

REVISTA NACIONAL  
DE  
**EDUCACION**

---

Año I

JULIO

1941

---

**S U M A R I O**

---

*EDITORIAL*

**VOZ DE LA FALANGE**

Antonio Tovar: *Apuntes sobre la filología clásica desde España.*

**PENSAMIENTO ESPAÑOL**

Ramón Menéndez Pidal: *La épica española y la «Literarästhetik des Mittelalters» de E. R. Curtius.*

**TEMAS DOCENTES**

Luis Ortiz Muñoz: *Organización de los Estudios eclesiásticos.*

Carlos Alonso del Real: *Valor político de la enseñanza del latín.*

**HISTORIA**

Cayetano Alcázar: *Carlos V y su amor a España.*

**TÉCNICA**

Adelardo Covarsí: *El fomento de la artesanía y la formación del artesano.*—Eduardo Carvajal: *La luz natural en las escuelas.*

**REPORTAJES**

*Arte español de los siglos XV al XIX.*—*El teatro en la actualidad española.* — *Vuelven a la Cartuja de Jerez los hijos de San Bruno.*—*Un aspecto de la educación militar.*

**CRÓNICAS:**

*El nuevo personal del Magisterio.*—*En el XVIII aniversario de la muerte de Don Andrés Manjón.*—*La Falange contra el comunismo.*

*Documentación legislativa.*—*Bibliografía.*



# EDITORIAL



A cerrado sus puertas la Universidad. Traza el estío un paréntesis de soledad y silencio en los claustros. Dijérase que es este el momento más propicio para la meditación universitaria. El nuevo espíritu, el rumbo futuro de la Universidad, interesan a España como un árduo problema apremiante. A aquélla ha de llegar —hasta saturarla en una invasión de plenitud— el sentido revolucionario de nuestro Movimiento. Porque la revolución de España, para que se logre de modo unánime, deberá ser a la vez periférica y medular. Múltiple, en sus diversas zonas de influencia y de honda y permanente raíz.

Cuando nuestra Patria afirma el sentido metafísico de su revolución, es que proclama el Imperio de eternos principios espirituales como determinantes de su estructura política. En el orden de las ideas, aquel postulado nos lleva a la negación de la neutralidad del pensamiento. La cultura adquiere desde entonces un alto sentido nacional.

En dos direcciones se ha proyectado ya la transformación de nuestro espíritu. En el ámbito de la ciencia. Y en el terreno de la Universidad. Había que españolizar la primera y purificar la segunda. Si la ciencia —utilizando el concepto vital que nos diera Unamuno— es "algo vivo en vías de formación siempre, con su fondo formado y eterno y su proceso de creación", la nuestra, es decir, la ciencia española, no podía permanecer al margen de los cambios y transformaciones que se realizasen en la raíz viva de nuestra Patria. De esta necesidad —sentida con fuerza de imperativo categórico insoslayable— surgió el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

La Universidad reclama ahora puesto de honor en las preocupaciones del Estado. España tiene una gloriosa tradición universitaria

cuyas voces eternas no se puede, en estos momentos, desoír. Ha habido entre nosotros un universalismo clásico en el que las ciencias del espíritu tenían rango de disciplinas fundamentales. Devolver a éstas su categoría de elemento medular de nuestra cultura ha de ser, sin duda, necesidad inicial de toda posible reforma. Porque si de verdad aspiramos a una Universidad nacional sometida a la suprema jerarquía de los intereses espirituales de España, el cultivo de aquellas ciencias puede ser instrumento fecundo para la necesaria transformación. Es misión esencial del Estado —dice uno de nuestros puntos programáticos— mediante una disciplina rigurosa de la vocación, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria. Universidad nacional y unidad universitaria serán, por lo tanto, nuestras fundamentales consignas. Con razón decía José Antonio que el patriotismo auténtico tenía que "clavar sus puntales, no en lo sensible, sino en lo intelectual". De aquí que sea en la Universidad donde deba cifrarse el espíritu de nuestra política nacional con ese sentido de pasión clara y vocación de lejanía que un día, con frase magistral, le diera el actual ministro de Asuntos Exteriores.

Ciertamente, que sólo a través de la precisa realidad de la ciencia, se llega mejor a servir y a conocer a la Patria. "No plantemos —decía el fundador de la Falange— nuestros amores esenciales en el césped que ha visto marchitar tantas primaveras; tendámoslos, como línea sin peso y sin volumen, hacia el ámbito eterno donde cantan los números su canción exacta".

Nuestra ambición de unidad universitaria nos lleva también al principio de su totalidad. Así, aquellos Centros de cultura superior que hoy viven una vida de autonomía e independencia, deberán vincularse bajo un jerarquismo universitario tutelar. Nos emanciparemos así de los vicios de la Universidad liberal. Pero esta tarea de educación íntegra que corresponde a la nueva Universidad, abarcará no sólo el ámbito de la inteligencia y de la acción, sino también el de la moral. "Pensar que en el recinto universitario —ha dicho el ministro de Educación Nacional— sólo viene a obtenerse instrucción en el más elemental sentido de la palabra, es negar a la Universidad la esencia y la raíz de su verdadero valor. Una Universidad ha de preparar fundamentalmente las inteligencias, pero no puede olvidar el espíritu de la juventud, cuya formación total le debe estar enco-

mendada. España sabe ya, por trágica experiencia, a dónde lleva el criterio frío, hosco y deshumanizado que informó en nuestra vida universitaria durante el último siglo. Contra los hombres de aquella época, a quienes la Universidad supo dar quizá una inteligencia, pero no supo hacer vibrar un corazón, hemos levantado nosotros la bandera de nuestra cruzada y sostenemos en alto el credo político de nuestra Revolución nacional.

He aquí por qué si al recinto universitario se quiere llevar el espíritu de imperio de nuestra política, haciendo de la ciencia instrumento de nuestra expansión espiritual, destaca, como inicial tarea revolucionaria, la de proclamar, a voz en grito, nuestra fe en Dios y nuestro amor a España. Tal es el primer paso —decisivo y fecundo— que en el camino de nuestra transformación universitaria, habrá de darse definitivamente. Sólo así volverá otra vez la cultura hispánica a ser luminaria inextinguible que trace por el mundo las rutas del pensamiento universal.



# APUNTES SOBRE LA FILOLOGÍA CLÁSICA DESDE ESPAÑA

**L**A filología clásica, tal como nos ha sido legada por el siglo XIX, es un instrumento de trabajo lleno de perfección. La filología clásica, gracias a un trabajo muy largo y metódico, ha conseguido ordenar su material de modo incomparable. El mundo clásico se nos aparece así cerrado, íntegro, completo. Por consiguiente, esta misma significación que tiene la filología clásica, en cuanto comprende al mundo antiguo en todos sus aspectos, en cuanto nos permite penetrar en una cultura originaria, es un modelo y un caso típico, en medio de la total crisis por que atraviesa el mundo. Precisamente, el que la filología haya llegado a ser un instrumento histórico, a través del cual nos adentramos en una cultura muerta con instrumentos de precisión, la hace —otra vez—, ser un modelo excelente de comprender hombres e historia. El problema de la filología clásica en España y el poder presentar un programa actual de sus trabajos, quizá, tal vez, me disculpe de distraerme y distraer al lector con un tema demasiado poco conectado con las angustias del momento (1). El siglo XIX ha sido caracterizado, con acierto, como el siglo de la Historia. Por eso mismo, la filología clásica, que sur-

---

(1) Al exponer aquí un plan para una posible filología clásica renovada por españoles, no es necesario decir que no se trata de incurrir en los tópicos que piden una vuelta a la tradición humanista. La tradición humanista responde a otra época que la actual, y cumplió su misión ampliamente. Otros son los problemas que hoy nos interesan, y, salvo confusión con un reducido «clasicismo» de colegio, la tradición humanista no tiene hoy nada que hacer.

ge muy poco antes de comenzar el siglo XIX, surge con caracteres historicistas. La filología, desde el primer momento de su nacimiento, es un instrumento al servicio de la Historia, una rama que la proporciona medios y que es conocimiento histórico. Precisamente lo que originó la filología clásica que hoy conocemos, fué el movimiento historicista de finales del XVIII: en Winckelmann y Herder, como en Wolf, están las fuentes del florecimiento filológico del siglo XIX. El helenismo, que comenzó a señalarse en Florencia, resultaba incompatible con la contrarreforma, y así se perdió aquel platonismo profundo e ingenio que hizo platónico todo el Renacimiento. Pero ni aun entonces puede hablarse de un helenismo completo y ambicioso, que quisiera explicar y aspirase a comprender lo griego. Esta explicación e inteligencia, sólo podían ser la ambición de un pensamiento que comprendiese las cosas históricamente. Por eso, hasta la época del espíritu histórico germánico, no se rehabilitó, por Wolf, la vieja palabra "filología", lo que resultó simbólico. En la época barroca, el mundo griego es adoptado de una manera modernizada y, además, no muy directamente, sino a través del mundo romano. El helenismo directo, cuando Werther lee Homero y Shelley arrostra la tormenta fatal con un Sófocles en el bolsillo, coincide precisamente con la aparición de la gran escuela alemana filológica. Precisamente, todo este movimiento de la filología no es más que un movimiento histórico, que se atreve a mirar a Grecia de una manera directa y buscando aquello de que el barroco y el Renacimiento no tenían idea, cuando incurrían en tan graves anacronismos como son las escenas versallescas de la tragedia "griega" de Racine.

Este descubrimiento de Grecia en el siglo XVIII, es el que trae por resultado un concepto de Grecia, que es expuesto por Winckelmann y Herder de una manera canónica, definitiva, que comienza por deslumbrar al mundo



e influenciar toda una escuela de poesía romántica, alucinada por esta Grecia descubierta; así, por ejemplo, el Segundo Fausto o las poesías de Hölderlin, Shelley...

Esta Grecia surgía con un sentido anti-clásico, si pensamos hasta qué punto hace irrupción, romántica, musicalmente, frente a la antigüedad estereotipada y canonizada por los clásicos del siglo XVII-XVIII. Era una Grecia que se podría llamar romántica frente al clasicismo del siglo XVIII; una Grecia en la que se veía la libertad, la liberación de las estrechas normas que encerraban todo el siglo XVIII, y podía ofrecer el espejuelo de una vuelta a la naturaleza, que es muy viva en la novela *Hyperion*, de Hölderlin.

El descubrimiento de Grecia, es un descubrimiento romántico, y así, toda la gran literatura sobre Grecia está inspirada por el principio histórico romántico del siglo XIX.

En realidad, toda la filología clásica es romántica. Es romántica la idea de Grecia, que todavía llega a nosotros, y merece una revisión en sus interpretaciones de Nietzsche y del mismo Wilamovitz. Es decir, a grandes rasgos, la historia de la filología clásica en el siglo XIX se nos aparece como una historia llena de pensamiento romántico, de algo que no es pensamiento, sino sentimiento. En esta evolución del concepto moderno de Grecia, se nota el predominio de elementos irracionales, y es curioso cómo muchos filósofos contemporáneos, van a basar sus interpretaciones irracionalistas en el fenómeno de Grecia.

El siglo XIX fué descubriendo así un nuevo sentimiento de lo griego. En el mismo siglo, se nos ofrecen, por primera vez, interpretaciones detalladas de la religión. A consecuencia de este estudio sobre la religión de los griegos, se nos abre la clave de muchos misterios de la cultura griega.

El siglo XIX encuentra también una nueva interpre-

tación de la música griega, y se pudo descubrir que, tal vez, en la música griega, intervinieron muchos elementos románticos, en cuanto que no son sólo las melodías las que tienen importancia musical, sino otros elementos más románticos, como el ritmo, del que nos damos cuenta bastante vaga. Indudablemente, el siglo XIX fué el primero en sospechar que la música griega tuvo muchos elementos desconocidos anteriormente. Y, por primera vez, se sintió el escalofrío de las agudas notas de flauta, que entrecortan en ciertos momentos la melodía del coro de *Orestes*, de Eurípides, que nos ha sido conservada (1). De la misma manera, la lírica, que había sido comprendida de una manera bastante fría, leída, como la lírica alejandrina o romana, pudo ser renovada en su concepto, con lo que se llegó a una interpretación que descubría todo lo que tiene de musical, de elementos cantables, corales. El redescubrimiento de estos poemas sobre sus ruinas, hacía ver hasta qué punto las interpretaciones del Renacimiento y del barroco, habían falseado la noción de lo griego.

A estos descubrimientos del siglo XIX en el campo de la filología clásica, hay que sumar el contacto de hondas preocupaciones actuales, por ejemplo, dentro de la doctrina de las razas. No cabe duda que lo contemporáneo está lleno de preocupaciones por esta misteriosa fuerza de la sangre, que proporciona a la humanidad tendencias, que se mantienen sin necesidad de que se expresen, sin que tengan que manifestarse continuamente en enseñanza, sino que obran desde dentro.

En el interior de la filología clásica, estos conceptos raciales están llamados a jugar mucho papel, ya que el siglo XIX descubrió el fenómeno de lo indoeuropeo, lo ario; pero todavía estamos muy al comienzo del camino, por lo que hace al estudio de las demás razas aborígenes de Eu-

---

(1) Gevaert, *La mélopée antique*, pág. 388.

ropa. En este punto, los españoles tendremos mucho que decir. Tal vez la lingüística del siglo XIX, creada y desarrollada en Alemania, y con su centro fuera de los *limes* del Imperio romano, ha señalado demasiado la comunidad indoeuropea, indogermánica. Esta comunidad existe fuertemente en la sangre y en la lengua, en lo profundo y espontáneo. Pero, en cambio, el siglo pasado, al crear esta especialidad, ha olvidado que existía, con toda su fuerza y valor, otra comunidad, la cultural, si no tan profunda y misteriosa como la de sangre y lengua, sí más expresada y atestiguada. El siglo XIX vió, genialmente, lo que el griego y el latín tenían de común con el celta o el indio, pero separó demasiado el estudio de estas lenguas del de las semíticas y camíticas, las lenguas que convivieron con las de la filología clásica, no en el tiempo embrionario, sino en el de relación histórica, cultural. ¿Por qué el filólogo clásico ha de estudiar más lituano que antiguo egipcio o que arameo? Un restablecimiento del viejo trilingüismo de los humanistas no estaría descaminado, especialmente para España e Italia, que vivieron ya históricamente la época de la relación fecunda entre todas las riberas del Mediterráneo. Celebro esta ocasión de poder proponer a mis compatriotas esta invitación a la originalidad... tradicional. En la actual situación, puede decirse que la filología clásica de nuestro tiempo, se encuentra un tanto agotada; no sólo en Francia e Inglaterra, sino también en Alemania, parece que la filología clásica está detenida ante fórmulas nuevas, que todavía no se concretan bien, y que precisan nos planteemos seriamente el problema de una futura filología.

De la crisis actual, se ha contagiado la filología, y eso que la filología clásica ha podido ser considerada como, hasta cierto punto, libre de influencia de corrientes generales de pensamiento. Por ejemplo, apenas existe en el campo de la filología eco de movimiento de tan amplia resonancia como el positivismo. Y no es que falte una ten-

dencia positiva en la filología, pero, por esencia, la filología repugnaba el predominio absoluto de cosa tan histórica como el positivismo. Nunca pudo ser equiparada la filología a una "ciencia natural". La lingüística sí que se dejó dominar por las corrientes positivas, y utilizó positivamente los materiales que la filología le suministraba. Pero los nombres, por ejemplo, de Nietzsche y de Wilamowitz, nos dicen cómo atravesó la filología la etapa positivista. Lo que la filología clásica sacó del positivismo, fué depurar su instrumental hasta un grado superior al de todas las demás ramas filológicas. Por ejemplo, disponemos de vocabularios de autores, de léxicos, que superan a las obras análogas en otras ramas de la filología, pero, todavía, la tarea a realizar con este instrumental no puede decirse que esté agotada. Sin perdernos en los detalles, hemos de considerar a la filología como una ciencia histórica, como un instrumento al servicio del sentido histórico.

Muy especialmente, desde la época de la invasión napoleónica, el estudio de los clásicos se ha interrumpido entre nosotros, hasta el punto de que nos encontramos casi en una situación de comenzar de nuevo. Por eso mismo, el campo de la filología clásica sirve de un modo muy fecundo para desarrollar modos de entender, que laten en nosotros y que responden a nuestro fondo de cultura tradicional, que llevamos en la sangre, dormido durante siglos.

Ahora, y éste es el principal tema de estas notas, vamos a ver hasta qué punto España puede aportar pensamiento propio a esta continuación en la marcha de la filología clásica, tal vez detenida por la crisis a que antes aludí, si bien temo que mis consideraciones sean excesivamente personales, un poco demasiado fieles al problema de trabajos que yo he intentado seguir y que voy a exponer, aunque el presentar los planes propios aún sin realizar, sea jactancia.

Las características de nuestro pasado, hacen que nos-

otros nos encontremos en condiciones de afrontar la filología clásica desde un punto de vista nuevo. Voy a señalar los dos aspectos principales en que puede ser original nuestra labor. En primer término, en el aspecto religioso, y en segundo, en el aspecto de aportar nuevos problemas, de ofrecer nuevos campos a la investigación. En toda cultura, la religión es importantísima. El hecho de haber sido educados y criados dentro de una religión, impregna fuertemente, para siempre, la personalidad. Por eso, podemos decir que la interpretación de Grecia, realizada por la filología del gran siglo alemán, es una interpretación que tiene una base nórdica y protestante. Este punto de vista nórdico y protestante, ha permitido hacer toda una serie de descubrimientos, y no cabe duda que podemos haber conseguido la explicación de una gran parte de pensamientos griegos gracias a esta labor. Obras como, por ejemplo, *Der Glaube der Hellenen*, de Wilamowitz, los primeros libros de Nietzsche, los escritos de Weleker y Usener, nos ofrecen una visión religiosa de Grecia enormemente profunda, pero también parcial, puesto que en la religión griega se combinan dos elementos heterogéneos y difíciles de conocer, de los cuales, uno es el elemento accesible a un nórdico, más espiritual, más vago, más mezclado con la naturaleza; pero el otro es un elemento más profundo, más ritual, menos racional (aunque el primero no sea racional tampoco).

Personas como los autores alemanes de que antes hemos hablado, educados dentro de la religión protestante, han visto dentro de la religión griega el primer aspecto, mientras que nosotros, educados dentro del catolicismo, y llenos de esa tendencia meridional, católica, del rito, de las fórmulas, del culto de las reliquias, estamos en condiciones de ver este aspecto de la religión griega, que tal vez ha quedado hasta ahora en segundo término.

Hay tragedias que se explican como autos sacramenta-

les, e incluso, si se me permite la expresión, como autos sacramentales del diablo. *Las Bacantes*, de Eurípides, no son más que un auto sacramental de éstos, puesto que el dios Baco está fuertemente impregnado de sentido demoníaco.

Por eso, una interpretación española de la religión griega, podrá descubrir una serie de elementos litúrgicos, ceremoniales, que se han escapado al punto de vista protestante.

En el fondo, del juego equilibrado de estos dos elementos que entran en toda religión, proviene la duración de las religiones. Es cosa sabida, que en el cristianismo del Mediterráneo viven cultos pre-cristianos. Yo he tenido ocasión de probar (1) hasta qué punto las iglesias bizantinas de Atenas vienen a continuar santuarios y templos paganos, con los que tienen alguna relación o contacto; una ermita, heredera de un santuario celtíbero de Termania (2), continúa existiendo, y se ve en América hasta qué punto, por ejemplo, la Virgen de Guadalupe está instalada sobre las ruinas de viejos dioses mejicanos.

Este elemento tradicional, remoto, profundo, de las religiones, puede ser objeto de estudio, para quienes llegan a él partiendo de conceptos católicos, que son los que despiertan la atención hacia este aspecto ritual, que, para otras religiones, pasa más desapercibido.

De la misma manera, encuentro sumamente fecunda la idea general de contrarreforma, que intenta salvar una religión en peligro, aplicada a explicar la posición de Sócrates dentro del pensamiento antiguo. Sócrates puede ser considerado como en una posición católica, en cuanto pretende combinar elementos racionales con elementos irracionales, aspira a hacer ética racional y, a la vez, prac-

(1) *Boletín del Seminario de Arte y Arqueología, de la Universidad de Valladolid*, fasc. X-XI, 1936, págs. 69 y sigts.

(2) Schulten, *Gesch von Numantia*, pág. 71.

tica los ritos, intenta algo que tiene un remoto paralelo con la teología contrarreformista.

Una tendencia española en la filología, seguramente tendría mucho que decir, y yo he intentado, en estas líneas, comenzar trabajos que tal vez puedan ser tachados de ambición. En otro aspecto, podremos aspirar a decir una palabra nueva, descubridora de una nueva faz de nuestra prehistoria y toda la prehistoria occidental. Y teniendo en cuenta esto, no cabe duda que nuestra filología tendrá que caracterizarse por un estrecho contacto con la lingüística y con la arqueología. Una lingüística como la del siglo XIX, nacida y desarrollada en los países del centro y norte europeo, tenía que preocuparse de la lingüística indoeuropea, buscando la relación de comunidad originaria a que antes nos hemos referido, pero, ante los problemas de nuestra historia primitiva, surge la cuestión de la instalación de indoeuropeos sobre razas anteriores. En España se conserva un resto, tan difícil de manejar, como es el vasco. Yo creo que nuestra filología tendrá un campo enorme si intentamos —señalaré, aparte estudios italianos, los de Menéndez Pidal, en este campo, como intentos iniciales— una especie de lingüística mediterránea, que será, sin duda, de alcance más modesto y de resultados más cortos. Las dificultades de esta obra pueden animarnos más a emprenderla, por la misma razón de que esta lingüística podrá dar a nuestra filología campos de trabajo vírgenes. Y, ante esta obra, nos interesa señalar, para nuestro futuro, la necesidad de una relación estrecha con la arqueología, puesto que la interpretación de los datos lingüísticos, toponímicos y de textos, debe ser apoyada por el material arqueológico. La misma posición de España en la geografía, indica que se encuentra en nuestra Patria la clave de muchos problemas de la prehistoria, lo cual exige que nosotros seamos más metódicos y menos retraídos para estos estudios que otros países.

En resumen, éste es el cuadro de trabajos que se podía ofrecer a la juventud española que se anima a emprender el estudio de la filología clásica:

1º Por una parte, dependeríamos de la tradición europea del siglo pasado y heredarían nuestros estudios ese sentido histórico. Procuraremos que España consiga, en este orden, un nivel decoroso, que nos permita presentarnos como dignos sucesores de aquella España de Nebrija y de la Biblia Políglota, que mantuvo con dignidad la filología correspondiente a los siglos de nuestra grandeza. La elaboración de textos clásicos escolares, ya iniciada por la revista *Emérita*; la preparación de manuales para Institutos, Seminarios, Colegios y Universidades; el mantenimiento de una revista que mantenga el contacto de la filología y la lingüística, con el primer grado de esta labor. La interpretación de temas clásicos con criterio nuestro, constituye el segundo y superior grado.

2º Ante nuestros estudiantes se abren, llenos de promesas, campos absolutamente nuevos. La lingüística prehistórica del Africa del Norte, está por hacer. La misma lingüística prehistórica española, está sin iniciar, apenas. Y esto no son sino partes de los problemas de la lingüística mediterránea.

Tengo el vago temor de haber hecho un programa excesivamente personal, y no sé si es lícito presentar un programa ambicioso, cuando el que lo presenta no ha comenzado sus trabajos, pero quería precisamente presentar un programa que fuese, a la vez, una invitación a algunos jóvenes españoles.

ANTONIO TOVAR



# LA ÉPICA ESPAÑOLA

Y LA

«*Literarästhetik des mittelalters*»

DE E. R. CURTIUS

**E**L trabajo que el profesor Curtius publica en la *Zeitschrift für romanische Philologie*, LVIII, tiene un valor metódico renovador, estudiando los tópicos usados por los escritores medievales para manifestar en ese uso la continuidad cultural, la supervivencia de la Retórica y de los ejemplares antiguos, tanto en la poesía latina medieval como en la romance. Vivamente nos muestra Curtius hasta qué punto un poeta está ligado a la tradición de escuela y de modelos, y a tal demostración, saludable vuelta al estudio de la tradicionalidad literaria, muy descuidado al presente, asiento con convencimiento antiguo. En mi estudio sobre la Leyenda del Rey Rodrigo, pude afirmar que aun los autores más originales, deben un 80 por 100 a la tradición cultural dentro de la cual se formaron. Pero, en la aplicación de ese método, se puede tropezar con peligrosos escollos. Uno es el de tomar por tópicas formas ideológicas espontáneas, impuestas por la naturaleza misma de las cosas (por ejemplo, las cópulas antitéticas joven-viejo, valle-monte, invierno-verano), que no constituyen tópico retórico, sino cuando repiten alguna peculiaridad de forma que las caracterice. Otro es el de olvidar la parte inventiva que más allá del tópico pone cada uno que lo utiliza. El hablar es una serie continua de tópicos lingüísticos, y, sin embargo, cada uno que habla crea una expresión y da un valor particular a esos tópicos. En este sentido voy a considerar ciertos pasajes del capital estudio de Curtius, que son esenciales para el concepto de la epopeya española. Entre las dos opiniones opues-

tas que tratan de explicar la epopeya en general —la concepción romántica y la antirromántica—, yo me encuentro, llevado por muy detenidos estudios, en una posición tendiente hacia el justo medio que toda reacción suele olvidar. Las observaciones que siguen, referentes a la crítica de los tópicos, vienen a apoyar esa posición intermedia.

En su extenso examen del *Carmen Campidoctoris*, Curtius no cree que este poema fuese escrito, como yo digo, en vida del Cid, hacia 1090, sino después de la muerte del héroe y como producto de tradición eclesiástica. Se implica aquí la cuestión capital de si los cantos épicos se inspiran directamente en los hechos que celebran o en los relatos históricos. El pasaje «Caesaraugustae obsidebant castrum quod adhuc Mauri vocant Almenarum» lo interpreta «das castrum von Caesaraugusta trägt —auch heute noch— den arabischen Namen Almenar» (págs. 169-170), interpretación posible, pero que me parece rebuscada. Tratándose de un territorio zaragozano en cuya reconquista trabajaban los cristianos, y tratándose de un castillo codiciado, que en 1093 pasó de manos de los moros a las de los cristianos, el *adhuc vocant* parece ha de significar que «los moros aun lo llaman, porque son dueños de él», sentido extensivo del verbo *vocare*; escrito ese *adhuc* después de 1093, querría más naturalmente decir que el nombre de Almenar era «hasta hoy» o «aún» privativo de los moros, cosa inexacta, pues los cristianos no llamaron nunca de otro modo a ese castillo, ni entonces ni ahora.

En otro punto doy la razón a Curtius, cuando me niega (páginas 165-166) que el *audite* del *Carmen* sea por sí sólo una clara reminiscencia, como yo digo, del *Oit, varones*, usado por los juglares; el *audite* es, como Curtius demuestra bien, una fórmula tópica usada por varios poetas latinos medievales, y aun los dos verbos *audite* y *venite* del *Carmen* se hallan juntos alguna vez en la Biblia. Pero, admitido esto, al estudiar los tópicos de un poeta, como al estudiar cualquier otra clase de fuentes, insisto en que hemos de ver no sólo el elemento tradicional que ellos representan, sino buscar en cada caso la parte viva que el poeta agrega al tópico. Lo personal del *audite* y el *venite* en el *Carmen* es justamente el verso del que ya no hace caso Curtius

por salirse del campo de los tópicos, el *magis qui ejus freti estis ope*, que da calor de actualidad vital al formulario *audite-venite*. Tomado en cuenta ese verso, el apóstrofe del *Carmen* deja de ser un simple convencionalismo estilístico («Stilkonvention», pág. 166), para ser algo muy particular del cantor del Cid: una llamada a las «catervas del pueblo», que están disfrutando del esfuerzo bélico del Campeador, lo cual viene a acercar el *audite* mucho más al *Oit, varones*, de los juglares que al *Audite, fratres; Audite, omnes amantes deum* de los himnos o al *Venite, audite omnes qui timetis deum* de la Biblia. Pero debo advertir, para desviar objeciones que me hace también Curtius, que al hablar de «juglares» en el siglo XII, no quiero decir sino «poetas que escriben para legos», pero no «poetas indoctos», desconocedores de la literatura latina. Bereco se llama juglar, y es un eclesiástico muy leído, que inicia un arte de clerecía, opuesto al de juglaría. Al hablar de «pueblo», hago continuamente la salvedad de que no me refiero al vulgo inculto, sino al público nacional, que incluye las clases altas y cultivadas.

El *audite*, por último, no disecado como simple tópico, viene a ser otro argumento de la gran antigüedad del *Carmen*. Más antiguo que yo lo hacen G. Cirot, que lo cree de hacia 1082 (*Bull. Hisp.*, xxxiii, 1931, pág. 144), y L. P. Thomas, que lo juzga anterior a 1084 (*Revue des Langues Romanes*, xlvi, 1930, pág. 275).

Como ese *audite*, Curtius cuenta, en los 18 primeros versos del *Carmen*, seis o más tópicos (pág. 166), gran ejemplo de tradicionalidad erudita. Pero insistiré en no exagerar la idea de tópico. Curtius ve el *Carmen* sujeto al plan que la preceptiva disponía respecto al modo de escribir una biografía panegírica: tras el Proemio, se expondrá la Genealogía del personaje; después, una breve relación de la crianza y juventud... etc. Este plan lo habría de seguir el poeta por tradición de escuela, sin atenerse directamente a la vida real del héroe: «Gegen alle historische Wahrheit wird uns versichert, der Cid stamme aus dem vornehmsten aller kastillischen Geschlechter» (pág. 167). Pero ¿no era ciertamente el linaje más alto de Castilla el que descendía de uno de los dos jueces fundadores del reino, de uno de los jueces mencionados al frente de todas las historias de la Nación? Era

el del Cid, sin duda, el linaje más alto en honor histórico, aunque le ganasen en riqueza y valimiento otros muchos, de los cuales las crónicas jamás hablaban. No creo que aquí el poeta se atenga a ningún tópico, sino a la realidad.

Prosigue Curtius que, para obtener las hazañas juveniles que la preceptiva tópica exigía, el poeta falsea la cronología respecto al combate del Cid con el caballero navarro. Pero es que nada sabemos sobre la fecha precisa de ese combate, y no puede decirse que el poeta la falsee. Todo nos inclina a creer que el *Carmen* atina mejor que la *Historia Roderici* sobre la época en que el combate ocurrió, y, si acaso anticipase algunos años el suceso a la fecha de 1066, que yo creo más probable, lo haría por error, y no por obtener hazañas tópicas de juventud, pues tan adolescente era el Cid a los diecinueve como a los veintitrés años, comprendida la adolescencia entre los catorce y los veintiocho. Tampoco aquí hallo tópico.

Otro punto importante que trata Curtius es el de la extensión que tendría el fragmentario *Carmen*, y opina que debía referirse a la vida entera del Cid (págs. 169-170). Se funda en cuatro frases del poeta. Cree que sólo después de la conquista de Valencia, después del principado del Cid en ella y del matrimonio de la hija del conquistador con el Conde de Barcelona Ramón Berenguer III, podían escribirse las expresiones *tantus victor* y *princeps*. Pero en el año 1090, como yo creo (o antes, como creen Cirot y Thomas), ¿no era ya el Cid *tantus victor*? Era ya señor de todo el Levante de la Península; le pagaban tributos los Reyes de Valencia, Albarracín, Alpuente y Denia, así como muchos señores de castillos; sostenía allí un obispado; tenía un gobernador castellano en cada aldea, «y lo que el Cid mandaba o vedaba, eso se hacía o dejaba de hacer en Valencia», según dice la historia árabe (*España del Cid*, pág. 417). En cuanto al calificativo de *princeps*, la *Historia Roderici* nos dice que Sancho II, antes de 1067, hizo al Cid «*principem super omnem militiam suam*», y el *Carmen* mismo habla de este «*principatum*» (verso 35); de modo que al Cid se le puede llamar *princeps* desde sus primeros años. La tercera frase, la renuncia que hace el poeta de narrar todas las hazañas del Cid, *cuncta retexere*, le parece a Curtius que debe referirse a la vida total del héroe.

Pero obsérvese que en el mismo fragmento conservado, entre las tres lides que cuenta, se omiten ya muchas otras lides notables, que la historia refiere; de modo que, aunque el poema completo acabase con la batalla con que hoy acaba, que es del año 1082, podía hacer la salvedad del *cuncta retexere*; y de esto hasta tenemos prueba documental, por analogía, pues la *Historia Roderici*, al llegar a los sucesos de 1088, aunque ha contado muchas más lides del Cid que las referidas por el poeta, cree necesario hacer una salvedad análoga a la del *Carmen*: «Bella autem que fecit Rodericus non sunt omnia scripta in libro hoc» (*España del Cid*, pág. 928). Los hechos del Cid que todos conocían eran tantos, que nadie podía aspirar a referirlos por completo. La cuarta frase que alega Curtius, *bella canam*, no alcanzo que pueda probar una totalidad biográfica, sino, más bien, lo contrario, como luego diré.

Curtius supone que el *Carmen* era una Vida panegírica del Cid, porque ve en él una inspiración completamente libresca. Tal Vida parece ajustarse sorprendentemente al esquema de la preceptiva: Proemio, Nobleza del linaje, Breve relato de la juventud, Hazañas de madurez. Pero este esquema, por lo natural y obligado, ocurrió y ocurre espontáneamente en la práctica del escribir, antes e independientemente de que se preceptúe en las retóricas. Las reglas nacen de la práctica, y no al revés. Lo que nos interesa es ver lo que el poeta pone de suyo en esa sucesión de partes, obligada por la lógica y la cronología. Y lo primero que nos sorprende es que el *Carmen* no expone los hechos de juventud según la preceptiva, esto es, como parte distinta de las hazañas de madurez, sino englobados con éstas dentro de una misma serie. El verdadero plan de la obra, el plan particular que el poeta ideó, por cima del plan tópico de la preceptiva, él mismo se cuidó de manifestárnoslo, al poner en serie, bajo una numeración ordinal, cada una de las lides por él escogidas: *Hoc fuit primum singulare bellum* (verso 25: es la hazaña de juventud) ... *Haec namque pugna fuerat secunda* (verso 81) ... *Tertium quoque prelium commisit* (verso 89). El plan es, pues, el de un catálogo poético de las lides más famosas, y acaso terminaría con la segunda derrota del Conde de Barcelona, en Tebar, como hecho culminante para el poeta,

que, según todas las apariencias, era un catalán, como mostró convincentemente Milá y yo añadiendo que era catalán enemigo del Conde fratricida, contra el cual hacía política con su *Carmen*. Lo que él canta, pues, son las lides del Campeador, *canamus principis bella* (verso 8), no la vida del héroe. Y dentro de ese plan (catálogo de lides sujeto a numeración ordinal), no podía llegar muy lejos. No podía contar la derrota del Rey de Aragón, la segunda prisión del Conde de Barcelona —más sonada que la primera—, la segunda derrota de García Ordóñez —más importante que la anterior—, y, por ahí adelante, hasta las innumerables lides de Valencia, Zaragoza, Albarra-cín, Murviedro, y las victorias sobre los almoravides, cuyo número ordinal no cabría ya en el verso: «hoc fuit vigesimum septimum bellum»... El plan del poema es la negación de una visión total biográfica. Si la primera y segunda lid del *Carmen* aparecen encuadradas en sucesos biográficos a modo de marco, es porque el poeta catalán apenas sabe de tales lides otra cosa que los sucesos de ese marco, de que oyó hablar a los castellanos, y que recuerda con vaguedad e inexactitud. Pero la tercera lid, que es la que el poeta conoce por extenso, de modo directo y exacto, ésa aparece sin el marco biográfico indispensable, marco en el que, por lo menos, debiera figurar el Cid desairado en Barcelona y exaltado en Zaragoza. El relato más extenso de los tres comienza ex-abrupto, completamente desligado de los antecedentes, que debieran explicar por qué el Campeador defiende un castillo de Zaragoza. Es que el poeta no siente interés por la biografía; no percibe la vida; percibe episodios desgranados. No comprende el conjunto, porque es un coetáneo, y no tiene perspectiva de lejanía. Los hechos resonantes se le echan encima de los ojos; los árboles no le dejan ver el bosque; las victorias no le dejan ver la vida victoriosa, y no acierta a ver sino *primum bellum, pugna secunda, tertium prelium*.

Notemos, además, cuán mal escogida está la serie de esas tres lides, desde el punto de vista de la totalidad histórica. En la *Historia Roderici*, las victorias del Cid aparecen en este orden: batallas de Llantada (1068) y Golpejera (1072), en que el Cid actúa como alférez del ejército real; victoria personal contra quince caballeros zamora-

nos (1072); duelo con el navarro (1066?, el *primum bellum* del *Carmen*); duelo con el moro de Medinaceli (1067?); victoria sobre García Ordóñez (1080, es la *pugna secunda*); victoria contra los moros de Toledo, seguida del destierro (1081); victoria sobre 150 caballeros aragoneses (1082); victoria sobre el Conde de Barcelona y Alfabug (1082, es el *tertium prelium*). Si preguntamos por qué, entre tantas, el autor escoge tan a ciegas sus tres victorias, se dirá que la poesía no tiene que ajustarse a la historia, y es cierto. Pero entonces no podemos pensar, con Curtius, que el poeta tuviese por fuente de información la *Historia Roderici*. Si hubiera tenido por fuente la *Historia*, no se puede justificar que prescindiese de la primera victoria personal, la que más describe y encarece el historiador: «...Rodericus solus pugnavit cum XV militibus... VII autem ex his eran loricati, quorum unum interfecit, duos vero vulneravit et in terram prostravit, omnesque alios robusto animo fugavit». Así, la *Historia* entrega a la admiración de sus lectores esta victoria, mientras la siguiente la despacha en muy pocas palabras: «Postea pugnavit cum Eximino Garcez, uno de melioribus Pampilone, et devicit eum». Y esta lid, tan de pasada expuesta en la *Historia*, como segunda, es la que el poeta pone como primera, discrepando, no sólo en esto, sino en omitir el nombre del vencido, que da la historia; en añadir que esa victoria valió al Cid el nombre de «Campidoctor», mientras la *Historia* le señala otro origen, y en colocar la lid en época anterior a lo que la *Historia* dice. En esto último, según todo lo presumible, acierta mejor que la *Historia*, porque, como vemos, no se inspira en ella, sino, al parecer, en algún relato oral castellano, anterior a la *Historia* (20 años anterior, según mi cálculo). No hay un sólo rasgo revelador de que el poeta conociese la *Historia* y la arreglase a sus conveniencias, ni se ve razón para que el poeta cometiese las gruesas inexactitudes en que se aparta del texto histórico, respecto a la segunda lid. Y, en cuanto a la tercera lid, la que el poeta conoce directamente, esa difiere también mucho de la *Historia*, pero no la contradice; los dos textos coinciden en lo esencial; aquí, «las libertades del poeta» no acarrearán oposición ninguna entre historia y poesía, y eso que es la lid más poetizada de las tres. La explicación es clara: de dos relatos

verdaderos de un suceso, y conformes en lo esencial, no se puede decir que entre ellos hay una relación de filiación, si no existen pormenores de personal peculiaridad en uno que se repitan en el otro; la coincidencia en lo esencial la da la veracidad. Y, habiendo expuesto yo esto mismo en la *España del Cid*, pág. 888, no sé cómo mis palabras son invocadas por Curtius como uno de los dos motivos que tiene para creer que el poeta del Cid se inspira en el historiógrafo.

El segundo motivo que invoca Curtius es la frecuencia con que los poemas históricos latinos de la Edad Media derivan de modelos en prosa. Argumento de analogía, nada probatorio.

El *Carmen Campidoctoris* revela claramente un interés político (insisto en el «magis qui ejus freti estis ope») del partido catalán adverso al Conde Berenguer, partido tan fuerte, que logró deponer al Conde en 1096. Sólo este partidismo explica bien el que un docto clérigo catalán se deleite morosamente en cantar como principal victoria del Cid la derrota de un Conde barcelonés. Curtius, convencido de que el poema es más libresco aún de lo que yo creo, busca otro móvil en el poeta catalán: el orgullo sentido por el parentesco de la casa condal con la familia del Cid; el *Carmen*, según esto, deberá colocarse dentro del tiempo y del interés que producen la elegía a la muerte de Ramón Berenguer IV († 1162), el cual era nieto del Cid (pág. 170). Pero a esto tengo que observar dos cosas: Ramón Berenguer IV no era nieto ni tenía parentesco ninguno con el Cid, y el interés cidiano en Cataluña sólo debió de ser eficiente en vida del héroe, cuando el Cid estuvo en relación hostil o amistosa con Berenguer (1082-1096) y cuando Ramón Berenguer III estuvo casado con María, la hija del Cid (1098-1105). En 1106, Ramón Berenguer III estaba ya casado con otra mujer, y el interés cidiano cesó tan por completo en la familia condal, que en el siglo XII, la *Gesta Comitum Barcinonensium*, con ser, ante todo, un árbol genealógico de la familia gobernante, no nombra al Cid, ni siquiera al tratar de algún descendiente de su nieta Ximena. Después, necesitamos llegar al siglo XIV para encontrar en Cataluña un interés, aunque ya puramente historiográfico, por el Cid, en la *Cronica Pinatense*.



Curtius (pág. 171) opone reparos a ciertas palabras mías: «la epopeya española nada debe a una inspiración erudita o clerical, nada debe a las crónicas ni a los archivos o relicarios monásticos, sino que es de origen juglaresco, ligada a intereses caballerescos o populares». Pero nótese que tales palabras van en una página en que hablo, no de la inspiración en absoluto, sino de «la *inspiración inicial* de la epopeya», de sus móviles políticos, nacionales, inmediatos, antes que eclesiásticos, tardíos y puramente literarios; hablo de la epopeya en su edad heroica, contraponiéndola a la mera poesía histórica de edades tardías, donde la inspiración erudita puede ser la base principal (*Historia y epopeya*, 1934, pág. 1). Y creo que el *Carmen* confirma esto, aunque no pertenezca a la épica de tradición popular. Por lo demás, las palabras mías citadas nunca pueden significar que la epopeya no deba mucho de su inspiración secundaria a la erudición eclesiástica, pues precisamente, en el libro a que esas palabras sirven de prólogo, descubro, en una de las más viejas leyendas españolas, los intereses vitales de la política castellana del siglo x, mezclados con un relato procedente de la literatura clásica, quizá de Justino. Pero no tengo para qué exponer aquí mi teoría épica, que bien clara queda en los dos primeros estudios de ese libro.

Sobre el concepto de irrealidad poética en el estilo, haré una observación (aunque sobre materia de pormenor, que pudiéramos pasar por alto), porque Curtius alude dos veces (págs. 199 y 229) a una insignificante nota mía al verso 77 del Poema del Cid, donde advierto que expresiones como «no lo precio un figo», no estaban excluidas, en la literatura medieval, del estilo elevado. Piensa Curtius que ese «estilo elevado» puede convenir a Virgilio o Tasso, pero que la epopeya medieval no se proponía tal estilo, sino que, a veces, al contrario, afectaba rudeza, faltando a la realidad, ya que los insultos y groseros altercados que ocurren en los poemas («Ahi culvert, malvais hom de put aire»), no pueden corresponder efectivamente a las costumbres del siglo xi, y son tan poco naturalistas como la esquematizada representación de los paisajes. Yo ahora, a propósito de mi nota, recuerdo un documento del año 1160, en que un vasallo catalán, disgustado con su señor, el Conde Ramón Berenguer (pre-

cisamente el que no era nieto del Cid), le dice en su cara que no estima sus merecedes «*unum petum*» (lamento que la prueba documental me haga faltar al mínimo de elevación de todo lenguaje escrito), y, en vista de casos así, creo que *no lo precio un figo*, lejos de representar un abandono estilístico, es una expresión que, entre otras más bajas usuales en el lenguaje hablado, selecciona el poeta, obedeciendo a las mayores exigencias del lenguaje escrito. Es indudable, y Curtius, con su vasto conocimiento de la poesía latina medieval, nos lo puede mostrar, que el propósito de rudeza se da, a veces, en el escritor, pero es preciso conocer, en cada caso, la estimación social de la expresión usada. Frases de un escritor del siglo XIII, que me parecían muy toscas, las he comprobado admitidas en la conversación culta del siglo XV.

Respecto al Poema del Cid, sigue Curtius criterio análogo al adoptado respecto al *Carmen*, en verle extremadamente apartado de la realidad. Cree que el tema central, el matrimonio de los Infantes de Carrión con las hijas del Cid, *ist freie Erfindung: —die Erfindung eines grossen Dichters* (pág. 171), si bien luego hace alguna concesión: *kann der Erfindung dieser Heirat doch eine geschichtliche Realität zugrunde liegen: die Feindschaft zwischen den Beni-Gomez und dem Cid*. Pero si el poeta no tuviera otro fundamento que esa enemistad, sería extraña la invención de una alianza matrimonial. Por lo menos, tuvo el fundamento más preciso de ciertas alternativas de enemistad y amistad entre los Beni-Gómez y el Cid. Y aun debió haber más. El Rey, como casamentero de sus grandes, al casar a su sobrina Jimena con el Cid, quiso reconciliar a éste con los nobles leoneses, y, por eso, el cabeza de familia de los Beni-Gómez —Pedro Ansúrez— confirma el acta de las arras matrimoniales que el Cid otorga. En vista de esto, es lógico presumir que las hijas de ese matrimonio, cuya acta confirmó Pedro Ansúrez, fueran tomadas después por el Rey como nueva prenda de reconciliación, desposándolas con los sobrinos del mismo Pedro Ansúrez: los Infantes de Carrión. No parece invención del poeta un desposorio que, sin que él lo sepa, ofrece oculta, pero estrecha consonancia, con los propósitos conciliatorios de la política casamentera de Alfonso, atestiguada por la carta de

arras. Si el poeta hubiera tenido sólo el vago fundamento de una amistad y enemistad entre las dos familias, habría escogido por maridos de las hijas del Cid a dos individuos irreales de la familia de los Beni-Gómez. ¿Para cuándo la irrealidad de la poesía? Pero escoge a un Diego y a un Fernando realísimos, en un tiempo en que la poderosa familia era conocida de todos. Es muy difícil que no hubiera habido un desposorio o, al menos, un proyecto matrimonial fracasado.

El juglar del Cid (entiéndase juglar docto y altísimo poeta) escribe para gentes que saben perfectamente quiénes son esos dos hermanos Diego y Fernando, que, por lo demás, eran señores históricamente insignificantes, ignorados por las crónicas. Escribe para gente a quienes interesa otro insignificante, un Diego Téllez, que recoge a las hijas del Cid, ultrajadas por sus maridos; un Diego Téllez, nombrado de pasada una sola vez en el Poema, y que, con gran sorpresa mía, descubro que es una persona de carne y hueso, que en 1086 vivía allí, junto al robredo de Corpes, donde el poeta lo pone. Su presencia imprime un indeleble carácter de realidad a la afrenta de las hijas del Cid, y por él, sobre todo, creo firmemente en la verdad esencial de esta aventura, como no creía antes. No se puede tratar de la historicidad del Poema sin meditar en ese Diego Téllez y en aquellos Diego y Fernando, como no se puede hablar de la poética realidad de sus paisajes, sin pensar que no hay pueblo, por insignificante que sea, como Alcoceba, ni hay aldea, castillo, monte, valle, poyo ni mata que no tenga firme asiento en la tierra española. Tratar el Poema del Cid como la *Chanson de Roland*, de tan irreal poesía; interpretar los dos poemas en serie, en el mismo taller de la crítica, es negar el carácter diferencial de dos literaturas y dos pueblos. En el Poema del Cid hay mucho artificio literario, si no, no sería gran poesía; hay, además, innovaciones revolucionarias del género épico, como he mostrado en otro lugar; pero su sistema seleccionador de la realidad, su artificio, sus ideales épicos, son completamente diversos de los del gran poeta francés.

Curtius invoca el texto de San Isidoro (Etym. 8. 7): *Officium autem poetae in eo est ut ea, quae vera gesta sunt, in alias species obli-*

*quis figurationibus cum decore aliquo conversa transducat. Unde et Lucanus ideo in numero poetarum non ponitur, quia videtur historias composuisse, non poema.* La cita es muy oportuna para nuestro objeto. La diferencia esencial entre poesía e historia, establecida por Aristóteles y por Isidoro, no la desconoce ningún verdadero poeta épico, aunque no haya leído las preceptivas literarias. Pero cada pueblo siente esas diferencias de modo distinto. Por eso, el español Lucano fué tachado en Roma de no escribir poesía, sino historia; por eso, la poesía del Poema del Cid no podrá ser bien comprendida, si no tenemos presente que es obra de un compatriota de Lucano. Dentro de la gran unidad románica, tenemos que ver siempre la diversidad provincial del Imperio Romano.

R. MENÉNDEZ PIDAL

# ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS ECLESIAÍSTICOS

**F**UNDAMENTALMENTE, la organización de los estudios eclesiásticos continúa inspirada en las disposiciones de aquel Concilio, que fué tan español como ecuménico: el Santo Sínodo Tridentino, en su Decreto «De Reformatione», sesión 23 y día 15 de junio de 1563. El Concilio, luego de haber establecido diecisiete años antes —el 17 de julio de 1546— la institución de Maestros de Gramática para los estudiantes pobres, institución que aún se perpetúa en las preceptorías extendidas por las diversas diócesis de España, acometió audazmente la nueva organización de los estudios y la formación de los eclesiásticos en colegios especiales, que desde entonces tienen el nombre de *Seminarios*. Dice literalmente el Santo Concilio: «El Obispo cuidará de que estos jóvenes, divididos en tantas clases o grupos como le parezca prudente, según su número, edad y adelantamiento en la disciplina eclesiástica, sean dedicados, en parte, cuando le parezca oportuno, al Ministerio de las Iglesias, mientras que otros sean mantenidos en el Colegio para su formación, junto con los que habrán de suceder a los que ya terminaron; todo ello de tal suerte, que este colegio sea perpetuo semillero («Seminarium») de Ministros de Dios».

Continúa el Concilio detallando cuáles han de ser los estudios a que se habrán de dedicar tales clérigos: «Y a fin —dice— de que se formen lo más perfectamente posible en la disciplina eclesiástica, ...aprenderán los estudios y práctica de la gramática, del canto, de la cronología eclesiástica y de las otras buenas artes; aprenderán, asimismo, la Sagrada Escritura, los libros eclesiásticos, las homilias de los Santos, y, de modo especial, todo cuanto se refiere a la admi-

nistración de los Sacramentos, principalmente el de la Confesión, así como los ritos y ceremonias».

El Concilio de Trento obligaba, a continuación, a todos los Obispos, a que, en cada una de las diócesis, fuese erigido el citado Colegio o Seminario; y, previendo los casos posibles de diócesis pobres, prescribe y manda la unión y relación entre varias diócesis, o bien la organización metropolitana, para satisfacer convenientemente a las necesidades de todas y cada una de las diócesis. Asimismo, prevé los casos posibles en que, por la extensión de determinadas diócesis, sea conveniente la erección de más de un Seminario en alguna de ellas.

Tal organización de los Seminarios se refería, fundamentalmente, más bien a la formación espiritual y litúrgica que a la instrucción o formación intelectual de los futuros sacerdotes. Por ello, durante mucho tiempo, las Universidades continuaron siendo los principales, por no decir únicos, Centros en que los futuros sacerdotes adquirían su formación intelectual. Los estudios teóricos estaban, en realidad, concentrados en las Universidades, mientras los Seminarios venían a ser para muchos y aún en la mayoría de los casos, una escuela práctica de preparación a la vida ministerial y parroquial.

Sin embargo, la mente del Concilio, la de la llamada Congregación del Concilio y la de los Obispos y Regulares, y, sobre todo la de la Santa Sede (Sumos Pontífices), como tal, era que los sacerdotes se formaran principalmente y aún, dentro de lo posible, exclusivamente, en los Seminarios diocesanos, de suerte que la existencia de Colegios, aún en diócesis pequeñas y aún en la misma capital de la diócesis, no excusaba de la obligación firme y concreta de la erección del Seminario. Así es como respondió, taxativamente, la Congregación del Concilio, en 12 de noviembre de 1592, a la consulta hecha por el Obispo de Osma; y son frecuentes las declaraciones y mandatos, durante el siglo *xvi* y *xvii*, de la Sagrada Congregación, de Obispos y Regulares o de la Sagrada Congregación del Concilio, obligando a la erección de Seminarios en cada una de las diócesis.

En pleno siglo *xvii*, son notables los Estatutos o Constituciones dadas por los Papas para cuidar de la recta dirección, organización

y vida de los Seminarios. Merecen citarse, especialmente, las de Urbano VIII (23 noviembre 1624) y la de Inocencio XI (17 abril 1684).

Los Estatutos de Urbano VIII, aunque fueron dirigidos al Colegio de los Griegos en Roma, tuvieron un carácter general y adquirieron un valor práctico, que los convirtió en normativos para la mayoría de los Colegios y Seminarios.

La organización, vigilancia y cuidado de los Seminarios estaba primordialmente confiada, en principio, a la Sagrada Congregación del Concilio y, en no pocos casos, a la Congregación de Obispos y de Regulares; pero Benedicto XIII, por su Constitución del 9 de mayo de 1725, instituyó una especial Congregación de Seminarios, que tenía como cometido propio la erección, dotación, vigilancia, organización y estudios de los Seminarios.

Por otra parte, y para una información completa sobre la actuación de éstos, Benedicto XIV, por sus Letras Apostólicas de 14 de enero de 1741, mandó a todos los Nuncios Apostólicos normas especiales acerca de la visita de los Seminarios.

Todo ello contribuyó a que fuera, principalmente, en el decurso del siglo XVIII cuando se multiplicaron y organizaron la mayoría de los Seminarios diocesanos; tal época, de decadencia en los estudios filosóficos y teológicos en todas las naciones de Europa, contribuyó a que, las más de las veces, no fuese la vida y organización intelectual de los Seminarios lo activa y exuberante que hubiera resultado si hubieran florecido, con vida propia, en el siglo XVI.

### *Preferente atención de los Pontífices*

Convencida la Iglesia de la necesidad, cada vez más viva, de que los futuros sacerdotes se formaran exclusivamente en los Seminarios diocesanos, concentró, durante el siglo XIX y el siglo XX, toda su atención y preocupación en una dirección triple: 1), la institución y conveniente dotación de los Seminarios; 2), la reorganización y mejoramiento de sus estudios; 3), la fundación incesante de Colegios nacionales en Roma, donde se formaran, en los altos estudios eclesiásticos y en un gran espíritu de romanidad y amor al Papa, los mejores alumnos de cada una de las diócesis del mundo.

Para atender a lo primero, la Santa Sede cuidó singularmente de estipular en todos los Concordatos, la fundación y congruadotación de los Seminarios diocesanos: así lo vemos ininterrumpidamente en la práctica concordataria, desde el Concordato firmado por Napoleón, en 1801 (257), hasta el último y reciente Concordato de Su Santidad Pío XII con Portugal, en el año último.

Por ello, concretamente, la Santa Sede ha consignado, especialmente al dirigirse a los Obispos de Alemania y de Austria, que de ningún modo pueden las Universidades civiles, aún poseyendo la organización de las Facultades eclesiásticas, suplir a los Seminarios (1859, n° 353). Y ya anteriormente, el Papa Pío VI, en 1795, se había dirigido al Episcopado de Córcega, declarando cómo la próxima fundación de la Universidad de Córcega, no dispensaba de la fundación del Seminario diocesano y de que fueran solamente de él donde se pudieran formar plenamente los futuros sacerdotes.

Por ello, incesantemente, los Papas, pero sobre todo los de los tiempos modernos, en toda clase de ocasiones y con toda suerte de documentos, han significado cuán grave es su preocupación y la de la Iglesia, por los Seminarios, en los que está puesta toda su esperanza. Baste recordar las palabras del Papa León XIII, en sus Letras Apostólicas de 20 de febrero de 1903 a la Isla de Cuba: «Gran negocio, en verdad, la formación de los alumnos aspirantes al Orden sagrado, para lo cual toda esperanza descansa, casi exclusivamente, en los Seminarios. Por ello, los Obispos habrán de dedicarse singularmente a su fundación, y concentrarán en ellos su más solícitos esmeros, cuidando, sobre todo de que no se admitan en ellos sino aquellos alumnos cuya índole y voluntad ofrezca la esperanza de que habrán de dedicarse perpetuamente a los ministerios eclesiásticos». Estas palabras de León XIII, ya casi en el umbral de su muerte, y dirigidas al Clero de Cuba, isla situada en condiciones especiales, por su reciente separación de España, encuentran eco en las del Papa Pío X, a los pocos días de su elección y en su primera Carta Encíclica (4 octubre 1903):

«Por lo cual, la parte principal de vuestra actividad habrá de concentrarse en ordenar y gobernar bien los Seminarios, de suerte



que florezcan, a la par, en la pureza de la doctrina y en la santidad de las costumbres. Que el Seminario sea la delicia del corazón de cada uno de vosotros, y que nada omitáis, tocante a su utilidad, de lo que fué providentísimamente ordenado por el Concilio de Trento.»

### *Los estudios eclesiásticos y humanos*

Después de la fundación, organización y vida normal de los Seminarios diocesanos, la actividad de los Pontífices recientes se ha concentrado, de modo especial, en organizar y modernizar los diversos estudios en toda clase de disciplinas eclesiásticas y humanas: los nombres de León XIII, Pío X y Pío XI, quedarán para siempre escritos con letras de oro en la Historia de la moderna organización de los Estudios Eclesiásticos. Puede decirse que, en general, la organización de los períodos de estudios, de los cursos ordinarios y de las disciplinas, tanto fundamentales como secundarias, son casi iguales, salvo pequeñas excepciones, en todos los Seminarios. A tal uniformidad han contribuído, de una parte, las normas, consejos o respuestas de las Congregaciones romanas, y, sobre todo, las altas directrices de la Santa Sede; de otra parte las frecuentes visitas del Episcopado a Roma, la formación de no pocos sacerdotes, de todas las naciones y gentes, en la Ciudad Eterna; los Concilios nacionales, regionales o diocesanos y las conferencias episcopales, ya de carácter metropolitano, ya de carácter nacional.

La Encíclica de León XIII, del 8 de septiembre de 1899, dirigida a los Obispos y Clero de Francia, nos traza un plan general de estudios, para todos los Seminarios, que, a no dudarlo, es o la expresión real de los planes ya entonces existentes, o la norma de los futuros planes en nuevos Seminarios y diócesis.

Distingue el Papa entre las llamadas Escuelas Presbiterales, pequeños Seminarios y grandes Seminarios. En las Escuelas Presbiterales, los párrocos y sus colaboradores, sobre todo en las zonas rurales, se habrán de dedicar a intensificar los estudios elementales en los niños o jóvenes en quienes hubiesen observado disposiciones serias para la piedad y aptitudes para el trabajo intelectual.

En los pequeños Seminarios, aparte de someterse, en lo que fuere preciso, a los programas del Estado, sus estudios habrán de permanecer fieles a los métodos de los siglos pasados, dedicando importancia especial a las literaturas (lenguas) griega y latina. En el Seminario mayor, los seminaristas, a la vez que se disponen, por la piedad y ejercicio de las virtudes, a la mejor preparación para recibir las Ordenes Sagradas, habrán de dedicarse, con toda intensidad posible, a los estudios de la Filosofía y de la Teología. ▲ los de la Filosofía, según las normas de la Encíclica «Aeterni Patris», y sin descuidar, en modo alguno, el estudio de las Ciencias físicas y naturales. A la Teología, mediante el estudio de la Teología dogmática y de la Teología moral, de la Sagrada Escritura, de la Historia Eclesiástica y del Derecho canónico; «que tales son —dice el Papa— las ciencias propias del sacerdote. Recibe su primera iniciación de las mismas durante su permanencia en el Seminario Mayor; pero deberá continuar su estudio durante todo el resto de su vida». Y continúa el Papa explicando la extensión que habrán de tener tales estudios, el espíritu en que se habrán de inspirar y las normas a que habrán de obedecer.

Al gran Código dogmático del «Syllabus», de Pío IX, y a la definición de la infalibilidad pontificia en el Concilio Vaticano, siguieron, en todos los Pontificados, una serie variadísimas de documentos pontificios, dedicados a la reorganización, modernización y alta valoración de los estudios eclesiásticos.

Ya, a fines del siglo xviii, habían comenzado los Papas a añadir nuevas disciplinas a los estudios fundamentales, señalados o indicados en el Decreto del Concilio Tridentino. Benedicto XIV, en el año 1749, precisaba, siguiendo al Tridentino, que fuese estudiado y practicado con singular esmero el canto sagrado en los Seminarios; once años después, Clemente XIII, por su Constitución apostólica «Cum Scriptura», de 18 de agosto de 1760, recomienda, con todo empeño, y aún manda, el serio estudio de las lenguas hebrea, griega y latina, para el estudio de la Sagrada Escritura y aún, en general, de la Teología.

Pero es singularmente en el Pontificado de León XIII y, sobre

todo en el de los Papas del siglo en que vivimos, cuando comienza incesante la legislación pontificia sobre los estudios eclesiásticos. La razón la encontramos en el hecho consignado por Pío X, en su carta al Rector del Instituto Católico de París, de que «hoy, sobre todo, conviene que los sacerdotes, sin excepción, estén bien instruídos, no solamente en la Teología sino también en la Filosofía, en el Derecho, en las Ciencias Naturales y en la Literatura. Pues es muy corriente, por no decir cosa de todos los días, que hombres, por otra parte, doctos, más bien en la apariencia que en la realidad, se dedican a rebuscar por doquiera, en el terreno científico, sus armas contra la fe», y tres meses después, en su Encíclica «Acerbo nimis», insistía más aún, dirigiéndose a todo el Clero y fieles, en la necesidad de que la santidad de vida fuera acompañada, en el sacerdote, por la Ciencia, ya que así lo espera el pueblo fiel y para ello les puso Dios en el camino de su gracia y de su misericordia.

León XIII, ante el incesante progreso de las Ciencias humanas, señaló una norma y un Doctor en los estudios filosóficos, con su Encíclica «Aeterni Patris», del 4 de agosto de 1879, a la par que establecía íntegramente la doctrina católica sobre la Sagrada Escritura, por su Encíclica «Providentissimus Deus», del 18 de noviembre de 1893. Por otra parte, el mismo Papa, conocedor de las modernas tendencias de los estudios humanos y de la necesidad que tiene la verdad de ampararse y defenderse con toda clase de armas, en distintos documentos y declaraciones del alto pensamiento pontificio, señalaba la parte, cada vez más importante, que había de dar a los estudios de Humanidades y de Historia, de Física y de Matemáticas, mientras señalaba la importancia del canto gregoriano en los Seminarios y daba normas concretas, tanto en lo referente a los estudios de los clérigos en las Universidades, como en lo tocante a ediciones acatólicas de fuentes o libros que, por razones científicas, hubieran de manejarse.

En realidad, León XIII, con las indicadas disposiciones, no hizo sino abrir el camino a los altos criterios y normas que habían de trazar más tarde Pío X, Benedicto XV y Pío XI.

Corresponde a Pío X el haberse enfrentado valientemente con los

errores modernistas, por medio del Decreto «Lamentabili» y de la Encíclica «Pascendi» (3 de julio de 1907 y 8 de septiembre de 1907), y, más tarde, por el *motu proprio* «Sacrorum Antistitum», de 1 de septiembre de 1910. Siguió Pío X las huellas de León XIII, tanto en lo referente a las doctrinas filosóficas, señalando las famosas veinticuatro tesis de la doctrina filosófica de Santo Tomás, como fundando la Comisión y el Instituto Bíblicos, con que se daba cima y perfección a los estudios modernos de la Sagrada Escritura, iniciados por León XIII.

Benedicto XV, intermedio entre Pío X y Pío XI, torna a dar importancia al valor normativo de la doctrina filosófica de Santo Tomás, reclama sumo honor para la exposición de la doctrina divina y cristiana en la oratoria sagrada y funda el Pontificio Instituto Oriental, mientras que, con la publicación del nuevo Código Canónico, en la fiesta de Pentecostes del año 1917, no sólo sistematiza todas las fuentes del Derecho Canónico y sus disposiciones, sino que pone el fundamento, tanto para la crítica como para la enseñanza de los estudios modernos del Derecho Eclesiástico.

Pío XI amplió e intensificó, de una parte, los estudios superiores eclesiásticos, con la erección del nuevo Instituto Pontificio Arqueológico, o de nuevas Facultades o estudios, como la de Historia Eclesiástica, los estudios de Archivología y Biblioteconomía, y la fundación del Instituto Misional, mientras, de otra, llevó a todos los Seminarios y planes de estudios nuevas disciplinas, materias o criterios, ya imponiendo obligatoriamente los estudios de Catequética y los de cosas orientales o los de Misionología y de Acción Católica. Al mismo tiempo, siguiendo a León XIII y, sobre todo, a Pío X, reglamentaba e imponía como obligatorio el estudio de la Música litúrgica. En otro aspecto, siguiendo también a León XIII, recordaba a sacerdotes y seminaristas la necesidad de conocer cada vez mejor y de usar con el mayor entusiasmo la lengua latina, llegando a formar, para ello, una especial Escuela en Roma, como hacía obligatorios, para todos los Seminarios, estudios especiales de Historia y de Arte sagrado.

No contento Pío XI con legislar, en detalle, sobre cada una de

las materias, ya tradicionales, ya nuevas, de los estudios eclesiásticos, le corresponde el honor de haber sistematizado los estudios superiores eclesiásticos, en su Constitución «Deus Scientiarum Dominus», del 12 de junio de 1931, y de haber cantado la gloria y excelencias del Sacerdocio católico, señalando sus condiciones de santidad y de ciencia, en su magnífica Encíclica «Ad Catholici Sacerdoti», del 20 de diciembre de 1935.

### *Los Seminarios Pontificios*

Durante la celebración del Concilio Vaticano, los Obispos de diversas naciones solicitaron, repetidas veces, la organización de Institutos Superiores de Estudios Eclesiásticos, que, en cierto modo, tuvieran categoría de Universidades. En realidad, a tal necesidad vinieron a responder los llamados Seminarios Pontificios, con sus Facultades de Filosofía Escolástica, Teología y Derecho Canónico; respondieron también los llamados Institutos Católicos en Francia, que admitían, además de los estudios eclesiásticos, otros de carácter civil o de aplicaciones prácticas en la vida material; de otra parte, las llamadas Facultades de Teología, en las Universidades de Alemania y de Austria; pero fueron, sobre todo, las Universidades y Seminarios o Colegios Pontificios (o de Ordenes religiosas), en Roma, y, especialmente los nuevos Institutos, fundados por Pío X, Benedicto XV y Pío XI, las Instituciones y Centros que vinieron a llenar, más que cumplidamente, las necesidades sentidas por el Clero y las aspiraciones manifestadas por los Obispos, en ocasión del Concilio Vaticano.

Y a que los estudios, planes, criterios, grados y pruebas llegaran a tener la debida uniformidad, contribuyeron grandemente dos poderosas iniciativas de Benedicto XV y de Pío XI.

Benedicto XV, por su *motu proprio* «*Seminaria Clericorum*», del 4 de noviembre de 1915, fundó definitivamente la Congregación «*De Seminaris et de Studiorum Universitatibus*», que venía a recoger la misión, hasta entonces atribuida a la Congregación del Concilio, a la de Obispos y Regulares o, finalmente, a la misma Consistorial. Y

Pío XI, con la Constitución «*Deus Scientiarum Dominus*», luego de enumerar los Institutos Pontificios que deben subsistir con personalidad propia y según el régimen establecido para cada uno de ellos —Instituto Bíblico, Instituto Oriental, Instituto de ambos Derechos, Instituto de Arqueología Sagrada e Instituto de Música Sagrada—, señala, en su constitución y normas, los criterios y condiciones en que han de reorganizarse y deben vivir las Facultades todas, tanto de las Universidades Pontificias que deseen conservar o merecer tal título, como las Facultades de Teología existentes, según especiales Concordatos, en algunas Universidades civiles. Además de lo dispuesto en dicha Constitución, ha de tenerse muy presente que la nueva legislación de Pío XI, además de los habituales grados tradicionales en las respectivas Facultades, había añadido el título de «*Magister agregatus*» (Decreto de la Congregación de Seminarios y Universidades; 23 de julio de 1922) y que las innovaciones (en los estudios bíblicos) de Pío X y de Pío XI y aún la misma legislación del Código Canónico (Benedicto XV) habían hecho surgir los títulos y grados de Sagrada Escritura, con nuevos derechos y deberes.

A fin de participar de las ventajas que podían ofrecer estas modernas organizaciones de estudios eclesiásticos, sobre todo las radicantes en Roma, surgieron los Seminarios o Colegios nacionales en la Ciudad Eterna. Después de la fundación del Colegio Germánico Hungárico, que, debido a nuestro San Ignacio de Loyola, se remonta a los tiempos de la lucha con el Protestantismo alemán, en el Pontificado de Gregorio XIII, hasta los Colegios nacionales más recientes, correspondientes a pueblos de la Europa oriental o de tierras misionales, han ido surgiendo, sin cesar, Colegios bien organizados, que cuidan de que los alumnos de las más diversas gentes y naciones, frecuenten los estudios superiores de Roma, se formen seriamente en ellos y se capaciten para, a su vez, llevar la orientación romana a los Seminarios y diócesis de las más lejanas tierras. A la antigua Universidad Gregoriana y Seminario Romano, han venido a añadirse, en los tiempos modernos, nuevas Universidades o Colegios (de Ordenes religiosas), con sus respectivas Facultades; baste citar el Colegio Angélico, el Colegio de San Anselmo, etc., además del Semi-

nario (verdadera Universidad) de Propaganda Fide, especialmente para la formación del Clero de otros ritos y para las tierras de misiones.

Ante organización tan perfecta, no es de extrañar que, repetidas veces, en las más varias ocasiones y en toda clase de documentos, los Papas hayan señalado a las naciones y al Episcopado, la conveniencia y necesidad de que jóvenes selectos sean escogidos para hacer sus estudios eclesiásticos, sobre todo los de orden superior, en Roma, a donde habrán de acudir para adquirir «la formación romana y la *romanidad* (sic), que, al hacerles apóstoles, lleven a todas las gentes «la bendición del Papa y, con ella, la bendición del mismo Jesucristo», de suerte que «el amor de Jesús sea siempre, en ellos, amor a su Vicario, a Pedro y a su sucesor, quienquiera que éste sea, y cualquiera que sea su nombre, el que lleven este amor a todas las obras y a todas las partes del mundo». Y Pío XI, que en tan numerosas ocasiones se expresaba así, dirigiéndose a las Universidades Pontificias internacionales, y a los Colegios nacionales establecidos en Roma, hallaba un mismo eco en su Secretario de Estado, el Cardenal Pacelli, que, en su discurso a los alumnos del Colegio Germánico Hungárico, repetía las palabras que, pocos años después, con autoridad ya de Papa, y en momentos críticos para la paz europea, había de recalcar solemnemente, en el Cortile de San Dámaso, a los alumnos de todos los Colegios nacionales de Roma, en el verano de 1939. A esta necesidad de alta formación eclesiástica y de imbuir el espíritu de la *romanidad*, a nuestra Patria, obedeció la fundación del Colegio Español de Roma, en virtud de la Encíclica de León XIII a los Obispos de España, del 25 de octubre de 1893, Colegio al que, por sus méritos y triunfos, concedió Pío X el título de Pontificio.

### *La división de los Seminarios*

Las prescripciones de Pío X y del mismo Código Canónico, así como las normas repetidas de Pío XI, han conducido a la división de los Seminarios, no sólo en menores y en mayores, sino también en diocesanos, interdiocesanos y regionales. En España continuamos todavía con la antigua organización de Seminarios Conciliares por

diócesis. Parece llegado el momento de aplicar seriamente tal división también en nuestra Patria, estableciendo, sólo para las Facultades, una organización interdiocesana o regional. Es lo cierto que, por desgracia, los antiguos Seminarios o Universidades Pontificias (de España) no han respondido a la alta misión de estudios superiores eclesiásticos, tal vez por faltar en ellos la verdadera investigación y la frecuente utilización del material científico. Se han de poner las mayores esperanzas en la Universidad Pontificia Salmantina, que, gracias a la benignidad de nuestro Santo Padre Pío XII, y contando con el apoyo del Estado español, ha de producir sazonados frutos en los altos estudios eclesiásticos.

Mas, tornando a la cuestión de los Seminarios —no Universidades—, preciso será insistir en la conveniencia o necesidad, a lo menos para los estudios de Filosofía, Teología y Derecho Canónico, de la organización interdiocesana o interregional. La verdad es que es imposible mantener decorosamente ochenta (?) Universidades eclesiásticas, siquiera sean pequeñas. La realidad es que cada Seminario, una vez que se pasa de los estudios de Latín o sea del llamado Seminario Menor, es (quíerese o no) una verdadera Universidad Eclesiástica, con sus tres Facultades o, a lo menos, con dos. Ahora bien; tanto desde el punto de vista meramente material (edificios, campos de deportes y alimentación), como desde el punto de vista personal de alumnos (becas, convivencia y formación) y del de profesores (selección, número, preparación, retribución, etc.) o del pedagógico (formación y enseñanza; investigación y divulgación, etcétera) o del científico (material y bibliografía, libros y bibliotecas), habremos de convenir, si discurremos serenamente y nos apoyamos en realidades, que ha de optarse forzosamente por los Seminarios regionales o interdiocesanos, y esto tanto más, cuanto que tal es el espíritu de Roma y del Santo Padre.

### *La aportación económica*

El Concordato de 1851 señalaba la cantidad mínima con que habían de ser subvencionados por el Gobierno los llamados Seminarios Conciliares. Es de suponer que en el futuro Concordato o en los



acuerdos conducentes a él, habrán de estipularse también las cantidades necesarias para subvencionar a los Seminarios. Pero, ante la tan cambiada condición económica de los tiempos que vivimos, y por las razones de vario orden antes apuntadas, es, sin duda, urgente, la necesidad de que se vaya estudiando la nueva organización interdiocesana o interregional de los Seminarios, dejando aparte todo interés particular o de ciudad, mirando sólo a la gloria de Dios y grandeza de España, y, dentro de ello, atendiendo a las condiciones económicas e higiénicas, pedagógicas y científicas, en que se ha de desarrollar la vida de los Seminarios. No hay duda alguna de que, una bien estudiada organización interdiocesana, facilitaría una máxima subvención por parte del Estado.

Y a la consideración anterior ha de añadirse otra, no menos importante. Urge que la generosidad de nuestros católicos sea mayor y más propicia para el Clero secular y, especialmente, para los Seminarios. El «Día de la Universidad», en Italia, en que se recogen abundantes limosnas, ha salvado la Universidad Católica de Milán y la ha elevado a un prestigio tal, que el Estado le ha reconocido toda clase de derechos. La gran Universidad del Sagrado Corazón se ha igualado, y supera a veces, a las mejores Universidades de Italia. ¿No se podría, en España, con una buena organización y un reparto justo o proporcional, llegar verdaderamente, con el «Día del Seminario», a salvar la vida precaria de nuestros Seminarios y elevarlos a la altura que exigen los tiempos modernos? ¿Cuándo llegarán para nuestra España, concretamente, por parte de las personas adineradas, los tiempos de fundar Cátedras y Becas en nuestros Seminarios?

• • •

En el momento actual, las disposiciones del Derecho Canónico, los documentos pontificios y la Congregación de Seminarios y Universidades de Estudios tienen sus reglas marcadas y concretas, o principios fundamentales, de los que se derivan claras las aplicaciones inmediatas y las necesarias regulaciones en todo lo tocante a los estudios y régimen de los Seminarios. En realidad, se ha llegado modernamente a ello, sobre todo con los programas y normas que

se han dictado, principalmente en los Pontificados de Pío X y de Pío XI, para los Seminarios de las diversas naciones, comenzando por Italia (1920 y 1928), siguiendo por Alemania y Checoslovaquia (1921) y continuando por los Estados Unidos (1928), hasta terminar en Portugal (1935). Y éstos no son sino casos elegidos entre las numerosas ocasiones que el Papa y la Congregación han aprovechado para señalar concretamente, en la teoría y en la práctica, las normas claras y definitivas para la enseñanza y régimen en los Seminarios.

Todo ello se corona con la preciosa carta del Papa Pío XI al Cardenal Bisleti (1922) y con la carta a los Superiores de todas las Ordenes religiosas, acerca de la exquisita cultura en que se han de formar todos los individuos, tanto del Clero secular como del regular (1924) y, sobre todo, con la hermosa Encíclica de Pío XI sobre la dignidad del Sacerdocio Católico (20 de diciembre de 1935).

En ella dice, taxativamente, Pío XI, que «tal vez de nada se ha cuidado tanto la Iglesia, en el decurso de los siglos, con solicitud activa y materna, como de lograr la mejor formación de sus sacerdotes». Los datos que anteceden, obtenidos todos ellos de fuentes oficiales, son la mejor prueba de esas palabras de oro de la Encíclica de Pío XI, de santa memoria.

LUIS ORTIZ MUÑOZ

# VALOR POLITICO DE LA ENSEÑANZA DEL LATIN

**E**L valor formativo general de la enseñanza del latín es cosa muy sabida y de la que se habla mucho, si bien, a menudo, sin gran precisión. A reserva de tratar de precisar algún día este concepto (1), me interesa ahora llamar la atención sobre un aspecto un tanto descuidado de este valor, aspecto, acaso, más vivo y de mayores posibilidades operante en esta época, y, desde luego, capaz de suscitar un mayor interés, en amplias masas de alumnos, que otros, a menudo invocados.

Hace algún tiempo que, con destino a una publicación extranjera, hice notar los aspectos de específico problema español de la enseñanza del latín (2); hoy quiero volver sobre el tema, enfocándolo desde otro punto de vista que, me parece, debería ser muy tenido en cuenta por nuestros docentes, particularmente por los de los primeros cursos de Bachillerato.

Partimos del hecho de que el interés que el latín —como cualquier lengua— tiene primariamente, es el que le dan sus contenidos. Salvo para el puro lingüista —y sería absurdo, y nadie lo ha pretendido, hacer de todo español un lingüista—, una lengua de alta cultura tendrá siempre más interés que otra de un pueblo bárbaro. Ahora

---

(1) En general, lo del valor formativo de las lenguas suele enfocarse desde un punto de vista casi «gimnástico». Se olvida que aprender con cierta seriedad una lengua, es adquirir casi otra mente. Con adivinadora frase decía el viejo Ennio que tenía tres corazones el que hablaba tres lenguas.

(2) «El Latín, como elemento formativo de la conciencia nacional española» En *Bull. per lo studio e l'uso del latino*. Roma.

bien, ya en esta dimensión —como veremos— reside en el latín un valor directamente relacionado con la formación política de nuestra juventud. Pero, además, el latín, con su especial relación con el español —y con otras lenguas modernas, *en particular, con otros romances hispánicos*—, nos ofrece nuevos y más inmediatos instrumentos de acción política.

Ante todo, es preciso reconocer que, por el lado de la pura «cultura» —dése aquí a la palabra el sentido más restringido—, es sumamente difícil, y, en muchos casos, imposible, despertar un auténtico interés en el alumno principiante. Salvo algún caso de excepcional vocación a las cosas del espíritu, no parece probable que a un chico de once o doce años le pueda mover a algo tan árido y áspero como tomarse en serio una lengua «muerta», el pensar en leer, al cabo de muchos años, a Cicerón o a Virgilio. En cambio, en la presente coyuntura histórica —no digo lo que pueda pasar dentro de treinta años, pero esto, por ahora, no interesa—, el muchacho español respoderá mucho más ardiente y directamente a una llamada patriótica y política.

¿Cuál puede ser esa llamada? Creo que —en este primer grado— puede polarizarse en torno a dos núcleos de interés. Primero, la «paterinidad» del latín con respecto al castellano. Segundo —y más decisivo—, el grito urgente y victorioso de la unidad española. Y en éste, aparte de despertar el interés del alumno, puede realizarse ya, desde el primer momento, una obra directa de educación política. Trataré de aclarar todo esto.

No es difícil —la más reducida y personal experiencia lo confirma— hacer interesarse al alumno por las cosas propias, la lengua, la historia, con tal de que el enseñante ponga un mínimo de pasión y amenidad en ello. Por lo menos, es siempre mucho más fácil que hacerlo por cosas lejanas. Así, pues, demostrar que el latín no es una lengua muerta, poner de manifiesto, desde el primer momento, el carácter romántico del español, es cosa nada difícil y que puede —si se evita el gran escollo de la pedantería, de lo que D. Marcelino llamaba «jugar a la Universidad»—, darle un carácter vivo a la enseñanza y reducir, en gran parte —del todo, es imposible—, la

aridez y dificultad de esta disciplina, que es, no cabe hacerse ilusiones, lo que de estudiantes llamábamos, no sin justeza, un «hueso».

Esta posición de leve lingüística romance, tiene varias ventajas sobre el modo habitual y un tanto utópico, de practicar esa enseñanza. Felicita la tarea del propio profesor de latín, al disminuir la resistencia de los alumnos. Permite establecer una cooperación fecunda con el docente de nuestra literatura y, sobre todo, mejora la perspectiva, desde un interno punto de vista didáctico —suprimiendo ese hábito de creer que el latín es una lengua casi extrahumana, en la que nada tiene sentido (3)— y, en el terreno de la formación política, refuerza las posibilidades de ésta, al hacer adquirir a los alumnos un mejor conocimiento de la perspectiva histórica de la propia lengua y, con ello, de la propia civilización, etc.

En un grado más avanzado de la enseñanza, puede atacarse el otro aspecto a que antes aludí, el de la unidad. Sabido es el uso que, por toda clase de separatismos, se ha hecho de la lingüística. Combatir en el mismo terreno, es algo que queda enormemente facilitado, por el mejor conocimiento de la relación entre los diversos romances hispánicos, de su posición respectiva, y, en cuanto al latín, de la situación histórica y lingüística del vasco, etc. Para ello, el buen conocimiento del latín es base indispensable (4), y en este sentido —*siempre que se haga con tacto y eliminando absurdas y deprimentes consideraciones dialectalistas* (5)— puede realizarse una doble actividad: por un lado, vigorizar el sentido de unidad; por otro, capacitar, entre los mismos alumnos, a los particularmente bien dotados, para la tarea futura de una auténtica comprensión de lo uno y

---

(3) V. p. e. lo que cuenta el latinista francés Waltz en el citado *Bull. per lo studio e l'uso del latino*. t. 3., pág. 233, nota 1.

(4) Casi siempre suele olvidarse —hasta por algunos profesionales— la importancia «política» de estos problemas científicos. Pero a todo mediano observador de la realidad española, le resulta evidente que si ciertas posiciones lingüísticas «teóricas» (provenzalismo, celtismo) no hubiesen sido dejadas en libertad de acción —lo que no era cuestión de policía, sino estrictamente de ciencia, *dada su falsedad*— se habría privado de base a ciertas propagandas separatistas.

(5) ¿Cuántos españoles tienen una idea clara de lo que es «lengua», «idioma», «dialeto»? Aquí, como en otras muchas cosas, la supina ignorancia ha tenido las peores consecuencias históricas.

vario de nuestra Patria, es decir, despertar cierto tipo de vocaciones (6).

En un tercer grado —ya hacia el final del Bachillerato—, se puede presentar al alumno —con vistas a una minoría, pero de modo que no resulte incomprensible para los demás— el otro aspecto de la cuestión, el del valor e interés político que tienen, para nosotros, una gran parte de los contenidos expresados en esa lengua.

Ya en el momento en que los alumnos puedan empezar a leer, hay que tener en cuenta esta dirección de la enseñanza. La costumbre tradicional y nunca interrumpida, de colocar entre los primeros textos algunos referentes a Viriato, Numancia, etc., es uno de los hábitos más excelentes en nuestros Institutos, y conviene reforzarla y ampliarla. La mayor extensión e intensidad de la enseñanza del latín actualmente permitirá, sin duda, hacer de esto —que es puro embrión— un cuerpo sistemático y fecundo. Por una parte, aumentando el número y valor de los textos en que se narran cosas españolas y organizando sistemáticamente la repartición de su lectura, acompañando ésta de comentarios, no ya destinados a facilitar la traducción —lo que, naturalmente, no puede faltar—, sino a sugerir la continuidad de ciertos rasgos en el carácter nacional; a buscar paralelismos con figuras y hechos más próximos, etc. (Aquí existe el peligro de crear una burda mitología patrioter, pero, si previamente se hace una buena selección de textos, creo que ese peligro se puede evitar fácilmente.) Si antes he hablado de una cooperación entre los profesores de latín y de nuestra lengua, ahora creo que podría coordinarse muy bien, para los fines aquí indicados, el esfuerzo del docente de latín con el del de Historia.

Pero si esto no es más que ampliar y mejorar lo ya existente, creo que ofrecería una relativa novedad el poner de manifiesto ante los alumnos —al lado de los usuales hechos heroicos—, otros, tales como la existencia de Emperadores españoles —selección de textos referentes a Adriano y Trajano—, nuestras aportaciones a la cultura, etc. Y —sobre todo, repito, que en los últimos cursos, siempre

---

(6) Me extraña lo poco que suele tomarse en cuenta esto de la vocación. Desearía que algún pedagogo agudo nos aclarase las confusas ideas habituales.

para una minoría (7), pero sin «jugar a la Universidad»— iniciar la lectura y comentario de textos de propia doctrina política que puedan tener valor educativo —nuestro Séneca es, por múltiples razones, particularmente apto para este empleo—. Aquí se cruzaría la acción del profesor de latín —de modo, sin duda, fecundo— con la de las instituciones de formación propia y directamente política.

El hablar de Séneca me lleva a un tercer grupo de razones que, me parece, pueden proyectarse, ya desde el primer momento, sobre el horizonte del alumno, en forma de promesa para el futuro, e irse concretando, conforme el conocimiento de la lengua vaya siendo más efectivo. En efecto, salvo algún pequeño fragmento de Séneca, suele salirse del Bachillerato no conociendo la literatura hispano-latina más que de nombre. Sin duda, en la actual formulación del programa de lecturas latinas para el Bachillerato, se trata de evitar esto. Está muy bien, pero me parece que en la selección de los textos podría acentuarse lo específicamente español de ellos, y, al tiempo, su valor universal. Sería, además, un lugar apto para iniciar la dimensión religiosa del valor del latín. Prudencio, por ejemplo, ofrece tan vastas perspectivas sobre nuestra poesía medieval, nuestra piedad popular, etc., que urge ponerlo al alcance de la mayor masa posible. Otro tanto, en otra dirección, puede hacerse, partiendo del casi cristianismo de Séneca. Aparte de lo internamente religioso de tales valores —que, en cuanto a tal, queda fuera del tema que ahora estoy tratando—, el sentido católico de nuestra historia, de nuestras ideas políticas, etc., recibiría de todo ello un buen servicio.

Un cuarto grupo de razones —derivado, como el anterior, del objeto «literatura», más que del objeto «lengua»— es el valor, fundamental para conocer las razones más decisivas de nuestra historia y de nuestro pensamiento político, del latín renacentista. La controversia de Indias, la acción antimachiavélica de nuestros pensadores,

---

(7) Tan absurdo como sería no tener en cuenta a esa minoría —defecto muy corriente en el bachillerato— es el no tener en cuenta más que a esa minoría, defecto usual en la universidad.

la justificación de nuestra lucha contra el turco, etc., en gran parte, en latín están escritas. Por ello, y por otros dos motivos, al menos: la existencia de fuentes historiográficas latinas —españolas o no— para conocer nuestros grandes hechos (8) y la de una hermosa poesía latina en nuestro renacimiento, barroco y neoclásico. De tales escasas suele salir el alumno de Bachillerato totalmente ignorante. Como se trata de valores españoles —de algo, pues, que puede ser esgrimido en toda polémica cultural— y como, además, en muchos casos se trata, al tiempo, de documentos de estricto valor político y patriótico —p. e., la controversia de Indias—, me parece que no estaría de más —siempre con las salvedades indicadas— una leve iniciación al latín renacentista o, al menos, hacer que los alumnos tengan presente que el leer todo eso sólo les será posible si saben bien el latín, y procurar que salgan sabiendo lo bastante para poder, sin gran esfuerzo, utilizar esos textos, si alguna vez lo necesitan. Lo mismo, pero con muchas más restricciones, dada la extensión y enorme dificultad del tema, puede decirse, acaso, en cuanto a nuestro latín medieval.

En el terreno primeramente indicado de nuestra relación con la «lengua» propiamente dicha, cabe argumentar, además, con el hecho innegable de que el dominio inteligente y comprensivo de la propia, es siempre un arma aprovechable en el campo político. Pero es que, además, en el caso de una lengua imperial, amenazada por dentro y por fuera, no cabe ignorar que todo lo que contribuya a defender la orgánica y viviente unidad de la lengua es también arma política. Así, el adueñarse de la lengua latina, puede contribuir a vigorizar nuestra gran unidad, en cuanto crea una afirmación de su carácter romance, frente a la lengua inglesa —verdadero enemigo público del español de América—. Pensemos en que la suficiente existencia de una escuela de latinistas españoles podría darnos cierto dominio en las Universidades de nuestra América, hecho de inmensas perspectivas (9).

---

(8) Piénsese, p. e., en Pedro Mártir.

(9) No se trata aquí de recaer en el estúpido mito francés de «América latina». Pero sí de volver al natural acueducto de lo romance —Roma a través de España— para América.



Esto me lleva a considerar directamente otro problema.

(Antes, un pequeño paréntesis, que creo necesario. Lo inmediatamente anterior afecta a dos planes de realidad diferentes. Uno, el hacer patente al alumno el valor de servicio nacional que tiene el saber bien el latín, en tanto que medio de saber bien el español; el valor político de esto es evidente. Otro, el que se den cuenta que, el tener buenos latinistas, no es para un país un artículo de lujo, sino un instrumento de poder, al menos en este caso y por las razones dichas. El primero agota, para la mayoría de alumnos, su validez en la propia enseñanza media. El segundo, en cambio, se proyecta, acaso con valor decisivo, en el momento de despertar vocaciones profesionales, que en el Bachillerato es uno de los más importantes.)

En éste, el del valor de directa incitación patriótica que tiene o puede tener para el alumno el saber que en España hubo, en cierta época, una gran escuela de humanistas y cómo y por qué la dejó de haber (un par o tres conferencias, en el final del último año de Bachillerato es suficiente para ello). Y el comprender la necesidad de que la haya ahora. Esto contribuiría a revalorar socialmente el hoy tan depreciado papel del latinista, levantaría el interés por el conocimiento directo de las fuentes antiguas y, evitando los escollos de un pasadismo acartonado (no nos basta que en 1500 hubiera latinistas; tiene que haberlos ahora) y de un cómodo reposar en el trabajo ajeno (tampoco nos basta, aunque nos sea útil e imprescindible, la filología extranjera; necesitamos una escuela propia), contribuiría a un mayor vigor de nuestra ciencia. Como creo que exponer estas necesidades, con razones propia y puramente interiores a la ciencia, sería ineficaz, hallo mucho mejor presentar todo esto como lo que en realidad es para nosotros, como urgente servicio nacional.

Como se ve, toda mi tesis, en el presente trabajo, se mueve entre dos polos. Uno, conseguir resultados inmediatos dentro del mismo Bachillerato (refuerzo de la ciencia de unidad, conocimiento de ciertos aspectos fundamentales de nuestro ser). Otro, proyectar hacia el futuro el actuar de algunos españoles, suscitar vocaciones y presentar repertorios de temas e instrumentos. Pero a la base de todo ello va una intención claramente política. Política, en cuanto al va-

lor de esos objetivos inmediatos y en cuanto al de esas incitaciones y proyectos, parte por su sentido general —despertar el interés por ciertos objetos—, en tanto que servicio directo a España; parte por esos mismos contenidos. Pero como creo que, previamente a todo eso, es necesario vencer la aridez de los comienzos, me parece oportuno hacer presente a los alumnos —ya desde el primer momento— la existencia de esos móviles de interés.

CARLOS ALONSO DEL REAL

# CARLOS V Y SU AMOR A ESPAÑA

## *Genealogía y primeros años*

**L**A gloriosa genealogía de Carlos V sintetiza lo que serán los grandes acontecimientos de su reinado. La voz de sus antepasados influirá en su política; Borgoña, Austria, Aragón, Castilla; Fernando de Aragón y Maximiliano de Austria. Las fuerzas más poderosas de la Europa de entonces, inspirarán su conducta; por una parte, la divisa de la Casa de Augsburgo: «Dónde pararás en tu ascensión brillante, Casa de Augsburgo. Tus rivales se agotan en intrigas y guerras estériles. Tú, dichosa Austria, te casas». Y, por otra, la tradición de ocho siglos de reconquista y la política mediterránea de Aragón. Recuerdos de luchas seculares para la afirmación de la nacionalidad española y lograr la victoria de la unidad religiosa de España. Memorias de antepasados que lucharon en las Cruzadas y realizaron aventuras caballerescas, como su abuelo Carlos el Temerario, que murió combatiendo ante los muros de Nancy.

La infancia de Carlos, huérfano desde los seis años y entregado a la tutoría de su tía Margarita de Austria, está influenciada por los consejeros flamencos. Su madre, doña Juana, sigue viviendo su sueño y locura de amor, ajena a la educación de aquel hijo, que, por una larga serie de afortunadas circunstancias, asumirá el principal papel en la vida de Europa y de América, en la primera mitad del siglo XVI. La Corte de Malinas rodea a Carlos V; en ella sirven Guillermo de Croy, señor de Chièvres, y su preceptor Adriano de Utrech, que, años después, cuando su discípulo sea Emperador, llegará a ser el

Papa Adriano VI. Chièvres, noble feudal que representa un sentido nacionalista flamenco, impone su influencia, y Carlos aprende el francés y el flamenco, y siente el ambiente de aquella Corte, tan alejada de España. En estos primeros años, hasta 1517, que será la fecha de su primer viaje a España, vence la tradición no española; las relaciones e influencias españolas en la Corte de Carlos, son muy reducidas, y se caracterizan por su poca importancia; los que mandan en la voluntad del joven de los diecisiete años, que llega por primera vez a España, son Chièvres, Sauvage, Lanoy y otros muchos extranjeros, que vienen a hacer fortuna a España, a la que se llama las «Nuevas Indias de Europa». Son los tiempos en que el sobrino de Chièvres es Primado de España y sucesor de Cisneros, el gran Cardenal, fundador de la Universidad de Alcalá.

Y, sin embargo, a pesar de estas influencias de sus primeros años y de la fuerza genealógica de parte de sus antepasados, será España la tierra predilecta de Carlos V. Este proceso de españolización de Carlos tiene varios momentos esenciales. Su devoción por España cambiará radicalmente su política. De aquel Carlos, rodeado de su Corte flamenca, que camina por Castilla en 1517, al Carlos que, en 1556, marcha camino de Yuste, hay todo un mundo de cambios esenciales, que se han realizado por un «leit motiv», que ha dejado en su alma huella profunda. Su amor a España.

### *España en 1517:*

#### *Tordesillas y Valladolid*

En la «Colección de viajes de los Soberanos de los Países Bajos», Lorenzo Vital, que formaba parte del séquito de Carlos V, ha publicado un interesante relato del primer viaje del Emperador por España, en 1517. Vital recoge, con gran acierto, el ambiente de aquella Corte de flamencos que desembarca en las inmediaciones de Villaviciosa; las dificultades del camino, las primeras fiestas organizadas en honor de Carlos —entre ellas, una corrida de toros— y el dolor de Castilla, que padecía, además de la invasión flamenca, ham-

bre y frío. Los historiadores del Emperador han utilizado, frecuentemente, el texto mencionado, pero han omitido el aspecto más curioso y que, precisamente, más nos interesa para nuestro estudio: la entrevista con su madre, en Tordesillas. El cronista que acompañó a Carlos y presencié los sucesos que narra, intentó estar presente en la entrevista; pero, al querer penetrar, llevando una antorcha, en la sala donde se encontraba la Reina doña Juana, el Emperador le apartó, sin permitirle penetrar. Era demasiado sensacional el encuentro para prescindir de su relato, y Vital nos cuenta que Chièvres desplegó en la entrevista todas sus dotes diplomáticas y políticas, para asegurar el gobierno de Carlos. No olvidemos el cargo oficial del cronista y su deber de acentuar el elogio político de los señores a los que servía. Como buen servidor, subraya lo que cree más interesante y que más puede halagar a los que le dispensan mercedes. Lo más emocionante es lo que no cuenta, pero se adivina; la intuición es muy sencilla. El amor de Carlos V por su madre; sensibilidad de un muchacho educado en un noble sentido de honor y de gloria, que encontraba a su madre bajo el cielo de Tordesillas, en plena locura. Hacía doce años que no la había visto; su padre había muerto cuando Carlos tenía seis años, y ahora, en aquella tierra de Castilla que iba a jurarle como Rey, encontraba loca y dolorida a su madre. El amor de Carlos V por España se inicia en esta entrevista. Tordesillas será el recuerdo de su madre, en toda la azarosa y viajera vida del Emperador. Y será, también, el recuerdo de España. Al lado de las voces flamencas, Carlos escucha, en aquella entrevista, una voz sentimental, que le habla profundamente de España. Se inicia el diálogo con nuestra Patria; es el comienzo de su sentir españolista.

Valladolid presencié, el 18 de noviembre de este mismo año de 1517, la entrada solemne de Carlos V, rodeado de «imponente cabalgata, y tan lujosamente ataviado, que los burgueses confesaron no haber visto jamás entrar Monarca tan noble ni tan triunfante».

*Las Cortes de La Co-  
ruña, de 1520.-España,  
«corazón del Imperio».*

En las Cortes de La Coruña asistimos a un discurso pronunciado por el Doctor Mota, Obispo de Badajoz. Sus palabras reflejan dos hondas preocupaciones de Carlos V y su Corte. Ambas acusan, con elocuente acento, el amor a España. Mota explica a los españoles congregados en aquellas Cortes, cómo Carlos V es Rey de Reyes, por haber recibido de Dios el Imperio, Imperio que hace de nuestro Emperador —son sus propias palabras— «Rey de romanos y Emperador del mundo». Y este Imperio lo ha aceptado, especialmente, para realizar la gran empresa de someter a los infieles enemigos de «nuestra santa fe católica, en la cual entiende, con la ayuda de Dios, emplear su real persona». Y, para cumplir este destino, esta magna tarea imperial, piensa utilizar, preferentemente, a España, porque es el corazón del Imperio. Aparecen, pues, en este magnífico discurso de Mota, dos afirmaciones trascendentales en la vida de Carlos V, y que, después, en años sucesivos, irá realizando. La defensa de la catolicidad y su preferencia por España. Habla un consejero español, ciertamente, pero es su tono tan fuerte y tan recio, y responde tan plenamente a la conciencia y al pasado de sus antepasados españoles, que puede decirse que, en 1520, ha progresado el ideal español en la Corte de Carlos V.

*La guerra de las Comunidades*

La guerra civil de las Comunidades influye decisivamente en la españolización del gobierno de Carlos V. Es, sin duda alguna, el acontecimiento español que hace meditar más profundamente al Emperador. Aquella Castilla que había conocido en su primer viaje, aparecía sublevada; Medina del Campo, la ciudad famosa de las

ferias, destruída; Valladolid, ocupada por los Comuneros, y su propia madre, la Reina doña Juana, en poder de los revolucionarios, que habían logrado apoderarse de Tordesillas. Todas las fuerzas de dispersión se habían reunido para intentar quebrantar el poderío imperial; la guerra civil aparecía siniestra por los campos y ciudades españolas, recogiendo los odios y querellas de bandos rivales, y de fuerzas sociales, que veían heridos sus intereses por los nuevos ideales que representaba Carlos V, y se agitaban enfurecidos.

El gobierno de España se españoliza, y, con el Regente Adriano, comparten la responsabilidad del mando en aquellas dramáticas jornadas, dos grandes figuras nacionales, a las que todavía no se ha hecho la debida justicia: el Almirante don Fadrique Enríquez y el Condestable don Iñigo de Velasco. La mayoría de los historiadores, y el público en general, conocen las figuras más representativas de la contienda: Padilla, Bravo, Maldonado, el Obispo Acuña y otros tantos nombres de los vencidos en Villalar por el Conde de Haro, hijo del Condestable; pero ignoran los nombres de los Regentes que hicieron posible, con su talento y espíritu, la victoria de las fuerzas de Carlos V, que representaban el sentido de unidad y disciplina, frente al extremismo y rebeldía de los revolucionarios, que, apenas dueños del poder, cometieron, ellos y sus partidarios, una larga serie de violencias y crímenes. Se repetía en la historia española, como en la universal, el triste destino de los revolucionarios, esclavos de las pasiones que desencadenan, y que luego no pueden encauzar. El Almirante y el Condestable supieron vencer y lograr el apoyo de las fuerzas más importantes, por su representación e inteligencia, de la vida española. Los focos rebeldes fueron fácilmente extinguidos, y, merced a la sagacidad y espíritu generosos de los Regentes, pudo liquidarse aquella contienda, con la solemne proclamación de 1º de noviembre de 1522, en Valladolid, a la que asistió el propio Carlos V, en la que se declaró la terminación de la guerra y el perdón general, del que quedaron excluídos los jefes principales.

A partir de 1522, se acentúa la españolización de Carlos V y su atención por los problemas españoles. España va penetrando en el corazón de Carlos, que sabe valorar toda la fuerza y espíritu de los

españoles, a los que irá, en lo sucesivo, asociando a sus grandes empresas imperiales.

### *Dieta de Worms.—Carlos V, defensor de la catolicidad*

En 1521, el mismo año dramático de Villalar, Carlos V se encuentra, en la ciudad de Worms, con Lutero y el problema del protestantismo, que agita el Imperio. La declaración del Emperador es solemne y terminante; está decidido a defender la cristiandad —son sus textuales palabras— con «mis reinos, mis amigos, mi cuerpo, mi sangre, mi vida y mi alma». Y, antes de hacer tan rotundas afirmaciones, invoca a sus antepasados. Es de nuevo la voz de los muertos, que tiene presente en los momentos decisivos de su historia. De esos antepasados, como sutilmente ha observado en su reciente trabajo sobre la Idea Imperial, don Ramón Menéndez Pidal, el único que pudo inspirarle era su abuela, la gran Isabel la Católica, que, en su testamento, se dice obligada al sacrificio de su persona, de su vida y de cuanto tuviere, para defender la catolicidad. La tradición española influye en Carlos V, y será, durante su vida, un defensor de los valores universales y eternos de la catolicidad.

### *Las horas más felices de su vida.—Isabel de Portugal*

El 10 de marzo de 1526, la ciudad de Sevilla presenció la boda de Carlos V con Isabel de Portugal. Este matrimonio contribuyó a la españolización de Carlos V. Doña Isabel, que era, como observa el cronista Gomara, «del tipo que los hombres prefieren para casarse», hizo la felicidad del Emperador, y sus horas más felices se deslizaron en tierra española. Granada dejó en su espíritu huella memorable; fué la ciudad de su luna de miel. Por eso, aunque se encontraba feliz y satisfecho en todas las ciudades de España —nos dice Sandoval—, Granada «era la que más placer le proporcionaba».



Pocas veces la fraternidad hispano-lusitana habrá llegado a una mayor cordialidad de relaciones. Enlace que prepara la unidad ibérica, que, años después, realizará Felipe II, cuyo nacimiento, en 1527, vino a completar la dicha del Emperador en tierra española.

### *Consejeros españoles*

Precisaría una larga monografía el estudio de los consejeros españoles de Carlos V. Estudio que sería una aportación valiosa, y que explicaría muchos puntos, todavía inéditos, de la colaboración española en la gran obra del Imperio. Ahora sólo nos interesa, para seguir el proceso de la españolización de Carlos V, observar cómo, en muchos de los momentos decisivos de la obra imperial, aparecen, como fieles y leales auxiliares de Carlos V, un grupo de españoles del siglo XVI, que, por su prestigio y valía, pueden parangonarse con los mejores de sus dominios, y especialmente influyentes, en relación con otros personajes extranjeros que vivían en la Corte.

Hugo de Moncada y otros españoles influyen en Carlos V, y logran imponer su criterio, frente al de Gatinara, después de la batalla de Pavía. Alfonso de Valdés, Secretario de cartas latinas de Carlos V, es el encargado oficialmente de defender la política imperial, en relación con los famosos sucesos del saco de Roma, que tan honda y profundamente conmovieron a Europa. Fray Antonio de Guevara, el célebre autor de «El reloj de Príncipes», tuvo un gran prestigio en la Corte.

Otro Secretario de Carlos V que alcanzó gran influencia, fué Francisco de los Cobos. El veneciano Andrea Navagero escribía en 1546: «El Emperador tiene dos consejeros principales y, de hecho, sólo éstos dos, que resuelven todos los negocios de todos sus Estados, que son Cobos y Granvela». Gomara escribía: «Todos los asuntos de Italia, de las Indias y de España pasaron por sus manos durante muchos años». Su influencia llegó a sobrepasar a la de Juan Lalemond flamenco, que personificaba la influencia borgoñona.

Diplomáticos, como don Diego Hurtado de Mendoza; militares,

como el Duque de Alba, y otros muchos, aparecen asociados a las grandes obras de su reinado.

### *Los colaboradores desconocidos*

Al lado de tanto nombre glorioso, de las individualidades más representativas de la vida española, aparece, simultáneamente, la gran masa del pueblo español, que colabora también en las iniciativas imperiales. Los soldados que guerrear en Italia, Alemania o cualquier otro lugar de Europa o Africa, son españoles, que se asocian plenamente a las grandes empresas de Carlos V. Esta adhesión fervorosa de los españoles por sus problemas, avivó el cariño del Emperador por España y los españoles.

### *El milagro de América*

En ninguna empresa se muestra más fervorosa y entusiasta la adhesión de los españoles a la gloria del Emperador, que en la obra maravillosa, que puede calificarse de uno de los grandes milagros de la historia universal, de las conquistas y descubrimientos en América. Milagro que es realidad y que, por su valor religioso y espiritual, no ha sido superado por ningún otro pueblo. En 1522, el mismo año del perdón, que pone fin a la guerra de las Comunidades, fecha memorable en la historia del sentido de amor a España de Carlos V, Cortés escribe al Emperador, comunicándole la pacificación de Méjico y ofreciéndole, al lado de su Imperio de «Alemaña», el de este otro mundo, descubierto, como empresa privada, por un grupo de españoles.

La gloria de Carlos V se acrecentó con las nuevas tierras, y los nombres españoles se asociaron con el «milagro de América», que cada día ofrecía a Europa un nuevo descubrimiento, al Imperio universal del César.

*La lengua española, tan  
noble, que merece ser  
sabida y entendida por  
toda la gente cristiana*

El 17 de abril de 1536 señala una fecha definitiva en el proceso de conversión al españolismo de Carlos V. Su famoso discurso en el Vaticano, ante el Papa Paulo III, pronunciado en español. Famosa fué la respuesta del César al Embajador francés, Obispo de Macon, que alegaba no comprender bien nuestra lengua: «Señor Obispo, entiéndame si quiere y no espere de mí otras palabras que las de mi lengua española, la cual es tan notable, que merece ser sabida y entendida de toda la gente cristiana». La lengua española, desde esa fecha, alcanzó resonancia universal.

Por aquel tiempo, entre 1535 y 1536, escribió Juan de Valdés su «Diálogo de la lengua», que pone en boca de uno de sus personajes las siguientes palabras: «En Italia así entre damas como entre caballeros se tiene por gentileza y galanía saber hablar castellano».

*«La victoria final»:*

*Yuste y España*

Carlos V, que, en su incesante vida viajera, había recorrido los sitios más bellos de Europa, y que se encontraba ligado por tantos vínculos a Flandes y a Alemania, prefirió para su retiro el paisaje de Gredos, en tierras de España, y fué en Yuste donde, según frase del Padre Sigüenza, Carlos V logró su victoria final, porque allí, después de haber vencido a los enemigos de la Iglesia y del Imperio, se venció a sí mismo. Ni el recuerdo de las horas de su infancia en la apacible Corte de Malinas, ni la gloria de Pavía o de Muhlberg, ni la belleza de las tierras del Rhin o del Danubio, que tantas veces habían presenciado sus glorias, supieron inspirarle para desear en

ellas su eterno reposo; quiso, sobre todo, a España, y deseó que sus últimos años fueran envueltos en la bandera de su luz y de su paisaje, y, sobre todo, en la pura esencia de sus valores religiosos.

Muere Carlos V, y su dinastía se españoliza plenamente. Dos de sus hijos sintetizan los grandes ideales de su siglo y de España: Felipe II y don Juan de Austria; El Escorial y Lepanto.

CAYETANO ALCAZAR

# EL FOMENTO DE LA ARTESANÍA Y LA FORMACIÓN DEL ARTESANO

*«El artesanado, herencia viva de un glorioso pasado gremial, será fomentado y especialmente protegido.»*

(FUERO DEL TRABAJO.)

**E**L Estatuto de Formación Profesional, lo mejor que ha habido en la España de nuestros días para los fines que persigue, dedica a la formación del artesano su Libro IV, que apenas si se ha tenido en cuenta. Solamente un Centro dependiente del Ministerio de Educación Nacional —la Escuela Profesional de Artesanos de Badajoz— y otro autónomo, de gloriosísimo historial —la Escuela de Artesanos de Valencia—, parece ser que han sido los que más atención han prestado, desde hace años, al cumplimiento y aplicación de sus disposiciones. Las actuaciones de ambas Escuelas aportan enseñanzas útiles, las que, tenidas en cuenta, juntamente con el carácter ensayista del Estatuto, la falta de su Reglamento de aplicación, el falseamiento de sus más acertadas disposiciones y el vigoroso anhelo de fomentar la artesanía española, obliga a establecer los nuevos fundamentos de la formación del artesano.

No creo que pueda atenderse en forma más adecuada que estableciendo en la Nación el mayor número posible de Escuelas de Artesanos, de meditado plan de estudios, en donde figuren las prácticas de los oficios de mayor censo gremial, las enseñanzas gráficas correspondientes y las de educación general para la formación profesional de los *Aprendices* (Escuelas de Preaprendizaje y Orientación) y de los *Oficiales* y *Maestros* (Escuelas de Artesanos), para ambos sexos, al objeto de que puedan desarrollar, con la debida competencia, sus

diversos oficios, dentro, por supuesto, de las distintas condiciones y características especiales del trabajo en nuestros días.

Hay que regular, con celo preferente, la educación artesana del niño, a partir de los once o doce años de edad, en que suele abandonar la Escuela Primaria, y que parece ser la más a propósito para su ingreso en el «Preaprendizaje y Orientación», practicándolo, durante el día, en tres Cursos (Orientación, Especialización y Perfeccionamiento del Oficio), para su formación profesional de *Aprendiz*. Con esta preparación, el muchacho podrá ingresar, en inmejorables condiciones, en la «Escuela de Artesanos», como desarrollar la labor eficazísima de un buen aprendiz en cualquiera explotación industrial, dentro de la edad que determina el Fuero del Trabajo.

La formación profesional del *Oficial* y *Maestro* artesano deberá darse durante las primeras horas de la noche, no solamente para hacer compatible con sus enseñanzas la asistencia de los aprendices a los talleres de la localidad, llevando con sus jornales la necesaria ayuda económica al hogar, sino también para la posible utilización de los mismos locales y del material escolar correspondiente. La edad del ingreso en la «Escuela de Artesanos» deberá ser a los catorce o quince años; cuatro, los Cursos para la formación profesional de los *Oficiales*, y otros dos, de ampliación, para la formación de los *Maestros*, de manera que un artesano, normalmente capacitado, podrá encontrarse en posesión, por lo menos, del Certificado de Aptitud de Oficial en su oficio, al llegar a la edad militar, lo que es importante para el mejor desenvolvimiento de la vida del trabajador y ciudadano, al finalizar el servicio de las armas.

Son dos, según se dejó expresado, las agrupaciones de Escuelas o Centros que parecen exigir la formación profesional de *Aprendices*, *Oficiales* y *Maestros* artesanos: «Escuelas de Preaprendizaje y Orientación» y «Escuelas de Artesanos». En el primer grupo deberán encajarse, previa transformación, las Escuelas Elementales de Trabajo, que en la actualidad se encuentran desajustadas en sus funciones, y también las de nueva creación para la formación exclusiva de *Aprendices* artesanos. Estos Centros de «Preaprendizaje y Orientación» deben difundirse cuanto sea posible, tanto por la necesidad

de formar profesionalmente a los *Aprendices* de los oficios básicos de la artesanía española, como por ser los más adecuados a las modestas posibilidades económicas de los Patronatos, si estas instituciones han de subsistir, y siempre, también, que no se conceda a la orientación profesional demasiada importancia científica, que convertiría a estos sencillos Centros en muy caros organismos docentes.

El segundo grupo —«Escuela de Artesanos»—, a cuyo cargo quedará la formación profesional de *Oficiales* y *Maestros*, convendrá subdividirlo en dos tipos de Centros; uno, encargado exclusivamente de la formación artesana y otro que alcance, además de las enseñanzas de aquel carácter, la formación de *Oficiales* y *Maestros* de alguna o algunas otras profesiones de índole técnica industrial, que preponderen en la localidad, comarca o zona del Patronato; es decir, que vendrían a ser Escuelas mixtas, cuya importancia y utilidad para la Nación salta a la vista. En efecto, aunque la artesanía propiamente dicha constituye la base del trabajo en el país, difundida en la mayor parte o, más bien, en la totalidad de España; existen otros aspectos de la producción industrial, generalizados por villas y ciudades, en innumerables talleres, que absorben un gran censo de trabajadores, a cuya formación profesional hay que atender, viniéndose al recuerdo, entre otras manifestaciones de dicho trabajo, la reparación de automóviles y de maquinarias agrícolas, citándolas por la abundancia de aquellos artificios de transportes, y de aplicación, los otros, en las modernas labores del campo español. Y tanto las Escuelas de uno y otro tipo, dentro del grupo, habrán de contar obligatoriamente con las correspondientes enseñanzas de «Preaprendizaje y Orientación», para la formación de *Aprendices* en ambos aspectos del trabajo.

Otras actividades distintas, pero destacadas, de estos Centros, habrán de ser, después de desarrolladas, preferentemente, por los Patronatos las anteriormente expuestas, aquéllas otras encauzadas a resucitar innumerables manifestaciones de las artes populares de mayor tradición española, que, en otros tiempos, alcanzaron florecimiento y nombradía, y que, aunque hoy mortecinas u olvidadas, persisten latentes en muchas regiones y localidades. Por lo general,

responden a una idea arcaica de sentido artesano o artístico, de tan vigorosa espiritualidad, que bastará airear los rescoldos de estos antiguos testimonios civilizadores, para incorporar sus interesantísimas manifestaciones al gusto de nuestros tiempos.

La alfarería y cerámica; las labores de los viejos telares; la fabricación de indumentos campesinos y pertrechos pastoriles, con utilización de pieles, estezadas o curtidas en seco; los aperos de labranza; las manufacturas tintoreras de las lanas; el curtido de las pieles; los trabajos del corcho, de la madera, del hierro, plata y otros metales en el sentido artístico-popular de las comarcas o regiones; la fabricación de instrumentos musicales, de la cuchillería, de las artes de pesca, de la guarnicionería, etc, atendido, cultivado todo esto con amor, allí donde todavía se mantengan estas u otras parecidas producciones de la artesanía o de las artes humildes, porque sus matices son tan numerosos como diversos, ya se vería, en breve plazo, qué zumbido de colmena se alzaría en los ámbitos de España, qué resurgimiento de manufacturas familiares o caseras, y qué intensificación de riqueza material, sencilla, pero, repito, de altísima espiritualidad, por su carácter españolísimo. Sin duda, que incrementarían la prosperidad del país, en el sentido trabajador que está inculcando en la vida nacional el Nuevo Estado.

La formación artesana deberá extenderse, naturalmente, a la mujer, en las, también, más sobresalientes manifestaciones de sus actividades, para capacitarla en su manejo económico de la vida. Sus actuaciones más destacadas habrán de ser en aquellas profesiones más apropiadas y divulgadas, tales como el corte y la confección, las manufacturas del bordado, encajes, puntillas, las relacionadas con toda clase de artículos de fantasía y usos femeninos, con intervención de la decoración, utilizando el retallado de las pieles y su exornación, por medio del pirograbado y la pintura, la abaniquería, guantería, encuadernación, la confección de flores, el repujado, por no citar tantas otras, que ocuparían a un gran censo del sexo. Pudiendo y debiéndose encajar en el amplio campo de obra femenina, la producción artesana tradicional a que ya anteriormente hicimos referencia.



Asimismo será necesario que los Patronatos Locales o Instituciones que sostengan esta clase de Centros, atiendan a la formación inicial artística, en los núcleos de población en que falten los encargados de realizarlo, porque son frecuentísimos los casos de artesanos que, por rebasar con su predisposición natural, inteligencia, habilidad y genio, los límites de la artesanía, penetran en los del arte, y no hay ni puede haber nada que justifique el desvío hacia enseñanzas, aunque sean las mínimas, las más indispensables, que puedan realizar la preparación de las juventudes para su ingreso en las Escuelas Superiores de Bellas Artes, a los elevados fines de no perder para España, país de glorioso historial artístico, la prosecución del mismo.

Más todavía; no es menos indispensable y útil que estas Escuelas realicen, allí donde también convenga, una labor educadora que supla, en las más básicas enseñanzas del aspecto mercantil, a las encomendadas a las Escuelas de Comercio, tan necesarias para la formación profesional, en disciplinas o materias tan difundidas por el desarrollo, usos y ordenanzas de los negocios. Se dirá, tal vez, qué extensión o demasiada amplitud se pretende dar a estos Centros, pero no serían sino las necesarias en sentido y orientaciones más que encajadas en su carácter y finalidad, y sobre esto no mantener la actual orfandad de medios de educación que reclaman las necesidades materiales de la vida moderna y la espiritualidad de los pueblos, ni impedir por motivos económicos, por otra parte posibles de subsanar, el natural y vigoroso anhelo de mejoramiento de todas clases de los elementos más necesitados de la sociedad española, que no cuentan con la suerte de residir en los grandes núcleos urbanos.

Vendrían, pues, a ser, en muchos casos, estas Escuelas de Artesanos, verdaderas universidades del trabajo, en sus más beneficiosos aspectos, bastando, para impulsarles vida propia, una ordenación de asistencias, que muy bien podría fundamentarse en las mismas normas económicas que señala el Estatuto de Formación Profesional para el sostenimiento de la formación obrera y artesana, con tal, por supuesto, que los Patronatos las puedan hacer efectivas. No es de creer que se pretenda que persistan las sistemáticas vulnera-

ciones, por Diputaciones y Ayuntamientos, de las disposiciones del Estatuto, únicas que garantizan el funcionamiento de aquellas instituciones, porque será tanto como mantener la desorganización de los Patronatos y de las Escuelas, y hacer completamente ineficaz la labor de unos y otras.

Poniendo remedio a este estado caótico, y con que el Estado, por una parte, y los Municipios a quienes beneficie la existencia en su localidad de las Escuelas, por otro, ayuden a su sostenimiento de forma especial, se aseguraría la vida de organismos, cuyas actuaciones se habrán de señalar con eficacia en el desarrollo de la educación nacional. Por lo que respecta al Estado, siempre le resultará mucho menos costoso auxiliar o subvencionar estos servicios que sostener, en cada población importante, los organismos docentes que reclaman las atenciones culturales de sus clases modestas. La Escuela de Artesanos de Valencia desarrolla, hace muchos años, sus funciones con toda esta amplitud, y es de admirar el resultado que alcanza dicho Centro de educación privada en la vida de actividad de la gran ciudad levantina.

El problema de la organización de las enseñanzas artesanas —y ya se ha expuesto cuanto dentro del concepto habrá de alcanzarse— sin duda, es complejo, pero claro en su visión de conjunto. Una buena voluntad y un gran sentido de comprensión en cuantos factores han de intervenir, ayudarán a resolver sus dificultades, siendo uno de los más importantes la cooperación que deberán prestar las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos, beneméritos centros que ya realizan una gran labor en la directriz artesana y artística que nos está ocupando. Es de justicia reconocerlo y proclamarlo. Allí donde estos centros actúan, se acusa un nivel superior de educación en los oficios, que ya se quisiera para la mayor parte de los burgos españoles, privados de un beneficio que es inherente a las necesidades del trabajo de la vida moderna.

Posiblemente fué una equivocación aquella reforma llevada a cabo en las antiguas Escuelas de Artes e Industrias, con separación de enseñanzas que desdoblaron los centros, sus servicios y profesorado, con gravamen considerable para el Estado, desbaratando una organiza-

ción docente eficaz, y de buen sentido, sobre la que convendrá volver la atención en aquello que sea necesario para acomodar el funcionamiento de estas Escuelas al florecimiento de la artesanía, como también, hemos de repetir, de aquellas industrias tan desarrolladas y difundidas, que es primordial preparar profesionalmente para una y otras a las juventudes. Refiriéndome otra vez a las actuales Escuelas de Artes y Oficios, diré que por ser centros del tipo de enseñanzas que nos ocupa, establecidos en la nación, son los llamados a atenderlas allí donde existan, ya que sería absurdo, innecesario y antieconómico crear otros para actividades similares.

Siendo imposible, por otra parte, el establecimiento de una Escuela de Artesanos en cada localidad importante, que sería lo ideal, se desprende la necesidad de ordenar un régimen de Becas que permita el desarrollo o ampliación de las enseñanzas al mayor número posible de jóvenes que, por habitar en lugares distintos de aquellos en que funcionen los centros, no pueden realizar la formación de oficios y profesiones, llegándose, a ser posible, en determinados casos, a la creación de residencias de Becarios, que permita economía en el sostenimiento de los alumnos y en las que se les inculque el sentido gremial de tradición española, a que hace referencia, certeramente, el Fuero del Trabajo, y también el espíritu de la Falange, que propende a la renovación y engrandecimiento de los valores del país. Tanto más necesario todo esto puesto que aquellos Becarios deberán volver a sus pueblos finalizada su formación profesional de Oficiales y Maestros, con sus correspondientes certificados de aptitud, para verificar con los aprendices una tarea de educación y de enseñanza en el oficio que se aproxime en todo a las que los Becarios obtuvieron en la Escuela. El complemento de la formación profesional del Becario y facilidad de su elevada misión educadora sería la ampliación de la Beca, en los casos en que la capacidad e inteligencia del Becario lo reclame, para ultimar su formación profesional en los Centros superiores de perfeccionamiento de los oficios, y también la prestación de ayudas que le permita o facilite el establecimiento de un taller en el pueblo o lugar de origen.

El medio de nutrir los fondos para las Becas y el auxilio ya in-

dicado, deberán ser las aportaciones económicas del Estado, las de los propios Patronatos en cuanto lo permitan las primordiales atenciones de las enseñanzas, las de los Sindicatos locales y provinciales, las de las Corporaciones, Cámaras Urbanas y de Industria y Comercio, Cajas de Ahorros, Sociedades recreativas, empresas industriales importantes, etc., de todas las cuales recabarán los Patronatos estas asistencias voluntarias.

Muy importante habrá de ser la cooperación que presten las Delegaciones del Trabajo a las funciones docentes de las Escuelas para asegurar la asistencia a las mismas de los aprendices, acabando con el actual abandono que en estos aspectos se observan y que ya preocupa al Estado, a juzgar por sus recientes disposiciones para asegurar por todos los medios la formación profesional de aquellos elementos de trabajo. La inspección del aprendizaje en los talleres, empresas y explotaciones industriales compete evidentemente a aquel Servicio, a cuyo cargo deberá correr la vigilancia del más exacto cumplimiento de la Orden ministerial del Ministerio de Trabajo de 23 de septiembre de 1939, que dispone que ningún trabajador menor de veinte años podrá ser inscrito en las oficinas de Colocación, ni obtener empleo, ni estar en posesión de la Cartilla Profesional, si no acredita la práctica del aprendizaje o suficiencia del oficio mediante la correspondiente certificación que, allí donde exista algún centro de formación profesional obrera o artesana, deberá ser la expedida por el mismo. Esta importante disposición ministerial no se cumple y se están tocando las consecuencias en los talleres y en las Escuelas.

Otras funciones no menos importantes de las Delegaciones e Inspecciones del Trabajo que favorecerían considerablemente la formación profesional serían las de intervenir cerca de los patronos para inculcarles el deber ineludible de autorizar a los aprendices en condiciones de poder realizar la formación profesional consecutiva de Oficiales y Maestros en las Escuelas, su asistencia a las mismas a las horas nocturnas señaladas para las enseñanzas, impidiendo todo abuso del horario de la jornada de trabajo con detrimento de la educación profesional escolar del aprendiz.

En resumen, que cabe desarrollar diversidad de actividades y ac-

tuaciones más o menos difíciles de encauzar según el empeño que se aplique al propósito de resolver radicalmente cuanto se opone en la actualidad al fomento de la artesanía y educación obrera y artesana, que son, como se dijo al comienzo de este artículo, las vulneraciones de los más certeros preceptos del Estatuto con su secuela de centros de formación profesional desajustados de las características de trabajo de las localidades y comarcas que los hace ineficaces, los intereses creados al amparo de tal mixtificación y el embrollo económico en que se desenvuelven los Patronatos locales por la carencia de una Ley que obligue al cumplimiento por las Diputaciones y Municipios de los deberes económicos que les impone el Estatuto, lo que se refleja, naturalmente, en el panorama desdichado que ofrecen las enseñanzas obreras y artesanas en nuestro país.

De los anteriores males resalta por su excepcional importancia el problema económico, que si no se resuelve de una vez y para siempre, se vendrá a tierra todo el artificio constructivo de la reorganización de aquellas enseñanzas, que si son de por sí caras, menos podrán fructificar si no se dota a los Patronatos de los necesarios recursos. En primer lugar, si el Estado no ha de sostener estas Escuelas, como sostiene los restantes centros docentes, convendrá elevar al doble la cuota reglamentaria de Diputaciones y Ayuntamientos por año y habitantes, a manera de compensación de la pérdida de valor de nuestra moneda, facultando a las Delegaciones de Hacienda a retenerlas y su entrega a los Patronatos. Otra medida muy importante a adoptar en este aspecto podría ser la de estipular aportaciones especiales económicas anuales con los Ayuntamientos de las poblaciones en que se establezcan o funcionen las Escuelas de Artesanos, porque es indudable que estos centros, y en el mismo caso se encuentran los restantes dedicados a la formación profesional obrera, aunque contribuyen a su sostenimiento todos los Municipios de la zona de los Patronatos, es tan evidente como cierto que benefician casi exclusivamente a las poblaciones donde radican. No es equitativo que los Ayuntamientos de dichas localidades se limiten a sufragar la misma aportación reglamentaria que los restantes de la zona, que escasos beneficios reciben de la existencia y actuación de

la Escuela en la capitalidad de la provincia o del partido judicial.

Queda expuesto un bosquejo esquemático de lo que parece que debe ser la coordinación de las enseñanzas del grado primario con las correspondientes a la formación del artesano y su orientación y desarrollo, de lo que dependerá el florecimiento de la artesanía y el bienestar de sus clases, que, por ser las más humildes y necesitadas, bien merecen la atención que el Estado le está dedicando.

ADELARDO COVARSI

# LA LUZ NATURAL EN LAS ESCUELAS

**E**S evidente que la luz del sol, utilizada para la visión *al aire libre*, es la más adecuada para los ojos humanos. Pero desde el momento en que es necesario trabajar a *cubierto*, y más aún en las duras condiciones impuestas por la civilización actual, es preciso saber aprovechar esa luz, de manera que no pueda resultar perjudicial, sobre todo en las escuelas, en las que hay que atender a las máximas condiciones generales de higiene.

En el momento que salimos del exterior, para entrar en *un interior*, la luz debe considerarse como un producto *bruto*, que es preciso *moldear*, adaptándolo a las exigencias minuciosas de una visión fisiológica.

Los procedimientos modernos de enseñanza han complicado extraordinariamente el problema del alumbrado que, a veces, puede lograrse con la luz natural racionalmente estudiada, y en otras ocasiones, es preciso sustituirla o suplementarla, aún en pleno día, con alumbrado artificial, sobre todo en los países norteros, de cielo brumoso y días cortos.

Cada día son mayores los esfuerzos que se piden a los ojos del estudiante, pendientes del encerado y sometidos a largos períodos de estudio y de escritura, de dibujos, labores manuales, etc., etc. Todo esto exige un nivel alto y uniforme de iluminación, tanto horizontal como vertical, en todo el ámbito de la clase.

Vamos a dar algunas indicaciones, referentes, de modo exclusivo, al buen empleo de la luz *del día*, de acuerdo con los últimos estudios sobre el particular.

**Orientación de los edificios.** — Hay que evitar, en absoluto, que los rayos del sol entren directamente en el interior de las clases. En el caso de orientación al Este, deben prevenirse voladizas en el tejado, persianas, cortinas, etc., o bien, toldos, tal como se muestra en la fig. 1ª. La luz directa del sol en las clases, proporciona contrastes y sombras duras, que hay que eliminar.

**Luz primaria.** — La luz debe penetrar por el lado izquierdo del alumno, sentado en su lugar de trabajo. Las ventanas deben arrancar a 1,20 metros del suelo y continuar hasta el techo, extendiéndose por toda la longitud de la clase. Debe evitarse que frente a los ventanales haya paredes enaladas en blanco, pues, por contraste, reducen a un mínimo el brillo de la tiza sobre los encerados.

Cuando la luz puede afectar directamente a los ojos, en ángulo inferior a la línea normal de visión, se producen molestias; esta visión es forzosamente defectuosa. Las ventanas que arrancan a 1,20 del suelo, quedan sobre la línea media de visión del alumno, sentado en su pupitre.

Se ha demostrado experimentalmente que la luz que entra por la parte superior de la ventana, *es la más eficaz* para la visión fisiológica; por tanto, es de gran interés que los vidrios lleguen tan cerca del techo como sea posible.

Las construcciones modernas, a base de armaduras de hierro, facilitan la solución de este problema, permitiendo, al propio tiempo, que la separación entre los paneles de vidrio y la armadura de éstos, sea lo más estrecha posible, con gran ventaja sobre las armaduras de madera.

La relación de superficie de ventanas a superficie de planta, debe ser, como mínimo, un 20 por 100. En edificios modernos, se llega hasta un 50 por 100.

**Luz secundaria. — Techos inclinados.** — La luz unilateral, aun procedente de un grupo de ventanas, situadas a la izquierda, produce una iluminación poco uniforme en una clase, cuya anchura sea, aproximadamente, los dos tercios de su longitud. La iluminación de





Fig. 1.

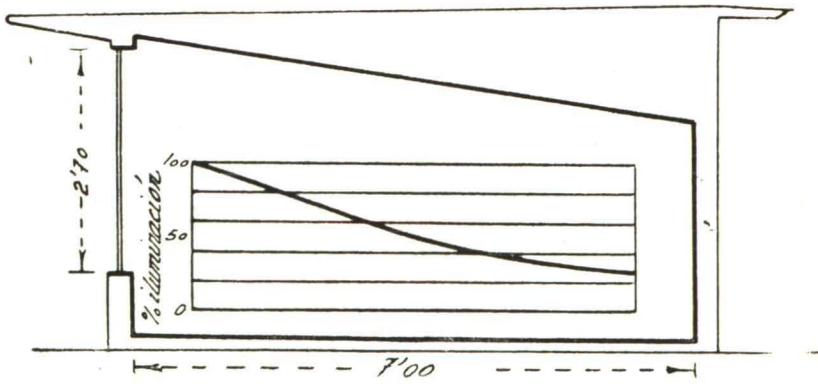


Fig. 2.

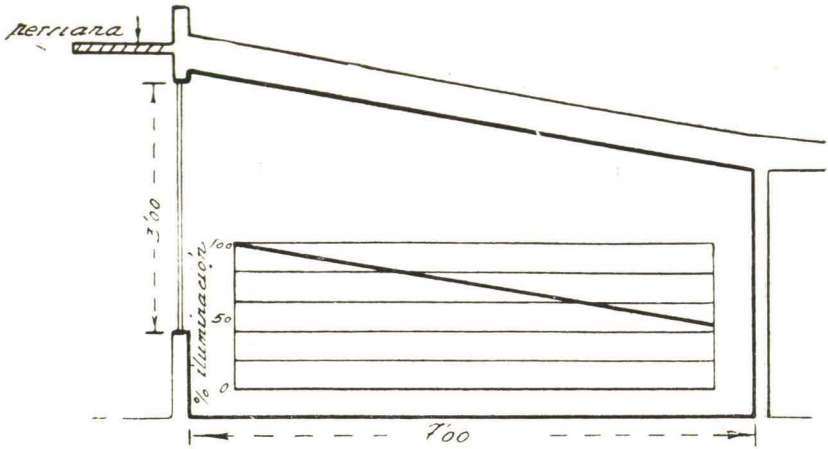


Fig. 3.

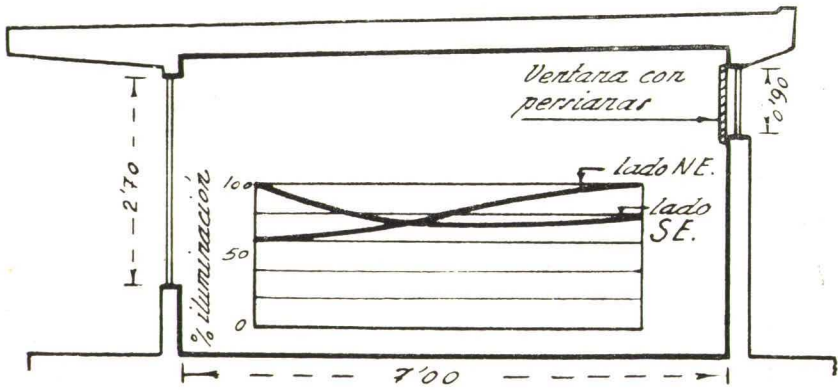


Fig. 4.

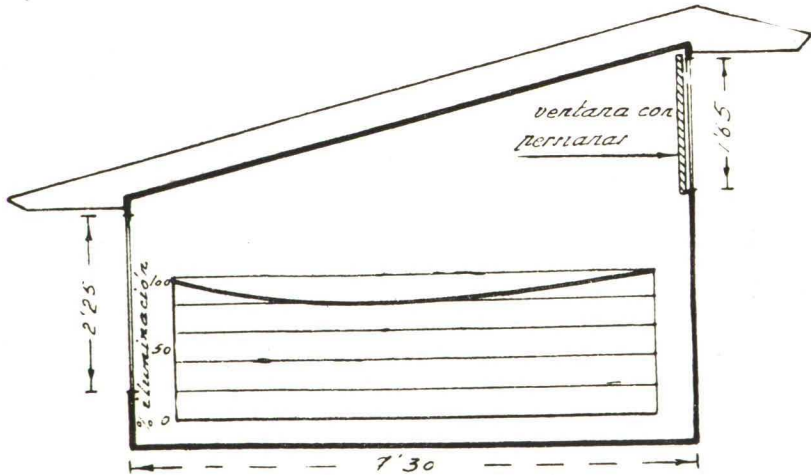


Fig. 5.

los pupitres próximos a las ventanas, es, aproximadamente, diez veces mayor que la de los colocados próximos a la pared de enfrente, y es preciso buscar una luz *secundaria*, para elevar la iluminación en estas zonas y para dulcificar las sombras producidas por la luz directa; esta luz, si viene del frente, de atrás o de la derecha, produce sombras sobre el plano de trabajo y, a veces, efectos de deslumbramiento. Sin embargo, con un techo inclinado, se pueden interceptar los rayos de luz horizontal *primarios*, procedentes de las ventanas, y reflejarlos en forma de luz *difusa*. En las condiciones de la fig. 2ª, el techo puede considerarse como un manantial de luz reflejada *secundaria*, más o menos potente, según las proporciones que se den a la clase, que deben aproximarse a las acotadas en la figura. Un techo convenientemente proporcionado y así dispuesto, produce una iluminación más uniforme y una mejor *calidad* en el ambiente.

Las siguientes figuras muestran distintos procedimientos de aplicación de este sistema de techos inclinados, proyectados con objeto de obtener un reparto más uniforme de la luz.

Corresponden las figuras a secciones transversales de distintas soluciones de este problema, y en ellas se dibujan las curvas proporcionales de iluminación. No se pueden fijar en estas curvas valores absolutos, pues, naturalmente, la intensidad de iluminación varía con las circunstancias meteorológicas y climatológicas, siendo, a veces, necesario, como ya hemos indicado, un alumbrado artificial suplementario, si se quieren obtener valores constantes en la iluminación. Las variaciones de iluminación natural, aun dentro de una misma comarca y en un mismo día, por nubes que pasan, chubascos, variación de estación y de horas, etc., son muy apreciables, y esto ha conducido en los países que toman en serio estas cuestiones, a, una vez fijado el nivel de iluminación conveniente, buscar un sistema mixto de luz natural y artificial, mantenido automáticamente, mediante interruptores, accionados por células fotoeléctricas, que hacen actuar la luz artificial tan pronto hay un descenso en la iluminación general de la clase, y poniéndola fuera de servicio al restituirse las condiciones normales. Con ello, se evitan cambios de *adaptación* continuos, altamente perjudiciales para la vista de los alumnos.

Volviendo a los techos inclinados, como medio de regularizar, dentro de lo posible, la iluminación natural, insertamos algunas otras figuras, que demuestran diversas soluciones ensayadas.

Desgraciadamente, la efectividad de esta disposición se atenúa si se emplean cortinas en los ventanales, puestas de modo caprichoso y sin estudio previo, que obstruyan, sin un plan premeditado, la entrada de la luz natural.

En la fig. 3ª, se modifica el voladizo o visera sobre el ventanal de la fig. 2ª, substituyéndolo por una persiana de listones inclinados, regulables. Con las proporciones que aparecen en la figura, en un día claro se pueden obtener 1.000 lux sobre los pupitres, siempre que la clase esté pintada interiormente con colores de buen factor de reflexión.

Otro procedimiento para regularizar la iluminación, es el aplicado en la fig. 4ª, mediante ventana practicada en la parte superior derecha de la clase, pero provista de persiana regulable, de modo que los alumnos no puedan ver el cielo directamente, lo que originaría fenómenos molestos de deslumbramiento. Este procedimiento es recomendable para clases largas, en relación con su anchura, sobre todo si están agrupadas en crujías paralelas, en cuyo caso deben pintarse las paredes *exteriores* de cada nave con colores de factor de reflexión *bajo*, para evitar que, de una nave a otra, se produzcan efectos de deslumbramiento.

La luz bilateral puede también emplearse en la forma que indica la fig. 5ª, con techo inclinado; cuando la iluminación que viene de la izquierda resultase demasiado fuerte, será conveniente *compensarla*, para obtener uniformidad en el alumbrado y evitar sombras duras. Como puede apreciarse, la curva de iluminación es muy interesante.

Con relación al empleo de la luz del Norte, se han hecho experiencias con techos en forma de dientes de sierra, sobre la teoría de que la luz debe penetrar lo más posible en el interior de las clases. Un ejemplo se muestra en la fig. 6ª. Colocando los alumnos de espaldas, como aparecen en dicha figura, el valor del brillo, dentro del campo de visión, es bajo; en cambio, para los profesores, colocados de frente a los alumnos es molesto el efecto de deslumbramiento.

miento, el cual no es fácil de evitar, sin que disminuya notablemente la iluminación general de la clase.

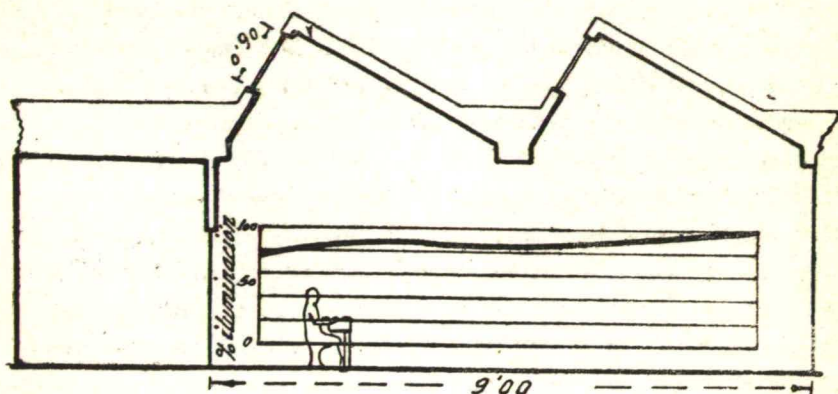


Fig. 6.

Por último, en la fig. 7ª, se ve un sistema combinado de luz, por el frente de la clase y por la izquierda. Cuando estas ventanas están

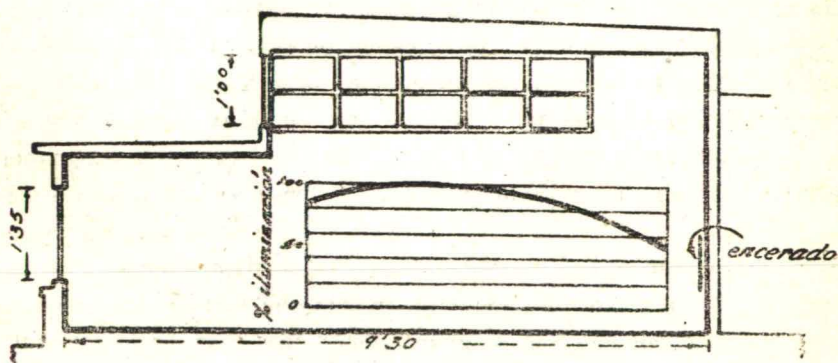


Fig. 7.

provistas de persianas, en forma semejante a la que aparece en la fig. 1ª, el mínimo de iluminación es el 50 por 100 del máximo, y la proporción de brillo para el alumno no excede de 15 a 1. Este sistema de persianas, que evita la vista directa del cielo, reduce el valor del brillo y proporciona una luz uniforme y agradable, sin contrastes fuertes ni sombras perjudiciales.

**Decoración interior.** — La decoración interior de las clases debe disponerse en forma que, sin ofrecer el techo y paredes un exceso de brillo, se aproveche la luz de la mejor manera posible.

El techo de la clase debe ser blanco mate, *ligeramente patinado*, mediante adición de un poco de pintura del color que se aplique a las paredes interiores; debe obtenerse un factor de reflexión no inferior al 80 por 100; el tercio superior de las paredes debe pintarse de forma que se obtenga un 65 por 100 de factor de reflexión (verde muy claro, crema, azul claro, amarillo, etc.), y en los dos tercios inferiores, se puede descender en el factor de reflexión hasta un 50 por 100; en el marco del encerado hasta un 50 por 100, y en el encerado mismo, a un 30 por 100, suficiente para dar un buen contraste con el trazo blanco de la tiza.

Los objetos que cuelguen de las paredes o techo (cuadros, lámparas, etc.), no deben presentar superficies brillantes, sino, a lo sumo, *semimate*, debiendo proscribirse nuestros clásicos mapas barnizados, que ofrecen una reflexión especular molestísima. Los pupitres deben estar igualmente terminados con pinturas *semimate*, debiendo evitarse el barnizado fino. Los pisos deben tener un factor máximo de reflexión de 15 por 100, con superficie mate. Todos estos detalles, tan descuidados en nuestro país, y que pudieran parecer nimios, son indispensables para preservar la vista de los jóvenes alumnos en el duro trabajo cotidiano, problema que merece tomarse en serio.

**Conclusiones.** — Entre los varios procedimientos para aprovechar bien la luz natural en las escuelas, parece que la mejor disposición consiste en disponer techos planos, inclinados o no, relativamente altos, y luz bilateral. Los techos de 4,50 metros son buenos para clases de 6,50 a 7 metros de anchas y 11 a 12 metros de longitud. Se puede decir, de modo aproximado, que la altura del techo debe ser los  $\frac{2}{3}$  de la anchura del local, siendo recomendable que los ventanales abarquen la *longitud entera del local*.

Las ventanas de la izquierda del local deben arrancar, aproximadamente, a 1,20 metros del suelo y llegar *hasta el techo*.

Si se practican ventanas al lado derecho de los locales, deben

estar a una distancia aproximada de 2,40 a 2,50 metros del suelo y llegar hasta el techo, debiendo estar provistas de persianas de inclinación regulable, para que se pueda enviar la mayor parte de la luz hacia el techo.

Las ventanas de la izquierda deben llevar visillos en sus dos tercios inferiores, o persianas, colocados en forma que el alumno, sentado en su pupitre, no pueda ver el cielo de modo directo. El tercio superior puede dejarse libre, a condición de que una cornisa exterior (véanse las figuras) evite la vista directa del cielo.

Observando lo más aproximadamente posible estas indicaciones, se obtendrá una iluminación conveniente a las horas de clase, en los sitios más desfavorables, excepto en días de invierno excepcionalmente oscuros. En previsión de éstos, debe instalarse, como ya se ha dicho, un alumbrado eléctrico *indirecto*, que supla las deficiencias del natural, en determinados momentos, o bien regularice el alumbrado natural, haciéndolo más uniforme, cuando sea necesario.

Con todo lo expuesto, hemos tratado, ante todo, de demostrar la minuciosidad con que todo lo referente a la iluminación de escuelas se trata en el extranjero, y queremos llamar la atención de nuestros arquitectos sobre un punto esencial, y es que no sacrifiquen la eficacia de la iluminación a la belleza artística de la *composición* de una fachada. Todo es compatible, sólo es cuestión de pensar un poco; pero la colocación de un hueco donde no haga falta o sea perjudicial, sólo porque «haga bien», es inadmisibile, tratándose de escuelas en las que se juega con algo tan esencial como la vista de los jóvenes alumnos.

EDUARDO CARVAJAL

INGENIERO DIRECTOR DE LA A. E. L.  
DIRECTOR GENERAL DE MINAS

**P**ECAN gravemente contra la Patria los espíritus viejos que, pregonando ser enemigos del materialismo rojo, lo sirven, sin embargo, al aferrarse a viejos prejuicios, añorando aquellas ridículas minorías que les permitían lucir su decadente ingenio en círculos provincianos o en salones aristocráticos. Faltan también a sus deberes los que, traicionando la limpia nobleza de sus progenitores, sueñan con el restablecimiento de prerrogativas de casta, aunque con ello se torciera el destino histórico de nuestra Patria. Y pecan, igualmente, los que, carentes de virtudes o esclavos de su egolatría, subordinan los intereses de la Nación al de su torpe ambición o a las satisfacciones de su vanidad.

FRANCO.

*(17 julio 1941)*



# REPORTAJES

## ARTE ESPAÑOL DE LOS SIGLOS XV AL XIX

### EXPOSICIÓN DE ORFEBRERÍA Y ROPAS DE CULTO

**O**STENTACION magnífica del arte español, testimonio elocuente de nuestra riqueza y prueba soberana de nuestros valores, es la Exposición instalada en el Museo Arqueológico de Madrid, en las salas que ocupó la Arqueología Americana.

La riqueza atesorada allí es inmensa; la disposición adoptada la más conveniente, y en todo se ve una acertada dirección y un gran conocimiento de lo que debe ser la Exposición de nuestro tesoro artístico. Por eso, en lo primero que pensaron los organizadores, fué en corregir los defectos del local y acondicionarlos arquitectónicamente, hasta conseguir una instalación plenamente satisfactoria. De este modo, se lograron diez salas nuevas, que, alternadamente, varían de dimensiones; todas ellas con luz natural, menos el vestíbulo, porque no lo permitía el muro de fábrica primitivo. Al reducir la superficie de las salas, se rebajó también su altura, hasta la de cinco metros.

La luz está regulada de abajo arriba, lo que permite que el visitante pueda, con toda comodidad, examinar y estudiar los objetos expuestos en todas las salas. El problema de los locales es de los más importante para una Exposición, y lo primero que se debe lograr es atraer, desde un principio, la atención de los que allí acudan,

por el ambiente particular de cada sala, por las comodidades que allí encuentre el visitante y por la mayor visualidad de los objetos, evitando, en lo posible, las vitrinas.

### *Cómo surgió la idea de Exposición*

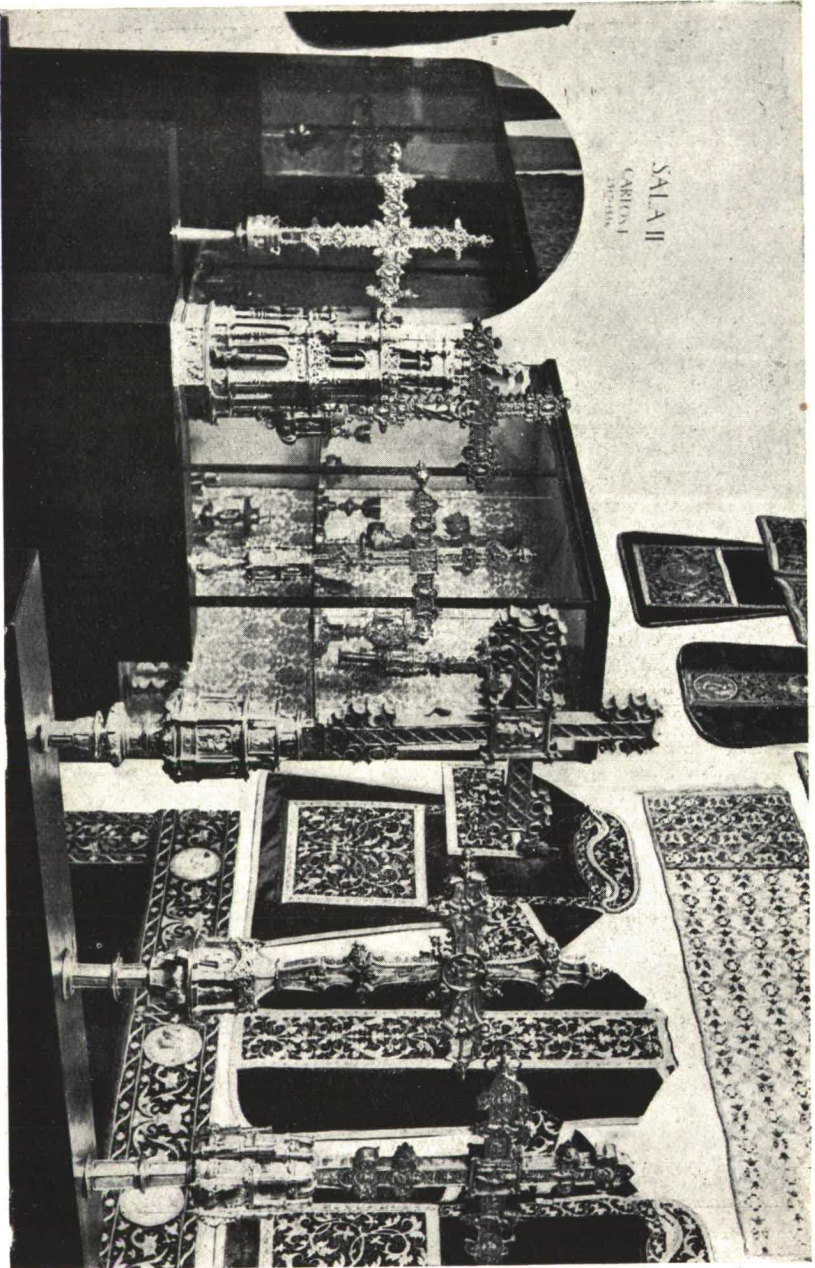
El Servicio de Recuperación Artística se hizo cargo del riquísimo almacén de arte que, durante el período de dominación marxista, fué acumulado en el Museo, en que ahora, precisamente, se ha instalado la Exposición. Se pensó, desde un principio, en hacer la selección de lo mejor y más interesante, y estudiarlo con detenimiento; esta selección no era fácil, y, después de un inmenso trabajo, la Comisaría General del Servicio de Defensa del Patrimonio Artístico Nacional, que se veía obligada a la devolución, reservó aquellas piezas merecedoras de exhibición, por su gran valor artístico o documental para la historia del arte, siempre con la aquiescencia de sus dueños legítimos.

En virtud de la Orden ministerial de 20 de agosto del año 1940, la Exposición adquirió estado oficial; en dicha Orden se encomendaban los trabajos a D. Joaquín María de Navascués. Comenzaron activamente los preparativos, y se pensó limitarla a la orfebrería y ropas de culto, pero luego se extendió algo más. Se quiso reducir la Exposición a Castilla, pero después se fueron agregando otros lotes, recuperados por el Servicio y procedentes de diversos lugares de España y de Francia o procedentes del depósito de Ginebra, hecho por los rojos. Por su importancia excepcional y para que el público pudiera admirarlos, se han dado cabida en la Exposición a mitras y fragmentos de tejidos del Tesoro de la Catedral de Roda; los relicarios de las de Cuenca y Santa Cecilia, de Jaén; la bandeja del «Rapto de las Sabinas», del Tesoro de la Primada, y la Virgen con el Niño, de la de Segorbe.

Como observa muy bien el Sr. Iñiguez Almech, Comisario general del Servicio de Defensa del Patrimonio Artístico Nacional, fué preciso limpiar toda la orfebrería, repararla en taller, para compo-

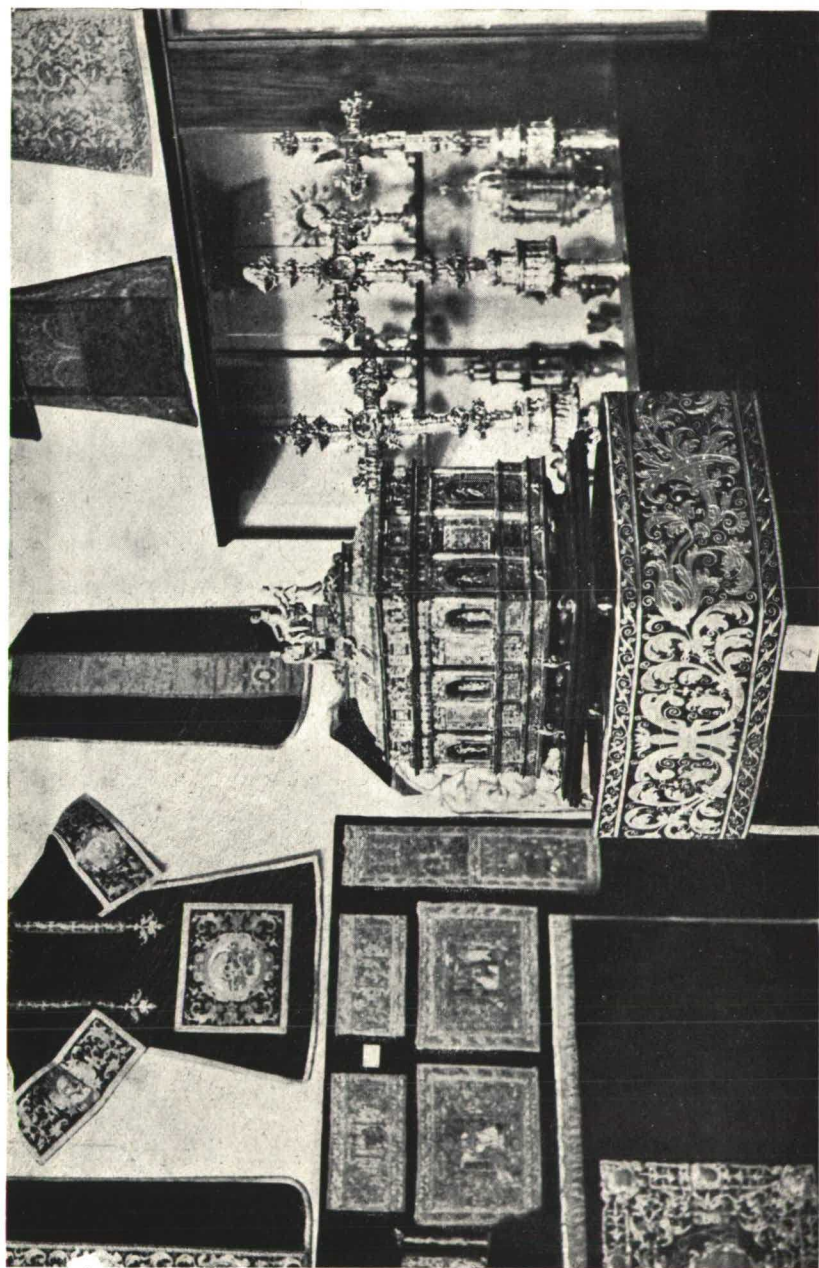


Capilla, frontal de la catedral de Sigüenza, imágenes de Pedro de Mena.

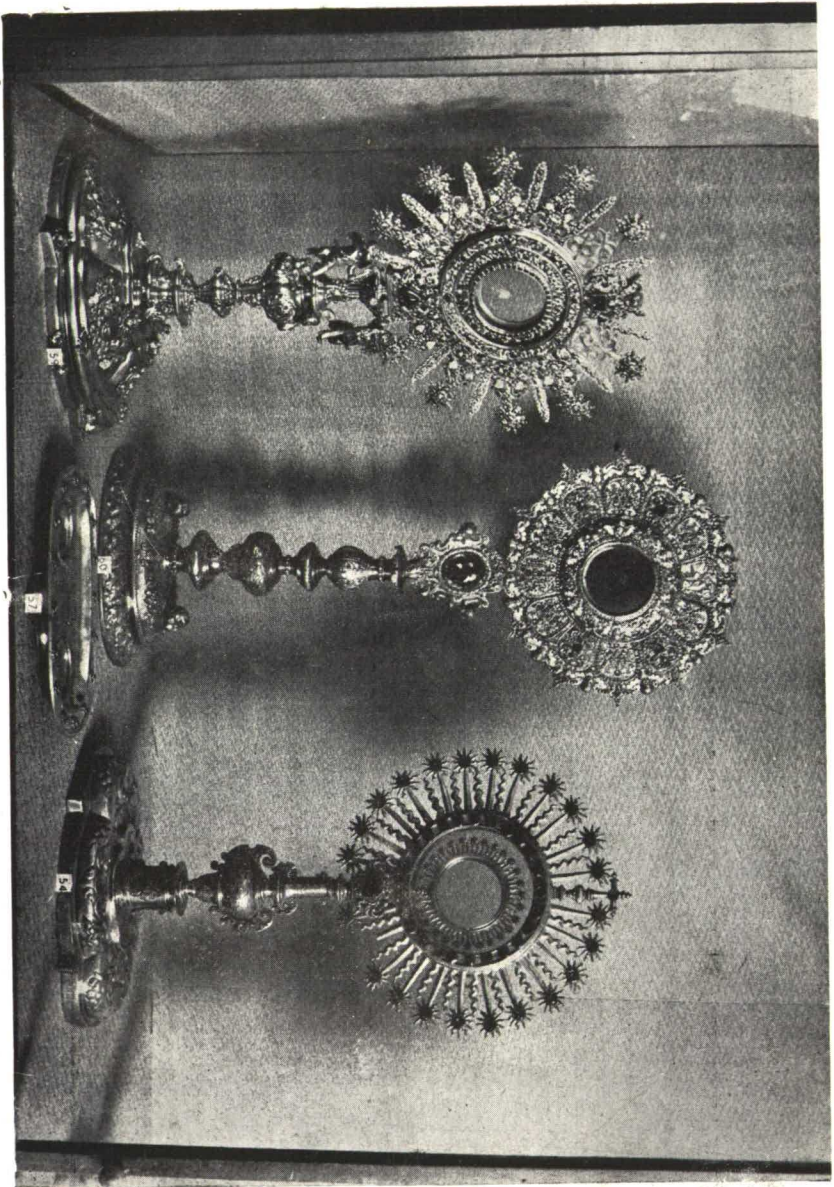


SALA II  
CARLOS I  
ARAGON

Sala de Carlos I.



Sala de Felipe II, arqueta ejecutada por el platero alemán Wenceslao Gammizar, 1576.



Custodias que figuran en la sala Felipe VI y Carlos II.



SALA VII  
FELIPE V Y FERNANDO VI

Sala de Felipe V y Fernando VI.



Relicario de Santa Cecilia, de la catedral de Jaén.



ner y consolidar muchas piezas y enderezar y desabollar otras, y, en algunos casos, hasta volverlas a su estado primitivo. Lo mismo hubo que hacer con telas y bordados, consolidándolos en sus propias y antiguas armaduras. Esta exposición tiene, además, la finalidad de dar a conocer al público la gran importancia que la recuperación de obras de arte ha tenido, pues, entre las expuestas, hay muy pocas de colecciones particulares y no existe ninguna de los tesoros de la Corona ni de los Museos oficiales. Todo esto revela la labor insuperable del Servicio de Recuperación.

### *Distribución de las salas*

Los objetos se hallan distribuidos en nueve salas y por orden cronológico; allí están las distintas épocas del arte español, representadas bajo los nombres de los Monarcas, y que señalan las diversas tendencias artísticas. De una manera continuada, puede estudiarse en la Exposición la evolución completa y total del gusto, de la moda y de la técnica. A esto, que es uno de los mayores valores de la Exposición, se han sacrificado otros deseos y hasta una relación en favor de lo mejor. Respecto a la distribución por salas, hay que observar que en la época de Felipe II se distinguen dos etapas; la primera, hasta 1580, y la segunda, hasta fines de siglo; por lo tanto, se incluye en ella los primeros años del reinado de Felipe III.

Se acusa, a partir de ese año, la tendencia a la desaparición del repujado y la influencia arquitectónica escurialense. Se nota, asimismo, en las ropas, igual influjo, pierde valor el tema decorativo de follajes y aparecen los dibujos geométricos. La época de Felipe IV está dividida en dos períodos, en el segundo de los cuales se nota una gran pobreza de recursos artísticos y técnicos, por lo que se limita a repetir temas y motivos de las primeras décadas del siglo XVII.

Figuran en el vestíbulo algunas piezas anteriores o ajenas a la evolución del arte español. Respecto a las ropas de culto, se han agrupado lotes homogéneos de técnica o decoración, y que era casi

imposible atribuir, de modo concreto, a un tiempo determinado. En la sala tercera se hallan reunidos los brocateles del siglo xvi, y los del xvii, con los damaseos del mismo tiempo, están expuestos en la sala vi. En la vii aparecen los bordados dieciochistas, de ornamentación rococó; los brocados toledanos de los siglos xviii y xix se agrupan todos en la sala última, por presentar serie completa y dejar la sala viii para el magnífico lote de bordados de lentejuelas de marcado gusto oriental.

La orfebrería aparece organizada por escuelas o talleres. Las joyas se presentan seriadas, como unidad independiente, desde el siglo xv al xix, en dos vitrinas de la sala última, y en esto notamos un gran acierto en los organizadores de la Exposición, pues, por su tamaño, convenía más ofrecer al visitante un conjunto de joyas, que diera con facilidad la idea del proceso artístico y técnico.

Observará el lector, en la actual Exposición de orfebrería y ropas de culto, que no se ha olvidado nada para que resultase bellamente instalada, sin que el visitante pueda señalar el más leve defecto o vicio en las distintas épocas evolutivas del arte español.

### *Magnificencia de su contenido*

La enumeración de los objetos expuestos llevaría mucho espacio; basta decir que jamás, en España, se había logrado reunir tantas pruebas de nuestra riqueza artística. El catálogo de la Exposición dedica un centenar de páginas para señalar los nombres de los 1.178 objetos allí expuestos.

En la Exposición figuran cruces de cobre esmaltadas, cinceladas, flordelisadas; las mitras y tres fragmentos de tejidos de San Valero y de San Ramón; tejidos de seda de la Catedral de Roda; peine litúrgico de oro; báculo episcopal de esmalte excavado lemosín y un estoque de ceremonia, regalado por el Papa al Conde de Tendilla, en 1435.

En la sala i, época de Cisneros, se ven numerosos cálices góticos, cruces procesionales, incensarios, copones y custodias y relicarios,

entre los que descuella uno, sobre piel, de cuatro lóbulos. Entre las ropas allí expuestas, están las casullas de seda hispanoárabe, de fabricación granadina, de bordado gótico, capas, dalmáticas y brocados. La sala II, de la época de Carlos I, ostenta joyas, que marcan la evolución normal de nuestra orfebrería; entre ellas, se admira una custodia, de templete rectangular, con dos cuerpos, astil triangular arquitectónico, peana exagonal y decoración repujada. Entre las ropas, figuran un terno bordado en oro y sedas, sobre raso blanco, de trazado gótico.

En la sala III, época de Felipe II, llaman la atención del visitante, entre numerosas custodias y cálices, una con ostensorio de sol, astil de jarrón y decoración de carteles y medallones repujados, magnífica corona y bandejas, y, entre las ropas, un terno de seda, con guardaciones bordadas en oro matizado. En las salas IV y V son los objetos allí expuestos continuación histórica de nuestra orfebrería.

En la sala VI llama poderosamente la atención el gran relicario, de maderas finas, bronce, plata y esmalte, llamado de Santa Cecilia, perteneciente a la Catedral de Jaén. Magnífica obra renaciente de los siglos XVI y XVII. Un terno bordado en oro y seda, con decoración rococó de inspiración oriental, figura en la sala VIII, y en la VII, una dalmática bordada en oro, sedas y aljofa.

En la última, hay diferentes relicarios y cálices de estilo neoclásico y capas y ternos en oro, plata y seda, de fabricación toledana.

En las líneas anteriores hemos pretendido solamente llamar la atención de los curiosos visitantes, que, ante la realidad de lo contenido en esta admirable Exposición, quedarán asombrados.

### *Millares de españoles y extranjeros admiran los objetos expuestos*

Desde el día en que el Ministro de Educación Nacional, Sr. Ibáñez Martín, inauguró solemnemente la Exposición, son numerosas las personas que acuden al Museo Arqueológico de Madrid para visitarla.

¿Qué impresión sacan al admirar aquel conjunto completísimo del arte español, no igualado en ninguna nación del mundo?

Magníficas salas, irreprochable instalación, de gusto exquisito y perfecta de luz; se aparta de todo cuanto habíamos presenciado en nuestro país. Por eso, los visitantes expresan su admiración, embriagados por aquel alarde de nuestra historia artística de los siglos xv al xix.

Muchos visitantes vuelven hasta cinco y siete veces, para darse una idea más completa y estudiar las maravillas de nuestro pasado. Hemos notado que llaman poderosamente la atención la arqueta de las Descalzas, el relicario de la Catedral de Jaén y la Inmaculada de Mena. Españoles y extranjeros acuden con curiosidad al Museo Arqueológico, y ciertamente no salen defraudados en sus esperanzas, antes bien, la realidad supera en mucho a cuanto pudieron imaginarse.

La Exposición permanecerá aún abierta durante el mes actual y seguramente no decaerá el interés del público, que acudirá para poder admirar la obra realizada, con tanto acierto, por la Comisaría General del Servicio de Defensa del Patrimonio Artístico Nacional.

# EL TEATRO EN LA ACTUALIDAD ESPAÑOLA

## REALIDADES Y CONSECUENCIAS

**P**ROPOSITO primero del nuevo Estado ha sido el conceder a todas las actividades nacionales que pudieran entrañar una divulgación doctrinaria, la máxima atención. El teatro, al ser considerado como cátedra de pensamiento y, a la par, como reflejo estético, ha sido objeto de un especial cuidado. Si todas las facetas del arte y del pensamiento han sido impulsadas y amparadas, con caracteres que jamás tuvieron, el teatro no podía tampoco dejar de serlo, ya que sus condiciones de forma y difusión justifican e imponen el mayor celo, para que ocupe el lugar que, como factor social que es de suma importancia, le corresponde.

Y hoy, cuando una realidad ha sustituido a ensayos y esperanzas, y a los intentos ha sucedido la plasmación —lo difícil—, que coloca a lo hecho en una categoría escénica del mayor interés, es necesario que el recorrido mental de lo presenciado nos pueda servir, en el reposo del recuerdo, para deducir enseñanzas, y alegrarnos por lo que, ya pretérito, se nos ha ofrecido como fruto conseguido.

No es posible el análisis profundo ni la exégesis merecida; sólo nos es permitida la enumeración, y ésta, con rapidez de un presente y un pasado teatral, al que es obligatorio seguir, sin descuidos, ideológicamente, en su futuro inmediato.

Varios son los organismos que han comprendido al teatro tal como es, y debe ser, y en lucha abierta, no contra lo inexistente —que hubiera sido preferible—, sino contra toda una decadencia resabiada, han emprendido la cruzada de la reeducación. Figura en primer lugar la Dirección de la Compañía del Teatro Nacional, que, desde su comienzo, en una labor de alta calidad, ha ofrecido versio-

nes espléndidas de nuestro teatro clásico. De las obras inmortales, se usó y se abusó, en representaciones aisladas, por Compañías, que, sin criterio superior idóneo, convertían el amplio concepto teológico, la belleza literaria o la profunda intención del pensamiento, en una declamatoria caricatura. El Teatro Nacional ha convertido lo grandilocuente en grandioso. Así, la «Cena del Rey Baltasar», «El hospital de los locos», «La verdad sospechosa» y «La vida es sueño», han sido exponente logrado de un trabajo constante, que ha alcanzado una finalidad más interesante que aquélla que a primera vista pudiera desprenderse de su éxito, en el tiempo concreto de la representación. Revela un nuevo sentido, incorporado en una resurrección total, que tiene la plena acepción de la palabra etimológicamente, al ser hoy nuevo levantamiento, después de la prostración de luengos años, dedicados a colaborar en el declive nacional.

El ser el teatro misión docente y no mero pasatiempo, supone una revalorización intelectual, cuyos efectos no pueden medirse en un corto espacio de tiempo. Es preciso que la intensidad y la permanencia reeduquen la afición y el estragado gusto. La concepción teatral se debe comprender, no como un entretenimiento fácil, propicio para producir la risa, o una truculencia sentimental, heredada de un pasado inmediato, exento de preocupaciones. Hoy, el pensamiento viene a entroncarse y unirse al siglo en que la hispanidad era acción, verbo y realidad. Y el teatro, como cualquier consecuencia española, tiene que estar al servicio del empeño nuevo, desterrando lo baladí, lo «castizo» y lo grosero e intrascendente, de los escenarios, para que, una vez logrado, con el mucho esfuerzo que aún espera, después del prólogo espléndido, se consiga que las ideas y la belleza sustituyan al frenesí desbordado de una pseudointelectualidad, impuesta, por un gusto pervertido, ante las taquillas.

Junto con la Compañía del Teatro Nacional, el Sindicato del Espectáculo, con las versiones perfectas de «La Celestina» y «Las mocedades el Cid», ha logrado, en unísono de propósitos, la finalidad propuesta. Y esta unión de esfuerzos y empeños, puestos, por igual, a favor de idéntica causa, en paralela inteligencia, ya que representaciones de teatro clásico, extranjero y algunas escasas for-



La fotografía reproduce una escena de *La Celestina* (la muerte de Calixto), que es bella muestra de la versión ofrecida de la obra inmortal de Fernando de Rojas, en el Teatro Español, y que constituyó un legítimo triunfo para sus adaptadores, singularmente, para el malogrado Felipe Lluich Garín.



*Las bizarrías de Belisa* fué otra de las obras cuya adaptación permitió resucitar, con todo vigor, una época del teatro de Lope de Vega plena de interés, especialmente en lo concerniente a vida y costumbres madrileñas.



Entre los grandes éxitos del Teatro de la Falange (Teatro Nacional) destacaron las representaciones de *La cena del Rey Baltasar*.



Una escena de *La vida es sueño*, el drama del inmortal Calderón,



mas nuevas de nuestros valores jóvenes, componen el conjunto de una auténtica empresa nacional, que se ha impuesto, merced al aliento e impulso estatal. Añadamos el teatro del Frente de Juventudes, y los Infantiles, para dar la reseña completa del panorama teatral actual.

Contentémonos, hoy, con señalar la importancia de la nueva concepción escénica, que no está en proyecto, sino que ha aparecido ya en espléndidas realidades. Ello es, de por sí, suficiente para que toda glosa quede relegada ante el alerta que da la presencia de un nuevo modo y estilo, que debe tener, para todos los españoles, una importancia excepcional, en el cómputo de las actividades nacionales.

Y ahora, es menester que la protección del Estado hacia el teatro no quede aislada, al no existir a su lado, aparejada, la misma apatencia de todos aquéllos que en el teatro influyen. Sería cómodo y suicida dejar al Estado con todo el empeño. Así se salvaba la responsabilidad, y siempre quedaría, en el amplio panorama escénico, lugar para que la herencia de una decadencia espiritual, que tenía fiel espejo en el teatro, se continuara reproduciendo con las mismas características.

A la crítica, en primer lugar, le está encomendada la misión de vigilancia y orientación, recogiendo el impulso superior. Una labor eficaz, consciente y continua, en la que tomarán parte, por igual, empresarios, actores y críticos en el fallo en forma de concursos, que nos presentarán los valores nuevos existentes, y que son los que aportarán las formas de pensamiento y expresión que demandan las nuevas circunstancias.

El autor novel no debe ser la figura manida, más o menos simpática, para servir de personaje a una novela. Se le debe conceder el probable valor que enuncia una afición, que, si bien en muchos casos, puede ser producto de una alegría literaria, también, en otros, puede ser anuncio de una promesa o una realidad, que no ha querido padecer las peregrinaciones de rigor. Por tanto, se debe ir a la creación del organismo capaz de justipreciar el mérito de las obras teatrales, el cual tenga, a la vez, la misión de recoger las iniciativas y productos de los muchos que escriben sin esperanza, por

culpa de una larga fila de nombres, que, salvo algunas firmas magníficas, no tienen nada nuevo que hacer, ni qué decir, a no ser los mismos chistes, envueltos o remozados en las vulgaridades regionales de una anécdota, casi siempre con visos casticistas, nunca clásicos.

Cuando aquél que escribe encuentre el amparo y, sobre todo, la oportunidad, la dirección estatal podrá contar, junto a los frutos de su trabajo, una nueva colección de nombres, que lo serán también de aspiraciones y deseos de lo mucho que está por hacer, porque de los viejos corrillos, presos en su mediocridad, nada cabe esperar.

La decadencia teatral no existe, ya que aún los engendros encuentran autores y empresarios y, en casos, público. Si existe el apartamiento, con beneficios para el cine, es debido a la incuria y falta de criterio y afición de la mayoría —no todos— de los profesionales, en sus varios aspectos del teatro.

La nueva reeducación la traerán los nuevos hombres. Los que sólo sirvieron entretenimientos baratos y acatamientos a la risa, no serán, ahora, los que marquen directrices.

A esta labor la deben acompañar boletines periódicos (uno existe, para futuro próximo), que señalen y acusen el pulso mundial, para que nos sirva, en la enseñanza que pueda poseer, para traducir el nuestro, magnífico, al que todos nos debemos.

M. SANCHEZ CAMARGO

# VUELVEN A LA CARTUJA DE JEREZ LOS HIJOS DE SAN BRUNO

---

EL MONASTERIO FUÉ FUNDADO EN EL SIGLO XV  
POR EL CABALLERO ALVARO ABERTÓS, PERTE-  
NECIENTE A LA CASA ITALIANA DE LOS MORLAS

---

DURANTE LA EXCLAUSTRACIÓN, LA INCURIA  
Y EL ABANDONO TROCARON EN RUÍNAS  
LAS PIEZAS MÁS BELLAS DEL EDIFICIO

**P**OR concesión especial del Ministerio de Educación, han re-  
tornado a la Cartuja jerezana los hijos de San Bruno. Es  
un paso más en la trayectoria de repoblar los viejos monasterios  
hispánicos, que ha emprendido la nueva España. Los monjes blancos,  
de gran abolengo histórico en nuestra Patria, han vuelto a habitar  
el bellissimo edificio, que el famoso caballero Don Alvaro Abertós de  
Valetto, oriundo de Italia, aunque nacido en Jerez, mandara edifi-  
car, en el siglo xv, en la llanura, estremecida de gozo ante el triunfo  
rotundo de los jerezanos sobre el musulmán, en la batalla de Sotillo.

Al calor de la repoblación, cobrarán vida las ruinas artísticas de  
la vieja Cartuja, y por sus claustros, sombríos hoy por el tiempo,  
resonará de nuevo el pisar grave y acompasado de los hijos de San  
Bruno, rígidos y puntuales en la observancia de sus estrechos Es-  
tatutos.

La repoblación iniciada por el Ministerio de Educación Nacional,  
permitirá legar a las generaciones futuras, no sólo nuestro patrimo-  
nio artístico, sino, lo que es más importante, nuestro patrimonio his-  
tórico, vinculado en estos viejos edificios a las Ordenes monásticas.

### *Mansión del Arte y Casa de Oración*

Sobre la orilla derecha del río Guadalete, a escasos kilómetros de Jerez, álzase el Convento de los hijos de San Bruno. El Monasterio sufrió las influencias de varios estilos, y en él trabajaron artistas eximios, como Andrés de Rivera, Alonso Cano y Juan de Arce.

Andrés de Rivera modeló, en 1671, la magnífica portada de la iglesia, de traza grecorromana, y en cuyas hornacinas se cobijan algunas estatuas, hoy deterioradas, entre ellas, las del fundador de la Orden y de San Juan Bautista.

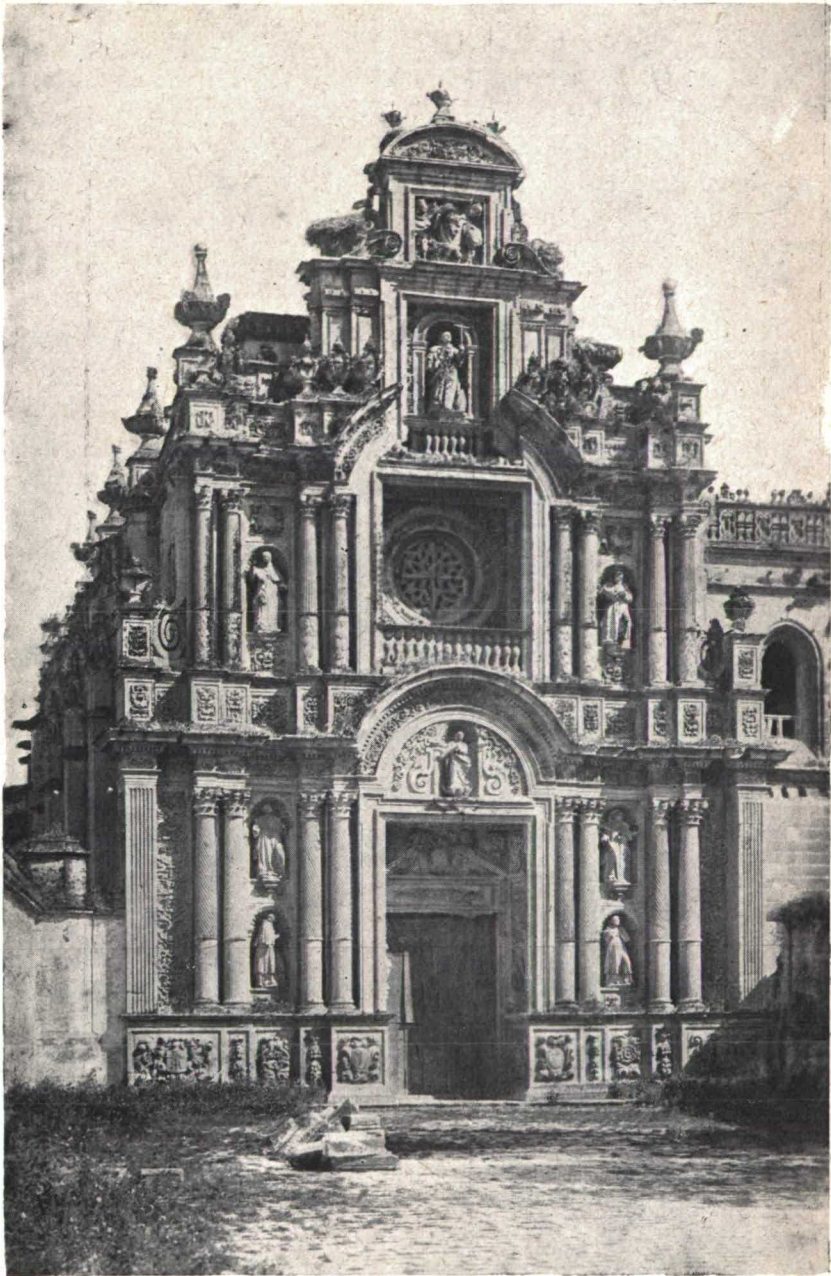
La iglesia, como las de todas las Cartujas, consta de una sola nave, y está dividida en tres compartimentos: el destinado para el público, y los de los legos y profesos. Entre los dos primeros existe una verja de estilo renacimiento, que ostenta, como remate, el escudo del Monasterio de las Cuevas de Sevilla, y fué construída en 1760.

Para nuestra desdicha, desapareció el magnífico retablo, de tres cuerpos, que albergaba lienzos de Zurbarán y tallas de Martínez Montañés. A los pies de las gradas del altar descansa la figura marmórea del caballero Abertós. A la izquierda del altar, se encontraba la sacristía, hoy en ruinas. Aun permanece en pie, aunque muy deteriorada, una parte de las estanterías, donde se guardaban los ternos y capas fluviales.

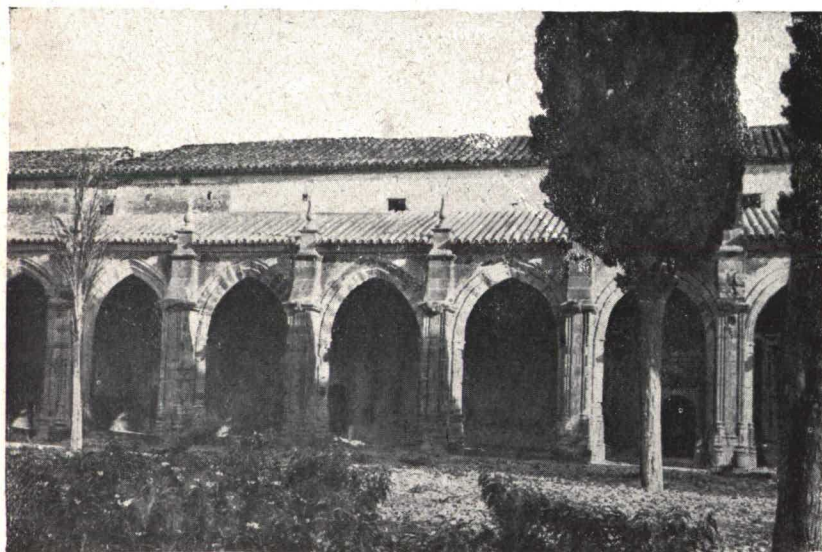
Entre las piezas más notables del Monasterio, figuraba el refectorio, al que acudían los cartujos en los días de las grandes solemnidades. Cobijaba la estancia una elevada cúpula ojival del siglo xv, y a una de sus paredes, que decoraban notables pinturas, estaba adosado un púlpito de piedra, con finos adornos esculpidos.

Magnífica la portada que comunicaba el coro de legos con el claustro chico, construído con arreglo al más depurado arte ojival, y en el que los arcos centrales están sostenidos por fuertes pilastras, con sus contrafuertes rematados en pináculos, y los de los ángulos, apoyan en finas columnas marmóreas.

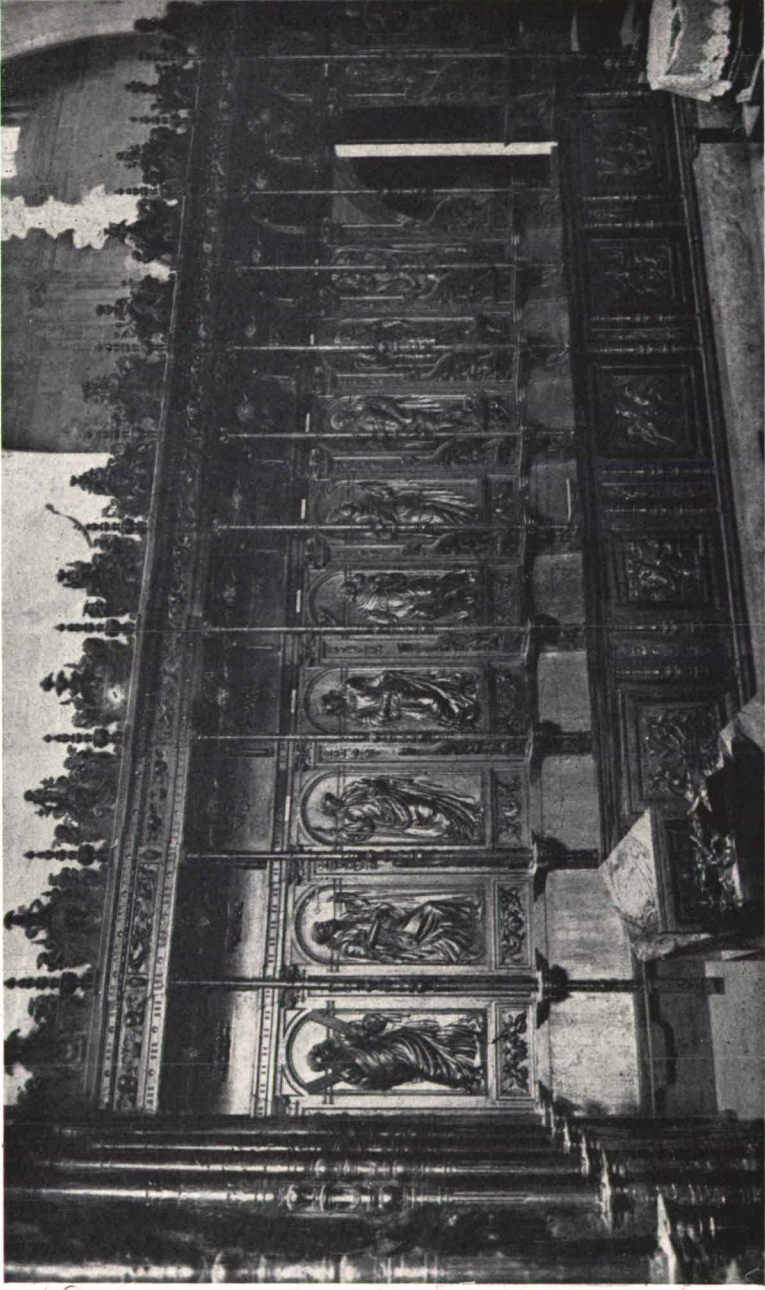
La Cartuja jerezana alcanzó singular prestigio. Mansión excelsa del arte, por sus maravillosas estancias era también colmena de oración y de trabajo, de donde los hijos de San Bruno irradiaban aromas de santidad sobre la campiña jerezana.



Maravilloso pórtico de la Cartuja de Jerez, tallado en 1671, por Andrés de Rivera.



Claustro grande de la Cartuja, antes y después de la reconstrucción llevada a cabo por el arquitecto Sr. Hernández Rubio.



Sillería plateresca que los maestros de Sevilla, Jerónimo de Valencia y Cristóbal Voisin, labraron para el coro de monjes profesos de la Cartuja, de donde fué trasladada a la Iglesia de Santiago.



Anfora árabe encontrada por el arquitecto Sr. Hernández Rubio en una de las cubiertas del edificio durante las obras de reconstrucción.



*Olvido y abandono*

La política desamortizadora, que tapió celdas y cerró conventos, entregó a la piqueta demoledora del tiempo nuestro más bellos monumentos artísticos. Los Cartujos abandonaron su Monasterio de Jerez, y sobre el edificio que mandara edificar el descendiente de los Morlas, cayó el abandono y el olvido de nuestros gobernantes, que sólo refrescaron su memoria para destinarlo a usos bien distintos para el que fué erigido. Manos incultas destruyeron los elementos decorativos de la magnífica portada de la iglesia y rompieron los bellísimos pináculos, remates y aplicaciones de barro esmaltado. Cerráronse para siempre las hojas de la puerta, que hubo de franquearse por un postigo abierto en una de sus hojas. La bóveda, en estado ruinoso, dejaba pasar al interior del templo las aguas llovedizas.

La acción corrosiva del tiempo cebóse en la sacristía, donde incluso llegaron a nacer grandes higueras silvestres, cuyas raíces se introducían por las juntas de los sillares, que destruyeron parte de las fábricas.

El Claustro chico y la Sala Capitular, piezas ambas del más bello arte ojival, ofrecían mutiladas sus bóvedas, que dejaban también pasar el agua de las lluvias.

Detrás de la iglesia, asomaban su ruina el Claustro grande y el cementerio donde yacían mustios los altos cipreses y se desmoronaban los muros de las celdas o cenobios.

Salvóse de la destrucción, por haber sido trasladada a la iglesia de San Miguel y después a la de Santiago, la soberbia sillería plateresca labrada en 1547, por los maestros de Sevilla, Jerónimo de Valencia y Cristóbal Voisin, que formaba el coro de los monjes profesos. En cambio, perdióse la sillería del coro de los legos.

La destrucción paulatina del histórico edificio, excitó el celo de los jerezanos amantes del arte, quienes reiteraron sus quejas al poder público. En septiembre de 1911, el arquitecto D. Francisco Hernández-Rubio elevó al Ministerio de Instrucción Pública proyecto de ejecución de las obras, que se juzgaban de tal urgencia, que, de no

llevarse a cabo inmediatamente, se produciría la destrucción de algunas de las partes de más valor artístico del monumento, en brevísimo plazo. No ocultaba el arquitecto su pesimismo, ante el estado ruinoso de algunas de las piezas del histórico edificio.

El Gobierno atendió la urgente advertencia, y aquel mismo año se iniciaron las obras de reconstrucción, que, si no abarcaron a la totalidad del monumento, sirvieron para detener la total destrucción de la Cartuja. Bajo la mano experta del restaurador, el Monasterio volvía a adquirir la belleza de su antiguo esplendor artístico. La fotografía recoge el aspecto del Claustro grande, antes y después de la reconstrucción. Han desaparecido los tabiques que cegaban los arcos maravillosos, reforzados con tirantes de hierro; se ha extendido nueva cubierta, y, en el patio, han vuelto a florecer los rosales, en torno a los altos cipreses.

Las obras continuaron con ritmo lento. Aún queda mucho por reconstruir en la histórica Cartuja, cuyos claustros pueblan ya hoy las blancas cogullas de la Orden del silencio y de la oración.

## UN ASPECTO DE LA EDUCACIÓN MILITAR

---

# LA ESCUELA DE AUTOMOVILISMO DEL EJÉRCITO

**L**A importancia adquirida por la motorización de las fuerzas armadas, ha impelido a los altos mandos españoles a crear una Escuela de Automovilismo y de Obreros Especialistas, orientada en sentido amplio y moderno, en la que se prescinde de la formación de simples conductores. Esta misión se entrega a los organismos ejecutores del Servicio de Automóviles y a las propias Unidades de todas las Armas, especialmente a las motorizadas.

Carente nuestra Patria del ambiente mecánico que existe en otros países y que facilita enormemente la misión de conducir y cuidar los millares de autovehículos del Ejército, se necesita una continua formación y enténamiento técnico de conductores y mecánicos. La escasa densidad de motorización en la vida civil, unida a la juventud de los reclutas, que les impide llegar adiestrados en sus oficios al cuartel, son factores que obligan a intensificar la enseñanza en las filas, para suplir la deficiencia de cantidad y calidad. Este esfuerzo de instrucción revierte, a la postre, en beneficio de las actividades civiles, a las que se devuelve, en los licenciamientos, una masa de hombres capacitados, que, poco a poco, formarán la solera mecánica de que tan necesitada está España.

En otras naciones, la formación de obreros especialistas y conductores expertos, resulta una consecuencia natural de su gran actividad industrial y de la abundancia de coches y camiones, sobre todo si se trata de países fabricantes de automóviles. Y aún así, en

Alemania, por ejemplo, se ha recurrido a medios indirectos, como ha sido la gigantesca difusión de la motocicleta, fomentada desde el Poder. En 1938 rodaban millón y medio de motocicletas por los caminos del Reich: si se tiene en cuenta que la «moto» es un vehículo popular, propio de la juventud, al alcance de sueldos y jornales modestos, y que incita a su entretenimiento y reglaje en el propio domicilio, se comprende que el resultado de su difusión sea el disponer de millares y millares de soldados, no ya motoristas, sino mecánicos entrenados.

Cuando el motor de explosión se encuentra, por decirlo así, en el portal de cada casa, la tarea de motorizar un ejército, en cuanto se refiere al personal, se halla sumamente facilitada. No es éste nuestro caso, y por ello, la labor y orientación de la Escuela de Automovilismo ha parecido interesante a la Revista EDUCACION, que nos honra con su encargo y acogida en estas páginas.

\* \* \*

Dificultades de acuartelamiento, debidas a las destrucciones de nuestra guerra, han obligado a dar un modesto alojamiento provisional a la Escuela, que se ha instalado en unos cobertizos y casa de labor en Móstoles, en tanto se terminan sus nuevos edificios, actualmente en construcción, en Villaverde, al lado de la gran Base Central de Parques y Talleres de Automóviles, dependiente, como la Escuela, del Director general de Transportes del Ministerio del Ejército, y a cuyos estímulo e impulso se debe nuestra labor.

El desarrollo de las misiones encomendadas a la Escuela viene, en parte, condicionado, por razón de locales. En efecto, una de sus funciones ha de ser la formación de obreros especializados que, como luego se verá, requiere instalaciones aún inexistentes, ya que las disponibles apenas alcanzan para los cometidos de más urgencia abordados.

Descartada la enseñanza de todos los conductores del Ejército,

que se ha descentralizado, pasándola a los Cuerpos usuarios de los vehículos, compete a la Escuela la preparación de los Suboficiales Instructores y Oficiales Especialistas de Automovilismo que, repartidos en los Regimientos y Servicios de todas las Armas, han de atender a la enseñanza de chóferes, cuidado del material y encuadramiento en las Unidades mecanizadas y blindadas.

### *Cursos de instructores*

De cuatro meses de duración, con jornadas de ocho horas netas de trabajo, repartidas por igual entre la mañana y la tarde, se caracterizan por su matiz eminentemente utilitario. El número de sargentos y brigadas alumnos puede llegar hasta 240, formando ocho grupos de 30 alumnos, tope que puede tener un profesor en su clase, si quiere hacer la enseñanza provechosa. En realidad, al cabo de un mes, los grupos quedan reducidos a unos 20 a 25 alumnos, debido a las eliminaciones producidas. De esta forma, los Jefes y Oficiales Profesores, atienden detalladamente la evolución individual de sus discípulos.

La existencia de ocho grupos obliga a combinaciones de horario y clases simultáneas, con profesorado múltiple. Cada grupo recibe tres clases diferentes: teórica, teórico-práctica y práctica.

Las *clases teóricas* abarcan 88 sesiones diarias, de hora y cuarto, dedicadas a la explicación y repaso de 52 lecciones sobre descripción, funcionamiento, cuidado y manejo de automóviles, motocicletas, tractores y gasógenos, preselección y enseñanza de chóferes y organización de garages y estaciones de servicio. Los textos entregados a cada alumno suman más de 700 páginas, en 4º, con 800 figuras.

Las explicaciones se desarrollan, principalmente, sobre modelos del natural, enteros o seccionados, en forma que se ven el interior y el funcionamiento de todos los mecanismos. Para ello, las aulas están ubicadas alrededor de una Sala de modelos, en la que figuran varios centenares de piezas y órganos de automóviles, y varias decenas de motores y coches completos, cortados de manera que hasta el

más pequeño detalle puede ser estudiado del natural en estructura y acción. Para cada lección, se pasan a las aulas los modelos necesarios, en número suficiente para ser examinados por todos los alumnos, o bien éstos acuden a la Sala de Modelos a practicar ejercicios.

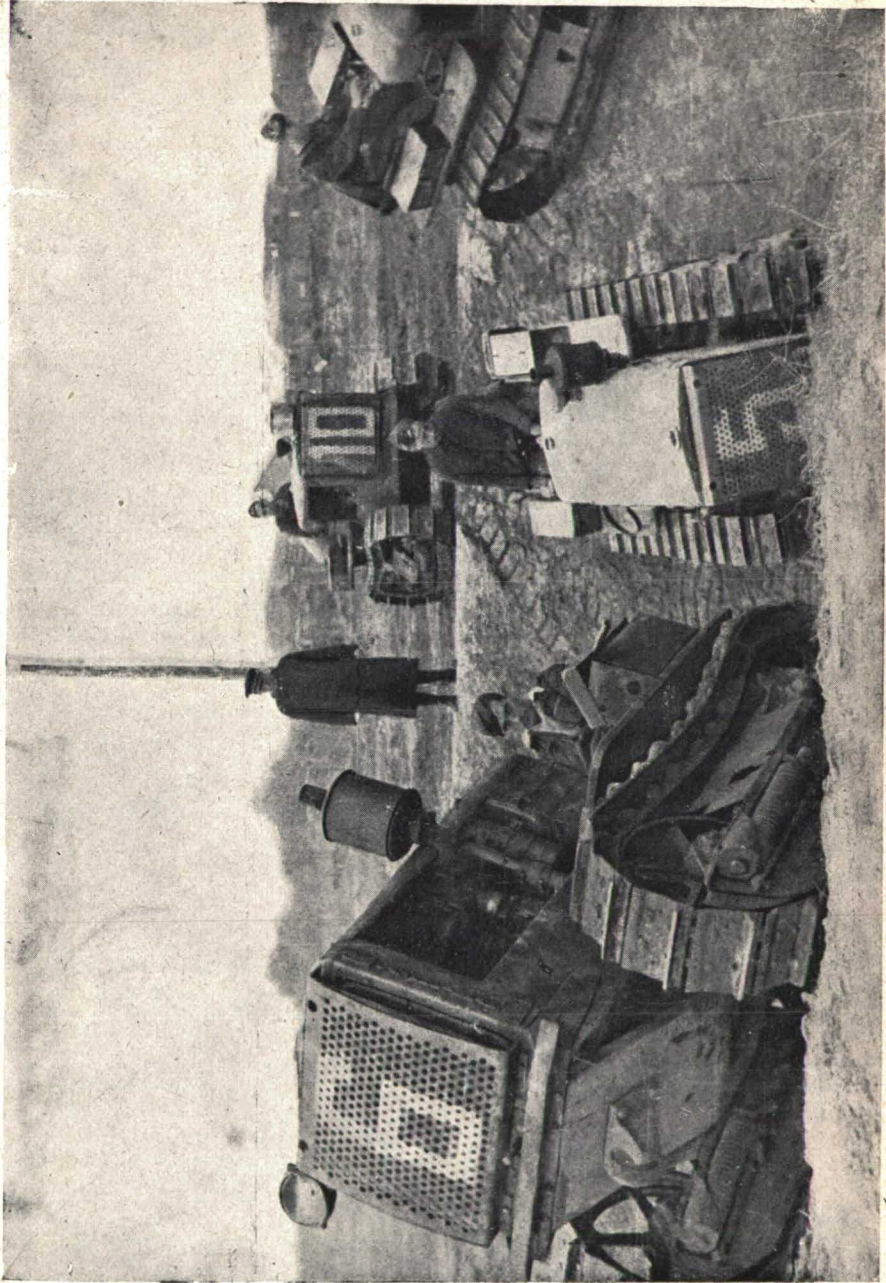
La preparación de las lecciones y estudio de sus repasos se efectúa durante las varias horas dedicadas diariamente a este fin, con un total de 286 horas en el Curso. Tal tarea se realiza en Salas de Estudio, bajo la inspección de un Oficial Profesor.

En las *clases teórico-prácticas*, se ejecutan prácticamente, sobre motores, coches, instalaciones eléctricas y material diverso, las operaciones explicadas en la clase teórica. El programa se ajusta al criterio de dejar a los alumnos madurar varios días lo aprendido teóricamente, de modo que la clase teórico-práctica resulte un segundo repaso, en cierto modo cíclico, de aplicaciones eminentemente prácticas y trabajos manuales.

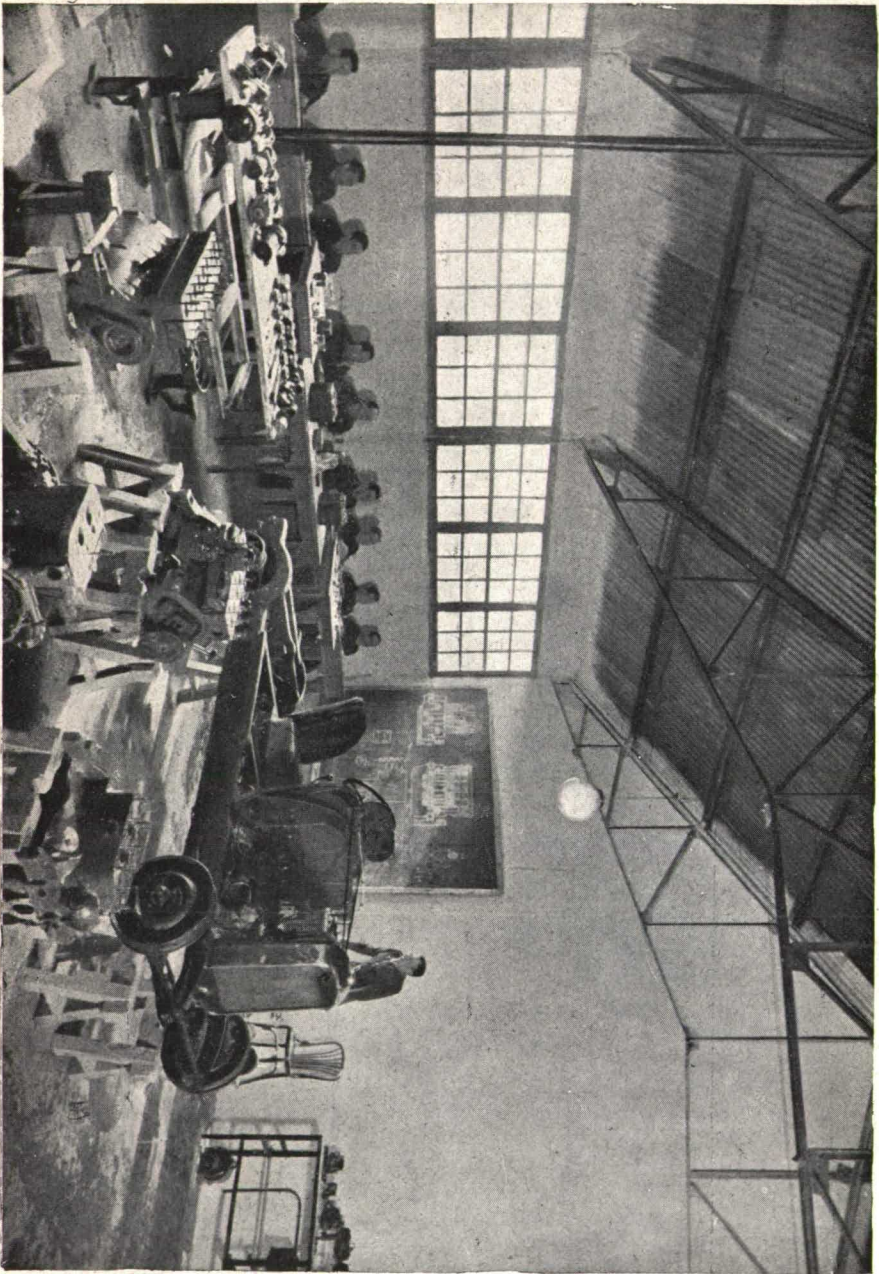
Al final del programa se dedica, como reválida del curso y por grupos reducidos, un mínimo de siete sesiones al desmontaje de un vehículo y despiece de todos sus elementos, procediendo luego a su montaje completo para dejarlo ajustado, reglado y en estado de funcionamiento. Esta práctica era calificada por Walter P. Chrysler, como la más eficaz de todas las enseñanzas, y a haberla realizado cuarenta veces seguidas, después de sus estudios teóricos, atribuía sus éxitos el famoso constructor, recientemente fallecido.

Se destinan a estas clases—de importancia primordial a nuestro juicio—, 45 sesiones alternas, de dos horas y media cada una.

**Clases de conducción.**—Al incorporarse los alumnos al Curso, son pasados por el Instituto Nacional de Psicotecnia—cuya labor de ayuda y valioso esfuerzo deben señalarse aquí como modelos de entusiasta colaboración—, para seleccionarlos y agruparlos con arreglo a sus aptitudes. Después reciben, en las clases prácticas de la Escuela, la enseñanza de conducción de coches, camiones, motocicletas y tractores (ejercicio de tracción por oruga o transformación a los carros de combate). Se comienza por el manejo de los mandos y adaptación del alumno a los órganos de conducción, con aparatos



Pruebas individuales y colectivas de paso de obstáculos.



Un aula de las clases teórico-prácticas, en las que se repiten y ejecutan, cíclicamente, las enseñanzas recibidas en las lecciones teóricas.



especiales y coches sobre polines. A continuación se acude a la pista—amplio campo con numerosas calles, plazas, cruces, pendientes, curvas, entradas y salidas de garages, etc., señalados sobre el terreno—donde se ejecutan repetidamente maniobras de todas clases, incluso evoluciones en formación. Esta parte es la más importante de este sector de la enseñanza, pues familiariza al alumno en el dominio de los mandos del coche como si éstos fuesen una prolongación de sus músculos y nervios, y le aseguran en el control del carruaje con relación al terreno y a los demás vehículos. Al ser dados de alta en la pista, los alumnos ejecutan prácticas de marchas en convoy por carretera y, finalmente, paso individual por interior de poblaciones.

Se destinan 38 sesiones alternas a las clases de conducción, cada una de cuatro horas. La enseñanza tiene carácter individual, y por ello cada discípulo termina su aprendizaje más o menos pronto, según sus aptitudes y conocimientos previos. Los «carnets» que expide la Escuela corresponden a las categorías establecidas por el Código de Circulación, y se asignan con arreglo a la clasificación del Instituto Nacional de Psicotecnia.

### *Cursos de oficiales especialistas*

En el estado actual de los cuadros de oficiales profesionales, se produciría un grave trastorno a los Cuerpos si hubieran de desprenderse de varios oficiales durante largo tiempo. Además, los gastos de dietas por ausencia, serían una carga onerosa para el Estado. Por otra parte, cuanto más largo fuera el Curso, menos número de especialistas podría formar la Escuela, ya que su capacidad de instrucción está lógicamente limitada por plantilla, locales y medios.

Para armonizar estas tres condiciones sin detrimento de la extensión de la enseñanza, se ha recurrido (es el primer ensayo en el Ejército) al sistema por correspondencia para la primera parte, y de presencia personal en la segunda. El método postal permite a los alumnos permanecer en sus destinos prestando servicio normal, les

prepara ampliamente para luego poder recibir, en breve plazo, las enseñanzas prácticas, y aun tiene otra ventaja: la auto-eliminación de los faltos de afición o voluntad. Requiere, en cambio, una cuidadísima preparación de textos sumamente claros y completos, una organización perfecta en el Departamento de Estudios, y un cuadro de profesores muy atento y experto para suplir, hasta cierto punto, a través de los cuestionarios, ejercicios y sus respuestas, la comunión vital que se establece en las aulas. Estos requisitos pueden ser servidos con método y esfuerzo, y en cuanto a los otros conocidos inconvenientes del sistema—de gran importancia, por cierto—, quedan salvados con la presencia personal de los alumnos en la segunda parte del curso, en la que ejecutarán sus exámenes de reválida y recibirán las fundamentales enseñanzas prácticas a que nos hemos referido al tratar de los cursos de Instructores, aquí aun más amplias e intensas.

Ciertamente, el rendimiento en número de alumnos que aprueban el curso, con relación a los que comenzaron, es reducido; bastante inferior, sin duda, al que se obtendría con ellos mismos si asistieran personalmente a las clases. Pero las circunstancias y condiciones expuestas se imponen de manera decisiva. En cambio, si el rendimiento en cantidad es más bajo, el de calidad, con el sistema mixto, es, seguramente, superior al normal.

La parte por correspondencia comprende detallados estudios teóricos que, por valorarlos de alguna manera y aunque la medida sea impropia, cifraremos en número de páginas de textos, en cuarto, estudiados:

1º Conocimientos prácticos de automóviles, motocicletas, gascógenos y tractores: 800 páginas.

2º Conocimientos teóricos: Mecánica, Termodinámica, Electricidad, Acústica, Óptica, Química, etc., *aplicados directa y precisamente al automovilismo*: 500 páginas.

3º Conservación y reparación de automóviles (Garages y Talleres): 400 páginas.

4º Táctica de Transportes automóviles y Motorización: 300 páginas.

Todos estos textos se han escrito y se están publicando a partir de la fundación de la Escuela, hace poco más de un año.

La duración de estos estudios no baja de un año. Aunque los alumnos de cada convocatoria—la primera ha sido de 450—comienzan sus estudios a la vez, sus vicisitudes (cada uno es un caso particular) hacen que se desparramen a lo largo del tiempo en forma que, al terminar, se pueden hacer promociones de unos cien oficiales que vienen a la Escuela a sufrir los exámenes de reválida, a realizar las prácticas y a recibir las enseñanzas que, por su naturaleza o alcance, se han desglosado de la parte postal. Esta segunda parte tiene dos meses de duración, y es fundamental e intensamente práctica.

Hasta aquí, la parte puesta en marcha por la Escuela en un año de servicio.

### *Los obreros especializados*

Aun no está implantada esta sección, que tendrá un gran alcance social. Se espera a tener concluido el nuevo edificio, en el que figurarán el internado (separado de la tropa y alumnos), salas de estudio y recreo, campos de deportes, aulas y un gran taller completo de formación profesional cíclica y extensa. Acaso sea ésta la sección más amorosamente cuidada por la previsión y vigilancia del Director General de Transportes y por el propio Ministro del Ejército.

Se prevé una carrera de cuatro años de duración, a base de seleccionar, por métodos psicotécnicos, físicos y morales, promociones de unos 50 muchachos de catorce a diez y seis años, que han de vivir en régimen de internado, con breves vacaciones en variados campamentos, sobre montes y playas de las diferentes regiones españolas. La formación será completa: no basta con que salgan de la Escuela buenos obreros capaces de llegar muy rápidamente a los puestos de ayudantes y maestros de taller (cosa relativamente fácil con cuarenta meses netos de estudio y trabajo intensos sobre material humano de primera calidad), sino que es fundamental hacer verdaderos Hom-

bres—física y espiritualmente—, llenos de vitalidad y entusiasmo, sólidamente educados, de conciencia recta y firmes principios morales, y con patriotismo sano y exaltado: en resumen, Españoles, que «es una de las pocas cosas serias que se puede ser en la vida».

MANUEL ARIAS PAZ  
COMANDANTE DE INGENIEROS,  
DIRECTOR DE LA ESCUELA

# CRONICAS

## EL NUEVO PERSONAL DEL MAGISTERIO

Continúa el Ministro de Educación Nacional la tarea difícil, que, con ritmo lento y seguro, él hace eficaz, de incorporar la Escuela española al ac-

tual momento histórico, llevando hasta ellas las fórmulas y consignas del Nacional-Sindicalismo. Ardua es la empresa, porque ha tenido que reconstruir material y espiritualmente. Los edificios escolares ostentaban, la mayoría, unos, gloriosas mutilaciones; otros, señales vergonzosas del paso de los bárbaros del siglo. Y, peor que las huellas de éstos últimos, era el recuerdo que en ellos habían dejado los pseudopedagogos liberales y marxistas, que intentaron perpetrar el mayor delito de lesa patria y lesa humanidad conocido, arrancando de las almas infantiles el amor a Dios y a la Patria.

La reconstrucción espiritual tenía que realizar dos misiones: una, restablecer la idea católica, tradicional de nuestra cultura; la otra, segregar del Escalafón del Magisterio a cuantos Maestros fueron vehículo del germen morbosos que, con necio ardor, desearon inocular y difundir en la infancia española. Labor difícil era la depuración del personal docente; la acometió resueltamente el Ministro, y pronto quedará terminada. Los escalafones ofrecen grandes claras, y esta forzosa eliminación de personal, plantea otro problema no menos difícil: el de la selección del nuevo, en cuyas manos ha de ponerse a los niños de España.

Elevó a un rango, desconocido hasta el momento, a la Pedagogía española, con la incorporación al Consejo Superior de Investigaciones Científicas del Museo Pedagógico, transformado en Insti-

tuto de San José de Calasanz. Y esta nueva rama del ya frondoso árbol del Consejo, ofrece grandes posibilidades de estudio a los amantes de nuestra educación tradicional, y, bajo sus auspicios, dará a conocer interesantes e inéditas obras de nuestro acervo pedagógico, riquísimo y poco o mal conocido.

Complemento de la labor investigadora, es la asesora, encomendada al Consejo Nacional de Educación, recientemente reorganizado, y, finalmente, se ha llegado a la realidad viva de la Escuela, a completar esos escalafones que la Justicia tuvo que dejar diezmados, como decíamos anteriormente. La convocatoria para ingreso en el Magisterio, con sus normas, quiere incorporar a la Escuela española cuantos factores pueden renovarla, y hacer de ella la auténtica Escuela que necesita España. Por eso, establece la preferencia para aquéllos que sintieron en su carne el zarpazo de la guerra y pueden servir de ejemplo vivo a los niños, del modo de sufrir por España en la angustia callada de una cárcel roja, en la vida febril y pletórica de emociones de las avanzadillas o en el dolor lacerante y silencioso de la pérdida del ser querido, cuyo final trágico se desconoce en sus pormenores, pero del cual queda la certeza cruel de su ausencia eterna.

Y aún se exige más a los que ostentan estas ejecutorias de una nueva nobleza. Se les pide una preparación triple: religiosa, política y técnica, en armonía con los fines que, de una vez y para siempre, asignamos a la Pedagogía y a la Escuela españolas: *Educamos para conocer, amar y servir a Dios, conocer, amar y servir a España, y adquirir una cultura o una preparación técnica que capacite a los futuros hombres para ganar honradamente el sustento cotidiano.* Y sirviendo a Dios, sirviendo a España, laborando por su grandeza y ennobleciendo la vida con el trabajo, alcanzar la Patria eterna. Este es el ambicioso fin que asignamos a nuestra Escuela; ni queremos otro ni pensamos emplear otros medios. Como en ocasión memorable dijo José Antonio, nosotros no queremos servir más que «...a un Señor, como el de San Francisco de Borja, que no se nos muera...», y que, además, es el legítimo Señor de España.

Los que sufrimos, angustiados, la época fría y pedante del lai-

cismo oficial y la tibia y extranjerizante de los últimos tiempos del liberalismo, sentimos reverdecer las ilusiones y las esperanzas que siempre tuvimos en una Escuela netamente española, y bendecimos, una vez más, a la guerra providencial, cuya tremenda sacudida sirvió para desenterrar viejas esencias, dormidas o muertas, y avivar en todos el anhelo de una Patria grande, fuerte, por el esfuerzo de todos y cada uno de sus hijos.

### EN EL XVIII ANIVERSARIO DE LA MUERTE DE DON ANDRÉS MANJÓN

En el transcurso del tiempo, la tradición educativa española de las Edades Antigua,

Media y Renacimiento, estuvo representada por genuinos valores pedagógicos, que mantuvieron enhiesto el pabellón docente, netamente característico de nuestro pueblo y de nuestra raza, frente a educadores extranjeros, «exportadores de sistemas».

España, que contó con una inmensa cantera de pensadores y filósofos, que, arrancando de Séneca, Quintiliano y San Isidoro de Sevilla, a través de la enseñanza monástica de Samos, Silos, las escuelas catedralicias de Santiago, las gloriosas Universidades de Salamanca, Alcalá, Valladolid, Sevilla, etc., los Colegios Mayores y Menores esparcidos por todas las localidades, los nombres eximios de nuestra espléndida floración del Siglo de Oro, que, como Huarte de San Juan, Vives y José de Calasanz, han dejado una estela luminosa de su obra; los dos hitos preclaros de nuestros últimos años, como son Menéndez Pelayo y Vázquez de Mella, con otros nombres señeros del pensamiento pedagógico, como el P. Ruiz Amado, P. Poveda, D. Rufino Blanco y otros, nos presenta la figura venerable de D. Andrés Manjón que, en el amanecer del día 10 de julio de 1923, entregaba su alma a Dios, en su celda de la Abadía del Sacro Monte, de Granada, en muerte santa, como santa fué su vida.

«Es interesante observar que los postulados fundamentales de la Escuela monástica, que sirvieron para dar nombre a nuestras Uni-

versidades; que la «Virtud y Ciencia» de la pedagogía vivista, que sirvió para educar reinas y abatir sistemas filosóficos del Renacimiento; que el lema «Piedad, Letras», sobre el que hacía descansar José de Calasanz toda la fragancia de su primera Escuela popular, aparecen reafirmados, entre un coro de gitanos de las cuevas del Albaicín, en estos dos principios fundamentales, que son como las columnas llamadas a sostener, a través de los siglos, todo el inmenso edificio de la educación española: RELIGION Y PATRIA.»

Manjón, afirma el P. Amado, «no fué hombre de mucha erudición, ni tuvo tiempo para adquirirla... No se cuidó de prepararse para brillar por la palabra, sino de prepararse para la vida y para ser útil a las necesidades de su tiempo, de su Religión y de su Patria; y en esto y por esto llegó, verdaderamente, a las cimas de la sabiduría».

No fué «tampoco un científico de gabinete, ni fénix, que sale revestido de inmortalidad de las retortas de un laboratorio; ni erudito al día, mariposa sabia; ni, mucho menos, hombre de los que piensan por encargo; fué un gran piloto de la vida práctica, de la vida que se vive, positivo, de prudencia maciza, que aprende lo que debe saber, enseña lo que ha de aprovechar, se orienta por el camino que es necesario seguir, avanza, sin miedo, hasta donde es posible llegar; no se cuida de los pleitos que él no tiene que fallar, ni se preocupa de los problemas que a él no incumbe resolver; deja a las cámaras discurrir, deja a los ociosos y descontentos murmurar, y él se dedica, con todas las energías de su gran espíritu, a instruir, a observar y a educar».

La obra inmortal de D. Andrés fué la fundación de las Escuelas del Ave María, cuya resonancia ha traspasado las fronteras, y el nombre de su creador se mencionaba, con entusiasta veneración, por admiradores de países lejanos.

Su obra, rápidamente se difundió, y la riqueza de su pensamiento la dejó impresa en sus magníficas «Hojas catequísticas y pedagógicas», donde expone su honda preocupación por la formación del Maestro. Pero, sobre todas las concepciones literarias de D. Andrés, destaca, de manera singular, su brillante exposición del «Maestro



mirando hacia dentro», donde, mediante reglas, consejos y observaciones oportunas, orienta la enseñanza, tomando como eje el Catecismo.

Suyas son las palabras «aprendamos y enseñemos a vivir del pasado, del presente y del porvenir, que eso es la tradición, la historia y la Patria».

Y al cumplirse el XVIII aniversario de su fallecimiento, la REVISTA NACIONAL DE EDUCACION dedica un recuerdo a la figura de D. Andrés Manjón, de recia raigambre española, que con el tiempo se acrece, iluminando los destellos centelleantes de sus enseñanzas el camino por donde deben marchar los educadores de una Patria con pujanza imperial, pues —queremos terminar con las palabras del sabio pedagogo— «no hay escuela sin Maestro, y como sea será aquélla: si frío, fría; si piadoso, piadosa; si impío, impía; si discrepante, algarabía. La formación, pues, de Maestros urge e importa más, muchísimo más, que la fundación de escuelas para niños: Dadme Maestros verdaderos y católicos y os llenaré el país de verdaderas escuelas católicas. «No se trata de quién enseña mejor a leer o escribir, a contar o a componer; se trata de quién hace hombres, familias, pueblos, naciones, sociedad, humanidad, y de quién los deshace».

## LA FALANGE CONTRA EL COMUNISMO

Hace exactamente cinco años, España había roto el fuego. Un espíritu asiático de destrucción y de barbarie conmovía hasta las más hondas raíces de la Patria. España caminaba, sin salvación, hacia su ruina. Y cuando parecía irremediable la crisis de su destino histórico, Franco supo proclamar, en un rincón de nuestro suelo, las consignas de reconquista espiritual y material de la Patria. La guerra de España tuvo así todo el valor de un símbolo. Representaba la lucha de dos concepciones distintas y antagónicas del mundo y de la vida. Se repetía la contienda bíblica de la luz y de las tinieblas. No era el triunfo de un concepto político lo que, a vida o muerte se ventilaba, sobre

la geografía de la Península. La existencia de España —en toda la dramática dimensión de su significado histórico— era el problema único que se debatía en el diálogo solemne y decisivo de la metralla y de las bayonetas.

Europa se ha planteado ahora el mismo problema de su salvación, frente a fuerzas idénticas a las que España combatió un día, sin tasa de heroísmo. El comunismo ruso vuelve así, otra vez, a recuperar su odioso papel de factor de destrucción, sobre los grandes principios inmutables y universales de la Cristiandad. Pero la civilización europea no se resigna a morir bajo la garra de Moscú.

En este supremo trance —decisivo para la trayectoria de la Europa futura—, España se siente convocada otra vez, en el gran escenario de la guerra contra el comunismo. Y la Falange —que sabe valorar la muerte como un sencillo acto de servicio— se moviliza voluntariamente, para concurrir a un puesto de honor y de vanguardia en la gran cruzada de la civilización europea. Se ha planteado ya el «frente asiático, torvo y amenazador», de que hablara José Antonio. Ante él surgió —hace ya cinco años— el «frente nacional de la generación nuestra en línea de combate».

Ya en noviembre de 1935, el Fundador de la Falange había previsto esta contienda. «Concluye —dijo— una edad que fué de plenitud, y se anuncia una futura Edad Media, una nueva edad ascensional. Pero, entre las edades clásicas y las edades medias, ha sabido interponerse, y éste es el signo de Moscú, una catástrofe, una invasión de los bárbaros».

Y contra esta invasión —calculada, cierta e inminente—, Alemania ha levantado la barrera infranqueable de sus ejércitos. Al lado de ellos, combatirán, desde ahora, los voluntarios de la Falange. Porque en la hora trágica de la época en que vivimos, nuestra generación no sólo acepta, sino que recaba ardientemente para sí, la responsabilidad del desenlace. Una vez más se han cumplido, así, las palabras de José Antonio. Y, por obra admirable de nuestro Caudillo, «la fe en un destino nacional colectivo y la voluntad resuelta de resurgimiento», es ya, entre nosotros, una espléndida y gloriosa realidad.

# DOCUMENTACION

## LEGISLATIVA

### *Concesión de subvenciones a escuelas privadas de Enseñanza Primaria*

**E**L nuevo Estado, que ha puesto en el primer plano de su empeño renovar la atención más solícita a las necesidades espirituales de la niñez y de la juventud no desconoce el valor y colaboración eficaz que en esta hora de resurgimiento patrio le ofrece la Enseñanza Primaria privada, la cual ha presentado, en el transcurso de los últimos años, tantos ejemplos de desinteresado ejercicio docente, dignos de toda estimación. En aprecio de ello y como estímulo para la iniciativa particular en lo futuro, a propuesta del Ministro de Educación Nacional y previa deliberación del Consejo,

#### DISPONGO :

Artículo primero.—Sin perjuicio de las subvenciones actualmente otorgadas por el Ministerio de Educación Nacional, podrá este Ministerio subvencionar aquellas Escuelas que, a partir de la fecha de este Decreto, sean creadas por iniciativa privada. Estas subvenciones se concederán con cargo a los créditos consignados en el Presupuesto de Educación Nacional para Centros no oficiales de Enseñanza Primaria, y serán equivalentes al cincuenta por ciento de lo que el Estado destina, en concepto de personal y material, a las Escuelas Nacionales de nueva creación.

Artículo segundo.—Para que dichas subvenciones puedan ser otorgadas, las nuevas Escuelas habrán de establecerse en los sitios donde la población escolar lo exija, a juicio del Ministerio; justificar que sus enseñanzas son gratuitas, y estar sometidas a la inspección del Estado. Las subvenciones se entenderán por Escuela Unitaria o Sección de Grupo Escolar.

Artículo tercero.—Serán preferidos, en todo caso, aquellos Esta-

blecimientos, Instituciones o Centros que, por resolución del Ministerio de Educación Nacional, hayan obtenido u obtengan el carácter de Nacionales, cuando sus Maestros no pertenezcan al Escalafón general del Magisterio o perciban sueldos fundacionales.

Artículo cuarto.—Cuando dentro de una misma Institución y en la propia localidad existan dos o más Escuelas o Secciones que reúnan las condiciones establecidas en los artículos anteriores, el Ministerio podrá acordar la subvención para cada una de ellas en la cuantía prevenida.

Artículo quinto.—Por el Ministerio de Educación Nacional se adoptarán los acuerdos necesarios para el mejor cumplimiento de cuanto establecen los artículos anteriores.

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en Madrid, a cinco de mayo de mil novecientos cuarenta y uno.

FRANCISCO FRANCO

El Ministro de Educación Nacional,

JOSE IBAÑEZ MARTIN

*Se crea la Residencia Nacional de Enseñanzas Medias,  
con el nombre de «Generalísimo Franco»*

**L**A reforma iniciada en la vida interna de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, tiende a convertir, paulatinamente, estos establecimientos oficiales en instituciones docentes donde se alcance una educación total del alumno, sin descuidar ninguno de los aspectos fundamentales de la formación de su personalidad. Esta nueva concepción de la Enseñanza Media del Estado, que entraña una honda transformación en nuestro sistema vigente, importa ensayarla de modo pleno, a través de un régimen de residencia, en el que se prescribe, experimentalmente, tales directrices mediante la convivencia de los escolares y se deduzcan normas y orientaciones para futuras organizaciones semejantes. Por todo ello,

Este Ministerio ha dispuesto:

1º Se crea, en el Instituto «Ramiro de Maeztu», de Madrid, una Residencia Nacional de Enseñanzas Medias, que dependerá del mismo Instituto y la cual llevará el nombre de «Generalísimo Franco».

2º Al frente de dicha Residencia habrá un Rector, que, con carácter de Delegado del Instituto, será nombrado a su propuesta, por este Ministerio, al que corresponde, igualmente, la aprobación del Reglamento de la Residencia que le sea sometido, al tal efecto, por la Dirección del mencionado Centro.

Madrid 2 de junio de 1941.

IBAÑEZ MARTIN

### *Concesión de una subvención a la Universidad Pontificia de Comillas (Santander)*

VISTA la instancia que suscribe don Joaquín Salaverri de la Torre, Rector de la Universidad Pontificia de Comillas (Santander), en súplica de subvención a favor de la mencionada Universidad;

Resultando que la Universidad Pontificia de Comillas es un Centro eclesiástico con facultad para conferir grados académicos en Filosofía, Teología y Derecho Canónico, y que sus alumnos, carentes, en su mayoría, de medios económicos por pertenecer a familias modestas, encuentran dificultades para costearse estos estudios;

Considerando que es misión fundamental del Estado la protección de la cultura en todas sus ramas, una de las cuales, y no la menos importante, es la que abarca los conocimientos teológicos;

Considerando que la Sección de Contabilidad y Presupuestos, en 20 de los corrientes, informa favorablemente, y la Delegación de la Intervención General de la Administración del Estado, en 26 siguiente, fiscaliza el gasto,

Este Ministerio ha tenido a bien disponer se conceda a la Uni-

versidad Pontificia de Comillas una subvención de veinte mil pesetas, con cargo al Capítulo III, artículo 4º, grupo 3º, concepto 2º, subconcepto 17 del vigente Presupuesto, ya que existe crédito para ello, expidiéndose el correspondiente libramiento a favor de la persona que designe el Sr. Rector de la mencionada Universidad.

Madrid, 29 de mayo de 1941.

IBAÑEZ MARTIN

*Donativo de mil pesetas al Sindicato Español Universitario de la Facultad de Derecho de Madrid*

**E**L Jefe del Sindicato Español Universitario de la Facultad de Derecho de Madrid, en solicitud de 16 de mayo, interesa un donativo para la construcción de una lápida monumental, que perpetúe los nombres de los ciento setenta caídos de la citada Facultad, en la Cruzada.

Teniendo en cuenta que la referida lápida será costeada por Jerarquías Universitarias, Profesores y Estudiantes y que es oportuna la cooperación que se solicita,

Vistos los informes favorables emitidos por la Sección de Contabilidad e Intervención Delegada en 28 de mayo y 30 del mismo, respectivamente,

Este Ministerio ha tenido a bien conceder, con cargo al Capítulo III, artículo 4º, grupo 1º, concepto 1º, subconcepto 4º, apartado 36 del Presupuesto vigente, al Sindicato Español Universitario de la Facultad de Derecho de Madrid un donativo de mil pesetas, con destino a la suscripción para la construcción de una lápida monumental, que perpetúe los nombres de los ciento setenta caídos de la mencionada Facultad, expidiéndose el oportuno libramiento «en firme» contra la Tesorería Central y a favor del Jefe del referido Sindicato.

Madrid, 9 de junio de 1941.

IBAÑEZ MARTIN

# BIBLIOGRAFIA

## LITERATURA PEDAGÓGICA ALEMANA

A pesar de la guerra, que entretiene y absorbe por entero el esfuerzo de un gran pueblo, la labor pedagógica no ha cesado en Alemania, hasta el punto de que, no solamente se hallan sus Escuelas en pleno funcionamiento, sino que continúa, con enorme intensidad, el trabajo científico y de organización. Los libros de Pedagogía alemana, escogidos para hablar de ellos a los lectores, tratan de cuestiones muy diferentes, aunque en común tienen rasgos esencialmente definidos y característicos.

Todas estas obras son hechas por alemanes y para alemanes. En ellas se aplican las teorías del Nacionalsocialismo hasta su detalle más nimio, y de aquí que revistan un doble interés: el meramente profesional, por un lado, que corresponde al pedagogo, y otro, de ámbito general, que es el fiel reflejo de la vida germana.

Salvaguardando nuestras doctrinas fundamentales, nos parece que mucho de este material es aprovechable para los educadores españoles, pues no en vano los libros son verdaderos pozos de erudición.

Pero lo que más debería aprovecharse, a los fines de nuestra Patria, es el modo de tratar las cuestiones por Alemania: su táctica primera consiste en aplicar la doctrina política vigente en todas las actividades de la vida humana, agotando sus posibilidades y sin

dejar resquicios que puedan permitir interpretaciones parcialistas o particulares o falsos conceptos, distintos a la base doctrinal del Estado.

En abreviado resumen, trataremos de algunas de tales obras.

H. KOBELT: "L. Grzegorzewsky".  
Deutsche. Sprachbilderbogen. —  
Editorial Ferdinand Hirt. — Breslau.

Esta colección de ilustraciones gráficas para la enseñanza de la lengua alemana en las Escuelas Primarias, tiene una utilidad particularísima, junto a ventajas de economía y excelente confección, sirviendo de método práctico. Los dibujos son limpios y tomados de asuntos de la vida cotidiana. La ciudad, con sus varias actividades y edificios, estaciones férreas, correos, parques, playas, montañas; los oficios más diversos: construcción, decoración, mueblaje, etc.; todo un resumen de la vida moderna, que forma un conjunto de ilustraciones gráficas, desprovistas de la monotonía antigua. Por ellas, el niño aprende mucho en forma positiva. También hay lecturas breves, con frases claras; colecciones de palabras, ejercicios orales y escritos, ejercicios gramaticales. Es tan completo este conjunto, que podría adaptarse para la enseñanza del alemán en países extranjeros.

**SEPP BURGSTALLER: "Pflanzenkundliche Zeitungen fuer den Chulgebrauch"** (Dibujos botánicos para uso de las Escuelas).— Deutscher Verlag fuer Jugend und Volk, Wien.

La finalidad del libro es estimular al maestro a enseñar dibujos botánicos en la pizarra, con gran profusión de ejercicios, sin intentar una actividad exagerada de dibujante. El autor llama la atención de los maestros de que no es el gráfico la base de la enseñanza de la botánica, sino la propia realidad de la naturaleza. El anhelo de la enseñanza actual sería la película y las excursiones para coleccionar plantas; pero la falta de tiempo o recursos impone restricción en el uso de los medios directos de educación, quedando, para suplir aquéllos, el dibujo, cuya finalidad sirve excelentemente este libro, que encierra conocimientos generales de tan importante materia.

**JOSEPF BURGSTALLER y HANS KELLERMAN: "Die Tafelzeichnung im Naturlehreunterricht auf der Oberstufe der Volksschule."** (Los dibujos sobre la pizarra en la Enseñanza de Física en las clases superiores de Primera Enseñanza.) Deutscher Verlag fuer Jugend und Volk, Wien y Leipzig.

Otra rica colección de dibujos y esquemas de física y química, de impecable factura. Los autores hacen constar, igual que en el anterior, que el dibujo no puede suplir a la observación o al experimento; pero es, sin embargo, auxiliar útil, y hasta indispensable en algunos casos, tanto para la física, como la química de la Primera Ense-

ñanza. Con la copia, por los alumnos, de tan interesantes expresiones gráficas, se les faculta la memoria para el relato de las tesis. Toda esta colección se halla sistemáticamente ordenada, constituyendo un conjunto de conocimientos amenos e interesantes.

**SEPP BURGSTALLER: "Erblehre, Rassenkunde und Bevoelkerungspolitik"** (Las Doctrinas de la herencia, Conocimiento de la Raza y Política demográfica).— Deutscher Verlag fuer Jugend und Volk, Wien.

Encontramos en este libro esquemas y dibujos sobre las leyes de la herencia biológica, el éxodo rural, la disminución de la natalidad, selección y contraselección y política demográfica. Tarea difícil ésta de enseñar a los niños tan complejos y delicados problemas, pero que aquí está lograda con indiscutible acierto. Los dibujos son tan sencillos, que el alumno no puede olvidarlos, siendo, con su breve texto explicativo, un complemento de la actividad del maestro nacionalsocialista. Su valor permite aplicarlo, indistintamente, a la Primera y a la Segunda Enseñanza. Como el texto de botánica, está impreso en letras godas.

**KARL SPRINGSCHMID: "Die Bauernschule"** (La Escuela Campesina). — Editorial Ernst Wunderlich. — Leipzig, 1939.

El autor de este libro, nacionalsocialista militante, relata su experiencia, particularmente rica, en la Primera Enseñanza rural y aldeana, mostrándose, además de un maestro docto, como un narrador perfecto de la vida de las



montañas austriacas, manteniendo el interés a través de la obra.

El paisaje y las costumbres que se describen en sus páginas, son, realmente, muy distintos a los de España; pero algunos de los datos psicológicos podrían aplicarse a todas las regiones del mundo. Las dificultades de dicho orden psicológico, a las que tiene que vencer el maestro recién llegado a un pueblo; la diferencia entre el niño de la ciudad y el campo; la gran semejanza de carácter y capacidad en las poblaciones infantiles de cada comarca, más una cierta inmovilidad intelectual en el niño montañés, son rasgos que no pertenecen únicamente a la raza del Tirol.

Profundamente interesante es el hecho que se encuentra en esta obra, como en toda la pedagogía germana: los principios del nacionalsocialismo, sobre carácter y religión, son aplicados con una lógica y «esprit de suite», que constituyen la fuerza más poderosa de la manera de pensar de Alemania.

**DR. OTTO KERSTEN:** *Schule und Lehrer in der Behoerdlichen Jugendarbeit* (La Escuela y el maestro en la labor oficial para la juventud). — Editorial Paul Schmidt. — Berlín, 1940.

El libro que vamos a comentar, forma parte de una obra de gran envergadura, que aparecerá dentro de poco. Pero su publicación adelantada era una necesidad, puesto, que gracias a ella, se divulgarán las directivas de la colaboración entre la Escuela y las Organizaciones juveniles del Estado o del Partido Nacionalsocialista, cuestión difícil y laboriosa.

Sabemos que el Nacionalsocialismo

alemán ha reformado, a fondo, la enseñanza, y que la nueva Escuela tiene a su cargo la educación y la formación moral y física de la juventud, además de la enseñanza propiamente dicha, en contra de los métodos de la antigua Escuela, dedicados, casi por entero, a la simple educación.

El gran valor de este libro consiste en que su autor relata su experiencia personal y práctica, no limitándose, por tanto, a la enunciación de normas oficiales. El valor de sus consejos se fortifica al considerar que, desde 1934, cuando fué encargado de la organización de una provincia (Gau), pudo resolver con éxito todos estos problemas, en realidad tan complicados. La lectura del libro procura conocimientos importantes en cuestiones sociales de Alemania, y todos los problemas, psicológicos y sociales, con los que tan a menudo se encuentra el maestro, en el ejercicio de su profesión, están excelentemente explicados y resueltos, en la obra del Dr. Kersten.

**DR. WILHELM HARTMANN:** "Vergleichende Untersuchungen zum Ganzheits-Verfahren".—Vom. 1 bis 4, Schujahr. — "Eibe psychologische Untersuchung" (Investigaciones comparativas para el método completo en las cuatro primeras clases de la Enseñanza Primaria). Editorial Duerr, 1941.

En la enseñanza primitiva de la lectura, existen dos métodos, de los que el llamado sintético, es el más comúnmente usado. En él se indican letras y voces aisladas, para ir gradualmente, por composición, a palabras enteras y, más tarde, a frases. El «método com-

pleto» se inicia con el estudio de las frases enteras, tomadas del mundo de la imaginación de los niños, y vuelve, por las palabras, a las letras y voces.

Ambos métodos se hallan fuertemente fundamentados en la psicología, pues, mientras el sintético se basa en la llamada psicología elemental del siglo XIX, el completo ha sido edificado sobre la psicología genérica del entero, del todo, que es la tesis de la primacía del conjunto, en el desarrollo psicológico.

El librito de Hartmann proclama las ventajas del método completo, de índole realmente más práctica, y que parece más adaptado a la psicología de los niños modernos. El autor presenta, para reforzar su tesis, una importante colección de estadísticas que prueban las excelencias de él y sus luchas por la definitiva y total aplicación.

**GERHARD PFAHLER: "Warum Erziehung trotz Vererbung?"** 9 (¿Por qué educación a pesar de la herencia?). — Editorial B. G. Teubner. — Leipzig, 1940.

Complicados y extraordinariamente delicados son los problemas de que el profesor Pfahler, de la Universidad de Tuebingen, trata en este libro, respecto de las relaciones entre la herencia física y moral y la educación.

Diríjense sus esfuerzos a determinar la verdadera importancia de los problemas de herencia en todos sus aspectos, eliminando equivocaciones y errores que, de un lado, no prestaban bastante importancia a aquellas cuestiones, mientras que del otro, entre un espíritu dogmático, demasiado estrecho, se llegaba a conclusiones diferentes de la realidad. El autor basa su obra en las investigaciones prácticas que ha efectuado.

Abundantísimo material, ilustrado con profusión de fotos, integra el libro, donde encontramos una caracterología pedagógica de gran valor.

**KARL REUMUTH: "Deutsche Sprachziehung"** (Educación en el idioma alemán). — Editorial Dürr Verlag Dürrshen Buchhandlung). Leipzig, 1941.

Es una metodología de la enseñanza de la lengua alemana en las Escuelas primarias del Reich. Una metodología en la mentalidad del Nacionalsocialismo, conteniendo las modernas directivas y un programa novísimo para el estudio de las referidas Escuelas.

Reumuth sigue el método práctico y sintético o, por mejor decir, lo ha enseñado, hace ya dieciséis años, en la Escuela Superior del Magisterio, como catedrático. En él existe una parte importantísima para la enseñanza del bien leer y del bien hablar, conjugando la lengua hablada con la escrita.

Posiblemente hay algo de exageración en este método y, sin embargo, reconocemos que en el antiguo hubo exceso de teoría, que llegaba a considerar el idioma como cosa muerta. La realidad del habla, y del habla «hochdeutsch» popular es, sin duda alguna, algo importante y útil para la enseñanza.

Corresponde destacar, dentro del libro comentado, la parte etimológica y filológica, profundizada y un concepto nuevo de los ejercicios escritos.

Con directivas de interés, programa y colección de términos técnico-gramaticales, más copiosa bibliografía, damos fin a esta crítica de la obra referida, cuyo volumen arroja un total de 392 páginas.