Secretariado, sean cursos, conferencias o publicaciones.

b) La entrega al Administrador de la Universidad de las ediciones de libros o revistas, una vez terminada su im-

presión, y la preparación del proyecto de presupuesto, para someterlo al Rector.

Artículo cuarenta y ocho.—El Director de la formación religiosa universitaria será nombrado por el Ministerio de Educación Nacional, a propuesta del respectivo Ordinario eclesiástico, previo informe del Rector.

Es de su competencia:

a) La organización, de acuerdo con los planes que para todas las Universidades se establezcan, y las enseñanzas de cultura superior religiosa, obligatorias para todos los escolares, y la vigilancia y desarrollo de estas enseñanzas.

b) La propuesta-informe del Rector para su nombramiento, previa la aprobación del Ordinario eclesiástico, del personal necesario para la enseñanza o la formación religiosa, así como la custodia y conservación de los templos universitarios.

Artículo cuarenta y nueve.—El Jefe del Servicio Español del profesorado de Enseñanza Superior de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S., de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional y previo informe del Rector.

El Jefe de este servicio podrá ser separado de su cargo por el Delegado Nacional de Educación o por el Ministro de Educación Nacional.

Le compete:

a) La organización de los cursos escolares de formación política, cuyos planes generales sean establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, con arreglo a las normas y programas que desde el Ministro Secretario general del Movimiento.

b) La propuesta al Rector, cumplidos previamente los trámites jerárquicos pertinentes respecto a Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S., de las personas que hayan de ser encargadas de los cursos de formación política, para su aprobación y nombramiento, en su caso, por el Ministe-

rio de Educación Nacional, y la organización de los actos político-universitarios previa aprobación del Rector.

c) La propuesta al Rector y ejecución, en caso de ser aprobada, de cuantas iniciativas juzgue conducentes a la difusión del espíritu del Movimiento en el Profesorado universitario, así como las relativas a Instituciones culturales y de protección al Profesorado.

Artículo cincuenta.—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. El Jefe de este Servicio podrá ser separado de su cargo por el Jefe Nacional del Sindicato Español Universitario y suspendido en sus funciones por el Ministro de Educación Nacional, a propuesta razonada del Rector.

Le compete, de acuerdo siempre con la Ley del Frente de Juventudes y sus propios Estatutos:

a) La dirección y organización de todos los estudiantes en la disciplina del Movimiento, difundiendo en ellos su espíritu y doctrina.

b) La realización de actos políticos y culturales, en colaboración con el Servicio Español del profesorado de Enseñanza Superior.

c) La representación de todos los escolares ante la corporación universitaria y sus órganos y servicios.

d) La ejecución de las funciones establecidas en el artículo 34 de esta Ley.

e) La ejecución, previa aprobación del Rector, de cuantas iniciativas juzgue oportunas para mejorar la formación de los escolares en tanto esas iniciativas hayan de efectuarse dentro del ámbito universitario.

f) La elevación al Rector de cuanto juzgue oportuno sugerirle para el mejoramiento de la labor universitaria.

CAPÍTULO VII

Órganos y representación corporativa de las Universidades y consultivos para su gobierno

Artículo cincuenta y uno.—El único órgano de representación corporativa de la Universidad es el Claustro Universitario.

Los órganos colectivos de carácter consultivo para el gobierno de las Universidades lo son, ya del Rector, ya de las autoridades inmediatas de los diversos órganos y servicios universitarios.

Los son del Rector:

- a) La Junta de Gobierno.
- b) El Consejo de Distrito Universitario.

Asesoran a las autoridades directas de los diversos órganos y servicios universitarios sus Juntas respectivas.

Artículo cincuenta y dos.—El Claustro Universitario será presidido por el Rector, y actuará en él como Secretario el general de la Universidad.

Tienen derecho y obligación de concurrir a las reuniones del Claustro convocado por el Rector todos los Catedráticos y Profesores, así como las Autoridades inmediatas de los diferentes órganos y servicios universitarios.

Tienen también derecho a concurrir a las reuniones del Claustro los Catedráticos jubilados y excedentes y los Doctores que se hayan incorporado a él.

El Claustro Universitario se reunirá preceptivamente para todos los actos solemnes corporativos de la Universidad, como aperturas de curso, recepción y juramento de los nuevos Profesores y escolares, investiduras de los grados de Licenciado y de Doctor, posesión del Rector y Vicerrector, solemnidades religiosas de la Universidad, asistencias de la Universidad a fiestas y actos solemnes a que sea invitada y cuantos de naturaleza análoga merezcan, a juicio del Rector, la presencia corporativa de la Universidad.

Artículo cincuenta y tres.—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.

La Junta de Gobierno, que presidirá el Rector, y en la que actuará como Secretario el general de la Universidad, estará formada por el Vicerrector, los Decanos de las Facultades y los Jefes de Distrito del Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Superior y del Sindicato Español Universitario.

Además, el Rector convocará para asistir a las sesiones de esta Junta, siempre que se trate de asunto que por su naturaleza les afecten, a las autoridades inmediatas de los restantes órganos o servicios universitarios, así como al Administrador e Interventor general.

Con objeto de que la Junta de Gobierno puede realizar su función asesora, el rector deberá consultarla obligatoria y periódicamente sobre los asuntos concernientes a la vida universitaria.

Artículo cincuenta y cuatro.—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.

Artículo cincuenta y cinco.—Las Juntas de Facultad son los órganos de asesoramiento de los Decanos de las Facultades Universitarias. Con objeto de que puedan realizar dicha función asesora, serán obligatoria y periódicamente informadas por los Decanos, de todos los asuntos concernientes a la respectiva Facultad. Serán presididas por los Decanos y actuará de Secretario el de la Facultad.

Tendrán derecho a formar parte de ellas, y obligación de asistir a sus sesiones, todos los Catedráticos y Profesores de la

cultad y los Delegados de los Jefes del Distrito del Servidío Español del Profesorado de Enseñanza Superior y del Sindicato Español Universitario.

Las demás juntas de los distintos órganos y servicios podrán constituirse en forma análoga, y tendrán funciones semejantes a las de la Facultad y el ámbito de su competencia.

CAPÍTULO VIII

El Profesorado universitario y sus obligaciones y derechos

Artículo cincuenta y seis.—Los Profesores universitarios serán:

- a) Catedráticos numerario o extraordinarios de Facultad.
- b) Profesores adjuntos de Facultad.
- c) Ayudantes para clases prácticas, clínicas y laboratorios.
- d) Profesores encargados de Cátedra o curso en cualquier órgano o servicio universitario.

Artículo cincuenta y siete.—Los Catedráticos numerarios de Facultad universitaria formarán un Cuerpo de funcionarios del Estado.

Disposiciones especiales determinarán el número de Catedráticos numerarios de cada Facultad.

Fijado el número, se formará el Escalafón general de Catedráticos numerarios de Universidad y se establecerán en él las categorías económicas que hayan de constituirlo y el sueldo correspondiente a los Catedráticos situados en cada una de ellas, a las que se ascenderá por rigurosa antigüedad de nombramiento. En los Presupuestos generales del Estado se consignará cantidad suficiente para la dotación de las atenciones resultantes de este Escalafón.

Cuando alguna Cátedra numeraria dotada en el Escalafón y Presupuesto del Estado esté vacante o su titular en situación de excedente, sin derecho a percibir su sueldo, podrá aplicarse éste al abono de la gratificación que le corresponda al Profesor encargado de Cátedra o curso que haga sus veces.

Artículo cincuenta y ocho.—El ingreso en el Cuerpo de Catedráticos numerarios de Facultad de las Universidades se hará mediante oposición, cuyo procedimiento será objeto de un Reglamento, de acuerdo con los siguientes principios:

a) Las Cátedras vacantes serán provistas alternativamente por oposición directa y por concurso de traslado, entre Catedráticos numerarios de la misma asignatura.

La convocatoria a oposición será a Cátedra o Cátedras iguales y a Universidad determinada.

Cuando la provisión de una Cátedra haya correspondido a turno de concurso, será éste resuelto por el Ministerio de Educación Nacional, previa propuesta de la Universidad donde radique la vacante y después de la que formule a su vez el Consejo Nacional de Educación. La Universidad, estudiado el expediente del concurso, podrá proponer la no provisión. Para adoptar este acuerdo, el Rector habrá de oír a la Junta de Facultad respectiva y a la de Gobierno. En los concursos será siempre mérito preferente el haber desempeñado el candidato con asiduidad la cátedra de que es propietario en la correspondiente Universidad.

b) La oposición se realizará siempre en Madrid, en turno único y ante Tribunal nombrado por el Ministerio de Educación Nacional y constituido por cinco miembros, de los cuales tres, como mínimo, han de ser Catedráticos numerarios de la misma disciplina o análoga; uno podrá ser designado entre personas especializadas en la materia, y el Presidente deberá pertenecer al Consejo Superior de Investigaciones Científicas, al Consejo Nacional de Educación o Reales Academias.

c) Los ejercicios para la oposición serán orales, escritos, teóricos y prácticos, sin que puedan faltar entre ellos algunos que sirvan para valorar las publicaciones científicas, la labor docente anterior del candidato y su concepto y método de la disciplina, así como sus condiciones pedagógicas.

d) Para tomar parte en la oposición serán requisitos indispensables:

Primero.—La posesión del título de Doctor en la Facultad correspondiente de Universidad del Estado.

Segundo.—La presentación de un trabajo científico escrito expresamente para la oposición.

Tercero.—El haber desempeñado función docente o investigadora efectiva, durante dos años como mínimo, en Universidad del Estado, Institutos de Investigación o Profesionales de la misma o del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, o ser Profesor numerario de Escuela especial superior o Catedrático de Centros oficiales de Enseñanza Media.

Cuarto.—La firme adhesión a los principios fundamentales del Estado, acreditada mediante certificación de la Secretaría General del Movimiento.

Quinto. La licencia de Ordinario respectivo, cuando se trata de eclesiásticos; y

Sexto.—Los demás trámites e informes que el Reglamento determine.

e) El nombramiento de los Catedráticos numerarios de Facultad, se hará siempre a propuesta del Tribunal juzgador, por el Ministerio de Educación Nacional.

f) Nombrado Catedrático numerario el propuesto por el Tribunal, tomará posesión de su Cátedra, sin perjuicio de hacerlo solamente el día de la inauguración del curso académico.

Artículo cincuenta y nueve.—Son obligaciones y derechos de los Catedráticos numerarios de las Facultades de las Universidades:

a) Considerar la labor universitaria como servicio obligatorio a la Patria, que deberá cumplir con exactitud y con la necesaria eficacia para que los escolares obtengan la mejor formación académica y profesional.

b) Prestar juramento de fiel servicio, en el acto de su incorporación a la función docente universitaria, después de

objetido el título profesional, quedando sometido a la disciplina académica; el uso del traje doctoral y la medalla de Catedrático en todos los actos solemnes universitarios; la asistencia a los Claustros y a las Juntas de la Facultad a que pertenezcan, y el desempeño de los cargos de gobierno que le puedan ser confiados en la Universidad.

c) Optar en concurso de traslado a las Cátedras vacantes de su disciplina en cualquier Universidad.

d) La residencia en la localidad en que radique la Facultad donde preste sus servicios que sólo podrá abandonar con permiso del rector: la explicación efectiva, durante el curso, del mínimo de lecciones que para cada disciplina fije el Rector, habida cuenta del número de días lectivos que marque el calendario escolar y las horas semanales de lección asignadas a cada disciplina en los planes de enseñanza; para cumplimiento de lo cual se deberán continuar las lecciones con autorización del Rector, hasta completar el mínimo fijado; la redacción diaria de la ficha de Cátedra, reflejando en ella la labor desarrollada y sometiéndola cada día al visado del Decano.

e) El posible disfrute anual, durante el período lectivo, de un permiso hasta de quince días continuados, que dará conceder el rector y ampliar hasta un total de treinta el Ministerio de Educación Nacional, a propuesta de aquél; la obtención, en caso de enfermedad, de licencia que concederá el Ministro, a propuesta del Rector, y con informe favorable del Decano de la Facultad resectiva, prorrogable hasta seis meses con todo el sueldo; la obtención, en caso justificado, de dispensa de la función docente durante un curso, para finalidades científicas y pedagógicas, mediante Orden del Ministro de Educación Nacional, a propuesta del rector, con reserva de la Cátedra, que desempeñará entretanto un Profesor adjunto o un Encargado de curso; la excedencia voluntaria, después de haber ejercido efectivamente la enseñanza durante un mínimo de dos cursos. Esta excedencia sólo podrá concederla el Ministro de Educación Nacional, a propuesta del Rector, con pérdida del sueldo y por un tiempo no inferior a un año ni superior a diez. El exce-

dente no podrá reingresar sino mediante nueva oposición o por concurso de traslado entre Catedráticos numerarios, cuando exista vacante de su cátedra, y habrá de estar a las resultas finales del mismo.

f) La jubilación voluntaria, de acuerdo con las leyes de Funcionarios del Estado; la obtención, en su caso, siempre con pérdida de sueldo, y con reserva de su Cátedra, de la excedencia forzosa, que habrá de otorgar el Ministro de Educación Nacional, sólo cuando lo exija el desempeño de un alto cargo en el Gobierno de la Nación, y por el tiempo que dura su desempeño; la posible dispensa de las obligaciones docentes, con reserva de la Cátedra y sin pérdida del sueldo, en caso de ser nombrado Rector de Universidad; la jubilación forzosa, con los derechos que establezcan las leyes generales de funcionarios o en la forma que disponga, como sanción, el Reglamento de disciplina académica, y el cese voluntario o el forzoso, en su caso, por medida disciplinaria y con pérdida de todos sus derechos.

g) Presentar a la aprobación rectoral, con un mes de anticipación al comienzo del curso, los temas que hayan de desarrollarse en el cuatrimestre o cuatrimestres de la disciplina. El programa aprobado habrá de ser explicado en su integridad y de acuerdo con las normas inspiradoras del Estado.

h) Intervenir en las pruebas académicas que determinen los Reglamentos de la Facultad respectiva.

i) La percepción del sueldo que por su categoría en el Escalafón le corresponda y, en su caso, de los derechos pasivos, de acuerdo con las Leyes generales; así como de los emolumentos complementarios que legalmente le pertenezcan, y también formar parte de la Mutualidad de Catedráticos de Universidad.

j) El ejercicio, por escrito, ante el Rector o el Ministro, en su caso, por conducto de aquél, del derecho de petición o queja en asuntos académicos.

Artículo sesenta.—Cuando el número de alumnos o las necesidades de la enseñanza lo aconsejen estrictamente, podrá

el Ministerio, a propuesta del Rector, y oída la Junta de la Facultad respectiva y la de Gobierno, desdoblar una Cátedra de cualquier Facultad. La Cátedra así creada se proveerá por el procedimiento que determina la Ley.

El Ministerio, por razones que en cada caso habrán de expresarse, podrá incluir en el Escalafón general de Catedráticos numerarios un número de diez, a lo más, de éstos, que, en lugar de estar adscritos a Cátedra propia, lo estarán a una que tenga titular cuando a éste se le haya concedido el privilegio de no tener que explicar el conjunto de su disciplina. Estos Catedráticos serán propuestos, de entre los numerarios de la misma asignatura que ya figuren en el Escalafón, por el titular privilegiado, y la propuesta, una vez aprobada por el Rector, oída la Junta de Facultad y la de Gobierno, será elevada al Ministerio, que resolverá por Orden ministerial en cada caso, previo informe del Consejo Nacional de Educación.

Los Catedráticos así designados tendrán derecho a participar en los concursos de traslado de las Cátedras de que son titulares.

Artículo sesenta y uno.—En casos excepcionales podrán ser nombrados, por Decreto del Ministerio de Educación Nacional, Catedráticos extraordinarios, que habrán de ser titulares de grados académicos superiores y de notorio prestigio en el orden científico.

La iniciativa para estos nombramientos compete al Ministerio de Educación Nacional y a los Rectores de las Universidades; pero deberán informar la propuesta los Consejos Superiores de Investigaciones Científicas y Nacional de Educación y la Real Academia correspondiente. La propuesta y los informes habrán de ser ampliamente motivados, con expresión de la obra científica del propuesto e indicación de sus publicaciones, investigaciones y datos que permitan formar juicio del valor de su personalidad científica ante los organismos y entidades culturales nacionales y extranjeras.

Los Catedráticos extraordinarios desempeñarán la Cátedra para la que hayan sido nombrados, incluida o no en el plan general de la Facultad respectiva, con iguales derechos y obligaciones que los numerarios, sin más diferencia que la atribución de un sueldo fijo en el Decreto de nombramiento, y si no forman parte del Escalafón de Catedráticos numerarios. Al quedar vacante la Cátedra que se les creó, se considerará ésta suprimida.

Artículo sesenta y dos.—Para las cátedras o grupos de cátedras de las Facultades Universitarias, y de acuerdo con sus plantillas, se nombrarán Profesores adjuntos, mediante concurso-opoación y propuesta rectoral al Ministerio de Educación Nacional, que hará el nombramiento por cuatro años, prorrogables por otros cuatro.

Este concurso-oposición se verificará de acuerdo con los siguientes principios:

a) Será preceptiva la posesión del grado de Doctor y la firme adhesión a los principios fundamentales del Estado, acreditada mediante certificación de la Secretaría General del Movimiento.

b) Se atenderá, en la preferencia de méritos, a la labor científica, comprobada por las publicaciones del candidato, y a su historia docente.

Reglamentariamente se determinarán los demás trámites e informes de carácter administrativo o de otra naturaleza exigibles a los que participen en este concurso-oposición.

En el ejercicio de sus funciones, serán aplicables a los Profesores adjuntos los mismos preceptos que al Profesorado numerario en cuanto a prestación de juramento, uso del traje académico, residencia, labor docente, permisos, disciplina, pruebas y derechos de petición.

Percibirán como emolumentos la gratificación que en sus nombramientos se les asigne, la cual deberá consignarse en el Presupuesto del Ministerio de Educación Nacional.

Artículo sesenta y tres.—Cuando la naturaleza de las Cátedras o el número de alumnos de las mismas así lo exija, el Rector de la Universidad podrá nombrar Ayudantes para clases prácticas, clínicas o laboratorios, a propuesta del Decano de la Facultad o Director del órgano universitario en que haya de prestar sus servicios, oído el Catedrático o Profesor interesado y previo informe de la Jefatura Provincial del Movimiento.

Los Ayudantes no podrán, en ningún caso, asumir la explicación de lecciones teóricas de los programas, y sus obligaciones y derechos les serán fijados en sus nombramientos. Disfrutarán siempre de remuneración con cargo al Presupuesto general de la Universidad, y deberán estar investidos del grado de Licenciado.

Artículo sesenta y cuatro.—Cuando las conveniencias del servicio así lo aconsejen y esté vacante una Cátedra numeraria, el Rector de la Universidad, oída la Facultad correspondiente, podrá proponer al Ministro de Educación Nacional el nombramiento de un Profesor encargado de dicha Cátedra por un período de tiempo que no podrá exceder de tres años.

El candidato propuesto habrá de estar investido del título de Doctor y acreditar su anterior ejercicio profesional, así como su firme adhesión a los principios fundamentales del Estado, mediante certificación de la Secretaría General del Movimiento.

La propuesta se hará con amplia motivación y alegación de méritos, y, en caso de nombramiento, percibirá la gratificación que se le asigne.

Asimismo podrán ser agregados al servicio de una Cátedra de manera permanente, las personalidades profesionales pertenecientes a Centros o Instituciones públicas o privadas, que hayan sido incorporadas a la vida universitaria por precepto legal. Estos Profesores agregados podrán ser Licenciados o Doctores.

Artículo sesenta y cinco.—En análoga forma y con iguales obligaciones y derechos podrán nombrarse encargados de Cáte-

dra para los Institutos o Escuelas Profesionales, cuando no tengan escalafón propio.

Artículo sesenta y seis.—En caso de vacantes, las Cátedras numerarias de Facultad serán desempeñadas por los Profesores adjuntos. A falta de ellos, podrán nombrarse en forma análoga profesores encargados de curso, que deberán estar investidos del Título de Licenciado o Doctor.

Igualmente podrá nombrar el Ministerio de Educación Nacional Profesores encargados de curso para la enseñanza religiosa, los Institutos o Escuelas profesionales, y las disciplinas de formación política, así como para las de educación complementaria de los escolares.

Percibirán la gratificación que en sus nombramientos se les asigne, con cargo al Presupuesto del Ministerio de Educación Nacional, en el que se consignará cantidad suficiente para estas atenciones.

En el ejercicio de sus funciones les serán aplicados los mismos preceptos que a los Profesores adjuntos.

Artículo sesenta y siete.—Los Profesores de los Institutos de Investigación serán nombrados por el Ministerio de Educación Nacional, a propuesta del Rector de la Universidad respectiva. El nombramiento deberá recaer en Catedráticos numerarios o extraordinarios de Facultad, y percibirán, con independencia de los emolumentos que como Catedráticos les correspondan, la gratificación que en la Orden de nombramiento se les asigne y que se consignará en el Presupuesto del Estado.

Las obligaciones especiales que con independencia de las propias de Catedráticos de Facultad se les determinen, serán fijadas por el Rector de la Universidad, y previo informe del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, serán aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional.

CAPÍTULO IX

Los escolares y sus obligaciones y derechos

Artículo sesenta y ocho.—La cualidad de estudiante universitario se adquiere por concesión del Rector de la Universidad. Éste sólo podrá otorgar, previa solicitud, al candidato que reúna los siguientes requisitos:

- a) Posesión del título de Bachiller.
- b) Aprobación del examen de ingreso en la Facultad universitaria, Instituto o Escuela en que desee comenzar sus estudios.
- c) Aportación de dictamen sanitario favorable para formación de ficha médica, del Servicio de Protección Escolar.
- d) Y de cuantos datos y elementos de juicio considere oportunos el candidato para que sirvan de base a la decisión rectoral sobre fijación de las tasas académicas que deba abonar en el curso de su vida universitaria, o concesión de becas, o auxilios, en su caso.

Artículo sesenta y nueve.—Concedido por el Rector al candidato su derecho a iniciar los estudios universitarios, contra cuya negativa podrá recurrir ante el Ministerio de Educación Nacional, y fijada la tasa académica a que queda sometido, habrá de obtener el «Libro Escolar» y la inscripción en el primer curso de Facultad, Instituto o Escuela y en un Colegio Mayor, en calidad de residente o adscrito, comunicando, en este último caso, con toda precisión cuál ha de ser su alojamiento, que podrá rechazar como impropio el Rector.

El estudiante, en el acto solemne de comienzo de curso, prestará juramento de cumplir fielmente sus obligaciones universitarias. Recibirá entonces la carta de identidad y el distintivo del Sindicato Español Universitario que le acrediten y permitan ostentar su calidad y dignidad de escolar universitario y quedará desde este momento sometido a la disciplina académica.

Artículo setenta.—Las obligaciones y derechos del escolar universitario son las siguientes:

a) Considerar la labor universitaria como servicio obligatorio a la patria, que deberá cumplir con exactitud y esfuerzo para conseguir la mejor formación académica y profesional.

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 deban asistir, salvo excepción expresamente concedida por el Rector.

c) Usar el distintivo del Sindicato Español Universitario.

d) Asistir obligatoriamente a las lecciones, tanto de cursos facultativos como de enseñanza religiosa o de los Institutos o Escuelas, a las de formación política y demás enseñanzas complementarias, y obtener, según las normas de esta Ley, la dispensa de escolaridad establecida para los diversos estudios.

e) Recibir asistencia mediante el Servicio de Protección Escolar y trasladarse para continuar sus estudios a otra Universidad en casos justificados, a juicio del Rector.

f) Prestar los servicios universitarios, atendida, cuando la naturaleza de los mismos lo exija, la diversidad de sexos.

g) Obtener, por medio del Servicio de Protección Escolar para conocimiento de sus padres o tutores, noticias periódicas del proceso de su vida académica.

h) Ejercer individualmente, por escrito, ante el Decano, el Rector y el Ministerio el derecho de petición o queja en toda clase de asuntos académicos por los conductos reglamentarios y a través de los mandos del Sindicato Español Universitario.

CAPÍTULO X

Organización de los medios didácticos

Artículo setenta y uno.—Todos los medios didácticos de las Universidades, como Bibliotecas, Archivos, Museos, Seminarios, Laboratorios, Clínicas y Hospitales Clínicos, Jardines Botánicos, Talleres y otros análogos, y los elementos que los

compongan, cualquiera que sea el órgano o servicio universitario a que principalmente sirvan y en cuyos locales propios estén sitios, se considerarán concedidos a las Universidades para su uso, cuando sean propiedad del Estado, encomendándoseles su mejor organización, incremento, perfecta instalación y custodia.

Artículo setenta y dos.—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.

Artículo setenta y tres.—Para el ejercicio de las funciones rectorales a que se refiere el artículo anterior, los Rectores podrán delegar este servicio en los Vicerrectores o en los Decanos de las Facultades correspondientes.

Compete al Rector, al Vicerrector o al Decano, como delegado de este servicio:

a) La iniciativa para la adquisición de material o el estudio y, en su caso, la aceptación de cuantas propuestas se le formulen en tal respecto por los Directores y Profesores de los diversos órganos y servicios.

b) Ejercer, en todos los medios didácticos, la inspección para el mejor cumplimiento de las decisiones rectorales.

c) Redactar el índice previsto de necesidades para la confección del Presupuesto general universitario.

Artículo setenta y cuatro.—La Biblioteca de cada Universidad, aunque sus fondos se custodien en lugares diversos y sus salas de lectura y estudio estén instaladas en diferentes edificios universitarios, formará una unidad con el nombre de Biblioteca de la Universidad y estará dotada de un catálogo general único, además de los parciales que se juzgue necesarios.

El Director inmediato de la Biblioteca será el Bibliotecario general, nombrado por el Ministerio de Educación Nacional

mediante concurso entre funcionarios del Cuerpo facultativo de Archivos, Biblioteca y Museos, previo informe del Rector.

En igual forma se procederá al nombramiento del personal técnico o auxiliar necesario.

Realizados estos nombramientos, se considerarán los designados como funcionarios al servicios de la Universidad, y, por tanto, sometidos a las órdenes reglamentarias del Rector y a la disciplina académica.

El Rector podrá proponer al Ministerio de Educación Nacional el cese del Director y personal técnico y auxiliar cuando lo juzgue conveniente, oída la Junta de gobierno.

El personal subalterno necesario se nombrará, mediante relación de trabajo, en la misma forma que el general de la Universidad.

Artículo setenta y cinco.—Son obligaciones y derechos del Bibliotecario general y de todo el personal de la Biblioteca, siempre bajo las órdenes del Rector, la ejecución de las normas para el régimen interno de custodia, adquisición, catalogación y servicio de libros a los lectores, de acuerdo con los preceptos reglamentarios.

Artículo setenta y seis.—El Bibliotecario general será, al mismo tiempo, Director del Archivo Histórico Universitario, que se formará con los fondos antiguos y los procedentes de los Archivos administrativos, de los que pasarán a aquél todos los documentos con antigüedad superior a veinte años.

Artículo setenta y siete.—Los Museos de Arte, Arqueología o análogos, en caso de existir en las Universidades, tendrán un Director propio, nombrado por igual procedimiento que el Bibliotecario general.

Sus obligaciones y derechos en los órganos respectivos serán análogos a los de los Bibliotecarios en la Biblioteca universitaria.

Artículo setenta y ocho.—Los Museos de Ciencias, Clínicas y Hospitales, Laboratorios, Observatorios, Talleres o

Granjas de experimentación y análogos, excepto aquellos estrechamente vinculados a una Cátedra, tendrán, cada uno o por grupos, sus jefes propios, cuyo nombramiento y cese corresponden al Ministerio, a propuesta del Rector, oído el Decano correspondiente, entre catedráticos numerarios. Sus derechos y obligaciones, en el ámbito de su competencia, serán análogos a los del Bachillerato general.

CAPÍTULO XI

Régimen y personal administrativo y subalterno

Artículo setenta y nueve.—El régimen administrativo de las Universidades, tanto para su funcionamiento interno como para sus relaciones entre sí y con el Ministerio de Educación Nacional, se regulará de acuerdo con las siguientes normas:

a) La forma de los documentos y su tramitación será uniforme en todas las Universidades.

b) Las Universidades funcionarán con autonomía administrativa, salvo en los casos en que, por precepto de la Ley, deba elevarse el asunto a conocimiento y resolución del Ministerio de Educación Nacional.

Artículo ochenta.—Como jefe inmediato de todos los servicios administrativos de cada Universidad bajo las órdenes directas del Rector, habrá un Secretario general.

El cargo recaerá en un Catedrático numerario, que será nombrado por el Ministerio de Educación Nacional, a propuesta, en terna, del Rector, quien, oída la Junta de Gobierno, podrá proponer al Ministerio de Educación Nacional el cese en cualquier momento.

Compete al Secretario general:

a) La jefatura directa del personal administrativo y el informe previo al Rector sobre la plantilla del personal administrativo, técnico y auxiliar que haya de prestar sus servicios en los diversos órganos universitarios, incluso para la admi-

nistración de presupuesto. El Rector, oída la Junta de Gobierno, la elevará al Ministerio de Educación Nacional para su aprobación.

El Secretario informará igualmente para nombramientos del personal que haya de cubrir la plantilla.

a) La jefatura inmediata de los servicios administrativos de la Universidad, aunque éstos afecten a órganos que tengan Secretario propio; la expedición y certificación de los documentos y acuerdos universitarios que no correspondan directamente a los Secretarios de los diversos órganos y servicios de la Universidad; la redacción y custodia de los libros de actas del Claustro Universitario y de la Junta de Gobierno; la custodia y ordenación del Archivo administrativo de la Universidad; la propuesta al Rector de cuantas iniciativas juzgue convenientes para la mejor organización de los servicios administrativos y de los órganos y servicios docentes y técnicos de la Universidad; la redacción, al final de cada curso, de una Memoria en la que, utilizando las fichas de Cátedra de los Profesores y el Archivo Universitario, haga constar los datos estadísticos y de toda clase que se juzguen convenientes; la organización de los actos solemnes universitarios y la conservación y cumplimiento del protocolo y ceremonial.

Artículo ochenta y uno.—Se nombrará por cada Universidad un Oficial Mayor, que ejercerá sus funciones bajo las órdenes inmediatas del Secretario general y superiores del Rector.

El cargo recaerá en un funcionario del Cuerpo Tecnicoadministrativo del Ministerio de Educación Nacional, a cuyo nombramiento y cese se procederá de igual forma que para el Secretario general.

Le compete:

a) El ejercicio de las funciones propias del Secretario, en caso de vacante, enfermedad o ausencia legal, y las que éste delegue en él, con autorización del Rector; la coordinación de las Secciones y Negociados administrativos y la formación

anual del inventario de todo el material de la Universidad, así como la custodia de los edificios y material no estrictamente docente.

a) La jefatura inmediata del personal subalterno; vigilancia y organización de estos servicios y propuesta al Rector, por conducto del Secretario, para su elevación al Ministerio de Educación Nacional, de la plantilla necesaria.

Artículo ochenta y dos.—Las Facultades, Institutos o Escuelas Profesionales y Secretariado de Publicaciones, Intercambio Científico y Extensión universitaria tendrán su Secretario propio, que se designará y cesará, en su caso, por Orden ministerial, a propuesta del Rector, de acuerdo con el Decano o Jefe director del órgano correspondiente.

Estos Secretarios habrán de ser Catedráticos o Profesores universitarios para las Facultades y Secretariado de Publicaciones, y profesores de Institutos o Escuelas profesionales para estos órganos y servicios.

Estos Secretarios ejercerán la función propia de su cargo, en sus correspondientes órganos o servicios.

Artículo ochenta y tres.—Fijada la plantilla del personal necesario para todos los órganos y servicios universitarios, incluso Bibliotecas, Laboratorios y análogos, el Rector nombrará el personal, que se regirá por la legislación común de trabajo.

CAPÍTULO XII

Medios económicos para la función universitaria y presupuestos general de las Universidades

Artículo ochenta y cuatro.—El régimen económico de las Universidades se ajustará a las siguientes normas:

a) Los ingresos que por tasas académicas, expedición de títulos, certificaciones y documentos análogos, rentas de publicaciones y otros semejantes, obtengan las Universidades

a través de todos sus órganos, habrán de pertenecerles y ser destinados al cumplimiento de los fines de la Universidad. El treinta por ciento de la totalidad de tales ingresos se empleará en la formación del capital universitario.

b) Cada Universidad tendrá su patrimonio, que administrará autónomamente, con la sola limitación de estar obligada a adaptar su Presupuesto general único a las normas de esta Ley y sus Reglamentos; a destinar a los capítulos, artículos y apartados correspondientes del mismo las subvenciones que, para fines específicos y concretos, les sean concedidas por el estado, la Provincia, el Municipio u otras Corporaciones o por particulares; a someter a la aprobación del Ministerio de Educación Nacional el presupuesto anual y las cuentas del ejercicio anterior, que serán remitidas por el Ministerio al Tribunal de Cuentas, una vez aprobadas por aquél, a los efectos determinados en la Ley de Contabilidad.

Los Presupuestos universitarios deberán ser presentados dentro de los treinta días siguientes a la aprobación de los Presupuestos generales del Ministerio de Educación Nacional, y las cuentas, en el mes de enero.

Artículo ochenta y cinco.—La Sección de ingresos del Presupuesto general universitario la integrarán los siguientes conceptos:

a) Rentas del Patrimonio Universitario no adscritas a fines especiales.

b) Rentas del patrimonio Universitario adscritas a fines especiales.

c) Aportaciones obligatorias del Estado no adscritas a fines especiales.

d) Aportaciones obligatorias del Estado adscritas a fines especiales.

e) Ingresos por el Libro Escolar, tasas académicas, títulos, certificaciones y análogos.

f) Ingresos por descuento de habilitación de personal y material, ejercida por el Administrador general.

g) Ingresos por publicaciones.

h) Legados, donativos o subvenciones que se reciban para su inversión o para incremento del patrimonio Universitario.

i) Abintestados de todo el personal docente universitario, cuando hubieran de pertenecer al Estado.

Artículo ochenta y seis.—Para los derechos fiscales académicos se fijarán tasas generales, que serán reducidas y aun suprimidas, habida cuenta de las dotes intelectuales y morales de los escolares y de los medios económicos, debidamente acreditados, de sus padres. Una disposición especial determinará esta escala de tasas, así como las normas para su aplicación.

Artículo ochenta y siete.—Las rentas del Patrimonio Universitario no adscritas a fines especiales, habrán de ser destinadas a gastos de instalación permanente y medios didácticos.

Artículo ochenta y ocho.—Las rentas que estén adscritas a fines especiales por sus donantes, fundadores, etc., habrán de figurar en el Presupuesto de gastos adscritas a los fines propios.

Artículo ochenta y nueve.—El Estado consignará en el Presupuesto de Educación una cantidad no inferior a ciento cincuenta mil pasetas para cada Universidad, en concepto de aportación no adscrita a fines especiales.

Las aportaciones del estado y demás Corporaciones públicas no adscritas a fines especiales, habrán de ser destinadas a gastos generales, así como a toda clase de medios didácticos y material docente.

Artículo noventa.—El presupuesto del Ministerio de Educación Nacional consignará, además, con independencia de

las cantidades que sean necesarias para atender a los gastos de sueldos y gratificaciones de personal y las que puedan destinarse a construcción o adquisición de edificios universitarios nuevos o ampliaciones de los actuales y que no serán libradas para su ingreso en el Presupuesto universitario, según los preceptos generales, otras destinadas a los fines especiales siguientes:

- a) Bibliotecas, Museos, Archivos y Seminarios.
- b) Clínicas y Hospitales clínicos.
- c) Laboratorios, especificando cada uno de ellos en caso de que la subvención sea con destino expreso.
- d) Granjas, Jardines Botánicos, Talleres e instalaciones y material deportivo.
- e) Pequeñas reparaciones en los edificios universitarios.
- f) Reparaciones y adquisición de mobiliario y material de Laboratorios y Clínicas, Hospitales Clínicos y material no inventariable para los servicios universitarios.
- g) Becas y protección escolar.
- h) Viajes y excursiones de carácter científico y cultural.

Todos los créditos que, a favor de las Universidades, figuren en el Presupuesto del Ministerio de Educación Nacional, así como los extraordinarios que por el mismo se concedan a favor de aquéllas, se librarán en firme al Administrador general de la Universidad, y habrán de figurar en los Presupuestos de ingresos de la misma y en los correspondientes capítulos de gastos para inversión en los fines especiales a que se destinen.

En ningún caso se librarán las consignaciones de toda clase que figuren en los Presupuestos generales a favor de las Universidades mientras éstas no tengan aprobados por el Ministerio los Presupuestos y las cuentas en la parte que al mismo afectan.

Artículo noventa y uno.—Los ingresos correspondientes al apartado e) del artículo ochenta y cinco figurarán en el Presupuesto de la Universidad como no adscritos a fines especia-

les. Descontado el treinta por ciento, según se preceptúa en el apartado a) del artículo ochenta y cuatro, del resto se destinará: el veinte por ciento a gastos permanentes o de material universitario, y la cantidad restante al abono de las gratificaciones del personal universitario docente o administrativo, a base de un fondo común de todas las Universidades, que se distribuirá proporcionalmente, según determinen disposiciones especiales. La mitad de los ingresos en efectivo por expedición de títulos académicos se destinará a la retribución del Profesorado numerario de las Universidades, de conformidad con las disposiciones legales anteriormente establecidas.

Artículo noventa y dos.—Los ingresos por descuento de habilitación de material y personal ejercida por el Administrador general de la Universidad, se destinarán a la Mutualidad de Catedráticos numerarios, que será única para todas las Universidades.

Artículo noventa y tres.—Los ingresos por publicaciones figurarán en el Presupuesto para ser destinados a nuevas publicaciones y al abono de honorarios o derechos de los autores respectivos.

Artículo noventa y cuatro.—Los legados y donativos, cuando no disponga lo contrario el testador o donante y los abintestatos, se entenderán percibidos para incremento del capital universitario; en otro caso figurarán como ingresos en el Presupuesto del año siguiente.

También se destinarán a capitalización, además de los recursos determinados en el apartado a) del artículo ochenta y cuatro, el superávit de las cuentas anuales, que no podrán ser aprobadas si no se justifica en ellas la capitalización correspondiente al ejercicio anterior, presentando, al efecto, la relación por duplicado de los bienes y valores que al fin de cada ejercicio constituyan la totalidad del capital universitario.

La obligación de capitalizar determinada en esta Ley no será dispensada a las Universidades, mientras no puedan sos-

tener con las rentas gratuitamente el veinticinco por ciento, como mínimo, de los alumnos alojados en los Colegios Mayores de fundación directa universitaria y atender además a un posible déficit en el sostenimiento de los mismos. Cuando el Ministerio, a petición de la Universidad, reconozca que se ha acumulado capital suficiente para las indicadas atenciones, se podrá autorizar que los fondos destinados a capitalización se apliquen a los fines de cultura que se estimen convenientes.

Artículo noventa y cinco.—El Patrimonio de las Universidades estará compuesto por los bienes siguientes:

Primero. Los que actualmente posea como propios.

Segundo. Los fondos procedentes de fundaciones docentes civiles extinguidas en el Distrito Universitario.

Tercero. Los que las Leyes le atribuyan actualmente o en lo sucesivo.

Cuarto. Los legados y donaciones de todo género que acepte o reciba para capitalización.

Quinto. Los edificios que se adquieran o construyan y sus accesiones.

Artículo noventa y seis.—El Presupuesto de cada Universidad será único y anual. Se redactará de acuerdo con las disposiciones generales de esta Ley, y se someterá a la aprobación del Ministerio de Educación Nacional. Figurarán en él, en los capítulos de gastos, todos los relativos a los distintos órganos universitarios, con excepción de los Colegios Mayores fundados por iniciativa privada.

Artículo noventa y siete.—El presupuesto universitario será administrado, según las normas generales de contabilidad, por el Rector de la Universidad, como Ordenador de Pagos; el Administrador general y el Interventor general.

Artículo noventa y ocho.—El Administrador general de la Universidad será nombrado por el Ministerio, a propuesta

del Rector, y cesará en igual forma. El nombramiento recaerá preferentemente en un Catedrático numerario de Facultad.

Competen al Administrador general de la Universidad las funciones de administración de todo lo concerniente al patrimonio universitario y la colaboración con el Rector o Interventor para la redacción del Presupuesto general de la Universidad.

Ejercerá también el cargo de Habilitado de personal, material y demás servicios para la percepción de los fondos que, por figurar en los Presupuestos generales del Estado, exijan tal actuación, ingresando en el Presupuesto universitario los descuentos propios del servicio. Quedarán exentos de todo descuento de habilitación los sueldos del personal administrativo y de Bibliotecas.

Artículo noventa y nueve.—El nombramiento y cese del Interventor general compete al Ministerio de Educación Nacional, a propuesta del Rector. El nombramiento deberá recaer en un Catedrático numerario.

Será de su competencia la intervención de todos los gastos e ingresos del Presupuesto general de la Universidad.

Artículo ciento.—El Ministro de Educación Nacional redactará un Reglamento económico por el que se regirán todas las Universidades y fórmulas para los presupuestos y cuentas, así como regulará todo lo relativo a obras urgentes, operaciones de préstamo, cantidades no inventariadas y demás extremos que se estimen necesarios para la buena marcha del régimen universitario.

CAPÍTULO XIII

Disciplina académica

Artículo ciento uno.—El régimen de disciplina en las Universidades se adaptará a las siguientes normas:

- a) La disciplina universitaria afectará separadamente:
 - 1) Al personal docente.

2) A los escolares.

3) Al personal de Bibliotecas, Museos y medios didácticos análogos, administrativo y subalterno.

b) Las faltas del personal docente se clasificarán en leves y graves, y dentro de cada uno de estos grupos, según tengan carácter religioso-moral, político, docente o administrativo.

Las faltas leves del personal docente serán sancionadas por el Rector de la Universidad, previa comprobación y asesoramiento por la Junta de Gobierno.

Para la sanción de las faltas graves se requerirá expediente, incoado con conocimiento del Ministerio de Educación Nacional, y, terminada su tramitación, el Rector comunicará la propuesta de sanción al Ministerio para su imposición y ejecución, en su caso. En estas faltas se podrá llegar a imponer la sanción de separación del Cuerpo de Profesores, sin perjuicio de otras a que pudiera haber lugar.

Las funciones de la Junta de Gobierno en materia de disciplina se extenderán también al personal técnico de todos los organismos y servicios universitarios.

Las sanciones graves se harán constar en el expediente personal del interesado, habiéndose de determinar el alcance que haya de atribuírseles, como deméritos computables administrativamente.

c) Las faltas de los escolares se clasificarán en individuales y colectivas, y unas y otras, en leves y graves.

La faltas leves serán sancionadas siempre con el visto bueno del Rector y previa su comprobación por los Profesores, Decano, Directores de Institutos o Colegios Mayores, según su naturaleza. Se dará cuenta de ellas al correspondiente Mando del Sindicato Español Universitario.

Las faltas graves se sancionarán previo expediente y con conocimiento de la Junta de Gobierno. Tramitado el expediente, la propuesta de sanción que decida el Rector será elevada al Ministerio de Educación Nacional, que la im-

pondrá y ejecutará en su caso. Se podrá llegar a expulsar al sancionado de una Universidad y aun de todas las Universidades.

Para la mutua repercusión que puedan tener las sanciones impuestas por la Universidad y por el Sindicato Español Universitario, se dictará un Reglamento especial, de común acuerdo con los Ministerios competentes y la Secretaría general del Movimiento.

Las sanciones graves se harán constar en el Libro Escolar.

d) Las faltas del personal administrativo, del de Bibliotecas y órganos análogos y del subalterno se clasificarán igualmente en leves y graves, y se aplicarán para su imposición normas análogas a las establecidas en los apartados anteriores.

La máxima sanción que podrá imponer será la de separación del servicio a la Universidad, sin perjuicio de las que el Ministerio juzgue oportuno imponer al personal que forme parte de Cuerpos dependientes de su jurisdicción. Las sanciones por faltas graves se harán constar en los respectivos expedientes.

En todo expediente disciplinario se pasará pliego de cargos al interesado, que tendrá derecho a contestar.

DISPOSICIONES FINALES Y TRANSITORIAS

Primera.—Esta Ley entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, quedando derogadas todas las Leyes, Decretos, Órdenes o Reglamentos sobre régimen universitario que se opongan a lo preceptuado en ella.

Segunda.—La ordenación de las enseñanzas en las Facultades universitarias, así como la organización y régimen de las mismas, se determinarán por Decreto aprobado en Consejo de Ministros.

Tercera.—El nuevo régimen para todas las Facultades se implantará curso por curso, aplicándose para el primero y para los demás las reglas que estuviesen establecidas; es decir, que la reforma, en cuanto al plan de estudios, se llevará a efecto en forma escalonada.

Cuarta.—Para que pueda cumplirse lo ordenado en el artículo veintiuno respecto a la colación del grado de Doctor, será preciso que el Ministerio autorice por Decreto a cada Universidad cuando estime que ha alcanzado plenamente la debida organización.

Entretanto, los estudios del grado de Doctor que determinen los reglamentos podrán cursarse en todas las Universidades, siempre que en ellas estén establecidas las disciplinas necesarias. La tesis será juzgada en la Universidad de Madrid por un Tribunal de cinco Catedráticos de la disciplina objeto de la tesis, de las distintas Facultades de España. En el título se hará constar la Universidad de procedencia, la cual deberá publicar la tesis del nuevo Doctor.

Quinta.—Los Centros de Enseñanza Superior del Sacromonte, El Escorial y Deusto, serán reconocidos como adscritos, respectivamente, a las Universidades de Granada, Madrid y Valladolid, si así lo solicitan. Los escolares que cursen en aquellos centros los estudios tradicionalmente dados en los mismos, verificarán obligatoriamente en cualquiera de las Universidades del Estado todas las pruebas académicas que con carácter general se establezcan en los Reglamentos de las Facultades respectivas.

La colación de grados que sirve de base a la expedición de títulos con valor profesional, sólo podrá hacerse en las Universidades del Estado y con arreglo a las normas generales establecidas en esta Ley.

Los referidos alumnos, afiliados al Sindicato Español Universitario, recibirán también obligatoriamente en dichos Centros todas las enseñanzas complementarias que en esta ley se establecen para los escolares universitarios.

Sexta.—Para la implantación de la cultura superior religiosa a que se refiere el capítulo quinto de esta Ley, se dictará el Decreto correspondiente, previo común acuerdo de la Iglesia y el Ministerio de Educación Nacional.

Séptima.—Para el cumplimiento del artículo sesenta y dos y siguientes, respecto a Profesores adjuntos, etc., se dictará una disposición especial, manteniéndose hasta entonces el régimen actual.

Octava.—Los Profesores de Escuelas de Veterinaria continuarán en su Escalafón actual, que será declarado a extinguir. Los que ingresen una vez promulgada esta Ley, pasarán a formar parte del Escalafón general de Catedráticos de Universidad.

Novena.—Esta Ley deberá ser modificada en cuanto hace referencia a la intervención de los órganos políticos universitarios de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S., cuando por decisión del Mando Nacional del Movimiento se produzca una reforma en la estructura de los mismos.

Décima.—Para la implantación de la formación política y de los organismos y servicios a que se refiere el capítulo quinto de esta Ley, se dictarán los Decretos oportunos, de acuerdo con las jerarquías correspondientes, en su caso.

Undécima.—Los actuales Secretarios de las Universidades que ejerzan sus cargos en propiedad en el momento de la publicación de esta Ley continuarán desempeñándolos, aunque no reúnan los requisitos exigidos por el artículo ochenta.

Duodécima.—El régimen económico del capítulo doce, no entrará en vigor hasta la promulgación del nuevo Presupuesto.

Decimotercera.—Las Clínicas y Hospitales Clínicos, habida cuenta de su doble función, docente y benéfica, tendrán en el presupuesto de Educación Nacional las consignaciones establecidas en el artículo noventa, apartado b) de esta Ley,

sin perjuicio de que sigan en vigor las obligaciones que impone a los organismos afectados el Decreto de veintisiete de enero de mil novecientos cuarenta y uno, sobre coordinación de servicios sanitarios.

Decimocuarta.—Dada la naturaleza de esta Ley, que sólo alcanza a la ordenación universitaria, quedan excluidas de sus normas las Escuelas especiales de Arquitectura e Ingenieros, los organismos que de ellas dependan, las Escuelas de formación de sus profesiones auxiliares, así como aquellos Centros de investigación o de estudio que, por referirse a ingeniería o arquitectura, no atañen a la Universidad.

Decimoquinta.—Queda autorizado el Ministro de Educación Nacional para aclarar e interpretar la presente Ley, así como para dictar cuantas disposiciones complementarias sean precisas para su mejor aplicación.

Dada en El Pardo, a veintinueve de julio de mil novecientos cuarenta y tres.

FRANCISCO FRANCO

LEY DE 17 DE JULIO DE 1945 sobre Educación Primaria (B. O. E. 18-VII)

Una nueva Ley de Educación primaria, que por su propia esencia afecta tan hondamente a la substancia espiritual de un pueblo, y que por lo extenso de su aplicación y la intensidad y trascendencia de su contenido tan certeramente cala en la entraña íntima y en la zona vital de la Nación, presupone de manera imprescindible los sólidos cimientos, en los que hayan de estrecharse en firme soldadura la propia experiencia histórica y la tradición renovadora que la evolución de los tiempos reclama. España, maestra y educadora de pueblos, no puede así afrontar una transformación que significa para el mañana después de su última victoria contra el materialismo ateo, la supervivencia de su ser histórico, la paz interior y el desenvolvimiento de su potencia espiritual, a través de las generaciones fecundas que hoy son infancia, niñez y juventud, sin un anudamiento y enlace con la tradición pedagógica nacional.

Contra la falsía de los improprios y el acerbo vituperar de los que la ignoran o cínicamente la contradicen, la gloriosa tradición pedagógica hispana representa uno de los caudales más valiosos de nuestro haber histórico y una de las

máspreciadas aportaciones a la cultura ecuménica. España se gloria y ningún momento más oportuno para recordarlo, de haber impuesto ya, desde la misma época en que alumbraba Césares para el Imperio de Roma, las normas de una sabia pedagogía, que cristaliza en la mente preclara y en la humanísima actuación de nuestro Quintiliano, con el que se escribe la página inicial de la técnica educadora primaria. Estas aportaciones se hacen más fecundas al compás del avance de los tiempos, porque en plena Edad Media, tras el brillo inmarcesible de las ideas pedagógicas isidorianas y la práctica de nuestras escuelas monásticas, muchas de las cuales nacen en lo arisco de los paisajes desérticos o en los rincones rurales, donde al lado del Salterio se enseña la Gramática. España produce a un Teodulfo para el apogeo de la escuela palatina cariovingia o hace peregrinar a un Lulio con su pedagogía misionera, su afán metodológico de la representación gráfica y su doctrina de la escuela natural, primer ensayo de psicologismo. Pedagogo de nuestro Renacimiento es el eximio nebrisense, con su interpretación cristiana de la pedagogía clásica y el primero que la mantenga incontaminada de sus paganías renacentistas; y sobre todo, Vives, el gran creador de la psicología pedagógica y precursor de tantas normas y sistemas didácticos que aún viven y retoñan, con fuerza perenne, en la práctica moderna.

Creación española es, asimismo, el primer sistema de educación de los sordomudos, que inventa nuestro Ponce de León, y ejecutoria inigualable y sin precedente en la historia de la pedagogía universal el reguero de instituciones educativas que, como lo más relevante de su apostólica y civilizadora acción, esparce España por el Nuevo Continente, tras aquella primera escuela que surgió en Méjico, dirigida por Fray Pedro de Gante. El Siglo de Oro se cierra, en fin, con la lección que enseña al mundo San José de Calasanz, verdadero fundador del filantropismo y del humanismo social, al romper los prejuicios de que las letras para las clases privilegia-

das, creando la escuela popular y gratuita y determinando los fundamentos de la enseñanza mutua y del integralismo cíclico.

Cuando se quiebra la tradición pedagógica de nuestro siglo imperial, al advenir el mal llamado de las luces, con su cortejo exótico de frivolidades, de racionalismos y de impiedad, que produce su secuela en los años sucesivos de agitación política y revolucionaria, aún tiene fuerza España para alumbrar una nueva creación pedagógica, la de un pobre y desmedrado clérigo, don Andrés Manjón, caballero en una asquilla por los parajes granadinos, que mucho antes que los pedagogos del día proclama y practica las ventajas de la escuela al aire libre y da nueva forma y vida al sistema clásico del *docere delectando* y del *ludus*.

Esta tradición permanece en nuestra legislación escolar hasta que, desvinculada de su trayectoria histórica, se quiebra en la anarquía que nos depara el siglo XIX. El esfuerzo ordenador de la escuela primaria en los albores de esta centuria está caracterizado por la frondosidad de las disposiciones —contradictorias, a veces, entre sí—, que engendran un confusiónismo acertadamente definido por Rodríguez San Pedro en mil novecientos siete como «una superposición de esfuerzos personales, sin trabazón ni método, en lo que debiera ser una colaboración nacional permanente, concertada y en resultados de armonía». Así, son tanteos de sistematización legislativa el Real Decreto de dieciséis de febrero de mil ochocientos veinticinco y la Ley de veintiuno de junio de mil ochocientos treinta y ocho, cuyas disposiciones no alcanzan a poner orden y claridad en el fin que se proponían.

Este propósito se cumple plenamente en la Ley de nueve de septiembre de mil ochocientos cincuenta y siete, la cual representa, sin duda, un paso fundamental para dotar de sólida estructura administrativa a la noble misión de enseñar. Su aparato orgánico ha perdurado sensiblemente hasta nuestros días, pero su aplicación había de sufrir el azote de la inesta-

bilidad política, producto de la época, que reflejaba en mutaciones frecuentes y opuestas los continuos cambios de rumbo gubernativo. Una última etapa la constituye la promulgación del Estatuto del Magisterio, de mil novecientos diecisiete, que con las modificaciones en él introducidas en mayo de mil novecientos veintitrés, ha sido el código legislativo por el que se ha regido nuestra primera docencia hasta el momento presente, sin que los intentos reformistas de la Dictadura llegaran a cuajar en realidades, por haberlo impedido las vicisitudes políticas más recientes.

La etapa republicana de mil novecientos treinta y uno llevó a la escuela una radical subversión de valores. La legislación de este período puso su mayor empeño en arrancar de cuajo el sentido cristiano de la educación, y la Escuela sufrió una etapa de influencias materialistas y desnacionalizantes que la convirtieron en campo de experimentación para la más torpe política, negadora del ser íntimo de nuestra conciencia histórica. La imagen de Cristo fue prohibida en las aulas, en tanto que las propagandas sectarias preparaban la incorporación de la adolescencia al torvo empeño de la revolución marxista.

Por estos motivos, el Movimiento Nacional, desde el instante mismo en que se inició, consagró su más decidida voluntad a restaurar en todo el ámbito de nuestra Enseñanza, y muy singularmente en la Educación primaria, la formación católica de la juventud. Al lado de este pensamiento, y en íntimo enlace con él, se determinó la misión de la escuela para unificar la conciencia de los españoles en el servicio a la Patria y se promulgaron otras disposiciones por las que se ha reforzado el prestigio espiritual del Magisterio y se ha dotado a sus cuadros personales de mejoras ostensibles en las condiciones de su ejercicio profesional.

La nueva Ley invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso. La Escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiem-

pos, ha de ser ante todo católica. Por eso, la Ley no vacila en recoger, acaso como ninguna otra en el mundo, y en algunos momentos con literalidad manifiesta, los postulados que consignó Pío XI como normas del derecho educativo cristiano en su inmortal encíclica *Divini illius Magistri*. De conformidad con ellas y con los principios del Derecho Canónico vigente, se reconoce a la Iglesia el derecho que de manera supereminente, e independiente de toda potestad terrena, la corresponde para la educación por títulos de orden sobranatural, y la potestad que le compete, cumulativamente con el estado, de fundar Escuelas de cualquier grado, y, por tanto, Primarias y del Magisterio, con carácter de pública, en armonía con la naturaleza jurídica de la Iglesia como sociedad perfecta y soberana. Igualmente se reconoce a la familia el derecho primordial e inalienable de educar a sus hijos y, consiguientemente, de elegir a los educadores.

Además, la escuela en nuestra Patria ha de ser esencialmente española. Y en este aspecto, la Ley se inspira en el punto programático del Movimiento Nacional por el que se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria. En el mismo grado de importancia inspiradora se coloca la educación social, imprescindible para la formación del ciudadano; la educación física, necesaria para el desarrollo fisiológico del escolar y como instrumento de formación intelectual y moral, y, finalmente, la educación profesional, con la que se rompe el viejo concepto de nuestra primera enseñanza, circuida en el recinto estrecho de la instrucción elemental, para enlazarla con la iniciación del alumno en lo que ha de ser su vida futura: la superior formación intelectual o el ejercicio de las actividades agrícolas o industriales. Completan el cuadro de los principios inspiradores las ya consagradas normas de la obligatoriedad y gratuidad. La Ley se hace rígida en el cumplimiento de la asistencia obligatoria a la Escuela; pero coordinando esta exigencia con una inexorable justicia social, proclama el derecho del niño pobre al

alimento y al vestido y sanciona a cuantos le obliguen a un trabajo que no sea el propio de su actividad escolar. Recogiendo asimismo el principio de la Ley de mil ochocientos cincuenta y siete, establece sólo la gratuidad para los niños que no puedan pagar la Escuela; pero reserva para las instituciones benéficas de la misma el caudal de ingresos que signifique la aportación de los alumnos pudientes. En fin, por razones de índole moral y de eficacia pedagógica, la Ley consagra el principio cristiano de la separación de sexos en la enseñanza.

La experiencia de la vida moderna impone innovaciones de orden técnico y metodológico, que, adaptadas al temperamento español, es inexcusable recoger.

Se establece así un número de Escuelas más amplio, fijando en una por cada doscientos cincuenta habitantes la cifra tipo; se readaptan los períodos de graduación al crear el de iniciación profesional, con lo que se amplía la edad escolar hasta los quince años; se crea el tipo selectivo en las Escuelas graduadas; se incorpora al Estado la Enseñanza primaria provincial y municipal, con el propósito de asegurar la unidad pedagógica de la educación, y ampliando extraordinariamente, de una parte, el sistema de patronato, y protegiendo, de otra, a la enseñanza privada con apoyos y estímulos que jamás alcanzó en legislaciones anteriores, se abre ancho cauce en la creación de Escuelas a la colaboración del Estado, la Iglesia, las Corporaciones públicas, las Empresas y la Sociedad en general; se reforma en términos de eficacia y rendimiento la enseñanza de adultos, y se trazan nuevas normas para los distintos tipos de Escuelas especiales.

La vida docente de la Escuela, sufre asimismo transformación en el orden técnico. El cuadro de las enseñanzas se clasifica en armonía con las exigencias pedagógicas; se dan normas precisas, tanto sobre los cuestionarios como sobre la práctica metodológica y la comprobación escolar; se regula de modo eficaz el tiempo y la jornada, y se establece por vez

primera en nuestra Patria la cartilla de escolaridad y el certificado de estudios primarios, como documento acreditativo de la obligatoriedad de la educación. Las innovaciones alcanzan igualmente a los instrumentos pedagógicos —libros, mobiliario, material fungible— y se extienden hasta los mismos edificios escolares, con la ambición de que todos ellos sirvan a su finalidad docente, para lo que se regulan con minuciosidad los sistemas de construcción escolar en el sentido del rendimiento, de la capacidad, adecuación e higiene de los edificios.

Importancia especial se reconoce a las instituciones complementarias de la Escuela, a las que se señala un amplio cometido en el orden pedagógico, y singularmente en el social, beneficio y de protección, ya que sobre todo a través de ellas se aplican los principios inspiradores de la Ley en lo que respecta a la formación social y a la obligatoriedad educativa. Quedan así definidos, con carácter preceptivo, el comedor y el ropero escolar, el servicio médico y los campos agrícolas y talleres profesionales donde se forme al alumno en el hábito del trabajo, al iniciarse en las tareas de su vida futura.

Debe resaltarse la novedad que representa el título tercero, elevando a categoría legal los derechos del niño —tan debatidos en las naciones contemporáneas después de la Declaración de Ginebra y de la Carta del Presidente de los Estados Unidos—, que se encuadran en el orden cristiano, y de los que se hacen derivar los deberes de la familia en relación con la Escuela.

El título dedicado al Maestro reforma en multitud de matices todo el sistema docente, no sólo en la definición específica de los deberes del educador, sino asimismo en cuanto se refiere a su formación, que se fundamenta en la especialización pedagógica teórica y práctica verificada en las Escuelas del Magisterio, las cuales, a su vez, se proyectan en una ordenación original en cuanto a su organización interna y a la selección de su Profesorado, para el que se previene una forma-

ción universitaria. Del mismo modo, en lo que concierne a las atribuciones conferidas al Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz», se acentúa la intervención activa de dicho organismo en la formación superior del Maestro, recogiendo la experiencia del desarrollo de la técnica y de la investigación pedagógica de la Enseñanza primaria española. La Inspección se concibe igualmente como órgano de orientación y dirección del Maestro en el ejercicio de su vida profesional, y se prescribe para ella formación adecuada de carácter universitario y experiencia acrisolada en la práctica de la Escuela y de la organización escolar.

Este conjunto de innovaciones se complementan con otras de no menor relieve, como las que, inspiradas en la política social, aspiran a equiparar a los Maestros en su vida administrativa y económica, con los demás funcionarios del Estado, elevando la dignidad de su profesión. De manera especial debe mencionarse la creación de la Mutualidad de la Enseñanza Primaria, que asegurará a todo el Cuerpo educador protección eficaz para su vida presente y para su familia y huérfanos. Al mismo tiempo, con el fin de coordinar la actividad escolar con las Juntas municipales y Consejos provinciales de Educación, se establecen las normas necesarias para armonizar estas funciones con la Ley de diez de abril de mil novecientos cuarenta y dos.

Al acometer esta gran empresa, que significa la supervivencia del espíritu del Movimiento en el futuro de España a través de las generaciones infantiles, que son hoy esperanza y mañana realidad de la pujanza de la vida nacional, el Estado cumple con orgullo la consigna sagrada de los que supieron morir por una España mejor y soñaron en su gloria y engrandecimiento.

En su virtud, y de conformidad con la propuesta elaborada por las Cortes Españolas,

DISPONGO :

TÍTULO I.—DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS

CAPÍTULO I.—*La educación primaria y el derecho educativo. Definición*

Artículo 1.º La educación primaria es el primer grado de la formación o desarrollo racional de las facultades específicas del hombre. Tiene por objeto:

a) Proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria.

b) Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno.

c) Infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento.

d) Preparar a la niñez capacidad para ulteriores estudios y actividades de carácter cultural.

e) Contribuir, dentro de su esfera propia, a la orientación y formación profesional para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial.

Como obra fundamentalmente social, corresponde a la Familia, a la Iglesia y al Estado, y por delegación al Maestro, cuya noble misión se reconoce y proclama.

Art. 2.º Derechos de la Familia.—Corresponde a la familia el derecho primordial e inalienable y el deber ineludible de educar a sus hijos y, consiguientemente, de elegir las personas o centros donde aquéllos hayan de recibir educación primaria, subordinándola al orden sobrenatural y a lo que el bien común exija en las Leyes del Estado.

Art. 3.º Derechos de la Iglesia.—Se reconoce a la Iglesia el derecho a la creación de escuelas primarias y de escuelas del Magisterio, con la facultad de expedir los títulos respectivos en la forma que se determina en esta Ley.

Se reconoce también a la Iglesia el derecho a la vigilancia e inspección de toda enseñanza en los centros públicos y pri-

vados de este grado, en cuanto tenga relación con la fe y las costumbres.

Art. 4.º Derechos del Estado.—Corresponde al Estado proteger y promover la enseñanza primaria en el territorio nacional, crear y sostener las escuelas que, aparte de la iniciativa privada y de la Iglesia, sean necesarias para la educación de todos los españoles y expedir a los Maestros los títulos profesionales respectivos.

La superior inspección de la enseñanza primaria, pública y privada, será ejercida por el Estado a través de sus órganos propios.

CAPÍTULO II.—*Caracteres de la Educación primaria. Educación religiosa*

Art. 5.º La educación primaria, inspirándose en el sentido católico, consubstancial con la tradición escolar española, se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral católica y a las disposiciones del Derecho Canónico vigente.

Art. 6.º Formación del espíritu nacional.—Es misión de la educación primaria, mediante una disciplina rigurosa, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria, de acuerdo con las normas del Movimiento y sus Organismos.

Art. 7.º Lengua nacional.—La lengua española, vínculo fundamental de la comunidad hispánica, será obligatoria y objeto de cultivo especial, como imprescindible instrumento de expresión y de formación humana, en toda la educación primaria nacional.

Art. 8.º Educación social.—La educación primaria fomentará obligatoriamente la adquisición de hábitos sociales necesarios para la convivencia humana. Asimismo, mediante prácticas adecuadas, ejercitará a los alumnos en el ahorro, la precisión y el mutualismo.

Art. 9.º Educación intelectual.—La educación primaria, además de la formación de la voluntad, cultivará fundamentalmente el desarrollo de la inteligencia, de la memoria y de la sensibilidad de los escolares, mediante la adquisición de conocimientos y hábitos instrumentales, formativos y complementarios.

Sin olvidar la tradición pedagógica española, en cuanto a sus sistemas docentes, su metodología y su organización, se adaptará a las exigencias científicas que plantea la pedagogía moderna.

Art. 10. Educación física.—De la educación primaria forma parte importante la educación física, no sólo en lo que atañe al cultivo de las prácticas higiénicas, sino en lo que esta educación representa fisiológicamente para formar una juventud fuerte, sana y disciplinada.

La gimnasia educativa, los juegos y deportes, elegidos entre los más eficaces por su tradición o por su interés pedagógico, son instrumentos inmediatos del desarrollo físico de los escolares, y mediatos de su formación intelectual y moral.

Art. 11. Educación profesional.—La educación primaria orientará a los escolares, según su aptitudes, para la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas.

La educación primaria femenina preparará especialmente para vida del hogar, artesanía e industrias domésticas.

CAPÍTULO III.—Normas generales. Obligatoriedad

Art. 12. El Estado, en cumplimiento de sus deberes en orden al bien común, declara obligatorio un mínimo de educación primaria para todos los españoles. La enseñanza obligatoria llevará consigo la debida protección para aquellos escolares que por su pobreza no pudieran concurrir a las Escuelas, sin asistencia de alimento y vestido, y hará incompa-

tible en el niño de edad escolar toda otra actividad que no sea la propia de su educación primaria.

Por disposición especial se regulará esta obligatoriedad y se establecerán las sanciones en que incurran los padres o tutores de los escolares, y las autoridades locales que no vigilen con celo la asistencia obligatoria a la escuela.

Art. 13. Gratuidad.—La educación primaria oficial será gratuita. Las Escuelas de la Iglesia, y además las privadas, para tener la condición de «autorizadas» habrán de dar cumplimiento a lo que sobre inscripciones exentas de pago dispone la Ley de Protección escolar. La gratuidad no supondrá jamás desdoro ni trato distinto, ni excluirá la aportación, en provecho único de las instituciones benéficas de la Escuela, de un mínimo de derechos de matrícula por parte de los alumnos cuyas familias puedan abonarlo.

Art. 14. Separación de sexos.—El Estado por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria.

TÍTULO II.—LA ESCUELA

CAPÍTULO I.—Organización general. Definición

Art. 15. La Escuela es la comunidad activa de Maestros y escolares, instituida por la Familia, la Iglesia o el Estado, como órgano de la educación primaria, para la formación cristiana, patriótica e intelectual de la niñez española.

Art. 16. Advocación.—Todas las Escuelas se colocan bajo la advocación de Jesús, Maestro y modelo de educación. Para celebrar anualmente esta advocación de instituye una fiesta, cuya fecha será variable, según las distintas Escuelas, y se solemnizará con actos religiosos.

Art. 17. Número de Escuelas.—El Estado estimulará la creación de Escuelas, y las creará por sí mismo si fuese necesario, hasta alcanzar en cada localidad un número no menor de una por cada doscientos cincuenta habitantes.

Art. 18. Períodos de graduación escolar.—En armonía con el desarrollo psicológico de los alumnos, la enseñanza primaria comprenderá los siguientes períodos:

Primero.—Período de iniciación, que comprenderá:

- a) Escuelas maternas, hasta los cuatro años.
- b) Escuelas de párvulos, de los cuatro a los seis años.

Segundo.—Período de enseñanza elemental: De los seis a los diez años.

Tercero.—Período de perfeccionamiento: De los diez a los doce años.

Cuarto.—Período de iniciación profesional: De los doce a los quince años. Este período enlazará con la enseñanza profesional propiamente dicha, que se considera como una prolongación de esta iniciación, y será regulada por disposiciones especiales.

De estos períodos son estrictamente obligatorios en todas las Escuelas el segundo y el tercero, salvo lo que se previene en el artículo 22. Por disposición especial se determinarán, de acuerdo con las posibilidades locales y económicas, los núcleos de población en cuyas Escuelas se han de completar los restantes períodos de graduación escolar.

CAPÍTULO II.—Tipos de Escuela. Escuelas maternas y de párvulos

Art. 19. Las Escuelas maternas y de párvulos serán creadas en los núcleos de población que permitan matrícula suficiente. Su instalación, disciplina y desenvolvimiento reflejarán la vida del hogar, limpia, cuidada y alegre. Los conocimientos proporcionados en estas Escuelas no excederán nunca de aquellas experiencias y prácticas formativas propias

de la psicología y corta edad de los párvulos. El profesorado será exclusivamente femenino.

Las Escuelas maternas y de párvulos estarán en la relación constante que se reglamente con las instituciones sanitarias puericulturas de la localidad.

La creación en suficiente número de estas Escuelas será obligatoria en los centros industriales y agrícolas donde el trabajo condicionado de la madre exija el cuidado y custodia inteligente de los niños menores de seis años.

Una disposición especial determinará los títulos o certificados que habiliten para el desempeño de esta función.

Art. 20. De niños y de niñas.—Las Escuelas de párvulos podrán admitir indistintamente niños y niñas cuando la matrícula no permita división por sexos.

A partir del segundo período, las Escuelas serán de niños o de niñas, con locales distintos, y a cargo de Maestros o Maestras, respectivamente.

Las Escuelas mixtas no se autorizarán sino excepcionalmente cuando el núcleo de la población no dé un contingente escolar superior a treinta alumnos entre los seis y los doce años, edad límite para poder acudir a este tipo de Escuela.

Las Escuelas de párvulos y las mixtas serán siempre regentadas por Maestras.

Art. 21. Unitaria y graduada.—Los períodos de graduación escolar deberán cursarse bajo la dirección de uno o varios Maestros, según lo cual la Escuela se clasificará en unitaria o graduada. Serán unitarias las Escuelas enclavadas en núcleos escolares cuya densidad de población, dentro de un radio máximo de un kilómetro, no supere la cifra de censo mínimo determinado para la existencia de una Escuela en el artículo 17.

Si la diseminación del poblado fuera tal que dentro de este radio aún no diera un número mínimo de treinta escolares, el radio deberá extenderse hasta dos o más kilómetros,

obligándose las autoridades de los lugares lejanos a facilitar a los alumnos los transportes gratuitos para su asistencia a la Escuela, de forma que ningún alumno que se halle a distancia superior al kilómetro carezca de este servicio. Este sistema podrá ser suplido por la creación de Escuelas-Hogares o por el procedimiento establecido en el artículo 73.

Cuando el coeficiente de población por kilómetro de radio diese un número de dos o más Escuelas del mismo sexo, éstas se organizarán necesariamente en régimen graduado.

Las Escuelas graduadas serán de tres tipos:

- a) Incompletas: Las que tengan menos de tres Secciones.
- b) Completas: Las que tengan de tres a seis Secciones.
- c) Grupo escolar: las que tengan seis o más Secciones y permitan la organización de clases paralelas y cursos selectivos diferenciales, según la capacidad mental y aprovechamiento de los alumnos.

Art. 22. Preparatorias.—Tipo especial de esta selección son las Escuelas preparatorias, destinadas a formar a los alumnos que luego, por sus condiciones intelectuales, hayan de cursar la enseñanza media u otras similares en las que se requiera peculiar preparación.

Todos los Centros de enseñanza media podrán organizar Escuelas primarias preparatorias, que abarcarán como mínimo el segundo período de graduación escolar.

Art. 23. De iniciación profesional.—Para los alumnos de doce a quince años de edad se organizarán en las Escuelas graduadas clases de iniciación profesional, salvo cuando existan en la localidad con capacidad suficiente, instituciones similares de la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica, del Movimiento o de Empresas y Entidades particulares.

Estas Escuelas de Iniciación Profesional responderán en su orientación agrícola, industrial o comercial a la tradición y al ambiente de la barriada o del núcleo de población.

Para las niñas se organizarán además enseñanzas de artesanía y labores del hogar.

Las Escuelas de iniciación Profesional pueden ser de tres tipos:

Permanente: Que funcionarán todo el curso.

De temporada: Con arreglo a las necesidades locales o a las estaciones del año.

Ambulantes: Constituidas por equipos de personal con material adecuado para la enseñanza sucesiva en distintos poblados.

Art. 24. Públicas nacionales.—Son Escuelas públicas nacionales las organizadas y sostenidas directamente por el Estado y regentadas por Maestros pertenecientes al escalafón del Ministerio de Educación Nacional.

Art. 25. De la Iglesia.—Son Escuelas de la Iglesia las organizadas, sostenidas y regidas por ella o sus instituciones docentes canónicamente aprobadas.

Estas Escuelas tendrán plena libertad de organización en su régimen interno, didáctico, económico y administrativo, dentro de las líneas generales del Título 1 de esta Ley, y estarán afectas a la Inspección del Estado en lo que a éste compete. La remuneración de los Maestros que en ellas ejerzan la enseñanza y no pertenezcan a instituciones eclesiásticas tendrán por norma lo establecido en el artículo 99.

A los efectos de esta Ley podrán tener la condición de:

- a) Reconocidas.
- b) Subvencionadas.

a) Serán reconocidas las que se ajusten a las siguientes normas:

Primera. Que su personal docente posea el título profesional de Primera enseñanza, salvo el caso de los sacerdotes con certificado de aptitud pedagógica expedido por su respectivo Ordinario.

Segunda. Establecer, a lo menos, los períodos segundo y tercero de graduación escolar, o, por su especial organización, estar comprendidas en el artículo 22.

Tercera. Reunir las condiciones necesarias de instalación, higiene y material escolar.

Cuarta. Gozar, por su tradición docente o por su eficacia pedagógica, de público prestigio.

Las Escuelas reconocidas se considerarán, a los efectos legales no económicos, equiparadas a las Escuelas públicas del Estado. Su reconocimiento será otorgado por el Ministerio, previa presentación por la Jerarquía eclesiástica. Cuando la enseñanza dada en estas Escuelas sea gratuita, podrán ser incluidas, además, en el apartado b) de este artículo.

b) Serán subvencionadas aquellas Escuelas que se ajusten a las siguientes normas:

Primera. Cumplir los requisitos generales de las Escuelas de la Iglesia.

Segunda. Dar enseñanza gratuita.

Tercera. Reunir las condiciones mínimas de instalación necesarias para el ejercicio de la función educadora.

Cuarta. Ser computables a los efectos del número de escuelas requerido en el artículo 17.

La subvención podrá consistir en:

a) Dotarla de una cantidad equivalente al sueldo mínimo del Escalafón para cada una de las plazas de Maestros que integren su plantilla.

b) Proporcionarle el material y mobiliario escolar que complete o reponga su instalación modelo.

c) Ayudarle proporcionalmente a la matrícula gratuita con las consignaciones económicas que anualmente determine el Ministerio para su sostenimiento y para el establecimiento de instituciones pedagógicas, sociales o benéficas complementarias.

El uso o inversión de estas subvenciones habrá de justificarse anualmente, acompañando una Memoria en la que se acreditará la eficacia de la ayuda y los resultados pedagógicos o sociales alcanzados, con el refrendo del Ordinario diocesano.

Las Escuelas de la Iglesia en las que se dé enseñanza gratuita quedarán exentas de contribuciones e impuestos públicos de toda clase en proporción de lo que dicha enseñanza gratuita exceda de lo preceptuado en la ley de Protección Escolar. Sus Maestros gozarán de las exenciones que se establezcan en el artículo 57, número octavo, de esta Ley.

Art. 26. De Patronato.—Son Escuelas de Patronato:

a) Las que con organización especial establezca el Estado por medio de un Decreto en que se determine su reglamentación.

b) Las organizadas asimismo por el Estado con la cooperación de las Diputaciones Provinciales o de los Ayuntamientos.

c) Las que con carácter obligatorio, preceptuadas por las leyes sociales, instituyan las Empresas agrícolas, mineras e industriales o las explotaciones particulares.

d) Las que por legados o fundaciones creen los particulares con carácter benéfico-docente.

Dentro del grupo a) quedarán comprendidas las Escuelas de ensayo y experimentación, las organizadas con este carácter de patronato del Estado por las Diócesis y Parroquias y aquellas otras que en cumplimiento de fines especiales requieran la cooperación de diversos Ministerios. En el Decreto de creación y reglamentación de estas últimas habrá de determinarse la cuantía de la cooperación que haya de prestar el organismo oficial interesado.

Las del grupo b) podrán ser de carácter obligatorio o voluntario. En aquellas localidades o provincias cuyos ingresos presupuestarios están clasificados en las tres primeras categorías de mayores contribuyentes, sus Corporaciones municipa-

les o provinciales sostendrán en régimen de Patronato un número de Escuelas públicas, que habrá de ser, respectivamente, según su categoría, el 50, el 30 y el 20 por 100 de las Escuelas que por el censo corresponda crear, de acuerdo con el artículo 17. Las de carácter voluntario podrán ser sostenidas en el régimen de Patronato por los Ayuntamientos o Diputaciones que lo soliciten. Tanto en el caso de carácter obligatorio como en el de voluntario, las Corporaciones públicas se obligarán a coadyuvar en la instalación y sostenimiento de los edificios y en la dotación complementaria de sus Maestros.

En las Escuelas comprendidas en este apartado, el régimen de provisión de vacantes será el general del Ministerio.

Las del grupo c) comprenderán todos los períodos de graduación escolar cuando en la producción se utilice el trabajo femenino, o solamente los tres últimos en caso contrario. El edificio escolar y la vivienda del Maestros serán de construcción obligatoria por parte de la Empresa en cuanto pueda existir una matrícula mínima de treinta alumnos. Si no se diere tal circunstancia, esta obligación podrá ser suplida por el ingreso y sostenimiento de los niños en edad escolar en Escuelas-Hogares, próximas o lejanas, a costa de la Empresa. Las condiciones de los edificios e instalaciones y la índole de la enseñanza en sus diversos aspectos serán las mismas que se determinan para las Escuelas privadas, si bien, y de conformidad con las disposiciones oficiales del Ministerio de Trabajo, el período cuarto de graduación, apropiado a la especialidad de la Empresa; se enlazará con las Escuelas de aprendices. Las instituciones complementarias que se determinan en los artículos 46 y 47 y en especial el servicio médico-escolar, serán obligatoriamente establecidos y subvencionados por los patronos o empresarios. El profesorado se ajustará a los requisitos del artículo 99, y en todo caso no podrá ser tratado en lo que se refiere a la protección social en condiciones inferiores al resto del personal productor de la Empresa o explotación.

Las del grupo d) habrán de ser establecidas de conformidad con la voluntad de sus fundadores siempre que se adapten a las normas del Título I de esta ley. Su sostenimiento en caso necesario, o para mayor fomento de la obra, podrá ser complementado por la aportación económica o docente del Estado.

Art. 27. Privadas.—Son Escuelas privadas las organizadas y sostenidas total o parcialmente por Instituciones, Entidades o personas de carácter particular.

Toda persona individual o colectiva de nacionalidad española puede fundar y sostener Escuelas privadas en las condiciones siguientes:

Primera. Conducta religiosa y moral intachable en la persona individual que dirija la Escuela u orientación del mismo carácter en la colectividad que la sostenga.

Segunda. Informes político-sociales favorables de la persona o personas que compongan la Institución o Entidad.

Tercera. Sujeción a las normas educativas consignadas en el Título I de la presente Ley.

Cuarta. Que su personal posea título de Primera enseñanza u otro superior de carácter docente expedido por el Estado.

Quinta. Someterse a la Inspección oficial en cuanto se determina en la presente Ley y al régimen y remuneración de los Maestros, conforme a lo dispuesto en los artículos 77 y 99.

Las Escuelas privadas podrán ser: a) Reconocidas. b) Subvencionadas. c) Autorizadas.

a) Reconocidas: las que se ajusten a las siguientes normas:

Primera. Cumplir los requisitos generales establecidos en el párrafo anterior.

Segunda. Establecer a lo menos los períodos dos y tres de graduación escolar, o por su especial organización estar comprendidos en el artículo 22.

Tercera. Reunir las condiciones necesarias de instalación, higiene y material escolar.

Cuarta. Gozar, por su tradición docente o eficacia pedagógica, de público prestigio, a juicio de la Inspección oficial.

Las Escuelas reconocidas se considerarán, a los efectos legales no económicos, equiparadas a las Escuelas públicas. Su reconocimiento será otorgado por el Ministerio previo Informe favorable de la Inspección y del Consejo Nacional de Educación.

Cuando la enseñanza dada en estas Escuelas sea gratuita, podrán ser incluidas, además, en el apartado b) de este artículo.

b) Subvencionadas: Las que se ajusten a las siguientes normas:

Primera. Cumplir los requisitos generales de las escuelas privadas.

Segunda. Dar enseñanza gratuita.

Tercera. Reunir las condiciones mínimas de instalación exigibles a las Escuelas públicas.

Cuarta. Ser computables a los efectos del número de Escuelas requerido en el artículo 17.

La subvención podrá consistir en: a) Dotarla de una cantidad equivalente al sueldo mínimo del Escalafón para cada una de las plazas de Maestros que integren su plantilla. b) Proporcionarle el material y mobiliario escolar que complete o reponga su instalación modelo. c) Ayudarle, proporcionalmente a la matrícula gratuita, con las consignaciones económicas que anualmente determine el Ministerio para su sostenimiento o para el establecimiento de Instituciones pedagógicas, sociales y benéficas complementarias.

El uso o inversión de estas subvenciones habrá de justificarse anualmente, acompañando el informe de la Inspección, en el que se acreditará la eficacia de la ayuda y los resultados pedagógicos o sociales alcanzados.

Las Escuelas subvencionadas podrán ser reconocidas cuando cumplan además los requisitos exigibles a tales Escuelas y

sean así declaradas por el Ministerio, previos los trámites que para aquéllas se establecen.

c) Autorizadas: Las que sin estar comprendidas en los apartados anteriores se ajusten a los requisitos generales de las escuelas privadas y soliciten su condición de tales al Ministerio de Educación Nacional.

Las Escuelas privadas en las que se dé enseñanza gratuita quedarán exentas de contribuciones e impuestos públicos de toda clase, en proporción de lo que dicha enseñanza gratuita exceda de lo preceptuado en la ley de Protección Escolar.

Art. 28. Extranjeras en España.—Las Escuelas extranjeras establecidas en España exclusivamente para niños extranjeros, serán autorizadas sobre la base del más exacto principio de reciprocidad con la nación a que pertenezcan.

Los Centros dedicados en España por razones didácticas, a educación primaria en idiomas extranjeros, con asistencia de niños españoles, se someterán a los requisitos generales de las Escuelas privadas. La formación religiosa, la del espíritu nacional y la enseñanza de la Lengua española y de la Geografía e Historia de España se ajustarán, en cuanto a la extensión de las disciplinas y horarios de las mismas, a las normas generales de las Escuelas públicas del Estado. El personal que regente estas clases será necesariamente español.

Art. 29. Españolas en el Extranjero.—El Estado español, en los países donde residan núcleos españoles, creará Escuelas para conservar el espíritu nacional de sus hijos, a base de reciprocidad. También podrá crear, en las mismas condiciones y por razones didácticas, Escuelas de Idioma español para alumnos extranjeros.

CAPÍTULO III.—Escuelas especiales. Escuelas-Hogar

Art. 30. Siempre que las circunstancias de población diseminada y dificultad de transporte, o los casos de infancia huérfana, desvalida o necesitada de protección especial, lo

exijan, las Corporaciones públicas, los particulares o el propio Estado deberán o podrán en su caso, crear las instituciones escolares que, en régimen de internado, similar en todo lo posible al hogar, protejan y eduquen a sus beneficiados según las normas docentes de esta Ley, inculcándoles el espíritu nacional de comunidad cristiana y española.

Los Directores de estos establecimientos, el Profesorado y el personal encargado de la educación y custodia de los escolares estarán especialmente preparados y en posesión de los títulos docentes o certificados que reglamentariamente se determinen.

Art. 31. Escuelas de adultos.—Modalidad especial del cuarto período de graduación serán las clases organizadas en las Escuelas públicas o privadas para alumnos de uno u otro sexo mayores de la edad determinada en el artículo 18. Estas clases perseguirán doble cometido, iniciar o completar la enseñanza primaria y formar o perfeccionar en el orden profesional a aquellos alumnos que ya posean aunque elementalmente, los conocimientos de la Escuela.

La asistencia a estas clases será obligatoria para todos los que no hayan podido adquirir el certificado de estudios primarios a que se alude en el artículo 42 por falta de escolaridad.

Las Empresas necesariamente consignarán en los contratos de trabajo con estos obreros la obligación de asistir a dichas Escuelas y el procedimiento por períodos del año, grupos de semana, días aislados compatible con su trabajo o reducción del horario laboral cotidiano para que cumplan con este deber. Las infracciones de tales preceptos serán imputables conjuntamente a la Empresa y a los operarios interesados.

Las enseñanzas serán eminentemente prácticas y de aplicación, y su organización responderá a las características de la localidad.

Cuando la variedad de estas últimas permita modalidades u oficios distintos, se crearán para cada uno de éstos una escuela o Sección.

La remuneración que perciba el profesorado será proporcional al número de horas de clase en relación con la duración legal de la jornada escolar, y será duplicada como justificación de horas extraordinarias cuando el profesorado fuese el mismo de las clases diurnas.

El material será facilitado por el Ministerio de Educación, con separación absoluta de lo establecido para las Escuelas públicas. Sin embargo los alumnos abonarán una cantidad igual al 25 por 100 del importe del material que se les proporcione. Los ingresos por este concepto pasarán a engrosar los fondos comunes de la cooperativa o mutualidad que tuviera organizada la Escuela de adultos.

Art. 32. Misiones pedagógicas.—Son las Instituciones organizadas por el Estado y el Movimiento para extender la cultura en los medios rurales.

Desarrollarán su actividad mediante bibliotecas circulantes, conferencias, discotecas, exhibiciones teatrales, exposición de reproducciones artísticas, cine educativo, emisiones de radio y otros medios análogos, con preferencia los que contribuyan a mejorar la vida rural.

Estas Misiones tendrán un régimen especial y dependerán de los organismos técnicos de orientación e investigación del Ministerio de Educación Nacional.

A estos efectos quedan reconocidas las Misiones de orientación pedagógica actualmente en funcionamiento.

Art. 33. Escuelas de anormales, sordomudos y ciegos.—El Estado, para atender a la niñez desvalida y proporcionarle educación adecuada, establecerá Escuelas especiales para niños anormales y deficientes mentales y fomentará las de iniciativa privada. Asimismo creará y fomentará Escuelas, igualmente especiales, para niños sordomudos, ciegos y deficientes físicos. Todas se regirán por reglamentos peculiares.

Su profesorado formará parte del Escalafón nacional y disfrutará la gratificación que se fije. Todo él habrá de ser titulado, además, en la esencialidad que regente.

En su formación, que se realizará en determinadas Escuelas del Magisterio, se continuará, de acuerdo con los procedimientos científicos modernos, la peculiar tradición pedagógica española.

Art. 34. Escuelas al aire libre.—Las Escuelas al aire libre, con sus tradicionales procedimientos españoles, se fomentarán en todas las localidades de la nación. Tendrán carácter obligatorio cuando en ellas se eduquen niños débiles o pretuberculosos.

La estancia de temporada en Escuelas de este tipo o en colonias escolares será obligatoria en lo posible para todos los alumnos cuya constitución física requiera cambios de clima y altura o sobrealimentación y vida higiénica especial, respetando los derechos reconocidos a la familia en el artículo segundo de la presente ley.

Los campamentos, albergues y estaciones preventoriales que a los mismos efectos organizan el Frente de Juventudes y la Sección Femenina continuarán con su régimen actual, con la ayuda reconocida en la ley de Protección Escolar.

Art. 35. Escuelas reformativas.—La educación de los escolares que hubiesen cometido faltas de alguna importancia, incompatibles con el orden social, será objeto de organización peculiar, de acuerdo con el Ministerio de Justicia. El Hogar infantil, la Escuela de disciplina, especial, el taller, el trato inteligente y el Tribunal de Menores regentarán a estos alumnos.

Art. 36. Mapa estadístico escolar.—Anualmente el Ministerio de Educación Nacional publicará el mapa estadístico escolar de la enseñanza primaria española. Los datos inscriptos en el mapa servirán de base a la Inspección y serán suministrados, a su vez, a los organismos superiores oficiales de investigación, para la elaboración de los estudios estadísticos y científicos.

Las aportaciones de datos a las encuestas y trabajos especiales de estos organismos son obligatorias para todos los

centros españoles de Enseñanza primaria, a los que se exige la más escrupulosa fidelidad.

CAPÍTULO IV.—*La enseñanza. Materias*

Art. 37. La Enseñanza primaria se organizará en plan cíclico y de conformidad con el desenvolvimiento psicológico de los escolares a través de los distintos períodos de graduación, y abarcará los siguientes grupos de conocimientos:

a) Instrumentales, o sea aquellas nociones y hábitos indispensables con el estudio de las diversas materias de enseñanza y para la práctica de los ejercicios educativos. Quedan comprendidas en este apartado la Lectura interpretativa, la Expresión gráfica (Escritura, ortografía, Redacción y Dibujo) y el Cálculo.

b) Formativos, entendiéndose por éstos los que constituyen la base de la educación moral e intelectual. Cuatro órdenes de conocimientos abarca este punto: primero, el de formación religiosa; segundo, el de formación del espíritu nacional, en el que se incluyen también la Geografía e Historia, particularmente en España; tercero, el de formación intelectual, que comprende la Lengua nacional y las Matemáticas; y cuarto, la educación física, que contiene la Gimnasia, los deportes y los Juegos dirigidos.

Las enseñanzas a que se refieren los números segundo y cuarto se darán de acuerdo con las disposiciones vigentes.

c) Complementarios, es decir, los que completan la cultura mínima primaria, mediante la iniciación en las Ciencias de la Naturaleza o tienen carácter artístico (Música, Canto y Dibujo), o utilitario (Trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas).

La adquisición de hábitos activos para la educación social de los alumnos, de acuerdo con el artículo 8.º, queda comprendido en este grupo.

Estos grupos de enseñanzas habrán de adaptarse a las características dominantes en los distintos tipos de Escuela. Las

Escuelas preparatorias (artículo 22) intensificarán principalmente su trabajo en los conocimientos formativos. Las Escuelas de iniciación profesional (artículo 23) acentuarán, durante el cuarto período de graduación escolar, y según su índole, el carácter práctico de sus enseñanzas, de acuerdo con el programa que determinarán disposiciones especiales.

Art. 38. Cuestionario.—El Ministerio de Educación Nacional, por medio de sus organismos técnicos de investigación, redactará periódicamente los cuestionarios a que habrán de ajustarse los distintos órdenes de conocimientos.

Los cuestionarios, divididos en asignaciones trimestrales o mensuales, determinarán concretamente las materias de enseñanza de cada uno de los períodos de graduación escolar, así como las actividades y ejercicios que completarán la labor del alumno.

De los resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios se deducirán las variaciones que hayan de introducirse en los mismos, y que deberán comunicarse al principio del curso escolar.

Los cuestionarios de formación religiosa, dentro de las normas anteriores, así como en las prácticas del culto, serán propuestos por la jerarquía eclesiástica.

Los de formación del espíritu nacional, educación física e iniciación para el hogar, canto y música, serán redactados por los organismos competentes.

Los cuestionarios especiales, por la índole de su materia y de sus prácticas, o por el carácter peculiar de las Escuelas a que hayan de aplicarse, podrán ser nacionales o comarcales, y para su redacción asesorarán los organismos técnicos correspondientes.

Art. 39. Metodología.—De conformidad con el espíritu de esta Ley, el Ministerio de Educación Nacional dictará reglas generales metodológicas obligatorias en las Escuelas públicas, y normativas en las privadas, pero dejando siempre un

amplio margen a la iniciativa, los procedimientos y los recursos del Maestro. La Inspección profesional examinará cada año los resultados expresados estadísticamente, y propondrá, en su caso, las modificaciones que considere más convenientes.

Art. 40. Comprobación del trabajo escolar.—Todas las actividades de la Escuela estarán sometidas a comprobación, que verificarán las Juntas Municipales de Educación y la Inspección profesional, mediante pruebas objetivas, exposiciones de trabajos, certámenes, concursos y otros procedimientos análogos; pero en tal medida que sirvan de estímulo al profesorado, sin menoscabo de la labor fundamental de la Escuela.

Las normas generales de estas pruebas objetivas serán dictadas por el Ministerio de Educación Nacional.

Los resultados de estos trabajos habrán de servir de inexcusable justificación de la labor diaria desarrollada en la Escuela, y se considerarán como méritos profesionales de los Maestros que de modo sobresaliente se hubieran distinguido.

Art. 41. Tiempo escolar.—El año escolar durará, cuando menos, doscientos cuarenta días, repartidos según las circunstancias climatológicas y sociales de la localidad. La Inspección, estudiadas estas circunstancias, y oída la Junta Municipal de Educación, elevará al Consejo provincial la propuesta razonada de la distribución en el año del mínimo de días lectivos y las fechas o épocas que deben destinarse a vacaciones. Serán en todo caso días feriados las fiestas religiosas de precepto, las nacionales y las tradicionales de la localidad.

La jornada escolar durará cinco horas, sin incluir las enseñanzas complementarias. Estas horas podrán ser distribuidas en el día, de acuerdo con las Juntas Municipales de Educación y con la Inspección, de modo que aseguren la mayor asistencia de algunos. La distribución del tiempo, dentro de la jornada escolar, se ajustará a las normas pedagógicas que se dicten reglamentariamente.

Art. 42. Cartilla escolar y certificado de estudios primarios.—Todo alumno de Escuela pública o privada estará en posesión de la cartilla de escolaridad, en la que se anotarán sus datos personales y los resultados de su educación: historial docente del alumno, que será necesario para la calificación definitiva en los certificados de estudios primarios. Estos certificados serán de dos clases: de estudios generales y de estudios especiales. Por disposición ministerial se determinarán los conocimientos que hayan de exigirse para su obtención.

El certificado de estudios generales se requerirá para el ejercicio de los derechos públicos y para ser admitido en talleres y empresas, y el de estudios especiales para el ingreso en los Centros oficiales en los que no se exija otro título superior.

Los certificados de estudios primarios serán otorgados por las escuelas públicas del Estado, por las de la Iglesia y por las privadas reconocidas. En las Escuelas no reconocidas serán otorgados por Comisiones oficiales examinadoras, según las condiciones que reglamentariamente se determinen.

Los documentos a que se alude en este artículo supondrán una contribución económica mínima, cuya cuantía será objeto de una disposición especial.

Art. 43. Extensión cultural de la Escuela.—La misión de la escuela en la formación del ambiente cultural de la localidad se completará con la utilización de prácticas que hagan del Maestro el propulsor entre el elemento popular de cuanto signifique cultura en todos los aspectos de la vida. Para ello organizará conferencias y lecturas sobre temas históricos, sociales y folklóricos, especialmente sobre los designados por la inspección.

CAPÍTULO V.—Actividades complementarias de la Escuela

Art. 44. La función docente realizada en la escuela se completará con actividades pedagógicas y sociales que tien-

dan a perfeccionar la formación de los alumnos o a prestarles ayuda por medio de instituciones de carácter complementario.

Art. 45. Instituciones pedagógicas.—Se podrán organizar en la Escuela aquellas instituciones que tengan por finalidad:

a) La constitución de bibliotecas infantiles, con auxilio obligatorio del Estado y de las Corporaciones locales en el suministro de los libros necesarios, y el servicio de biblioteca circulante. Los fondos de estas bibliotecas serán seleccionados, de acuerdo con los principios de esta Ley, por los organismos competentes.

b) Las agrupaciones artísticas que organicen festivales con recitados, escenificaciones, conciertos, programas de radio y emisiones infantiles.

c) El establecimiento de cine educativo y de recreo.

d) La constitución de grupos de redacción, confección y edición de periódicos infantiles o de intercambio escolar de correspondencia, Santa Infancia, Misiones y, en general, cuanto suponga la proyección de la Escuela fuera del ámbito local.

e) La asistencia a campamentos, albergues, masas corales y grupos de danzas, se organizarán de acuerdo con las disposiciones vigentes.

Cada una de estas actividades tendrá su desarrollo dentro de la Escuela, y en su gobierno deberán participar los propios escolares. Las enumeradas en los apartados b) y e) se desenvolverán según la dirección del Frente de Juventudes y Sección Femenina, a cuya inspección quedarán sujetas. El desenvolvimiento próspero y continuado de cualquiera de ellas, acreditado, en su caso, por los organismos antes citados, servirá de mérito puntuable al Maestro en los concursos profesionales y de recompensa para los discípulos.

Las Corporaciones públicas y el Ministerio de Educación Nacional consignarán en sus presupuestos anuales las canti-

dades necesarias para hacer llegar a los alumnos los premios que estimulen su participación activa y fecunda en estas instituciones.

Art. 46. Instituciones sociales.—Dentro de este grupo se organizarán instituciones cuyo fin primordial sea inculcar las virtudes cívicas y sociales a que se alude en el artículo 8.º.

Estas instituciones se extenderán, necesariamente, a todos los alumnos y podrán desarrollarse dentro o fuera del horario escolar. Las prácticas de limpieza, duchas o baños, el aseo de los vestidos y la urbanidad serán objeto de especial cuidado. Las medidas higiénicas se ampliarán, en caso necesario, a las mismas familias de los escolares, y el Maestro podrá recabar para ello la colaboración de las autoridades locales.

Para las instituciones de carácter social se establecerán prácticas obligatorias de cooperativismo y mutualidad, con lo que, a la par que se eduque a los alumnos en el ahorro y la previsión, se les habitúe al sano espíritu de la ayuda colectiva. La Mutualidad Escolar tiene carácter obligatorio, y el Estado, por sus organismos especiales de previsión, fomentará con su ayuda económica la constitución de dotes infantiles, pensiones de vejez y cotos escolares.

Las Escuelas que se determinan en el artículo 23 organizarán obligatoriamente, en su cuarto período de graduación, los campos de enseñanza agrícola, talleres o instalaciones femeninas de tipo doméstico, donde los escolares, según su sexo, realizarán las prácticas adecuadas para educarse en el hábito del trabajo y, a la par, iniciarse técnicamente en la vida profesional y familiar futura.

Cuando en la localidad donde estuviere establecida la Escuela existan instituciones del Movimiento cuya función coincida con cualesquiera de las actividades especificadas en este artículo, corresponderá a aquéllas asumir la dirección de dichas actividades.

Art. 47. Instituciones benéficas y de protección.—En este grupo quedan comprendidas cuantas instituciones complementarias tengan por especial misión el cumplimiento del artículo 12 de esta Ley y de las normas que establece la de Protección Escolar, y aquellas otras Instituciones que funcionen en torno a la Escuela para la debida asistencia sanitaria.

Para alimento y vestido de los niños se crea en todas las Escuelas públicas, bien directamente o mediante la coordinación que se reglamentará con otras instituciones benéficas estatales o privadas, el servicio de comedores y roperos escolares. Los niños pudientes que utilizaren el comedor o el ropero escolar abonarán el importe que corresponda, según tarifas aprobadas por el Ministerio. Los niños que carezcan de recursos disfrutarán del servicio gratuito, y su sostenimiento corresponderá, en todo o en parte, al Estado y a las Corporaciones públicas, quienes podrán recabar la cooperación privada. Las cantidades suplidas por los conceptos de comedor y ropero a todo niño favorecido se estipularán por cifras de escolaridad anuales, y los padres y tutores o el interesado en su día, en caso de holgura económica, tendrán el compromiso de honor de reintegrarlas a la institución escolar que vino en su ayuda, la que empleará estos ingresos en beneficio de nuevos alumnos.

Para la protección sanitaria de los escolares se crea el Servicio médico-escolar primario, que se organizará en coordinación con las instituciones sanitarias nacionales, de suerte que ningún niño que carezca de recursos quede sin la debida asistencia médica y farmacéutica y sin la orientación y vigilancia sanitaria indispensables para el fomento y cultivo de su salud.

Para la protección de los escolares de aptitudes sobresalientes en el orden intelectual y moral, serán de aplicación a la enseñanza primaria los beneficios y derechos otorgados por la Ley de Protección Escolar.

CAPÍTULO VI.—*Los instrumentos pedagógicos. Libros escolares*

Art. 45. Los libros de uso escolar en todas las Escuelas españolas habrán de ser aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, previos los asesoramientos técnicos en cuanto a su contenido y confección, sin lo cual no podrán utilizarse en la primera enseñanza, ni como textos ni como libros de lectura. En lo que afecten a doctrina religiosa, habrán de ser aprobados previamente por la Jerarquía eclesiástica, a la cual pertenece, además, el derecho de aprobar los libros de uso escolar en sus propias Escuelas. Los que tiendan a la formación del espíritu nacional habrán de ser aprobados por los organismos competentes.

En todo caso, para que un libro escolar pueda ser aprobado, se requiere como mínimo:

a) Que se ajuste en su contenido a los normas de los cuestionarios oficiales.

a) Que su doctrina y espíritu estén en armonía con los artículos aplicables del Título I y del capítulo IV del Título II de la presente Ley.

a) Que sus cualidades materiales respondan a las exigencias pedagógicas en cuanto a papel, tipografía, tamaño, extensión e ilustraciones; y

a) Que su precio se acomode a la regulación que determine el reglamento.

El Ministerio de Educación Nacional estimulará, mediante concursos y premios anuales, la edición de libros escolares.

Art. 49. Material fungible escolar.—Todas las Escuelas públicas nacionales habrán de disponer del material fungible indispensable para el cumplimiento de la enseñanza.

Esta clase de material estará en proporción con el promedio anual de asistencia en cada escuela o Sección, y habrá de comprender el imprescindible para el ejercicio de los conocimientos y hábitos instrumentales determinados en el aparta-

do a) del artículo 37. La Inspección propondrá anualmente el equipo de material escolar necesario por alumno y curso, y su dotación se fijará con arreglo al promedio de los precios habituales del mercado. Esta dotación mínima será abonada por el Ministerio, con cargo a su presupuesto; pero podrá, no obstante, ser complementada con las aportaciones voluntarias de las Diputaciones, de los mismos Municipios y de los protectores particulares de la Escuela.

Art. 50. Material pedagógico y mobiliario.—Exluido del material pedagógico el fungible a que se alude en el artículo anterior, el resto del material permanente habrá de dotarse por escuela o Sección. Los organismos técnicos de orientación e investigación pedagógica del Ministerio determinarán periódicamente, requiriendo, en su caso, el asesoramiento y colaboración de otros organismos análogos del propio Ministerio, el equipo mínimo de material de esta clase imprescindible para la didáctica de los distintos órdenes de conocimiento. Estos equipos habrán de confeccionarse mediante concurso, y su dotación correrá a cargo de los Ayuntamientos, en el caso de apertura de nueva Escuela, y del estado, cuando se trate de reponer o complementar el existente, a propuesta de la Inspección, salvo los casos de aportación voluntaria de las Corporaciones públicas o de los particulares.

El inventario del material recibido y disponible será obligatorio en toda escuela o Sección de graduada, y la Inspección deberá examinarlo y comprobarlo.

Art. 51. Edificio escolar.—Se considera edificio público escolar, a los efectos de este artículo, el que albergue servicios docentes de enseñanza primaria nacional.

Dado el trascendental fin a que están adscritos los edificios escolares, gozarán de las prerrogativas de derecho público que en este artículo se establecen.

Todo edificio escolar habrá de estar emplazado, en lo posible, en el centro geográfico de mayor densidad de alumnos,

en lugar sano, sin peligro de accidentes y con vecindad salubre y moral. Ha de comprender el aula o aulas capaces, según la matrícula que arroje el censo, dentro de los límites fijados en el artículo 17, siempre que dicha matrícula no exceda por aula de cincuenta alumnos; los servicios higiénicos y complementarios proporcionales, asimismo, a la matrícula total de la Escuela o grupo escolar y los campos de juego y deportes.

Cuando la Escuela o Grupo escolar haya de tener el cuarto período de graduación, poseerá necesariamente el campo e instalaciones agrícolas o bien los talleres necesarios para la iniciación profesional característica de la región.

El edificio-escuela puede ser de propiedad particular, municipal o del Estado.

Si es propiedad particular, las relaciones jurídicas entre el arrendador y el Municipio que, en todo caso, será el arrendatario, se regularán mediante normas distintas a las del derecho común que garanticen la permanencia del servicio público y que se fijarán con detalle en disposiciones complementarias.

Si es propiedad del Municipio, no se podrá destinar el edificio escolar a otro servicio sin consentimiento del Estado.

Si el Estado es el propietario, gozará el edificio de la consideración de bien de dominio público.

La vivienda para el Maestro se considerará, a los efectos de este artículo y del siguiente, como edificio escolar y gozará de la protección de la legislación especial sobre estas materias, tanto de lo que en ambos artículos se establece como de lo que se disponga en sus normas complementarias.

Es obligación del Municipio proporcionar al Maestro y su familia vivienda decorosa, capaz y con preferencia próxima a la Escuela.

En tanto no existan edificios adecuados en número suficiente, propiedad del Estado o del Municipio, para que tal obligación quede cumplida, los Ayuntamientos deberán arrendar por su iniciativa, con cargo exclusivo a los presu-

puestos municipales, las casas necesarias para completar el alojamiento. Si los Maestros prefirieren una indemnización, percibirán, en cualquier caso, con cargo al presupuesto municipal, una cantidad en metálico equivalente al tipo medio del precio de los arrendamientos en la localidad y que se determinará por el Estado, previos los asesoramientos precisos de los organismos competentes de los Ministerio de Trabajo y Hacienda.

Las disposiciones complementarias de este artículo y del siguiente determinarán las condiciones mínimas que han de reunir los edificios públicos escolares, tanto en el aspecto de salubridad e higiene como en el de la técnica de su construcción. También se regularán en ambos aspectos los edificios que alberguen Escuelas privadas de enseñanza primaria, que precisarán para su funcionamiento de la aprobación estatal de sus condiciones de instalación, entre las que habrán de contarse las mencionadas en los párrafos tercero y cuarto de este artículo.

Art. 52. Construcciones escolares.—La construcción del edificio-escuela y de la vivienda para el Maestro es función de carácter esencialmente municipal.

No obstante, por el deber de tutela que al Estado corresponde, éste cooperará con los Ayuntamientos en la construcción de los edificios que alberguen los servicios docentes de la enseñanza primaria nacional. También coadyuvará el Estado a la construcción de las viviendas para los Maestros.

La conservación del edificio escolar, así como su limpieza, calefacción y vigilancia, sea cual fuere su propietario, corresponde al Municipio.

La reparación, la reforma, las nuevas instalaciones y la adaptación de locales a edificios escolares serán realizadas mediante régimen de cooperación entre el Estado y el Municipio. Pero, en cualquiera de los casos mencionados, la iniciativa estatal podrá suplir a la del Municipio, quedando éste

obligado a realizar, en unión del Estado, aquellas aportaciones que, de acuerdo con lo que se establece para la construcción de edificios de nueva planta, sean procedentes.

Para la construcción de edificios escolares de nueva planta se seguirán estas dos modalidades:

- a) Construcción directa por el Estado, y
- b) Construcción directa por los Municipios.

En la primera modalidad la cooperación del Municipio estará determinada por el censo de población y la cuantía del presupuesto, estableciéndose una escala de contribución desde mil uno habitantes hasta censos superiores a ciento cincuenta mil, con un cinco por ciento en el primer caso y un cincuenta por ciento en el último, y la consiguiente graduación ascensional entre estas cifras tope.

Los Municipios con censo de mil habitantes, o inferior, quedan exentos de aportación metálica.

La aportación del solar y de los campos de juego o agrícolas es obligatoria en todos los casos para el Municipio.

Los proyectos pueden ser redactados por cualquier Arquitecto español, correspondiendo al Ministerio de Educación Nacional su aprobación.

Estos proyectos se acomodarán a las condiciones mínimas señaladas en el artículo anterior, justificándose debidamente la interpretación de las mismas según corresponda a las diferentes regiones geográficas, sistema de construcción y circunstancias de todo orden concurrentes en cada caso.

En la segunda modalidad, el Municipio y el Estado cooperarán, respectivamente, con el 50 por 100 del importe del presupuesto. El solar habrá de ser aportado, además, por el Municipio.

En la redacción y aprobación de proyectos se seguirán las orientaciones indicadas para la construcción directa por el Estado. La redacción de proyectos y dirección de obras estará a cargo de un Arquitecto español, designado libremente por el Municipio.

No obstante las normas anteriores, el Estado, previo acuerdo del Consejo de Ministros, podrá otorgar cada año nueve construcciones conmemorativas de edificios escolares, con supresión o reducción de la aportación en metálico de los Municipios, correspondiendo tres a hechos históricos, tres a la memoria de hombres ilustres y las otras tres a merecimientos extraordinarios de los pueblos.

Las Escuelas del Magisterio serán construidas por el Estado.

Las indemnizaciones que por casa-habitación han de percibir los maestros nacionales, en el ejercicio del cargo se regularán por el oportuno Decreto.

En atención al fin de la Junta Central de Protección de Huérfanos del magisterio del Estado subvencionará a esta institución con el cincuenta por ciento del importe de la construcción de sus Escuelas y Colegios hogar.

TÍTULO III.—EL NIÑO Y LA FAMILIA

CAPÍTULO I.—*El niño. Definición*

Artículo 53. El niño, como persona humana perfectible con fines propios que cumplir, es el sujeto principal de la educación y tiene plenitud de derechos a instrucción y asistencia, tutelados hasta el desarrollo normal de sus cualidades físicas, intelectuales y morales, por los deberes de la familia, la Iglesia y el Estado.

Art. 54. Derechos educativos del niño.—El niño español tiene, en el orden educativo y cristiano, los siguientes derechos:

Primero. A educación espiritual, moral, social y física.

Segundo. A un hogar paternal donde sea tutelado amorosamente en todos los aspectos de la vida humana y, en su defecto, por carecer de él, o por negligencia, incapacidad,

abandono o falta de recursos de los padres, a la atención pública o privada más semejante a un hogar cristiano.

Tercero. A protección higiénica y sanitaria que desarrolle con vigor y plenitud su contextura física.

Cuarto. A una comunidad local que reconozca sus necesidades, le ampare contra los peligros físicos y morales, le proporcione lugares sanos y seguros para sus juegos y recreos y proteja las instituciones escolares y sociales donde realiza su educación.

Quinto. A la institución escolar sana, alegre, infantil, donde, desde la más tierna edad, en caso necesario, sean complementados los cuidados del hogar y se atienda en general a su educación, bajo la guía y tutela del Maestro.

Sexto. A que se le procure, durante la vida escolar, en caso de carencia de recursos económicos suficientes, la alimentación y el vestido.

Séptimo. A trato inteligente y regenerador, si hubiere delinquido.

Octavo. A una cultura mínima que abarque los conocimientos instrumentales, formativos y complementarios y, en caso de idoneidad intelectual, al amparo eficaz para estudios superiores.

Noveno. A una formación que le capacite para la vida humana, iniciándose en las tareas útiles al ejercicio de su vocación social.

Décimo. A ser eximido durante la edad escolar de todo trabajo que impida su normal crecimiento físico o mental, le prive de su debida asistencia a la Escuela y la arrebate el derecho al compañerismo, al juego y a la sana alegría.

CAPÍTULO II.—La familia y la escuela. Deberes familiares

Art. 55. A los derechos inalienable que competen a la familia en el orden docente corresponde una serie de deberes efectivos en lo que atañe a la Escuela:

Primero. Procurar a su prole la educación a que se refieren los artículos del Título I en el propio hogar o en instituciones públicas o privadas. Den cumplimiento de este deber será responsable ante la autoridad judicial competente e incurrirá en las sanciones que se determinen por falta contra la obligatoriedad de la educación.

Segundo. Velar por la asistencia de sus hijos a la Escuela.

Tercero. Participar activamente con el Maestro en la formación del carácter y personalidad del niño y en la aplicación acorde de las medidas disciplinarias útiles para corregir sus defectos, encaminar sus hábitos y estimular en él el gobierno de sí mismo.

Cuarto. Informarse periódicamente del aprovechamiento escolar de sus hijos mediante relación directa con los Maestros.

Quinto. Notificar a la Junta Municipal las anomalías de orden moral o profesional que fundadamente advierta en los educadores de sus hijos y apelar en su caso a las autoridades superiores.

Sexto. Presentar a los niños con el debido aseo en sus personas y decorosamente vestidos.

Séptimo. Proporcionar los elementos materiales indispensables para la enseñanza, salvo los casos de carencia de recursos económicos suficientes, en que serán suplidos por la Escuela.

Octavo. Vigilar el cumplimiento de las disposiciones legales que regulen el debido funcionamiento de las Escuelas.

Noveno. Procurar, incluso con su aportación económica o personal, el establecimiento de las instalaciones complementarias indispensables para la orientación e iniciación profesional.

Décimo. Cooperar al fomento y desarrollo de las instituciones pedagógicas, sociales y benéficas, complementarias de la Escuela.

TÍTULO IV.—EL MAESTRO

CAPÍTULO I.—*Misión, deberes y derechos. Misión*

Art. 56. El Maestro es el cooperador principal de la educación de la niñez. Obra por delegación de los padres de familia y por misión que la sociedad le confía garantizada por el Estado, a quien compete, en armonía con los derechos de la Iglesia, la formación, nombramiento e inspección de los educadores.

Ha de ser hombre de vocación clara, de ejemplar conducta moral y social, y ha de poseer la preparación profesional competente y el título que le acredite ante la sociedad.

Art. 57. Deberes y derechos.—Serán deberes y derechos del Magisterio primario:

Primero. Servir en la función docente con fidelidad a la verdad y al bien dentro de los principios fundamentales de esta Ley.

Segundo. Cooperar con la familia, la Iglesia, las instituciones del estado y las del Movimiento en la educación primaria.

Con la familia, informándola periódicamente del aprovechamiento de sus hijos, conviniendo normas y orientándola para la mayor eficacia de la labor formativa y para la ulterior vocación del escolar. Con la Iglesia, mediante el respeto filial a la misma, la conducción de los niños a la misa de la Parroquia los días de precepto y una perfecta inteligencia con el Párroco que permita su eficaz acción apostólica en los escolares feligreses, y entre otros medios, visitar las Escuelas, tanto públicas como privadas, y explicar en ellas algún punto de doctrina cristiana. Con las Corporaciones locales, a fin de que éstas, en un ambiente de comprensión y armonía, cumplan sus deberes para con la Escuela. Con el Frente de Juventudes y la Sección Femenina, prestando eficaz colaboración a la obra que estas instituciones realizan.

Tercero. Estimular su vocación como servicio debido a Dios y a la Patria, y merecer y exigir para su profesión respeto y consideración pública.

Cuarto. Prestar juramento de fiel servicio en el acto de su incorporación a la función docente: usar la medalla de Maestro en todos los actos solemnes; asistir a consejos, semanas pedagógicas, juntas y círculos de estudios y desempeñar los cargos de gobierno o directivos que le encomiende la Superioridad.

Quinto. Residir en la localidad en que radique su escuela o en un radio no mayor de cinco kilómetros; desempeñar su cargo con asiduidad y puntualidad; seguir las instrucciones que concretamente le fije la Inspección.

Sexto. Organizar y dirigir las Instituciones complementarias en un ambiente disciplinado y activo.

Séptimo. Participar en las oposiciones y concursos que para su ingreso, promoción a cargos superiores y traslado, sean regulados por el Ministerio; usar de los permisos y licencias reglamentarias, y obtener la excedencia y jubilación, según las normas legales.

Octavo. Disfrutar del sueldo anual que por su categoría en el escalafón le corresponda, de los ascensos, quinquenios y derechos pasivos legales, así como de las remuneraciones complementarias a que tenga derecho en las Escuelas de Patronato o en las de carácter especial, y quedar exentos de toda prestación personal o económica en los repartos vecinales.

Noveno. Ser protegido en casos de enfermedad mediante la licencia oportuna y la sustitución conveniente, y en los de imposibilidad física por enfermedad contraída en el ejercicio profesional mediante la jubilación especial o retiro: disfrutar de vivienda, del derecho a residir en la misma localidad con su consorte funcionario y de la gratuidad escolar para sus hijos en todas las enseñanzas del Ministerio de Educación; pertenecer a la Mutualidad Nacional de Enseñanza

Primaria, percibir sus beneficios sociales y económicos y optar a los premios con que el Ministerio recompense la labor sobresaliente en la Escuela.

Décimo. Ejercer por escrito ante la inspección o las autoridades superiores, en su caso, el derecho de petición o queja en asuntos relacionados con la vida escolar y administrativa.

Los Maestros que sirvan Escuelas del Estado tendrán la consideración y derechos propios de los funcionarios públicos.

CAPÍTULO II.—Formación del Maestro. Formación cultural

Art. 58. Todo Maestro habrá de poseer como base de su preparación los conocimientos generales, instrumentales y formativos indispensables para su ulterior función pedagógica. Estos conocimientos serán los de los primeros ciclos de la enseñanza media y habrán de ser cursados en los Centros de este grado, que expedirán en las condiciones reglamentarias el certificado o título correspondiente.

Art. 59. Escuelas del Magisterio.—Son las instituciones docentes dedicadas a la formación del Magisterio público y privado. El ambiente especial y con metodología apropiada, están llamadas a despertar y vigorizar las dotes vocacionales de los alumnos y el sentimiento religioso y humano propio de todo educador, a capacitarles en las técnicas y conocimientos científicos de orden psicológico y pedagógico, a formar un auténtico espíritu nacional en servicio de la unidad de la Patria, espíritu que tienen los alumnos la obligación de transmitir, y a otorgarles el condigno título profesional de su función.

Art. 60. Advocación y nombre.—Las Escuelas del Magisterio se pondrán bajo la misma advocación que para las Escuelas primarias determina el artículo 16.

Cada Escuela será titulada con el nombre de una figura ilustre de la Pedagogía nacional, principalmente de fundadores de instituciones o métodos de originalidad española.

Art. 61. Número.—En cada provincia funcionará cuando menos una Escuela del Magisterio, de carácter oficial.

El número total de Escuelas del Magisterio oficiales quedará determinado por el promedio de Escuelas primarias públicas vacantes que hubieren de cubrirse anualmente, aumentado en un treinta por ciento para satisfacer las necesidades de la enseñanza privada y las exigencias de la selección, y en relación con el máximo de alumnos que reglamentariamente pueda albergar o matricular cada uno de estos Centros.

El número fijado será renovable cada cinco años.

Art. 62. Tipos.—a) En cumplimiento del artículo 14, las Escuelas del Magisterio, su instalación, organización y disciplina serán distintas para cada sexo.

b) Según sean organizadas y sostenidas directamente por el Estado con Profesores pertenecientes a los Escalafones del Ministerio de Educación Nacional, o sean organizadas y sostenidas por la Iglesia y sus instituciones docentes o por entidades o personas de carácter particular, las Escuelas del Magisterio se clasificarán en públicas del Estado, de la Iglesia y privadas.

La Iglesia podrá organizar también Escuelas del Magisterio con la cooperación del estado. Un Decreto orgánico regulará el funcionamiento de tales Escuelas.

Las Escuelas del Magisterio de la Iglesia serán organizadas por la Jerarquía, que reglamentará todo lo relativo a su sistema docente, organización interna, gobierno y formación pedagógica, y nombramiento de Profesores, que habrán de poseer Licenciatura en Facultades eclesiástica o civil.

Las Escuelas del Magisterio de la Iglesia tendrán la facultad de conceder títulos profesionales para el ejercicio de la

docencia en las Escuelas primarias de la misma Iglesia, y en las de Patronato de carácter religioso. Para que los títulos expedidos por dichas Escuelas tengan valor profesional, a los efectos de la docencia en las Escuelas primarias nacionales y en las de Patronato no religioso, los titulados habrán de aprobar un examen de conjunto ante un Tribunal constituido por un Presidente, miembro del Consejo Nacional de Educación, y un Vocal, Profesor de Escuela del Magisterio del Estado, nombrados por el Ministerio y otro Vocal, Profesor de Escuela del Magisterio de la Iglesia, designado por la Jerarquía eclesiástica.

Un Reglamento especial determinará las condiciones exigibles para el reconocimiento y régimen de las Escuelas privadas del Magisterio.

c) Las Escuelas del Magisterio destinadas a formar el Profesorado para la actividad escolar a que se alude en los artículos 23, 26, 33 y 35, organizarán, además los cursos especiales que se determinen reglamentariamente y expedirán los certificados complementarios en la especialidad del título general de Maestro. El establecimiento de estas especialidades exigirá el ambiente local adecuado, los medios materiales propios y un número mínimo de matrícula.

Art. 63. Sistema docente.—En la organización de las escuelas del Magisterio se observarán las siguientes normas generales:.

A) El ingreso en la Escuela del Magisterio se verificará ante Tribunales constituidos por profesores del mismo Centro. El aspirante ha de tener catorce años cumplidos al solicitar dicho examen o cumplirlos dentro del mismo año escolar.

Por reglamento se especificará la forma y contenido de dicho examen, destinado a comprobar la formación cultural del aspirante, así como el número de alumnos que haya de admitirse con arreglo a las necesidades de la enseñanza.

B) La escolaridad será de tres cursos. No podrá realizarse la prueba final sin acreditar aquélla mediante el libro de calificación escolar. El Ministerio de Educación Nacional podrá conceder excepcionalmente dispensas de escolaridad, atendidas la edad, estudios realizados y grado de madurez de los aspirantes.

C) La formación del Maestro comprenderá:

1.º Ampliación de aquellas disciplinas formativas o culturales y principalmente de la lengua nacional y de las ciencias de la Naturaleza que comprenden el ciclo cursado en la enseñanza media.

2.º Intensificación de la doctrina y de las prácticas religiosas y metodología teórica y aplicada de la enseñanza de la Religión.

3.º Auténtica formación en los principios que han inspirado la historia nacional, que suscite en el futuro Maestro el concepto claro de la unidad de destino de España y la conciencia de una actuación al servicio de estos ideales.

4.º Un sistema de conocimientos y ejercicios de educación física y de normas de convivencia social, que hagan plenamente apto al Maestro para llevar a cabo su misión, de acuerdo con los preceptos de esta Ley y las demás disposiciones en vigor.

5.º Un ciclo de estudios de carácter profesional, con los siguientes grupos de conocimientos teóricos y prácticos:

a) Preparación fundamental y aplicada de las ciencias generales de la educación.

b) Conocimiento amplio y razonado de las técnicas pedagógicas y de sus aplicaciones en la metodología y organización escolar.

c) La historia de los principales sistemas educativos, y muy especialmente los de origen español.

d) Las prácticas escolares en Escuelas anejas e incorporadas a las Escuelas del Magisterio.

e) La ampliación o formación en cuanto a aquellas materias que puedan o deban ser objeto de la especialización del Maestro para regentar el cuarto período de graduación o las Escuelas de Patronato o de organización especial.

De conformidad con el ambiente local y las posibilidades materiales, las Escuelas del Magisterio, bien paralelamente a los estudios profesionales, o inmediatamente después, organizarán los estudios y prácticas que especialicen a los Maestros en las modalidades a que se alude en los artículos 23, 26, 33 y 35.

f) La asistencia a Campamentos y Albergues.

D) El régimen de pruebas de curso, así como la prueba final para la obtención del título de Maestro en Enseñanza Primaria, será determinado en el Reglamento de estas Escuelas.

Art. 64. Organización interna.—Las Escuelas del Magisterio se organizarán en régimen colegial con un horario tipo, que se determinará en el Reglamento y en el que, aparte de las horas lectivas dedicadas a las enseñanzas y prácticas, cabrán las actividades dirigidas que tiendan a formar al Maestro en el orden religioso, patriótico, social y físico.

Se procurará el establecimiento en cada Escuela de una Residencia para que los alumnos hagan vida de internado y, en su defecto, del régimen de mediopensionado o externado similar por su continuada estancia en el centro, de suerte que toda la formación y labor escolar o de estudio se verifique en la Escuela.

La organización de estas Residencias o del régimen antedicho y su personal directivo y auxiliar serán objeto de reglamentación.

Igualmente se regularán las condiciones que hayan de reunir los instrumentos pedagógicos de la formación del Maestro, como libros, material fungible escolar, material permanente y mobiliario, edificio, capilla, campos de juegos y deportes e instalaciones especiales en la Escuela o Escuelas

anejas e incorporadas para las enseñanzas y prácticas a que se refiere la letra d) del artículo anterior, así como para ejercitar a los Maestros en la organización y funcionamiento de las instituciones complementarias de la Escuela.

Del mismo modo se regulará el régimen general de los alumnos y especialmente lo relativo a protección escolar.

Art. 65. Profesorado.—El Profesorado de las Escuelas del Magisterio tiene por especial misión no sólo informar en el orden intelectual a los alumnos, sino educarles completamente para que, a su vez, comuniquen esta educación en su profesión futura.

A) Deberes y derechos.—Por tanto, serán deberes y derechos del Profesorado del Magisterio:

1.º Prestar juramento de fiel servicio en el acto de su incorporación a la vida docente, después de obtenido el título profesional.

2.º Residir en la población en que radique su Escuela; desempeñar con asiduidad su cargo, desarrollando durante el curso el número de lecciones teóricas y prácticas que para cada disciplina fijen los cuestionarios, oficiales, durante las horas semanales asignadas en los planes de enseñanza; redactar la ficha de cátedra, reflejando en ella la labor desarrollada, y convivir el tiempo que se determine con el alumnado, participando en sus actividades y prácticas formativas.

3.º Intervenir en las oposiciones y concursos que para su ingreso y traslado sean reglamentados por el Ministerio; alcanzar las licencias y permisos y, asimismo, la excedencia, permutas y jubilación, según las normas legales.

4.º Disfrutar del sueldo anual que por su categoría en el respectivo Escalafón le corresponda, de los ascensos, quinquenios y derechos pasivos legales, así como de las especiales remuneraciones que por derechos obviaconales le pertenezcan o de las que puedan establecerse para premiar su labor profesional.

5.º Ser protegido en casos de enfermedad y en los de imposibilidad física por enfermedades contraídas en el ejercicio de la profesión; disfrutar de la gratuidad escolar para sus hijos en todas las enseñanzas del Ministerio de Educación Nacional; pertenecer a la Mutualidad Nacional de Enseñanza Primaria y percibir sus beneficios sociales y económicos.

6.º Ejercitar por escrito, ante las Autoridades académicas inmediatas o superiores, en su caso, el derecho de petición o queja en asuntos relacionados con la vida docente.

B) Formación.—El Profesorado del magisterio de disciplinas pedagógicas habrá de poseer preparación académica adecuada, y la doble experiencia de la Escuela primaria y de la Escuela del Magisterio. Su formación comprenderá:

1.º Conocimiento de la Escuela española, que habrá experimentado viviéndola y regentándola por el tiempo mínimo de un año.

2.º Posesión del título de Licenciado en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Este título será suficiente sin necesidad del de Maestro para realizar la práctica que exige el apartado anterior.

3.º Oposición que seleccione los mejores preparados y más aptos por sus dotes vocacionales.

4.º Actuación mínima de un año en una Escuela del Magisterio, en la que demuestre su especial aptitud para formar y dirigir futuros educadores.

Reglamentariamente se determinarán las circunstancias y condiciones en que los candidatos a Profesores del Magisterio podrán cumplir los períodos de su formación.

Las asignaturas especiales de ampliación serán desempeñadas por licenciados en otras Facultades de acuerdo con la naturaleza de la disciplina.

C) Categorías.—El Profesorado de las Escuelas del Magisterio se clasificará en las siguientes categorías:

a) Numerarios: Los Profesores de disciplinas fundamentales.

b) Especiales: Los de Religión, los de disciplinas que atiendan a la formación del espíritu nacional, complementarias o de especialización determinada.

c) Adjuntos: Los Profesores temporales en curso de completar los requisitos del apartado B).

d) Ayudantes de clases prácticas: En esta categoría quedan incluidos los Maestros nacionales que en virtud del procedimiento de selección que se determine regenten las Escuelas anejas e incorporadas.

Los Profesores numerarios y especiales habrán de ser designados, mediante oposición, salvo el de Religión, que será designado por la Jerarquía eclesiástica; los adjuntos y ayudantes se designarán en las condiciones reglamentarias.

Art. 66. Escuelas, anejas a las del Magisterio.—Son aquéllas Escuelas primarias nacionales o privadas incorporadas a las Escuelas del Magisterio de cada clase y sexo y destinadas a las prácticas escolares de los alumnos. El régimen debe ser graduado con los grados y enseñanzas complementarias indispensables para el cometido a que se destinan. Han de depender exclusivamente de la Escuela del Magisterio a que estén agragadas y su inspección compete al Director de la misma. El Regente y Maestro de las distintas Secciones serán designados en la forma que se determine en el Reglamento de Escuelas del Magisterio y los de las oficiales pertenecerán al Escalafón masculino o femenino del Magisterio Nacional.

En el citado Reglamento se determinará asimismo lo referente a su organización.

Art. 67. Gobierno de las Escuelas del Magisterio.—El gobierno de cada Escuela del Magisterio y su representación jurídica competen a un Director, que será nombrado por el Ministerio entre los Profesores numerarios de la Escuela, a

propuesta en terna alfabetizada, acordada por el Claustro y elevada por conducto y con informe del rector del Distrito universitario correspondiente. El Ministerio podrá rechazar la propuesta.

El Director cesará cuando lo decrete el Ministerio.

En iguales condiciones será nombrado y cesará el Vicerrector.

Con carácter asesor y consultivo funcionarán en torno al Director el Consejo de Dirección, cuyos miembros se determinarán reglamentariamente, y el Claustro de Profesores. Este último será convocado para el plan de trabajo y horario modelo, para designar los ayudantes, para distribuir los derechos obvenacionales y, en general, para todos los asuntos importantes del Centro.

Art. 68. Formación superior del Maestro.—Para el perfeccionamiento intelectual y profesional del Maestro, el Ministerio podrá conceder licencias de estudios para:

a) Cursar los estudios universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras, Sección de Pedagogía. El título de esta Sección únicamente le será válido para las Cátedras de disciplinas pedagógicas y para la inspección profesional.

A los efectos del acceso a los estudios universitarios de la Sección de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras, se considera equiparado al de Bachiller el título de Maestro de Enseñanza primaria, siempre y cuando dichos titulares sufran la prueba reglamentaria de ingreso en la Universidad que prescribe la legislación vigente.

b) Seguir los cursos especiales convocados por las autoridades ministeriales, la Inspección o las Escuelas del Magisterio.

c) Viajes de estudios y ampliación de éstos en el extranjero.

d) Cursos de orientación e ingreso en las Escuelas Especiales o de Patronato.

e) Cursos de preparación de Directores de Grupos escolares y en particular de los de carácter selectivo.

f) La preparación inmediata de ingreso en el Profesorado de las Escuelas del Magisterio o en la Inspección auxiliar profesional.

Estas licencias serán sin sueldo y con reserva de la plaza o destino, previa sustitución en las Escuelas, acordada por el Consejo provincial; pero en ningún caso habrán de concederse si los interesados no acompañan a la solicitud los documentos justificativos de la labor ejemplar y continuada verificada en la enseñanza, a los que habrán de añadir los comprobantes del funcionamiento eficaz y sostenido del mayor número posible de instituciones complementarias, de la aptitud especial que reúnan para los estudios solicitados, el informe de la Inspección y, en el caso del apartado c) de este artículo, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Art. 69. Organismos de investigación.—Para la ordenación y fomento en el campo de la educación primaria, de la investigación y experimentación científica, funcionará dentro del Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz», dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y en enlace y estrecha colaboración con la labor investigadora que pueda realizar en el orden universitario, la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, el departamento especial destinado a promover, dirigir y formular en el campo de la ciencia pedagógica española, la investigación y estudio científico de los problemas de la educación y enseñanza primaria.

El Instituto «San José de Calasanz» será, asimismo, el encargado de cuantas funciones en el orden docente atribuye esta Ley a los organismos de orientación e investigación, en los artículos aplicables correspondientes.

Art. 70. Publicaciones pedagógicas.—El Ministerio de Educación Nacional y sus organismos técnicos y de orienta-

ción, fomentarán la formación superior de su personal docente mediante las publicaciones necesarias, a fin de proporcionar a los educadores clara noticia de los avances de la pedagogía.

Art. 71. Museo y Biblioteca Pedagógica Nacionales.— Un Museo Pedagógico Nacional recogerá, clasificará metódicamente y expondrá en instalaciones apropiadas las manifestaciones y productos del trabajo escolar, las novedades de carácter pedagógico que les sean remitidas por los organismos oficiales, la Inspección o los particulares y cuanto se refiera a la infancia en su aspecto histórico y folklórico.

Del mismo modo se creará una Biblioteca Pedagógica Nacional, que comprenderá, aparte de los libros de valor histórico, las Secciones apropiadas para el niño y el Maestro, de tal modo que ofrezcan al día la producción bibliográfica de la materia.

CAPÍTULO III.—Ingreso del Maestro y régimen escolar *Ingreso*

Art. 72. El ingreso en el Magisterio Nacional se verificará mediante oposición. Las oposiciones, que se convocarán cada año, se realizarán por Tribunales provinciales, y de modo que sus ejercicios se celebren en períodos no lectivos, habrán de ser calificadas definitivamente con anterioridad al comienzo de cada curso.

Su organización será objeto de reglamento, en el que, aparte de otros extremos, se observarán las siguientes normas:

a) Los ejercicios escritos, orales y prácticos habrán de ser de dos clases: de carácter cultural y de índole pedagógica y profesional.

b) Las calificaciones obedecerán a un criterio uniforme y objetivo de forma que el acoplamiento de las adjudicadas por los distintos Tribunales permita la formación de la lista única que se eleve como definitiva para la incorporación de los nuevos Maestros al Escalafón nacional.

c) Las calificaciones de cada Tribunal servirán para hacer la promoción de los aspirantes aprobados a las plazas vacantes de las provincias respectivas donde se haya verificado la oposición, y se aumentará su número en el tanto por ciento que se determine, destinado a la plantilla de Maestros supernumerarios provinciales, que cubrirán cuantas vacantes o sustituciones surjan en la provincia durante el año en las condiciones administrativas y económicas que se reglamenten.

d) Los Tribunales, distintos para cada sexo, se compondrán de seis miembros, de los cuales, uno será Inspector o Profesor de la Escuela del Magisterio; un Sacerdote, propuesto por la Jerarquía eclesiástica, y tres Maestros Nacionales, dos de los cuales serán nombrados a propuesta de los organismos del Movimiento; el más moderno actuará de Secretario.

Todos los Vocales, así como el Presidente, serán designados por el Ministerio de Educación Nacional.

Art. 73. Funcionamiento y gobierno de la Escuela unitaria.—En la Escuela unitaria, el Maestro que la regente tendrá la plena responsabilidad de su funcionamiento y gobierno, y su régimen interno reflejará, mediante los oportunos registros, cuadernos y diarios, las normas generales de esta Ley, en los artículos aplicables; las instrucciones reglamentarias dictadas por el ministerio, y las orientaciones que la Inspección y Organismos oficiales señalen, de conformidad con sus atribuciones.

Las Escuelas masculinas de localidades de censo inferior a 501 habitantes podrán ser desempeñadas por personas del lugar que hayan concluido estudios de carácter civil o eclesiástico, quienes percibirán como gratificación el sueldo de entrada del Escalafón del Magisterio.

Asimismo, en las aldeas o lugares de población diseminada, inferiores a quinientos habitantes, podrán ser encargadas de la Enseñanza primaria aquellas personas que, en posesión

o no del título de Maestro, manifiesten deseo y aptitud para el desempeño de la función docente en la Escuela rural de la localidad. Los que posean el título profesional recibirán el nombre de Instructores Maestros, y serán nombrados por cinco años, prorrogables de manera indefinida, siempre que de su actuación informen favorablemente las Juntas Municipales y la Inspección, y percibirán como remuneración el sueldo de entrada del Magisterio Nacional. Los que no posean el título, se llamarán Instructores Auxiliares y serán nombrados por el Ministerio, por igual plazo y en las mismas condiciones que los Instructores maestros, previa la prueba de aptitud que reglamentariamente se establezca. Estos Instructores Auxiliares serán orientados en su labor por el Maestro propietario de la localidad vecina que determine la Inspección.

El Estado, a propuesta de las Juntas municipales, establecerá premios para aquellos Instructores Auxiliares o preceptores privados que consagren su actividad en los pequeños núcleos rurales, a luchas contra el analfabetismo.

Art. 74. Régimen de las Escuelas Graduadas y Grupos escolares.—En las Escuelas de régimen graduado, el funcionario general obedecerá a las normas de unidad y estrecha cooperación que fije su Director. La disciplina de conjunto, la ordenación económica, la utilización del material común y la coordinación de instituciones complementarias, serán de iniciativa y responsabilidad de dicho Director, que estará, no obstante, obligado a atender las propuestas de los demás Maestros que con él integran el Consejo Escolar de la graduada.

El Director es, por tanto, el representante jurídico de las Escuelas y el superior inmediato de los restantes Maestros.

El Estatuto del Magisterio y el Reglamento de Escuelas graduadas especificarán concretamente sus deberes y prerrogativas, el sistema de selección para sus nombremientos y las remuneraciones por residencia; méritos y demás circunstancias a que tenga derecho.

Art. 75. Régimen de las Escuelas preparatorias.—Las Escuelas preparatorias organizadas en Grupo escolar selectivo podrán ser establecidas en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, para formar a los futuros alumnos de este grado docente. Su gobierno y organización correrá a cargo de un Director, designado por el Ministerio a propuesta del Director del Instituto correspondiente, y que formará parte del Consejo directivo de dicho Centro.

Prevía aprobación de su plantilla por el Ministerio, los Maestros serán a la vez propuestos por el Director del Instituto, y tanto el nombramiento del Director de la Escuela como el de aquéllos, tendrán carácter provisional hasta que se cumplan las siguientes condiciones:

- a) Transcurso de dos años de experimentación en la práctica escolar efectiva, a partir del primer nombramiento.
- b) Informe favorable de la dirección del Centro.
- c) Superación al final de este período de la prueba o pruebas de carácter técnico y pedagógico que demuestren su preparación.

Las Escuelas preparatorias podrán percibir derechos de permanencia por parte de los alumnos concurrentes; pero a lo menos el 25 por 100 de su matrícula será gratuita, en cuyo concepto figurará no tan sólo la enseñanza, sino, en su caso, el vestido, la alimentación, los elementos materiales didácticos y la ayuda y participación en juegos, viajes y excursiones.

La implantación de las técnicas modernas de selección y la enseñanza normativa serán de estricta obligatoriedad en este tipo de Escuelas, que paralelamente establecerán una perfecta continuidad y enlace con la Enseñanza proporcionada en los respectivos institutos.

Las Escuelas preparatorias para el ingreso en los Seminarios diocesanos, serán desempeñadas por Maestros pertenecientes al Escalafón del Magisterio Nacional, propuestos por la Jerarquía eclesiástica.

Art. 76. Régimen de las Escuelas de iniciación profesional.—Los Directores de las Escuelas y Grupos escolares que tengan organizado el período de iniciación profesional poseerán el título de certificado de la correspondiente especialidad. El profesorado encargado de las enseñanzas podrá, en cambio, no pertenecer al Escalafón general del Magisterio siempre que la naturaleza de las materias que enseña requieran a juicio del Ministerio, peculiar preparación técnica y profesional.

Los organismos oficiales que colaboren en la orientación de estas enseñanzas podrán inspeccionar el desarrollo de las mismas. Estas escuelas, como las demás de tipo especial a que se alude en el capítulo III del título 11 de la presente Ley, tendrán la correspondiente reglamentación, que determinará su régimen.

Art. 77. Régimen de las Escuelas privadas.—Todas las Escuelas privadas habrán de estar regidas por un Director responsable, ante la Inspección, del cumplimiento de los requisitos generales que se consignan en los artículos 26, 27 y 28.

Art. 78. Capacidad jurídica de los Centros de Enseñanza Primaria.—Se reconoce a todas las Escuelas primaria y Escuelas del Magisterio la capacidad jurídica necesaria para poder recibir, ampliar, retener y administrar todo género de subvenciones, donativos, legados y herencias, tanto de bienes muebles como inmuebles.

El Ministerio de Educación Nacional determinará respecto de las Escuelas públicas, las condiciones en que podrán ejercer estos derechos, bien por sí mismas o por Patronatos designados para tal finalidad.

Las adquisiciones por cualquier título, hechas por los Centros de Enseñanza primaria, tanto públicos y de la Iglesia como privados, gozarán de iguales exenciones que las que disfrutaban las Instituciones declaradas benéfico-docentes, siempre que tales adquisiciones sean autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional.

CAPÍTULO IV.—*Orientación y dirección del Maestro en la vida profesional*

Inspección

Art. 79. La Inspección es el órgano encargado de orientar y dirigir al Maestro en el ejercicio de su función docente.

Art. 80. Grados jerárquicos.—La Inspección profesional estará constituida por los siguientes grados jerárquicos:

a) Inspección general, que se compondrá de un Inspector central por cada una de las zonas en que se divida el mapa escolar de España; de dos Inspectores y de dos Inspectoras del profesorado de Escuelas del Magisterio, para la Inspección respectiva de estos Centros, y de un Inspector general, que será Jefe del organismo.

La Inspección general radicará en el Ministerio, y todos los Inspectores que la componen serán de libre designación ministerial. Su misión será de carácter informativo y asesor o ejecutivo en los casos de delegación especial, y se referirá siempre a asuntos de índole técnica y pedagógica, en los que tendrán la jerarquía máxima.

b) Inspección provincial, que se compondrá de un Inspector Jefe designado por el Ministerio entre los que componen la plantilla provincial, y un número de Inspectores para las Escuelas masculinas y de Inspectoras para las femeninas, con residencia en la capital de la provincia respectiva, de acuerdo con el coeficiente que se determine en el Reglamento.

c) Inspección comarcal.—Los Inspectores e Inspectoras del apartado anterior tendrán asignada una comarca o zona de inspección, previamente delimitada en el mapa escolar, según la topografía, vías de comunicación y población docente, y en la que habrán de actuar por un período de cinco años, al cabo de los cuales podrán ser destinados a otra comarca de la provincia por el Ministerio o confirmados en la misma. Al inspector Jefe provincial corresponde inspeccionar

las Escuelas de la capital y en función extraordinaria o reglamentaria cualesquiera otras de la provincia.

d) Inspección Auxiliar.—En casos excepcionales los Inspectores están autorizados, previa aprobación del Ministerio, para designar un Maestro, que circunstancialmente y en calidad de Inspector Maestro, puede desempeñar las funciones que se le encomienden.

Los Inspectores que integran la plantilla provincial forman el Consejo de Inspección, el cual se reunirá por lo menos una vez al mes para estudiar y proponer los asuntos que reglamentariamente se determinen, entre los que se comprenderá el itinerario anual de inspección, que habrá de ser aprobado por el Inspector Central correspondiente y el plan de trabajo general de orientación de la Escuela.

Todos los inspectores habrán de redactar anualmente una Memoria de carácter informativo y técnico.

Art. 81. Número de Inspectores.—El número de Inspectores y la extensión comarcal de cada uno de ellos se determinará en función de las visitas que a las Escuelas de su jurisdicción pueda realizar en el curso escolar, de suerte que no quede Escuela en la comarca que no haya sido visitada a lo menos una vez en el año. A los efectos de dietas, el número de días hábiles no será inferior al tercio del determinado en el artículo 41, ni superior al de ciento veinte por Inspector y año. En este cómputo habrán de incluirse los Inspectores auxiliares.

En el mapa escolar figurará la distribución de las Escuelas por comarcas de inspección, según las normas anteriores.

Art. 82. Deberes y derechos.—Serán deberes y derechos de los Inspectores profesionales de Enseñanza primaria:

Primero. Mantener ejemplar conducta moral desempeñando su función en servicio de Dios y de la Patria.

Segundo. Excitar la cooperación de la familia, las Instituciones del Estado y los Organismos y Empresas de Trabajo en la obra común del desenvolvimiento de la labor escolar.

Tercero. Cumplir y hacer cumplir, como Delegado de la Autoridad superior, las disposiciones legales relativas a la enseñanza.

Cuarto. Prestar juramento de fiel servicio en el acto de la incorporación a su cargo; usar la Medalla de Inspector en todos los actos solemnes; asistir a las Juntas y Consejos reglamentarios y desempeñar los cargos de gobierno y directivos que le incommende la Superioridad.

Quinto. Residir en la capital de su provincia; visitar detenidamente las Escuelas, Centros o Instituciones de educación y enseñanza primaria de su comarca, tanto públicas como de Patronato, privadas y especiales, dejando de ello constancia en el libro correspondiente, después de haber examinado y comprobado los trabajos, métodos, material y cuantos requisitos determinan los distintos artículos de esta Ley o sean completados en la reglamentación; orientar de manera constante por medio de circulares, reuniones, cursos y certámenes la actuación pedagógica del Maestro.

Sexto. Participar en las oposiciones o concursos que para su ingreso y traslado sean reglamentados por el Ministerio; disfrutar de la inamovilidad de su cargo y destino y de los permisos y licencias reglamentarias; obtener la excedencia, las permutas y la jubilación según las normas legales; percibir el sueldo anual que por su categoría en el escalafón y dietas y los ascensos, quinquenios y derechos pasivos legales, así como las remuneraciones que puedan establecerse para premiar su labor profesional.

Séptimo. Ser protegido en caso de enfermedad y de imposibilidad física por enfermedades contraídas en el ejercicio profesional; disfrutar de la gratuidad escolar para sus hijos en todas las enseñanzas del Ministerio de Educación; pertenecer a la Mutualidad Nacional de Enseñanza Primaria y percibir sus beneficios sociales y económicos.

Octavo. Ejercitar por escrito ante las Autoridades inmediatas o superiores, en su caso, el derecho de petición o queja en asuntos relacionados con la enseñanza.

Art. 83. Formación.—La formación del Inspector de Enseñanza primaria comprende necesariamente un conocimiento experimental de la Escuela, preparación académica de carácter pedagógico y técnica y experiencia de la propia función profesional. Abarcará:

Primero. Conocimiento de la Escuela española, que habrá experimentado viviéndola por el tiempo mínimo de dos años.

Segundo. Ser Licenciado en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.

Tercera. Oposición que seleccione los mejor preparados y más aptos por sus dotes vocacionales, capacidad de mando y consejo.

Cuarto. Actuación, como Inspector auxiliar, durante el período de un año, como mínimo, en el que se adiestre en la técnica, consejo, dirección y gobierno de las Escuelas de una comarca.

Reglamentariamente se determinarán las circunstancias y condiciones en que los candidatos a Inspectores podrán cumplir los períodos de su formación.

Art. 84. Inspectores extraordinarios y especiales.—El Ministerio, para asuntos concretos de carácter científico, técnico o administrativo, podrá, temporal o permanentemente, considerar como inspectores extraordinarios y encomendarles una misión especial, a personas de relevantes méritos en el orden pedagógico y docente o jurídico-administrativo aun cuando no pertenezcan al Cuerpo oficial de la Inspección, en las condiciones que se establezcan reglamentariamente.

Asimismo, cuando por las peculiares características de una comarca se requiera en el personal dotes y preparación especiales, que aconsejen la intensificación de determinadas

actuaciones y el empleo de medios distintos de los generales de la Inspección, el Ministerio podrá crear, mediante la reglamentación previa que justifique la medida, la zona o zonas de inspección especiales que regentarán los Inspectores seleccionados del Cuerpo, en quienes concurren las condiciones exigidas.

El personal inspector nombrado por las Instituciones del Movimiento, en lo que se refiere a la formación del espíritu nacional, disfrutará esta misma consideración.

Independientemente de la Inspección de las Escuelas de la Iglesia, realizada por Inspectores designados por la Jerarquía eclesiástica, los Inspectores a que este capítulo se refiere podrán visitar dichas Escuelas al efecto de comprobar la observancia de las disposiciones legales aplicables a ellas.

Art. 85. Servicio Español del Magisterio.—El Servicio Español del Magisterio, que representa al personal docente primario dentro del Movimiento nacional, cooperará en el perfeccionamiento de la función de los educadores, de acuerdo con los principios de esta Ley y de las disposiciones que al efecto se dicten.

TÍTULO V.—RÉGIMEN ADMINISTRATIVO, ECONÓMICO, DISCIPLINARIO Y DE PROTECCIÓN

CAPÍTULO I.—*Régimen administrativo. Ascensos*

Art. 86. Los ascensos del magisterio se realizarán por corridas de escalas en la primera decena de cada mes, para cubrir las vacantes producidas durante la anterior. Igual principio regirá para los demás Cuerpos de la Enseñanza primaria.

Los quinquenios que actualmente se reconocen y los que paulatinamente se implanten surtirán efectos económicos para el interesado desde el mismo día en que los cinco años se cumplan. Los quinquenios o cuatrienios son obligatorios en

las Escuelas de patronato establecidas por las Corporaciones públicas.

Art. 87. Cambios de destino y provisión de vacantes.— En el Cuerpo del Magisterio la provisión de vacantes y los cambios de destino se verificarán mediante oposición, concurso de traslado o permuta. La tercera parte de las vacantes originadas en poblaciones de más de diez mil habitantes se proveerán mediante concurso-oposición. Las modalidades de estos procedimientos y los turnos en cada caso serán objeto de especial reglamentación en el Estatuto general del Magisterio.

Los concursos de traslado y las oposiciones se convocarán anualmente. Todas las plazas vacantes en los Cuerpos de Inspección y Escuelas del Magisterio serán provistas alternativamente por turnos sucesivos de concurso de traslado y de oposición libre.

En las Escuelas del Magisterio, la convocatoria de oposiciones será a cátedra o a cátedras iguales y a Escuela determinada. De igual forma, los concursos serán exclusivamente para las cátedras de las que los concursantes sean titulares.

Las permutas en los distintos Cuerpos de la Enseñanza primaria serán siempre potestativas, y podrán concederse por el Ministerio cuando ambos solicitantes sean de igual sexo y desempeñen la misma función, y para las Escuelas primarias, cuando las plazas objeto de la permita sean de análogo censo de población; estableciéndose, además, aquellas prudentes limitaciones, que eviten el uso indebido de este procedimiento de traslado.

En ningún caso el cambio de destino se verificará durante el curso escolar, y los traslados esperarán al final del mismo para posesionarse de sus nuevas plazas.

Art. 88. Licencias y sustituciones.—Las licencias del Magisterio, según la finalidad e importancia de su duración se clasificarán en categorías distintas, y la concesión de las mis-

mas, en consecuencia, será función privativa de las Juntas Municipales, Consejos Provinciales de Educación y del Ministerio. El Estatuto del Magisterio determinará la naturaleza de cada una de las categorías, las condiciones que hayan de concurrir en los solicitantes y en límite máximo que de las mismas hayan de disfrutar en el curso escolar.

Las de enfermedad serán similares para todos los Cuerpos de la Enseñanza primaria, y podrán ser concedidas por el plazo de un mes, prorrogables quince días más con todo el sueldo. En las enfermedades graves el plazo podrá extenderse hasta seis meses igualmente con todo el sueldo. Las circunstancias que hayan de concurrir en estos casos serán debidamente reglamentarias.

En las licencias por alumbramiento al personal femenino se aplicarán las disposiciones generales.

Las licencias del artículo 68, aplicables a los Profesores de Escuelas del Magisterio o Inspectores profesionales, se concederán en condiciones análogas a las exigidas a los Maestros.

Las ausencias que se produzcan como consecuencia de las concesiones de este artículo serán suplidas por el Profesorado adjunto, en las Escuelas del Magisterio; por los Auxiliares, en la Inspección, y por los Maestros supernumerarios a que se alude en el artículo 72 en el Magisterio, y no producirán quebranto alguno económico a los interesados, salvo cuando resulten por licencias otorgadas para asuntos propios, en cuyo caso los beneficiarios no devengarán haberes de ninguna clase.

Art. 89. Excedencias.—Los funcionarios de todos los Cuerpos de la Enseñanza primaria tendrán derecho a obtener la excedencia voluntaria de su cargo por un período de tiempo no menor de un año ni mayor de diez, con tal que lleven dos años de servicios efectivos inmediatos.

El Ministerio podrá dispensar el cumplimiento de estos plazos a funcionarios que acrediten debidamente que solicitan la excedencia para dedicarse a otras actividades docentes.

La excedencia forzosa se concederá en los siguientes casos:

- a) Llamamiento a filas.
- b) Designación, por Decreto, para cargos públicos.
- c) Enfermedad, una vez finalizados todos los períodos de licencia.

En los reglamentos se precisarán las condiciones y circunstancias exigibles durante la situación de excedencia y para el reingreso, las cuales, en el caso de los Profesores de Escuelas de Magisterio o Inspectores profesionales, se equiparán a los Catedráticos de Enseñanza universitaria y media.

Art. 90. Jubilación.—La jubilación voluntaria se concederá en los Cuerpos de Enseñanza primaria de acuerdo con las Leyes de Funcionarios del Estado. La forzosa será: por edad, a los setenta años; por imposibilidad física, previos diez años de servicios como mínimo.

No se requerirá tiempo previo para la jubilación por imposibilidad física originada por las enfermedades contraídas en el ejercicio de la profesión o por ceguera, tuberculosis, parálisis, sordera absoluta y demencia; en estos casos el jubilado forzoso disfrutará de un retiro especial con todo el sueldo.

Los familiares de los funcionarios de Enseñanza primaria tendrán derecho a percibir las mesadas de supervivencia, de acuerdo con la legislación vigente.

Art. 91. Tramitación y personal administrativo.—Cuantos documentos de índole administrativa o pedagógica se originen en las Escuelas públicas, serán ordenados por los Maestros o directores que las regenten, quienes serán responsables de su redacción y de los trámites reglamentarios, dentro del ámbito de la Escuela. En los Grupos escolares se nombrará, entre los maestros de su plantilla un Secretario que asumirá esta función con el visado del Director y al que ayudará en todos los trabajos estadísticos y administrativos, de forma que la Dirección no quede, por el volumen de ellos, sustraída a la misión fundamental que le compete de gobierno y orientación del Grupo.

En las escuelas del Magisterio se encargará de las funciones administrativas un Secretario, designado por el Ministerio, a propuesta de la Dirección de la Escuela, entre los Profesores numerarios o adjuntos. Los extremos relativos a su competencia serán objeto de reglamentación.

Por Reglamento se determinará el funcionamiento administrativo de los servicios provinciales de Enseñanza Primaria.

Art. 92. Personal subalterno.—El personal subalterno para los Grupos escolares, Escuelas preparatorias o especiales será de libre designación y sostenimiento obligatorio por parte de los Ayuntamientos. El de vigilancia del edificio, en orden a su función, deberá ser masculino. Pero el destinado a colaborar con los Maestros, en lo que respecta a la limpieza de los escolares, habrá de ser masculino o femenino, según la Escuela donde desempeñe sus funciones. En el ejercicio de estas últimas estarán a las inmediatas órdenes de la Dirección del Grupo, quien participará en su nombramiento, gobierno y exclusión, de conformidad con el Reglamento de orden interior que disponga el Ayuntamiento correspondiente y sancione el Ministerio. En el Reglamento se determinará la plantilla de este personal, que habrá de ser proporcional a la de Maestros que integren el Grupo escolar.

En las Escuelas del Magisterio y las oficinas de la Inspección provincial existirá la plantilla de personal subalterno masculino o femenino del Cuerpo correspondiente del Estado, que en atención a las necesidades y características del servicio respectivo determine la Subsecretaría del Ministerio de Educación Nacional.

CAPÍTULO II.—*Régimen económico. Sueldos*

Art. 93. El personal subalterno parstarán (*así en el original*) en consonancia con la misión que se le encomienda y con las necesidades familiares que sobre el Maestro puedan gravitar. La fijación de los nuevos sueldos será objeto de una

Ley especial, teniéndose en cuenta para su determinación la labor que se les confía y su condición de funcionario.

Los quinquenios que a partir de la publicación de esta Ley y de un modo gradual se implanten, serán de mil pesetas.

Art. 94. Remuneraciones especiales.—Los cargos jerárquicos en la organización de las directivas, cuya cuantía será determinada se percibirán las remuneraciones correspondientes al desempeño de sus funciones especiales directivas, cuya cuantía será determinada en sus Reglamentos. Tendrán derecho a percibir esas remuneraciones los Directores de Grupos escolares y Escuelas graduadas de seis o más Secciones, los Directores y Secretarios de las Escuelas de Magisterio y los Inspectores generales, Inspectores jefes y Secretarios de la Inspección provincial.

De igual modo habrán de determinarse remuneraciones para los Maestros de las Escuelas especiales que por su índole exijan una preparación y un trabajo de carácter extraordinario.

Los funcionarios de los distintos Cuerpos de Primera Enseñanza que desempeñen sus servicios en Canarias, Plazas de Soberanía, protectorado de Marruecos o las Colonias españolas de África, percibirán la remuneración especial de residencia establecida para los demás funcionarios del Estado.

Los Profesores de Escuelas del Magisterio, los Inspectores profesionales y Director de Graduadas de seis o más Secciones, de Madrid y Barcelona, percibirán una remuneración de residencia análoga a la que disfrutaban los Catedráticos de Universidades o Institutos.

Art. 95. Exención.—Se declara exentos a los Maestros de las Escuelas públicas y de la Iglesia, en cuanto a su sueldo o haberes profesionales, de toda prestación personal o su equivalente económico.

Art. 96. Dietas y derechos obvencionales.—La Inspección profesional tendrá derecho a percibir los gastos de locomoción y dietas, según su categoría administrativa, en la

misma cuantía y modo que los demás funcionarios del Estado. En los Presupuestos del Ministerio de Educación Nacional se consignará, en concepto de dietas, la cantidad suficiente para el número de días de visita escolar que se establecen como obligatorios, para cada Inspector, en el artículo 81.

Los profesores de las Escuelas del Magisterio percibirán anualmente, en concepto de derechos obvenacionales, el tanto por ciento de las tasas académicas de la Enseñanza oficial y de la privada que reglamentariamente se determine.

Art. 97. **Habilitación.**—Para la habilitación de todas las consignaciones que por distintos conceptos, tanto de personal como de material de todas clases, incluyendo, además, las obras, reparaciones, instalaciones y subvenciones, correspondan a la Enseñanza primaria de cada provincia, se crea el cargo de Administrador provincial. El Administrador será nombrado en las condiciones que reglamentariamente se determinen, previa la fianza que se fije por el Ministerio de Educación Nacional y ejercerá las funciones de Habilitado de todos los Cuerpos de Enseñanza primaria, manteniendo la adecuada relación con los Jefes de Centros y Organismos. Tendrá la remuneración fija que se establezca según la categoría de población, con cargo a los ingresos por los descuentos reglamentarios, además del correspondiente al quebranto de moneda y gastos de los servicios que requiera el ejercicio de su cargo, y el resto de estos ingresos se destinará a la Mutualidad Nacional de Enseñanza Primaria.

Art. 98. **Presupuestos.**—Los presupuestos escolares, de conformidad con lo determinado en los artículos 49 y 50, habrán de ser distintos para el material fungible y para el clasificado como permanente o de instalación. En la confección de unos y otros habrán de cumplirse los trámites señalados en aquéllos y los que se fijen en los Reglamentos correspondientes. Del mismo modo habrán de figurar los ingresos por

derechos de matrícula y las inversiones de los mismos en las instituciones complementarias de la Escuela.

Los ingresos por sanciones económicas que puedan establecerse contra los infractores de la obligatoriedad de asistencia a la Escuela, o para reprimir el trabajo impropio de la niñez en edad escolar y otras análogas, se aplicarán asimismo a las mencionadas instituciones complementarias.

En las Escuelas graduadas y en los Grupos escolares, el Consejo de Dirección será el encargado de formular y registrar los presupuestos en los respectivos libros. Del material recibido por cada Maestro quedará constancia escrita en los registros y de su recto uso informará la Inspección en los libros de visita.

Las Escuelas del Magisterio elevarán anualmente al Ministerio de Educación Nacional los presupuestos del Centro respectivo, de acuerdo con las normas legales vigentes y las que, en aplicación de las mismas, dicte la Dirección General de Enseñanza Primaria. De los ingresos por tasas académicas habrá de destinarse el tanto por ciento que se especifique a material científico y pedagógico y a gastos generales del establecimiento.

Art. 99. Remuneración de los Maestros privados.—Todos los Maestros con título profesional que ejerzan sus funciones docentes en Escuelas privadas de cualquier clase percibirán sus remuneraciones mediante contratos de trabajo ajustados a las bases reglamentarias. Estas remuneraciones habrán de ser, como mínimo, siempre que lo sean también las condiciones y tiempo de su trabajo docente, análogas en su cuantía al sueldo de entrada del magisterio Nacional.

CAPÍTULO III.—Régimen disciplinario. Disciplina infantil

Art. 100. La disciplina de las Escuelas primarias será eminentemente activa, se amoldará a la edad escolar y tendrá carácter preventivo. El Maestro en la corrección de los niños

buscará la colaboración de los padres y demás educadores. En ningún caso podrán emplearse castigos que de palabra o de obra supongan ludibrio o humillación afrentosa.

Art. 101. Disciplina general.—El régimen de disciplina apliable al Cuerpo docente primario se adaptará a las siguientes normas:

a) Afectará separadamente:

1.º Al Magisterio Primario.

2.º A las Escuelas del Magisterio y sus alumnos.

3.º A la Inspección de Enseñanza primaria; y

4.º Al personal administrativo y subalterno afecto a los Centros respectivos.

b) Las faltas del personal docente se clasificarán en leves y graves, y dentro de cada uno de estos grupos, según tengan carácter religioso-moral, docente o administrativo.

Las faltas leves del personal docente serán sancionadas: las del Magisterio, por el Director del Grupo escolar o por el Inspector de la comarca correspondiente; las del Profesorado, por el Director del Centro, asesorado por el claustro, y las de los Inspectores, con el asesoramiento del Consejo de Inspección.

Para la sanción de las faltas graves se requerirá expediente con conocimiento del Ministerio de Educación Nacional, y terminados los trámites, se elevará la propuesta de sanción para imponerla y ejecutarla en su caso. En estas faltas se podrá llegar a la separación del Cuerpo, sin perjuicio de otras a que pudiera haber lugar. Las atribuciones disciplinarias del Director de la escuela del magisterio y del Inspector Jefe se extenderán también al personal administrativo, en su caso, y al subalterno, adscrito al Centro respectivo.

La pérdida del título de Instructor Elemental del Frente de Juventudes e Instructora de la Sección Femenina, por expediente instruido por la correspondiente Delegación Nacional, se considerará siempre como falta grave, que llevará consigo la suspensión en el ejercicio de su función.

En las faltas graves del personal de Escuelas del Magisterio y de sus alumnos tendrán el Rector y el Consejo de Distrito intervención análoga a la que tienen en los Centros de Enseñanza media y facultades universitarias, la que será desarrollada en el oportuno Reglamento.

Las sanciones graves se harán constar en el expediente personal del interesado.

a) Las faltas de los escolares se clasificarán en individuales y colectivas, y unas y otras, en leves y graves.

Las faltas leves serán sancionadas por el Profesor en cuya clase se hubiere quebrantado el principio disciplinario, con conocimiento del Claustro, o bien por el Director.

Las faltas graves se sancionarán previo expediente y con conocimiento del Claustro. Tramitado el expediente, la propuesta de sanción que decida el Director del Centro será elevada al Ministerio de Educación Nacional, que la impondrá y la ejecutará en su caso. Se podrá llegar a expulsar al alumno sancionado de una Escuela del Magisterio.

Un Reglamento especial determinará el cuadro de faltas y sanciones.

Las sanciones graves se harán constar en el libro escolar del alumnos.

a) Las faltas del personal administrativo y subalterno se clasificarán igualmente en leves y graves, y para su imposición se aplicarán normas análogas, a las establecidas en los apartados anteriores, haciendo constar las sanciones graves en los respectivos expedientes personales.

a) En todo expediente disciplinario se pasará pliego de cargos al interesado, que tendrá derecho a contestar.

La separación definitiva del servicio no se podrá aplicar más que por sentencia judicial o expediente gubernativo, con audiencia del interesado, informe del Consejo Nacional de Educación y resolución del Ministro.

Art. 102. Tribunales de Honor.—Se autoriza la constitución de Tribunales de Honor para juzgar al personal docente que hubiere cometido actos deshonestos que le haga desmerecer en el concepto público o indigno de seguir perteneciendo al Magisterio.

CAPÍTULO IV. Protección social del personal de Enseñanza Primaria. Mutualidad

Art. 103. Todos los Maestros nacionales, Profesores de Escuelas del Magisterio e Inspectores profesionales están obligados a pertenecer a la Mutualidad Nacional de Enseñanza Primaria.

Un Reglamento especial determinará la organización de esta Mutualidad a base de las siguientes normas:

Primera. La Mutualidad tendrá por finalidad proteger a los funcionarios mencionados y a sus familias, para lo que paulatinamente organizará subsidios de fallecimiento, a los cónyuges, huérfanos o familiares; subvenciones de natalidad; pensiones de enfermedad, imposibilidad física y vejez; custodia y educación de huérfanos; dotes de nupcialidad; asistencia médica y farmacéutica; sanatorios, bolsas de estudios, viajes, préstamos y otras asistencia análogas.

Segunda. La Mutualidad será regida y administrada por una Junta Nacional, presidida por el Director general de Enseñanza Primaria, y de la que formarán parte representaciones de todos los funcionarios interesados, cuya designación será determinada reglamentariamente.

Tercera. La Mutualidad administrará los fondos provenientes: a) De la cuota oblatória y proporcional al sueldo y a los haberes complementarios de todos los funcionarios que la componen. b) De las subvenciones que le otorgue el Ministerio o de las donaciones y legados de que fuere objeto por parte de los particulares, así como de los «ab intestato» de todos los funcionarios docentes de Enseñanza Primaria,

cuando hubieran que pasar al Estado. c) Del tanto por ciento que reglamentariamente se estipule deducir de los impuestos por cartilla de escolaridad, certificado de estudios primarios, producto de los campos agrícolas y talleres, derechos de reconocimiento de las Escuelas privadas y libro de calificación escolar de las Escuelas del Magisterio; y d) Del tanto por ciento que se establezca deducir de los ingresos por descuentos de habilitación y administración a que se alude en el artículo 97.

Se integran en esta Mutualidad general todas las Mutualidades existentes traduciendo los derechos adquiridos en las mismas a las normas y derechos de la nueva Mutualidad.

Art. 104. Huérfanos.—Se mantiene en su organización actual la Institución de Húerfanos del Magisterio, que pasará a depender en su día de la Mutualidad Nacional. La Mutualidad fijará anualmente la cuota que corresponda percibir a cada huérfano del personal de Enseñanza Primaria.

Habrà Colegios separados para niños y para niñas. Las familias de los huérfanos podrán escoger entre aceptar la ayuda económica que la Mutualidad establezca o la protección que ofrezca el Colegio.

TÍTULO VI.—EL MOVIMIENTO Y LA EDUCACIÓN PRIMARIA

CAPÍTULO ÚNICO.—*Reglamentación especial*

Art. 105. Un Decreto especial determinará las relaciones de las distintas Delegaciones y Servicios del Movimiento en la Educación primaria.

TÍTULO VII.—DE LOS CONSEJOS DE EDUCACIÓN

CAPÍTULO I. *Normas generales. Funciones*

Art. 106. Los Consejos de Educación y las Juntas municipales en materia de Primera enseñanza son la representación

genuina de la colaboración de la sociedad en el fomento y desarrollo de la Enseñanza local y provincial. Han de cumplir la triple función de:

1.º Establecer, impulsar y vigorizar la Enseñanza y las Instituciones educativas.

2.º Proteger y defender en sus derechos al niño y sus educadores y velar por el cumplimiento de sus deberes.

3.º Actuar simultáneamente, como delegado de la acción tutelar del estado y representantes más directos de la sociedad, en la resolución de aquellos problemas y en la ejecución de aquellos trámites y decisiones que en orden a la brevedad del tiempo y conocimiento de las características locales y personales, dentro, no obstante, de la unidad legislativa de la nación, convenga atribuir a sus facultades.

Art. 107. División.—Los Cuerpos Consejeros de Educación, en relación con la constitución administrativa del estado y con el área de su jurisdicción, serán municipales, provinciales y de distrito universitario, conforme se dispone en la ley de 10 de abril de 1942.

CAPÍTULO II.—De la Junta municipal. Composición

Art. 108. La Junta Municipal, en materia de educación primaria, es el organismo integrado por las autoridades locales, las representaciones genuinas de las Instituciones educadoras y las personas que, por su relieve e influjo social, puedan colaborar en el desarrollo y funcionamiento de la vida escolar, de conformidad con lo establecido en la citada Ley, de 10 de abril de 1942.

Art. 109. Atribuciones.—Serán atribuciones de las Juntas Municipales en materia de educación iprimaria:

a) Fomentar la asistencia escolar obligatoria mediante su colaboración al establecimiento de las instituciones complementarias que se determinan en los artículos 46 y 47, y proponer las medidas y servicios que hayan efectiva dicha asistencia.

b) Velar por que en la vida escolar se apliquen los principios generales de esta Ley, especialmente en lo que respecta a los artículos 26 y 30, y premiar la labor sobresaliente de Maestros y alumnos.

c) Colaborar y ayudar en la instalación de los elementos materiales que hagan posible el desarrollo del cuarto período de graduación en las Escuelas de su localidad, de acuerdo con las modalidades características de la barriada o núcleo escolar.

d) Proponer el arreglo escolar que haga más eficaz la distribución de las Escuelas, en armonía con los artículos aplicables de esta ley.

e) Impulsar las construcciones escolares adecuadas y la instalación reglamentaria de las mismas, así como la de viviendas para los Maestros.

f) Estimular la asistencia a las distintas enseñanzas de adultos y prestar al Maestro su colaboración en la organización de cuanto contribuya a la extensión cultural de la Escuela.

g) Defender el reconocimiento y aplicación de los derechos de niño y de modo especial de lo que determinan los apartados cuarto, sexto y décimo del artículo 54.

h) Proteger al Maestro en el ejercicio de los derechos que se determinan en el artículo 57.

i) Visitar las Escuelas para conocer sus problemas y las dificultades que encuentren los Maestros en el desempeño de su misión.

j) Coadyuvar a la labor del Maestro y del Inspector municipal de Sanidad para conseguir el buen estado sanitario de los alumnos.

k) Intervenir en la comprobación del trabajo escolar.

l) Intervenir en la determinación del tiempo escolar, tanto en cuanto se refiere a días festivos como a horas laborales.

Las Juntas Municipales celebrarán, como mínimo, una reunión mensual.

Art. 110. Comisión permanente.—En cada Junta municipal funcionará una Comisión permanente de primera enseñanza, cuya composición se determinará en el Reglamento respectivo, y que tendrá por misión resolver o intervenir en los siguientes cometidos:

- a) Toma de posesión y cese de los Maestros.
- b) Concesión de licencias a los mismos en casos urgentes.
- c) Informar y tramitar los expedientes de otras licencias.
- d) Recoger los datos estadísticos y cuantas referencias reclame la superioridad.

La Comisión permanente se reunirá, por lo menos, cada quince días y cuantas veces lo exijan las necesidades de su función.

CAPÍTULO III. Del Consejo provincial. Composición

Art. 111. El Consejo provincial, en materia de educación primaria, es el organismo integrado por las autoridades provinciales, civiles, eclesiásticas y académicas, las representaciones genuinas de las instituciones educadoras y las personas de relieve e influjo social y profesional, con la misión específica de coordinar las actividades de las Juntas Municipales y colaborar en el desarrollo y funcionamiento de la vida escolar en la provincia respectiva, de conformidad con lo establecido en la repetida Ley de 1 de abril de 1942.

Art. 112. Atribuciones.—Serán atribuciones de los Consejos provinciales en asuntos de educación primaria:

- a) El nombramiento y cese de los miembros de las Juntas municipales.
- b) Fomentar la asistencia escolar obligatoria en la jurisdicción, mediante la colaboración con las autoridades de los distintos Municipios para el establecimiento de las instituciones complementarias locales, mancomunando esfuerzos, medidas y servicios que hagan efectiva dicha asistencia.

c) Velar por que en las Escuelas de la provincia se apliquen los preceptos generales de esta ley, y especialmente los consignados en los artículos 26 y 30, y premiar la labor escolar sobresaliente de Maestros, alumnos, Municipios y Juntas municipales.

d) Cooperar con las Juntas municipales en la instalación provincial de campos agrícolas, talleres industriales y de artesanía, que recojan y fomenten la tradición típica de la región.

e) Participar en la confección del mapa provincial de la Enseñanza primaria.

f) Impulsar el plan de construcciones escolares de la provincia.

g) Estimular el desarrollo de la enseñanza de adultos y prestar su colaboración a las Juntas municipales para cuanto contribuya a la extensión cultural de las escuelas.

h) Visitar las Escuelas de la provincia para conocer sus problemas y las dificultades que encuentren los Maestros en el desempeño de su misión.

i) Coadyuvar a la labor de los Maestros y de los Inspectores municipales y provinciales de Sanidad para conseguir el buen estado sanitario y limpieza de los alumnos.

j) Fomentar el estudio e investigación de las características históricas, geográficas y folklóricas de la provincia.

k) Vigilar el funcionamiento de las Juntas municipales para que cumplan con sus deberes en materia de educación y Enseñanza Primaria.

l) Estimular y proyectar viajes de estudios de alumnos y maestros.

m) Celebrar cursos de perfeccionamiento y ampliación de estudios para los Maestros en colaboración con los Inspectores.

n) Organizar las fiestas escolares reglamentarias, y de manera especial la que se determina en el artículo 16.

Los Consejos provinciales celebrarán, como mínimo, una reunión mensual.

Art. 113. Comisión permanente.—En cada Consejo provincial funcionará una Comisión permanente de educación primaria, cuya composición se determinará en el Reglamento respectivo, y que tendrá por misión resolver o intervenir en los siguientes cometidos:

- a) Nombramiento de los Maestros que se determinen.
- b) Concesión de licencias por enfermedad o alumbramiento, según las normas que se reglamenten.
- c) Resolución de permutas entre Maestros que ejerzan en la provincia.
- d) Resolución de expedientes gubernativos instruidos a los Maestros, dentro de las atribuciones que en esta materia le confiera el Reglamento disciplinario.
- e) Recoger los datos estadísticos y cuantas referencias o informaciones reclamen la Superioridad.

La Comisión ipermanente se reunirá cada quince días y cuantas veces lo exijan las necesidades de la función.

CAPÍTULO IV.—De los Consejos de Distrito Universitario. Composición

Art. 114. Los Consejos de Distrito estarán compuestos en la forma preceptuada por la Ley de 10 de abril de 1942, bajo la presidencia del Rector, que, como representante general del Gobierno en materia escolar, tiene la misión de regir y orientar todas las funciones docentes y la labor cultural y educativa dentro del Distrito Universitario.

Art. 115. Atribuciones.—En materia de Primera Enseñanza, estos Consejos tendrán funciones de coordinación entre los Consejos provinciales que comprendan y las de comunicación o enlace con la Superioridad en los asuntos y en la forma que el oportuno reglamento determine. Intervendrán

en la organización de cursos de perfeccionamiento y de ampliación de estudios para Maestros, cuando tengan ámbito universitario, y mantendrán con las Escuelas del Magisterio relaciones análogas a las que sostienen los Centros de Enseñanza Media y Universitaria.

Disposiciones finales y transitorias.—1.^a Esta Ley entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado», quedando derogadas todas las Leyes, Decretos, Órdenes o Reglamentos sobre Educación primaria que se opongan a lo preceptuado en ella.

2.^a Aprobado el artículo 97, que hace referencia al régimen de habilitaciones del Magisterio, se entenderá que los actuales Habilitados continuarán en sus cargos y funciones según vienen desempeñándolas hoy día, y a medida que estas Habilitaciones vayan quedando vacantes por defunción o renuncia, pasarán al régimen general dispuesto por la Ley.

3.^a La Junta de Primera Enseñanza de Madrid tendrá la organización y atribuciones que el Gobierno dicte, según el estado de las Escuelas y las necesidades de la población, de conformidad a lo dispuesto en la Orden ministerial de 24 de junio de 1939.

4.^a Se mantiene la vigencia del régimen establecido, respecto a educación primaria, en la provincia de Navarra.

5.^a La Enseñanza primaria de nuestro Protectorado en Marruecos y en las Colonias españolas de África será objeto de un Decreto especial, previo acuerdo de los Ministerios interesados.

6.^a La organización de la Enseñanza primaria en el extranjero para núcleos de población española o extranjera, según previenen los artículos 28 y 29 de esta Ley, así como la actividad docente de las Misiones, será objeto de un Decreto especial, previo acuerdo con el Ministerio de Asuntos Exteriores.

7.^a Reglamentariamente se regularán las relaciones que esta ley previene para organizar determinadas Escuelas o Ser-

vicios con los Ministerios de Gobernación, Justicia, Agricultura y Trabajo, o, en general, con otros Ministerios.

8.^a La ordenación administrativa del Magisterio será objeto de un Estatuto especial, mediante Decreto aporbadado en Consejo de Ministros. Asimismo, serán objeto de Decretos semejantes el Reglamento de las Escuelas del Magisterio, la Inspección profesional, el régimen de escuelas y el de Construcciones escolares.

9.^a El nuevo régimen para las Escuelas del Magisterio se implantará curso por curso, llevándose a efecto escalonadamente.

A los alumnos de las actuales Escuelas Normales se les considerarán válidos los estudios realizados hasta la publicación de la presente Ley y los continuarán por los planes con que comenzaron.

Los actuales profesores numerarios, especiales, auxiliares y ayudantes de las Escuelas Normales del Magisterio Primario pasarán, con sus mismas categorías y sueldos, a las Escuelas del Magisterio que se organizan mediante esta Ley, conservando todos sus derechos y prerrogativas y disfrutarán de cuantas se asignen en la misma Ley y en lo sucesivo a este Profesorado.

Los actuales Profesores auxiliares integrarán provisionalmente el Cuerpo de Profesores adjuntos.

Los Profesores especiales que actualmente integran la plantilla tendrán derecho a quinquenios de mil pesetas.

10. Los Maestros normales procedentes de la extinguida Escuela de Estudios Superiores del Magisterio conservan dos derechos adquiridos para opositar a plazas de Inspectores de Enseñanza primaria y a cátedras de las Escuelas del Magisterio.

11. El régimen económico entrará en vigor paulatinamente de acuerdo con un plan que distribuya su implantación en sucesivos presupuestos.

12. Hasta tanto que la Iglesia otorgue los títulos del Maestro a los que en la actualidad desempeñan la enseñanza en sus escuelas, se autoriza a los mismos para continuar en el ejercicio de la docencia por un plazo de siete años, al cabo de los cuales todas deberán poseer dichos títulos.

13. Las actuales Escuelas públicas municipales o provinciales quedarán convertidas en las escuelas nacionales de Patronato municipal o provincial que se previenen en esta Ley. Las Juntas municipales de Educación, o en su caso los Consejos provinciales, constituirán transitoriamente los correspondientes patronatos hasta que la reglamentación especial de estos último señale su constitución definitiva.

14. El personal docente y de inspección de las actuales Escuelas municipales o provinciales podrá pasar a los Escalafones respectivos del Ministerio de Educación Nacional.

Su ingreso se verificará en la última categoría de los mismos, previas las pruebas que para el Cuerpo de Inspectores y el Magisterio exige la presente Ley.

Sin perjuicio de que la Enseñanza municipal o provincial pase a depender del Estado, los Maestros actuales, siempre que desempeñen el cargo en propiedad, conservarán todos sus derechos económicos en las Corporaciones en que actualmente sirven, respetándose a éstos sus respectivos Escalafones, en los que se amortizarán todas las vacantes que se produzcan.

Las diferencias económicas que resulten anualmente entre la percepción del sueldo que hayan de recibir del Estado y el que actualmente disfruten, serán abonadas por los Ayuntamientos o Diputaciones respectivos en concepto de ascenso —o, en su caso, el que tuviere adoptado la respectiva Corporación, si mejora el procedimiento— regirá para el personal de referencia a cargo de su Ayuntamiento o Diputación. Los derechos pasivos que en su día hubiere de percibir el personal de referencia correrán a cargo de las mismas Corporaciones, a las que exclusivamente pertenecerá, por tanto, hacer el descuento global que por sueldo y ascenso corresponda.

Los Directores de Grupos escolares e Inspectores de Primera Enseñanza municipales o provinciales disfrutarán de igual jerarquía y gratificaciones que las que actualmente ostenten o perciban y, asimismo, de aquellos otros derechos que el Minisdterio reconozca al personal análogo.

15. Los que actualmente desempeñan el cargo de Inspectores-Maestros, previo informe favorable de la Inspección General de Enseñanza Primaria, podrán solicitar su ingreso definitivo en el servicio normal de la Inspección, siempre que salven las pruebas que por el Ministerio se indiquen al efecto, quedando a extinguir las plazas que en la actualidad se hallan desempeñadas por Maestros pertenecientes al Escalafón general del Magisterio.

16. En tanto se lleva a efecto lo que se señala en esta Ley para el nombramiento del Profesorado de escuelas del Magisterio e Inspectores de Enseñanza primaria, el Ministerio reglamentará la provisión de vacantes actualmente existentes en dicho Cuerpo.

17. Queda autorizado el Ministerio de Educación Nacional para aclarar e interpretar la presente Ley, así como para dictar cuantas disposiciones complementarias sean iprecisas para su mejor aplicación.

Dada en El Pardo, a diecisiete de julio de mil novecientos cuarenta y cinco.

FRANCISCO FRANCO



Ministerio de Educación y Ciencia

Centro de Publicaciones