

La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.

Un proyecto fascista desmantelado por implosión

José Ramón López Bausela



La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.

Un proyecto fascista desmantelado por implosión

Colección HISTORIA #112
Directora de colección: Ángeles Barrio Alonso



CONSEJO EDITORIAL EUU

Dña. Sonia Castanedo Bárcena

Presidenta. Secretaría General, Universidad de Cantabria

D. Vitor Abrantes

Facultad de Ingeniería, Universidad de Oporto

D. Miguel Ángel Bringas Gutiérrez

Dpto. de Economía, Universidad de Cantabria

D. Diego Ferreño Blanco

Profesor titular en la ETS de Caminos, Canales y Puertos, Universidad de Cantabria

Dña. Aurora Garrido Martín

Profesora titular en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Cantabria

D. José Manuel Goñi Pérez

Modern Languages Department, Aberystwyth University

D. Carlos Marichal Salinas

Centro de Estudios Históricos COLMEX

D. Salvador Moncada

Dpto. de Farmacología, Universidad de Mánchester

D. Agustín Oterino Durán

Médico especialista en Neurología (HUMV) e investigador del IDIVAL

Dña. Cecilia Pola Méndez

Dpto. Matemáticas, Estadística y Computación, Universidad de Cantabria

D. Luis Quindós Poncela

Catedrático de Radiología y Medicina Física, Universidad de Cantabria

D. Marcelo Norberto Rougier

CONICET (IEP) y Dpto. Historia Económica y Social Argentina, UBA

Dña. Claudia Sagastizábal

Visiting Researcher en el IMPA (Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada)

Dña. Belmar Gándara Sancho

Directora Editorial, Universidad de Cantabria

La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.

Un proyecto fascista desmantelado por implosión



JOSÉ RAMÓN LÓPEZ BAUSELA



Ediciones
Universidad
Cantabria

Dykinson, S. L.

López Bausela, José Ramón

La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S. [Recurso electrónico] : un proyecto fascista desmantelado por implosión / José Ramón López Bausela. – Santander : Editorial de la Universidad de Cantabria ; Madrid : Dykinson, D.L. 2017.

353 p. : il. – (Historia ; 112)

ISBN 978-84-8102-809-6 (U. de Cantabria)
ISBN 978-84-9148-234-5 (Dykinson)

1. Falange Española Tradicionalista y de las JONS. 2. Educación - Aspecto político - España - S. XX. 3. Educación - Política gubernamental - España - S. XX.

37.014.5(460)"1936/37"

IBIC: JNB

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/ 932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte del Consejo Editorial de Dykinson y por revisores externos de la Editorial de la UC.

© Ilustración cubierta: Gema Rodrigo, Christian Cordova, Andrea Kirkby, Frnando (MPA) y Museo Etnográfico de Grandas de Salinas

© Autor: José Ramón López Bausela

© Editorial de la Universidad de Cantabria
Avda. de los Castros, 52. 39005 Santander - Cantabria
Tlfno. y Fax: (+34) 942 201 087
www.editorialuc.es
publica@unican.es

© Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN (Editorial de la Universidad de Cantabria): 978-84-8102-809-6 (PDF) | 978-84-8102-804-1 (RÚSTICA)

ISBN (Editorial Dykinson): 978-84-9148-234-5 (PDF) | 978-84-9148-150-8 (RÚSTICA)

Santander, 2017

Diseño de interior y cubierta: Gema Martínez Rodrigo
Maquetación | digitalización: GERMÁN BALAGUER VALDIVIA - german.balaguer@gmail.com | emeaov

Hecho en España - *Made in Spain*

A mi madre, que murió mientras se escribía este libro

AGRADECIMIENTOS

A Manuel de Puelles Benítez, maestro entrañable, por sus valiosísimas observaciones, por apoyarme y darme aliento en los momentos difíciles, por guiar mis pasos con infinita paciencia por el apasionante mundo de la investigación.

A Antonio Hernández Muñoz, por su concienzuda labor documentalista.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|-----|
| AGRADECIMIENTOS | 9 |
| ÍNDICE GENERAL..... | 11 |
| ÍNDICE DE CUADROS | 13 |
| ÍNDICE DE FIGURAS..... | 15 |
| ÍNDICE DE IMÁGENES..... | 17 |
| 1. UN APUNTE PRELIMINAR | 19 |
| 2. REFERENTES FUNDAMENTALES..... | 29 |
| 3. EDUCACIÓN Y CULTURA EN LA FALANGE ORIGINARIA | 39 |
| 3.1. EL EXIGUO LEGADO DEL “AUSENTE” EN TEMAS PEDAGÓGICOS | 55 |
| 3.2. LA ESCUELA AL SERVICIO DEL PARTIDO EN LOS FASCISMOS..... | 66 |
| <i>La escuela en el fascismo italiano</i> | 66 |
| <i>La escuela y el nacionalsocialismo alemán.....</i> | 81 |
| 3.3. PRINCIPIOS POLÍTICOS DE FALANGE ANTE EL “PROBLEMA PEDAGÓGICO” | 87 |
| <i>El informe del Jefe Nacional de la Sección de Profesorado de F.E.</i> | |
| <i>de las J.O.N.S. de febrero de 1935</i> | 89 |
| <i>Los Estatutos del Sindicato Español de Maestros (S.E.M.)</i> | 99 |
| 4. UNA ESCUELA NUEVA PARA UNA ESPAÑA NUEVA..... | 117 |
| 5. BASES DE REORGANIZACIÓN DE LA PRIMERA ENSEÑANZA EN EL NUEVO ESTADO | 143 |
| <i>El papel de la mujer en el proyecto falangista</i> | 147 |
| <i>Infancia y disciplina: Educación física, instrucción pre-militar y</i> | |
| <i>post-trabajo escolar.....</i> | 150 |
| <i>Clasificación, organización y estructura de la escuela azul.....</i> | 154 |
| <i>Los programas escolares.....</i> | 166 |

| | |
|---|-----|
| <i>Perfil profesional del maestro falangista.....</i> | 191 |
| <i>La reorganización de las Escuelas Normales.....</i> | 200 |
| <i>El control del sistema educativo y de los maestros: la Inspección.....</i> | 212 |
| <i>Una administración al servicio del partido.....</i> | 222 |
| <i>Enseñanza privada y organizaciones protectoras de la infancia</i> | 224 |
| 6. AUGE Y CAÍDA DE LA ESCUELA AZUL | 227 |
| 7. EPÍLOGO: DEL NACIONALSINDICALISMO A LA GENUFLEXIÓN | 277 |
| 8. BIBLIOGRAFÍA | 291 |
| 8.1. LIBROS | 291 |
| 8.2. TESIS DOCTORALES..... | 296 |
| 8.3. ARTÍCULOS Y CAPÍTULOS DE LIBRO | 296 |
| 8.4. CONGRESOS..... | 298 |
| 8.5. PERIÓDICOS | 299 |
| ANEXOS..... | 301 |

ÍNDICE DE CUADROS

| | |
|--|-----|
| Cuadro 1. Número de afiliados al S.E.M. por provincias. | 111 |
| Cuadro 2. Relación de los Jefes Territoriales del S.E.M. | 112 |
| Cuadro 3. Relación de los Jefes Provinciales del S.E.M. | 112 |
| Cuadro 4. Secciones del post-trabajo escolar destinadas a ser cubiertas por los maestros. | 154 |
| Cuadro 5. Tipos de escuela recogidos en la propuesta falangista. | 157 |
| Cuadro 6.- Programa falangista para los diferentes tipos de escuela. | 169 |
| Cuadro 7.- Programa de asignaturas del Plan Romanones concentradas en torno a cinco núcleos. | 171 |
| Cuadro 8.- Sector de instrumentación. | 172 |
| Cuadro 9.- Sector de motivación. | 173 |
| Cuadro 10.- Materias curriculares de la propuesta falangista para la escuela primaria y del Plan vigente de 1901. | 177 |
| Cuadro 11. Organización de la Enseñanza primaria técnica en la propuesta falangista. | 188 |
| Cuadro 12.- Tabla salarial de los maestros en el proyecto falangista y su correspondencia en el presupuesto de 1935. | 199 |
| Cuadro 13. Asignaturas que debían cursar los alumnos de las Escuelas Normales en el decreto de 29 de septiembre y en la propuesta falangista de reorganización de las mismas. | 204 |
| Cuadro 14.- Coincidencia de asignaturas entre el decreto de 29 de septiembre y el proyecto falangista. | 205 |
| Cuadro 15. Contraste de orientaciones entre asignaturas de ambos programas. | 207 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura nº 1. Situación del frente en marzo de 1937 | 110 |
| Figura nº 2.- Cadena de mando del S.E.M. | 113 |

ÍNDICE DE IMÁGENES

| | |
|---|-----|
| Imagen 1. Primer Consejo Nacional de Educación de Falange Española y de las J.O.N.S. | 138 |
|---|-----|

1. UN APUNTE PRELIMINAR

Pedro Sainz Rodríguez, una de las personalidades más influyentes y controvertidas de la vida política y cultural española del pasado siglo, carece aún de una biografía política que aporte luz no sólo respecto de su poliédrica personalidad sino, sobre todo, acerca de la naturaleza del proyecto político y cultural que como ministro de Educación Nacional de la España sublevada impuso a la sociedad española de su tiempo, amparándose en la fuerza incontestable de las armas, poniendo la educación al servicio de un Estado confesional y sentando las bases para impedir la incorporación de España a la modernidad europea¹.

A lo largo de los últimos años y con el objetivo de emprender algún día esta difícil tarea, he publicado varios libros y artículos que profundizan en diferentes aspectos de su persona y de su labor al frente del ministerio². En principio puede parecer que la mayor dificultad para pergeñar su biografía política es no sólo el abigarrado currículum asociado a su heterogénea y densa actividad, sino también la dificultad añadida que supone la dispersión de sus discursos e intervenciones públicas, dada su inveterada costumbre

¹ Manuel de Puelles Benítez, maestro entrañable, sembró en mi ánimo la inquietud de acometer tan comprometida empresa, pero es necesario atar todavía muchos cabos antes de abordarla con rigor.

² López Bausela, J. R. (2006). El Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria: celebrado en Pamplona de 1 al 30 de junio de 1938. *Navarra: memoria e imagen: Actas del VI Congreso de Historia de Navarra: Vol. 2.* (pp. 109-120). Pamplona: SEHN; (2006). Exequias en Pamplona del magisterio republicano: los orígenes del sistema educativo franquista. *Huarte de San Juan, 13,* 311-338; (2007). Exequias en Pamplona del magisterio republicano: los orígenes del sistema educativo franquista (II). *Huarte de San Juan, 14,* 153-233; (2011). *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez.* Madrid: Biblioteca Nueva-PUBliCan; (2012). *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad.* Madrid: UNED-PUBliCan; (2012). Pedro Sainz Rodríguez, menéndezpe- layismo y educación nacional. En M. Suárez Cortina (ed.). *Menéndez Pelayo y su tiempo* (págs. 311-339). Santander: UIMP; (2014). Los programas de enseñanza primaria de 1938. Un currículo (inédito) para la escuela del Nuevo Estado. *EDUCACIÓN XXI, 17,* 327-344.

de no redactarlas previamente por escrito. Sin embargo, no son éstos los escollos más difíciles de sortear cuando nos asomamos a su compleja y controvertida existencia.

Sus facetas son múltiples: catedrático, bibliófilo, erudito, bibliotecario y miembro de la junta directiva del Ateneo, vicepresidente del Círculo de Bellas Artes, conferenciante, apologista apasionado del ideario de Menéndez Pelayo, asambleísta con Primo de Rivera, Premio Nacional de Literatura, decano del Colegio de Doctores y Licenciados, consejero y director literario de la Compañía Iberoamericana de Publicaciones –C.I.A.P.–, letrado del Colegio Oficial de Médicos de Madrid, diputado monárquico por la circunscripción de Santander en todas las legislaturas de la Segunda República española, cofundador de Renovación Española e ideólogo del Bloque Nacional, conspirador contumaz, Delegado Nacional de Educación y Cultura y miembro del primer Consejo Nacional de F.E.T. y de las J.O.N.S., ministro de Educación Nacional del primer Gobierno del general Franco, presidente del Instituto de España, exiliado ilustre, consejero perpetuo de don Juan de Borbón, miembro numerario de las reales academias de la Lengua y de la Historia, director cultural de la Fundación Universitaria Española; en definitiva, todo lo que el español medio de su tiempo “aspiraba a ser, menos general y obispo”³, como subrayó con afilada ironía en sus memorias.

Pero Sainz Rodríguez es, por encima de cualquier definición, un profesor universitario, lo que determina la diferencia fundamental entre su particular idiosincrasia y la del político al uso. Esta nota distintiva de su personalidad supone, entre otros matices, la construcción de un pensamiento que le permite aproximarse a los problemas de la España de su tiempo con independencia no sólo del contexto en que vivió inmerso sino también –y esto es fundamental para poder entender la complejidad de su estrategia– de las circunstancias personales que rodearon siempre su accidentada carrera vital, siendo aquí precisamente donde se materializa el espíritu de trascendencia que impregna el entramado legislativo diseñado durante su breve pero intenso período ministerial y del que afirmaría con rotundidad, no exenta de orgullo, muchos años después de finalizada la contienda, que “a pesar de la provisionalidad del momento en el que se hacía política educativa de guerra, yo legislé como si fuera para la eternidad”⁴.

³ Sainz Rodríguez, P. (1978). *Testimonio y recuerdos*. Barcelona: Planeta, pág. XV.

⁴ Citado por Alted Vigil, A. (1984). *Política del nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la Guerra Civil española*. Madrid: Ministerio de Cultura, pág. 155.

Lo cierto es que, al margen de declaraciones grandilocuentes, el proyecto político y cultural de Sainz Rodríguez consiguió atravesar prácticamente incólume las etapas políticamente más convulsas de la España de la primera mitad del siglo XX mientras él intervenía activamente en ellas con su verbo y con su pluma. Sus ensayos, discursos e intervenciones en los más variados foros no se limitaron a incidir en problemas puntuales sino que, al ser fruto de su genuina personalidad, se dictaron siempre con proyección de futuro, lo que los ubica en un plano sensiblemente distinto de los llevados a cabo por muchos de sus coetáneos que elaboraron los suyos incidiendo únicamente en situaciones concretas. Nos encontramos pues ante un pensador sistemático, con todo lo que una afirmación de esta naturaleza implica a la hora de intentar aproximarnos tanto a su persona como a la labor que llevó a cabo en multitud de ámbitos y situaciones concretas de nuestra historia.

El estudio que presentamos en este libro se enmarca en un contexto caracterizado por las luchas entre la Falange y la Iglesia católica por el control del incipiente sistema educativo que empezaba a tejerse en la retaguardia de una España sumergida en pleno conflicto bélico. Aunque ambas organizaciones estaban en el mismo bando y aspiraban a arrancar de raíz hasta el último vestigio de la escuela republicana, sus diferencias respecto a la naturaleza del Nuevo Estado propugnado desde las filas insurgentes divergían radicalmente, así como el rol que pensaban desempeñar en él una vez finalizada la guerra, por lo que “la pugna por liderar el control sobre el proceso de reforma del sistema educativo estuvo presente prácticamente desde el inicio de la sublevación militar”⁵.

Los diferentes grupos ideológicos que alentaron el levantamiento contra la Segunda República española nunca imaginaron que la intentona golpista del 18 de julio fracasaría, dando origen a una guerra civil. La muerte del general Sanjurjo representa el punto de inflexión de toda la trama y con el fallecimiento del “león del Rif” los acontecimientos entraron en una espiral incontrolada de final incierto, como han reconocido *a posteriori* los principales instigadores civiles de la rebelión contra la República⁶.

⁵ López Bausela, J. R. (2011). *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra*. Op. cit., pág. 163.

⁶ Sainz Rodríguez, P. (1978). *Testimonio y...* Op. cit., pág. 250; Vegas Latapie, E. (1987). *Los caminos del desengaño. Memorias políticas [II] 1936-1938*. Madrid: Tebas, pág. 24; Escobar, J. I. (Marqués de Valdeiglesias) (1974). *Así empezó... Memorias de la Guerra Civil Española 1936-39*. Madrid: G. del Toro, pág. 48.

Los monárquicos –la facción ideológicamente más cohesionada y mejor organizada de las comprometidas en el golpe– apostaron desde un principio por el típico pronunciamiento decimonónico que, tras unos meses de tutela militar, devolvería de nuevo el gobierno de la nación a la Corona. Con semejante planteamiento es lógico que la educación no figurara en sus planes como una preocupación acuciante, ya que para restituirla a su estatus original bastaba con ponerla de nuevo en manos de la Iglesia católica, que era quien prácticamente había ostentado su predominio en España desde tiempos inmemoriales. Pero otros grupos, en principio minoritarios, nutrían las filas rebeldes. De entre todos ellos destacaba Falange Española de las J.O.N.S. que vio como su militancia experimentaba un incremento notable a medida que el panorama de una prolongada guerra civil se configuraba como la única salida para derrocar a la República. Con miles de militantes en el frente e innumerables arribistas en retaguardia, con sus principales líderes muertos o encarcelados y con su revolución a punto de fraguar, la guerra les brindaba por fin la oportunidad de reivindicar el modelo de Estado que aspiraban a instaurar en la Nueva España, un modelo en el que la educación desempeñaba un papel importante en virtud de su potencialidad para adoctrinar a las futuras generaciones en los principios del nacionalsindicalismo. Es importante subrayar que nos referimos a la Falange previa a la unificación, una Falange cuyo discurso político iba dirigido a las masas, una Falange con aspiraciones de partido único, estructurado jerárquicamente en torno a un líder carismático –aunque “ausente” en aquellos momentos– que postuló desde sus orígenes la utilización de la violencia y las formas de acción y organización paramilitar como señas de identidad propias para actuar en política, es decir, un partido de naturaleza netamente fascista.

En este sentido, hay que destacar que en el archivo personal de Sainz Rodríguez hay un documento –“Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”⁷ que puede ser esclarecedor para captar la esencia del sistema escolar que Falange Española aspiraba a implantar en el Nuevo Estado antes de que el general Franco acabara con sus sueños de una revolución fascista, estampando, a golpe de decreto, la “T” de Tradicionalista al primigenio proyecto fascista joseantoniano.

⁷ Archivo personal de Pedro Sainz Rodríguez depositado en la Fundación Universitaria Española, (en adelante AFUEPSR): caja 91, carpeta 28.

Pero el verdadero artífice de la postergación definitiva del programa educativo falangista no será el sable del ‘caudillo’ sino el intelecto del flamante Delegado Nacional de Educación y Cultura de F.E.T. y de las J.O.N.S.⁸, pocos meses después ministro de Educación Nacional, Pedro Sainz Rodríguez, que no dudará en rescatar para la cúpula de su equipo ministerial, como subsecretario, a Alfonso García Valdecasas, que había desempeñado el cargo de Jefe de Educación Nacional de Falange Española de las J.O.N.S. (sin “T”) por designación directa de Manuel Hedilla, en los turbulentos meses que precedieron a la unificación de carlistas y falangistas⁹, función que simultaneó con la de vocal de la Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica de Estado¹⁰. La presencia de este ambiguo personaje en el entorno próximo a Primo de Rivera se remonta a marzo de 1932, cuando siendo diputado por Granada bajo las siglas de la orteguiana Agrupación al Servicio de la República promovió, junto con otros, la redacción de un manifiesto del denominado Frente Español, grupo conformado por “un reducido círculo de personas con inquietudes intelectuales y políticas [...] descontentos con la realidad política del país”¹¹, que se fusionó ese mismo año con otro pequeño grupo denominado Fascismo Español cuya dirección había asumido José Antonio y en el que militaban personas fieles a la memoria del Dictador. En el proceso de unificación de ambas formaciones surgieron tensiones originadas por la oposición de algunos miembros del Frente Español a esta fusión, lo que obligó a los promotores de la operación a buscar un nombre que, conteniendo las siglas FE, se diferenciaran del Frente Español, optando

⁸ El nombramiento de Pedro Sainz Rodríguez como Delegado Nacional de Educación y Cultura se hace oficial en el *Boletín del Movimiento*, 15-VIII-1937, nº 2, pág. 24.

⁹ Este dato sobre Valdecasas es aportado por Vegas Latapie, E. (1987). *Los caminos del desengaño...* Op. cit., pág. 195. Lo corrobora también Thomàs, J. M. (1999). *Lo que fue la Falange*. Barcelona: Plaza&Janés, pág. 126; (2014). *El gran golpe. El “caso Hedilla” o cómo Franco se quedó con Falange*. Madrid: Debate, págs. 40-41, 59 y 60.

¹⁰ Vegas Latapie, E. (1987). *Los caminos del desengaño...* Op. cit., pág. 91. En la pág. 92 de la obra citada, el autor atribuye el nombramiento de los vocales García Valdecasas y Eugenio Montes, a estar en representación de Falange Española de las J.O.N.S.

¹¹ Rodríguez Jiménez, J. L. (2000). *Historia de Falange Española de las JONS*. Op. cit., págs. 128-130. El autor indica que el manifiesto fue publicado en el diario madrileño *Luz*. Thomàs, J. M. (1999). *Lo que fue la Falange*. Op.cit., pág. 20, señala que “García Valdecasas había sido, en marzo de 1932, uno de los fundadores y dirigentes –junto a José Antonio Maravall y Antonio Garrigues– de un pequeño grupo, el Frente Español, formado por dos docenas de jóvenes universitarios e intelectuales que, a partir de una lectura radicalizada del pensamiento de Ortega, se habían pronunciado claramente por ‘el rechazo del sistema parlamentario, la condena de la tradición liberal y del ‘marxismo’, todo ello ‘en nombre de una tercera vía nacional y la posición contraria a los partidos’ ”.

finalmente por denominar al nuevo grupo con el nombre de Movimiento Español Sindicalista-Fascismo Español,

[...] un ejemplo curioso, no sólo como antecedente de Falange Española, sino también como muestra apresurada del deseo, tanto de la derecha radical como de los grupos ganados por la causa fascista, de poner en marcha una organización desde la que hacer frente al dominio de republicanos y socialistas en la vida política o por lo menos de hacerse un hueco antes de que el campo de la oposición a la legislación del primer bienio republicano fuese copado por la derecha católica dispuesta a aceptar la legalidad republicana¹².

Sabemos también que poco después del acto del teatro de la Comedia, exactamente el 25 de noviembre de 1933, Valdecasas contraió matrimonio y se ausentó de España una larga temporada¹³. El intento de golpe de Estado del 18 de julio le sorprendió en Alemania, en la Universidad de Friburgo, con una beca de la Junta para Ampliación de Estudios, de donde regresó por sus propios medios, logrando pasar enseguida a la zona sublevada¹⁴.

Cuarenta y ocho años más tarde, el propio Alfonso García Valedecasas corroborará estos hechos en un artículo que publicó con motivo de la

¹² Rodríguez Jiménez, J. L. (2000). *Historia de Falange Española de las JONS*. Op. cit., págs. 128-130. A este episodio hace referencia también Gallego, F. (2014). *El evangelio fascista*. Op.cit., págs. 209-210.

¹³ Sainz Rodríguez, P. (1978). *Testimonio y recuerdos*. Barcelona: Planeta, pág. 221. Thomàs, J. M. (1999). *Lo que fue la Falange*. Op.cit., pág. 35: “García Valdecasas, el catedrático de Granada, se alejó casi inmediatamente de la nueva organización; al contraer matrimonio salió de Madrid y, cuando meses más tarde regresó a España, se sintió desplazado del papel de ideólogo del movimiento por el propio Primo de Rivera, por lo que se mantuvo al margen a partir de entonces y hasta la guerra civil”.

¹⁴ Vegas Latapie, E. (1987). *Los caminos del desengaño. Memorias políticas [II], 1936-1938*, Madrid: Tebas, págs. 47-48. Payne, S.G., afirma en *Falange. Historia del fascismo español*. Op. cit., pág. 169, que Alfonso García Valdecasas “había vuelto a ingresar en la Falange y era uno de los más decididos partidarios de la reorganización del partido”. En idéntico sentido, García Venero, M. (1967). *Falange en la guerra de España...* Op. cit., pág. 287, alude al testimonio de Martín Almagro: “Se acercaba el año 1937, y por entonces empezaron a manifestarse maniobras que tendían a establecer graves diferencias entre los mandos principales de la Falange. Honradamente, opino que entre los autores de dichas maniobras figuraron Alfonso García Valdecasas y el sevillano Pedro Gamero del Castillo”. En la pág. 288 de la obra citada el autor insiste en este extremo: “García Valdecasas se endosó la camisa azul, por vez primera, ya comenzada la guerra civil. Había sido un personaje desaparecido por el escotillón, tras la hora estuosa del acto de la Comedia. Con su tipo de asténico y su voz apagada, reapareció en la zona nacional, como si no hubieran pasado tres años desde la fundación de Falange”.

muerte de su amigo Pedro Gamero del Castillo, un “camisa nueva” que tuvo un papel muy activo en las intrigas urdidas en torno a la transformación de Falange Española de las J.O.N.S. en Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S., y al que Valdecasas atribuye la iniciativa de su “reingreso” en el partido tras su vuelta de Alemania:

Yo le conocí en el año 37. Se había incorporado cuando el Movimiento Nacional a Falange, había sido jefe de Sevilla y gobernador civil. En Salamanca estubo [sic] para asuntos directivos y con él coincidí yo allí, tratando de temas de la Junta Política y de Falange, y un día se acercó a mí, pidiéndome que me incorporase a la misma. Yo había estado en el acto fundacional de Falange Española, que todavía no se llamaba así; pero no había llegado a formar parte de Falange Española de las JONS. Yo había estado bastante tiempo fuera de España, después de pasar por una campaña militar y una estancia en Burgos, voy a Salamanca y allí me encuentro con Pedro Gamero, y me hace el requerimiento de incorporarme. El horizonte de captación de Falange se había ampliado extraordinariamente, la unión de los objetivos esenciales de la unidad y de la continuidad de España eran unánimes y yo acepté con entusiasmo y agradecimiento¹⁵.

Todo ello sugiere que los falangistas a quienes Hedilla encargó la reorganización del servicio de Educación Nacional durante los meses previos a la unificación estuvieron –al menos nominalmente–, a las órdenes de un hombre de cultura fascista que participó activa y directamente en los avatares que coadyuvaron a la fundación del partido, buen conocedor, por tanto, de sus principios ideológicos originales, a lo que debemos añadir también su estancia en Alemania donde pudo conocer de primera mano la experiencia nacionalsocialista en educación. Parece plausible sostener que ambos factores repercutieron en la configuración del proyecto de escuela primaria que Falange Española de las J.O.N.S. aspiraba a implementar y desarrollar tras alcanzar la victoria militar materializando su meta de ocupar totalmente el Estado.

Atendiendo a todo este cúmulo de circunstancias, es evidente que el análisis de las bases del proyecto falangista para la enseñanza primaria en el Nuevo Estado exige prestar especial atención a los hitos más significativos de la carrera de Sainz Rodríguez hacia el ministerio de Educación Nacional, incidiendo especialmente en aquellos episodios que ponen de relieve su

¹⁵ García Valdecasas, A. (1984, 9 Diciembre). Ha muerto Pedro Gamero del Castillo. Su vida fue una huella de lealtades. Pérdida de un amigo. *ABC*, pág. 39.

estrategia para abrirse paso hasta las más altas esferas del poder, donde, además de neutralizar el sueño falangista de una escuela forjadora del espíritu nacionalsindicalista, diseñó una legislación que devolvió a la Iglesia católica el control educativo en el Nuevo Estado surgido de la Guerra Civil.

El profesor universitario consiguió introducirse en los círculos de poder sin renunciar un ápice a su ideología¹⁶, aunque el alcance de su estrategia no fuera bien entendido ni siquiera en su círculo más próximo¹⁷, llegando alguno de sus compañeros de filas a acusarle de arrinconar, en beneficio propio, los principios que movieron a los monárquicos a conspirar contra la Segunda República¹⁸.

De la existencia real de estas y otras intrigas ha dejado constancia el testimonio de algunos “camisas viejas” que ocuparon puestos relevantes en la estructura organizativa del partido, viviendo estos acontecimientos en primera persona:

Las unidades falangistas habrían sido totalmente integradas en el ejército, sus mandos dispersados –como sargentos, suboficiales, alfereces– en columnas donde apenas hubieran existido militantes falangistas... En la retaguardia, la Segunda Línea habría sido convertida en una especie de somatén y cuerpo auxiliar para trabajos burocráticos menores, intendencia, hospitalares, etc. ¿Por voluntad exclusiva de la Junta Nacional y de los jefes del ejército? No. *Por obra de la coalición derrotada el 16 de febrero de 1936, sí.* Las gentes que habían dirigido esa coalición electoral en las provincias que ya eran nacionales, vieron, con infinito temor y pesadumbre, el crecimiento fabuloso de los efectivos falangistas. *Apelaron a diversos procedimientos para contrarrestarlo y esterilizarlo.*

¹⁶ Escobar, J. I. (Marqués de Valdeiglesias) (1974). *Así empezó...* Op. cit., págs. 189-190: “Alguno, como Pedro Sainz Rodríguez, que logró infiltrarse a fuerza de habilidad, duró poco tiempo.”

¹⁷ Vegas Latapie, E. (1987). *Los caminos del desengaño...* Op. cit., pág. 224: “Ramón Serrano Súñer era quien efectivamente gobernaba, aunque todavía desde la sombra. Sus amigos empezaban también a adueñarse de la situación. Entre ellos, Sainz Rodríguez, a quien se le nombraría muy pronto delegado nacional de Educación de Falange. Fue a partir de entonces cuando empezó a usar un flamante uniforme, acerca del cual comentaría Jorge Vigón: - Habrá tenido que matar una vaca especial, para hacerse el correaje...”.

¹⁸ En septiembre de 1938, Eugenio Vegas rompió totalmente sus relaciones durante varios años con Pedro Sainz Rodríguez. El relato de este episodio en Vegas Latapie, E. (1995). *La frustración en la Victoria. Memorias Políticas 1938-1942.* Madrid: Actas, págs. 105-106.

El más sagaz consistió en introducir agentes suyos en la Falange, los cuales tenían misiones [...]¹⁹.

Pero, como ya hemos señalado anteriormente, su pensamiento trabajaba siempre en clave de futuro y mientras los militares, con el mando único en manos del general Franco, volcaban todo su esfuerzo en el campo de batalla, Sainz Rodríguez trascendía el aspecto bélico de la contienda, a sabiendas de que la lucha ideológica interna seguiría una vez finalizada la guerra. Esto explica, en buena medida, muchas de sus actitudes y declaraciones públicas durante los meses previos a su nombramiento como Delegado Nacional de Educación y Cultura de la unificada F.E.T. y de las J.ON.S., como las que realizó once días antes de su designación, afirmando categóricamente respecto de los estatutos del partido recogidos en el decreto de 4 de agosto de 1937:

[...] Este Decreto, como el anterior de Unificación y disolución de partidos y el discurso que le precedió, son las bases de la construcción del Estado Nuevo, merced al instrumento que es la Falange, que irá paulatinamente creando, todos los organismos del Nuevo Estado que han de responder a la concepción política y filosófica del Movimiento.

[...] constituye un acto histórico de la máxima importancia; [...] no es un simple remedio de fórmulas extranjeras sino que puntualiza con mucha más precisión y rigor filosófico que ninguno de los movimientos europeos parecidos al nuestro, la esencia espiritual y los fundamentos básicos de esta nueva concepción de la vida política de la Nación.

[...] Es evidente que toda la política del porvenir en España no tiene ya más camino legal que la actuación dentro de Falange Española; se equivocan los que creen que se pueden sostener ideologías o características, absteniéndose o no prestándose a la asimilación y a la integración que el decreto impone. Los distintos matices integradores del movimiento tienen un cauce ya, donde discurrir hasta llegar a fórmulas definitivas²⁰.

O las oscuras razones que le impulsaron a afiliarse a Falange Española, aireadas en algunos medios de la época:

¹⁹ García Venero, M. (1967). *Falange en la guerra de España: la Unificación y Hedilla*. París: Ruedo Ibérico, pág. 172. Las cursivas son mías.

²⁰ Olascoaga, A. de. (1937, 11 Agosto). NUESTRAS ENTREVISTAS. Lo que opina D. Pedro Sainz Rodríguez del Decreto sobre la estructura de F.E.T. y de las J.O.N.S. *El Diario Vasco* (San Sebastián), Año IV, nº 796, pág. 1.

[...] De no haberse afiliado oportunamente a Falange, pagando una espléndida cuota de entrada, para que se le perdonasen ciertas veleidades liberaloides que antes había demostrado, es muy posible que su aparatoso humanidad hubiera sufrido graves y tal vez irreparables quebrantos, en cualquiera de los dos bandos en que el sismo social ibérico lo hubiera sorprendido. Mas no es Sainz Rodríguez de los que se dejan sorprender por los acontecimientos. [...] las derechas de los rebeldes no podían aceptarle; los extremistas ilusionados con el nacionalsindicalismo tenían, por su parte, que ver en él a un enemigo más, entre los muchos bien cebados que militan en 'la piara de Epicuro'. De no haberles ganado por la mano, sumándose a ellos antes del golpe, y dándoles una buena parte de su fortuna para los gastos de organización de la Falange, Pedro Sainz Rodríguez habría podido ser uno de los primeros fusilados en la zona rebelde de España. ¡Ya es suerte haber escapado a este desagradable destino! Salvado, pues, de los 'autos de fe', se dedicó, con todo ahínco, a 'hacer méritos' para conseguir, dentro del régimen franquista, lo que no había podido lograr antes, ni con la Monarquía, ni con la República: llegar a ser titular de la cartera de Instrucción Pública y Bellas Artes²¹.

Una vez en el poder, sobre la mesa de su despacho le aguardaba un proyecto de escuela fascista encaminado a forjar la mentalidad de las nuevas generaciones en los principios del modelo de Estado que la revolución azul de Falange aspiraba a instaurar en la España victoriosa, un plan que el futuro ministro no sólo postergó sino que sustituyó por otro "que permitió a la Iglesia católica recuperar su tradicional papel preponderante en el ámbito educativo español"²².

Y aunque su proyecto educativo y cultural no alcanzó las cotas de eternidad por él soñadas, se mantendrá prácticamente intacto, en sus puntos esenciales, hasta la reforma de 1970, a pesar de la llevada a cabo por Ruiz-Giménez en el año 1953.

²¹ (1939, 3 Junio). Un Heliogábal de Poca Suerte: Don Pedro Sainz Rodríguez. El generalísimo lo ha echado por la borda de su ambición política. *La Crítica* (Buenos Aires). Aunque el tema central del artículo es su cese como ministro, el autor dedica varios pasajes a dar su particular versión acerca de los supuestos movimientos que siguió Sainz Rodríguez para introducirse en los círculos de poder falangista tras la sublevación militar del 18 de julio de 1936.

²² López Bausela, J. R. (2011). *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra...* Op. cit., pág. 305.

2. REFERENTES FUNDAMENTALES

[...] al hablar del falangismo, del fascismo español, estamos aludiendo a varias cosas. En primer lugar, a una corriente política e ideológica, que es posible caracterizar como una *cultura política* y para cuya consideración necesariamente ha de atenderse a sus orígenes culturales, ideológicos y políticos, en especial a su configuración en los años treinta²³.

Nuestro objetivo es esclarecer el modelo de escuela primaria que Falange Española de las J.O.N.S., en consonancia con los dictados de su doctrina nacionalsindicalista, proyectó realizar en el Nuevo Estado que deseaba implantar.

Uno de los investigadores más avezados en el estudio de la Falange de este período sostiene que los dirigentes del partido “patentizarían mediante discursos, declaraciones en prensa y propaganda en general, su ideario y su voluntad de conseguir que tanto la conquista del Estado por su organización como la realización de la revolución nacional-sindicalista fueran los corolarios lógicos de la guerra civil”²⁴, afirmación avalada por numerosas fuentes documentales que nos permite inferir la importancia del proyecto educativo falangista para los planes de futuro del partido, aunque su estudio, como veremos, es una empresa compleja porque confluyen múltiples circunstancias que coadyuvan a que este ambicioso plan para educar a la

²³ Sanz Hoya, J. (2013). Falangismo y dictadura. Una revisión de la historiografía sobre el fascismo español, en Ruiz Carnicer, M.A. (ed.) (2103). *Falange. Las culturas políticas del fascismo en la España de Franco (1936-1975)*. Zaragoza: ‘Institución Fernando el Católico’ (C.S.I.C.). pp. 25-60. Las cursivas son del original.

²⁴ Thomàs, J. M. (1999). *Lo que fue la Falange*. Barcelona: Plaza&Janés, pág. 132. Este aspecto ha sido destacado también por Saz Campos, I. (1999). El primer franquismo. Ayer, 36, pág. 210: “A diferencia de los tradicionalistas, además, Falange tenía una nítida voluntad totalitaria. Esto es, aspiraba no sólo a conseguir los objetivos, a veces difusos, de la revolución nacional-sindicalista, sino a convertirse en el partido único del nuevo Estado”.

infancia española sea uno de los capítulos más opacos y menos estudiados de la Historia de la Educación en nuestro país.

No debemos perder de vista que su proyecto de conquista del Estado nunca fraguó, a pesar de que el resultado final de la incivil contienda fue favorable al bando sublevado, porque nos encontramos ante un plan que sería abortado por la intervención directa del general Franco, truncando a golpe de decreto la preconizada revolución nacionalsindicalista, condenándola para siempre a la categoría de ‘pendiente’, lo que supuso la transformación de la primigenia Falange joseantoniana en algo radicalmente distinto del partido original. Además, a partir del momento en que la unificación fue un hecho consumado, buena parte de las acciones emprendidas por las autoridades del incipiente régimen franquista que empezó a tejerse en la retaguardia fueron dirigidas a vaciar de contenido cualquier propuesta del frustrado partido único, incluidas las referidas al ámbito educativo, siendo precisamente las iniciativas, programas y proyectos que no cuajaron las que configuraban el tipo de educación fascista que Falange Española de las J.O.N.S. aspiraba a poner en marcha en el Nuevo Estado, forjando así la mentalidad juvenil en el yunque de los principios nacionalsindicalistas.

Un claro exponente de que tras la unificación de falangistas y tradicionalistas se urdió una estrategia promovida desde la jefatura del nuevo partido para desvirtuar el carácter del primigenio proyecto nacionalsindicalista son los nueve informes que la Falange zaragozana elaboró “sobre la labor educativa y cultural realizada en los años de la guerra (y los dos inmediatamente posteriores)”, donde puede verse qué proyectos “no son aceptados ‘por el mando’, o son cortados de raíz. Y no deja de ser curioso, [...] que aquello que es suprimido o rechazado es precisamente lo que más podría ir haciendo parecer la España nacionalista a una España fascista”²⁵.

²⁵ González Gallego, I. (1988). Falange y educación. Zaragoza, 1936-1940. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria. Universidad de Salamanca*, 7, págs. 203-204. Los informes se publicaron conjuntamente en VV.AA. (1942). *Memoria de la Delegación Provincial de F.E.T. y de las J.O.N.S. de Zaragoza. Cinco años de servicio (1936-1942)*. Zaragoza: Imprenta y litografía de Octavio y Félez-Paseo de Cuéllar 11 y 13. La Memoria está dedicada “Al camarada Ramón Serrano Suñer” y el balance inicial lo rubricó con fecha de febrero de 1942, el Delegado Provincial de Educación Nacional, José Navarro Latorre, de cuya figura y archivo personal ha publicado recientemente un minucioso estudio Alares López, G. (2015). *Nacional-sindicalismo e Historia. El archivo privado de José Navarro Latorre (1916-1986)*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Excma. Diputación de Zaragoza.

Esta coyuntura, en principio negativa para un trabajo como el nuestro que se nutre básicamente de fuentes documentales, nos aporta, sin embargo, las referencias básicas para fijar los límites temporales que acotan el período de estudio, identificados en este caso con dos acontecimientos históricos relevantes. En el origen está ‘el acto de afirmación españolista’²⁶ celebrado el 29 de octubre de 1933 en el Teatro de la Comedia de Madrid, “que ha pasado a la historia como el de la fundación de Falange Española”²⁷, y en el que las intervenciones de Alfonso García Valdecasas, Julio Ruiz de Alda y José Antonio Primo de Rivera “giraron en torno a la abjuración de las fórmulas de democracia parlamentaria y la apelación a las formas fascistas”²⁸. En el extremo opuesto debe situarse el Decreto de Unificación de 19 de abril de 1937, rubricado por el sable del todopoderoso “caudillo” y “generalísimo”, norma legal que simboliza, además del certificado de defunción del sueño fascista español, el inicio del franquismo político en nuestro país al ordenar que “Falange Española y Requetés, con sus actuales servicios y elementos, se integran bajo Mi Jefatura, en una sola entidad política de carácter nacional que, de momento, se denominará *Falange Española Tradicionalista y de las JONS*”²⁹.

Asumir los límites que determinan esta línea temporal supone, entre otras cuestiones, dejar sentado que la reconstrucción del sistema educativo y la cultura nacional que llevaron a cabo los vencedores de la Guerra Civil española con posterioridad al 19 de abril de 1937 cae fuera de nuestro campo de trabajo³⁰.

Identificado nuestro objeto de estudio y delimitado el período que abarca, vamos a detenernos brevemente en dos cuestiones que consideramos

²⁶ Rodríguez Jiménez, J. L. (2000). *Historia de Falange Española de las JONS*. Madrid: Alianza Editorial, pág. 144. Al autor añade: “terminología que venía a sustituir a la de ‘fascismo a la española’ ”.

²⁷ Thomàs, J. M. (1999). *Lo que fue la Falange...* Op. cit., pág. 17. Hay quien afirma, sin embargo, que “la Falange alcanzó su mayoría de edad política el 19 de mayo de 1935, por obra del discurso que José Antonio pronunció ante miles de auditores, en el Cine Madrid”. García Venero, M. (1967). *Falange en la guerra de España: la Unificación y Hedilla*. París: Ruedo Ibérico, pág. 48.

²⁸ Rodríguez Jiménez, J. L. (2000). *Historia de Falange Española de las JONS...* Op. cit., pág. 144.

²⁹ Decreto nº 255 de 19 de abril de 1937, (B.O.E. de 20-IV-1937, nº 182). Cursivas y mayúsculas en el original.

³⁰ Un estudio detallado de la génesis del sistema educativo que se fragua en España durante el primer Gobierno del general Franco puede consultarse en López Bausela, J. R. (2011). *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra...* Op. cit., *passim*.

fundamentales tanto para la construcción de un marco teórico ajustado a nuestros fines como para abordar el análisis de la “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”³¹, documento al que ya nos hemos referido anteriormente y en el que Falange Española explicitó los principios pedagógicos y organizativos que, según la doctrina nacionalsindicalista, debían conformar esta etapa educativa.

La primera cuestión, subrayada en otras investigaciones, es la ausencia de uniformidad de criterio en cuanto a los fines del levantamiento entre los generales que protagonizaron el 18 de julio:

Inicialmente, es mayor el número de generales que permanece al lado del Gobierno que los que se sublevan contra él. Únicamente cuatro generales divisionarios con mando se adhieren al Alzamiento: Cabanellas, Queipo, Franco y Goded. En cambio, se oponen, aunque fracasan en su intento, los generales Gómez Morato, Villa Abrille, Batet, Molero, Salcedo y Núñez de Prado. Mantienen su lealtad republicana los generales de Brigada, con desempeño de cargo de superior categoría, al mando de las Divisiones I (Miaja), III (Martínez Monje) y IV (Llano de la Encomienda). La Dirección General de la Guardia Civil y la de aeronáutica permanecen también leales al Gobierno. Una sola División Orgánica, con su general al frente, se adhiere al Alzamiento: la V.³²

La división del ejército es una muestra más de la ambigüedad inicial en que se desarrollaron los acontecimientos, tónica imperante en los primeros momentos de la intentona golpista:

Las vacilaciones y las dudas prenden fácilmente en aquellos que hasta horas antes se jactaban, con énfasis, de su decisión irrevocable de alzarse en armas para derribar al Gobierno del Frente Popular. Los exaltados de ayer son los prudentes de ahora. [...] Allí donde el Ejército se apoderó de los resortes del mando rápida y enérgicamente, pudo dominar la situación; en donde las organizaciones obreras actuaron por sorpresa y con valentía, frente a unidades vacilantes, el

³¹ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9.

³² Cabanellas, G. (1975). *La Guerra de los mil días. Nacimiento, vida y muerte de la II República Española* (2^a ed. rev). (Vol. 1). Buenos Aires: Heliasta S.R.L., pág. 518. Este dato no coincide con el que aporta Ángel Viñas en Serrat Bonastre, F. (2014). *Salamanca, 1936. Memorias del primer ‘ministro’ de Asuntos Exteriores de Franco*. Barcelona: Crítica, pág. 127, n. 68: “[...] se sublevaron seis generales de División y veintiséis de Brigada. Sin embargo, el número de los comprometidos es difícil de determinar. De los restantes muchos se vieron arrastrados, por las circunstancias, a uno u otro lado”.

triunfo fue de aquéllas. Acción o vacilación, sorpresa o lentitud, energía o titubeos fueron lo positivo o lo negativo de los elementos que dieron el triunfo en las jornadas primeras a las fuerzas gubernamentales o las insurrectas³³.

Todo parecía indicar, en principio, que los militares rebeldes no se alzaban en armas contra el régimen republicano sino contra el Gobierno del Frente Popular, ya que muchos lo hicieron, como atestigua el contenido de sus bandos y proclamas, dando entusiastas “¡vivas!” a la República³⁴:

El Alzamiento se inicia con el grito de ¡Viva la República! Quienes a él se adhieren –muchos de ellos con serias reservas mentales– aceptan como estrategia revolucionaria esa vieja técnica que consiste en disfrazar los verdaderos fines con cortinas de humo, que permiten ampliar la base de la sublevación con adhesiones que, de haberse proclamado las auténticas intenciones de algunos de los dirigentes, se habrían traducido en un ¡Muera la República!, mucho más sincero y espontáneo que el ¡Viva!

Han de transcurrir algunas semanas antes de que caigan las máscaras y aparezcan a la luz del día los verdaderos rostros: así como quienes actúan como apuntadores, bien escondidos entre bastidores, de los que se hallan en el proscenio. Son algunos generales y jefes monárquicos, otros que habían servido a la Dictadura de Primo de Rivera, los derrotados el 10 de agosto de 1932, los eternos conspiradores, que habían demostrado una y cien veces su incapacidad³⁵.

Por el contrario, y esta es la segunda cuestión que queremos poner de relieve, la trama civil que atizó y apoyó la sublevación de los uniformados nunca ocultó sus verdaderos propósitos, descollando requetés y falangistas

³³ Ibídem, pág. 524.

³⁴ Así lo rubrican en sus respectivos bandos, entre otros, los generales Cabanellas, Queipo, Mola, Franco, Saliquet, Fanjul, Goded y el coronel Aranda. Alejandro Lerroux, jefe del partido Radical, afirma en *La pequeña historia*, Madrid: Afrodisio Aguado, 1963, pág. 584, que el general Franco “No se sublevó contra la República, puesto que salió de sus cuarteles con la bandera de la República, al compás del Himno de la República y al grito de ‘¡Viva la República!’”.

³⁵ Cabanellas, G. (1975). *La Guerra de los mil días...* Op. cit., pág. 619. El autor, en nota 7, págs. 619-620, subraya un hecho muy significativo en este sentido: “Reiterando su posición de monárquico al servicio del Caudillo, el general Vigón, faltando una vez más a la verdad, reproduce el bando dado por el general Mola el 19 de julio de 1936 y omite, sin duda intencionadamente, el ¡Viva la Republica! con que termina (*El general Mola*, pág. 117). Esto es importante; y más cuando, al mencionar los datos por el general Cabanellas y el coronel Aranda, hace hincapié precisamente, como si fuera algo extraordinario, en que los bandos terminaban con una adhesión al Régimen republicano”.

con la aportación de sus milicias a la insurrección, cuestión de importancia capital en aquellos momentos. Además, como sabemos, el decreto de unificación giró exclusivamente en torno a la fusión de ambos grupos, quedando el resto de las formaciones políticas³⁶ supeditado por entero a su hegemonía.

Es verdad que los monárquicos alfonsinos contaban también con milicias propias, pero el volumen de sus fuerzas era puramente testimonial frente al potencial de falangistas y, sobre todo, carlistas³⁷. La labor de este grupo monárquico fue más de tipo ideológico:

La principal actividad de Renovación Española, hasta que estalló el Movimiento Nacional, fue preparar este levantamiento, que considerábamos inevitable e indispensable, contra lo que opinaban otros sectores de la derecha. Y esta labor cuajó en la Unión Militar Española, y el apoyo incondicional y decidido a todos los militares que predicaban esta Cruzada. Cuando la Historia empiece su labor escrupulosa y documentada, se conocerá la enorme tarea realizada, lo que significó para el éxito del movimiento y para la garantía del Ejército el prestigio de Calvo Sotelo³⁸.

Pero lo verdaderamente importante para el tema que nos ocupa es que a pesar de sus discrepancias respecto a la esencia de la institución, los monárquicos –tanto carlistas como alfonsinos– apoyaron la sublevación militar con el único fin de derrocar a la República y situar de nuevo a la Corona en la

³⁶ Ibídem, pág. 621: “Apoyaban a los militares sublevados los miembros de la C.E.D.A., el partido de derecha católico; los monárquicos alfonsinos; los carlistas o tradicionalistas; los fascistas o integrantes de la Falange Española; los católicos y los conservadores, aunque no pertenecieran a ningún partido; y cierto número de republicanos, desplazados por el Frente Popular, entre los que destacaban los radicales”. En nota 7, págs. 621-622, el autor matiza: “Sólo contadas figuras del Partido Radical se incorporaron al movimiento militar en los primeros días; pues fueron barridas tan pronto como, afianzado el Alzamiento, tuvo carácter bien definido por la actitud, predominante, de falangistas y carlistas, así como con la de los monárquicos”.

³⁷ Serrat Bonastre, F. (2014). *Salamanca, 1936*. Op. cit., pág. 75: “En tanto que factor político, los tradicionalistas tienen menos importancia que Falange. Esta pretende reformar España. Aquellos no pretenden nada más que paz, orden y moralidad, porque ya hace tiempo que la falta de un jefe ídolo [sic] ha convertido el partido en una especie de mística idealista sin conclusiones precisas”.

³⁸ Sierra, R. *La Hoja del Lunes*. San Sebastián. 6-XII-1936. Citado por Cabanellas, G. (1975). *La Guerra de los mil días...* Op. cit., pág. 622, n. 12. El artículo tercero del decreto de 19 de abril de 1937, págs. 1033-1034, dice textualmente: “Quedan fundidas en una sola Milicia Nacional las de Falange Española y de Requetés, conservando sus emblemas y signos exteriores. A ellas se incorporarán también, con los honores ganados en la guerra, las demás milicias combatientes”.

cima del poder estatal, mientras que en el otro extremo Falange Española de las J.O.N.S. fue la única organización que se sumó al pronunciamiento militar con el objetivo de implantar en España un nuevo modelo de Estado totalmente alejado de patrones monárquicos o republicanos. Nada más lejos del ánimo de José Antonio Primo de Rivera que “lanzar el ímpetu fresco de la juventud que nos sigue para el recobro de una institución que reputamos gloriosamente feneida”³⁹, o defender una República cuya legitimidad, según su particular criterio, “no nació de las elecciones municipales del 12 de abril”, porque “en la Constitución del 76, entonces vigente, no se decía para nada que cuando un partido republicano o varios partidos republicanos ganasen una elección municipal el triunfo en esa elección municipal les autorizaría para implantar una República”⁴⁰.

En definitiva, como han subrayado recientes investigaciones que se han ocupado del estudio de este período de nuestra historia, las familias ideológicas que confluyeron en la intentona del 18 de julio de 1936 lo hicieron alentadas por intereses políticos muy dispares, descollando monárquicos y falangistas en la parte civil de la trama, tanto por la divergencia de sus respectivos proyectos como por la naturaleza del modelo de Estado que pretendían implantar en España una vez finalizada la guerra, diferencias que, sin embargo, colocaron a ambas formaciones en un mismo plano de incomodidad frente al “caudillo” que no dudó en defenestrarlas y utilizarlas en su propio beneficio.

Los monárquicos aspiraban a una restauración de la monarquía. Los falangistas querían un régimen más o menos fascista. Los carlistas no tenían posibilidad de establecer el sistema reaccionario que les encandilaba. Los militares estaban divididos salvo en su deseo de ganar lo más rápidamente posible. La CEDA había desparecido como orientación política. En aquella pugna el peso de Franco fue determinante al apoyarse en el ejército y Falange, que no tardó en domesticar para sus fines. Todos o casi todos aplaudieron⁴¹.

³⁹ Río Cisneros, A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera [sic]. Edición cronológica*, (Edición especial para el Ministerio de Educación y Ciencia, Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento). Madrid: Almena, pág. 567.

⁴⁰ Ibídem, págs. 240- 241.

⁴¹ Serrat Bonastre, F. (2014). *Salamanca, 1936*. Op. cit., pág. 71, n. 119. Las palabras citadas son de Ángel Viñas, editor de este trabajo basado en el archivo personal del diplomático Francisco Serrat Bonastre.

Esta divergencia radical en las expectativas de monárquicos y falangistas respecto al modelo estatal a implantar una vez finalizada la contienda tendrá repercusiones importantes en la enconada pugna por el control del sistema educativo que empezaba a fraguarse en retaguardia. Así, mientras para los monárquicos la vuelta a la España previa al 14 de abril de 1931 significaba restituir el control de la educación a quien lo había ostentado desde tiempos inmemoriales, es decir, a la Iglesia católica, las aspiraciones fascistas y totalitarias de Falange albergaron, entre otras muchas, la pretensión de controlar hasta la última de las manifestaciones de la educación nacional en un intento de asegurarse el destino y la continuidad de su revolución nacionalsindicalista, aspecto puesto ya de relieve por otros investigadores cuando afirman que “en tanto que sistema totalitario cuyo discurso político iba dirigido a las masas, el fascismo puso en marcha numerosos mecanismos de indoctrinación y control ideológico, entre los cuales cabe incluir el sistema de enseñanza”⁴².

Partimos pues de una premisa fundamental enquistada en el origen mismo de la contienda y a la que, en nuestra opinión, no se ha prestado suficiente atención hasta el momento. Nos referimos al concepto de Nuevo Estado que, con la excepción señalada de Falange, es totalmente ajeno a cualquiera de las otras facciones civiles que integraron el entramado golpista de apoyo a los militares⁴³. Otra cuestión diferente es la apropiación y el uso que se hizo de este término en los prolegómenos de la configuración del franquismo como régimen político tras la promulgación del decreto de unificación que certificó la muerte política del fascismo español de los primeros años.

Será imprescindible, por tanto, determinar si existía algún tipo de planteamiento pedagógico respecto de la escuela primaria en la Falange que se

⁴² Ossenbach Sauter, G. (2002). La educación en el fascismo italiano y en el nacionalsocialismo alemán. En Tiana Ferrer, A., Ossenbach Sauter, G., Sanz Fernández, F. (Coord.). *Historia de la Educación (Edad contemporánea)* (pág. 219). Madrid: UNED. La autora matiza estas palabras a renglón seguido afirmando que “no fue la educación, sin embargo, el más eficaz de estos instrumentos, sino más bien una serie de estrategias más sutiles, tales como la propaganda, las “escenificaciones” públicas de masas, las organizaciones políticas y, en gran medida, la planificación estatal de múltiples actividades de ocio y trabajo dirigidas a niños, jóvenes, obreros, etc.”.

⁴³ García Venero, M. (1967). *Falange en la guerra de España...* Op. cit., pág. 192: “La Falange no postuló, jamás, una dictadura. La ausencia del caudillo [José Antonio], luego su muerte, provocaron una penuria funcional gravísima. Pero la Falange quería institucionalizar y constitucionalizar a la nación proscribiendo cualquier tendencia dictatorial. La guerra –repetímoslo– prolongación de la política surgió como un medio fatal para llegar a aquellos objetivos”. Sin embargo, finalizada la Guerra Civil, Falange fue durante cuarenta años el principal activo de la dictadura protagonizada en nuestro país por el general Franco.

sumó al golpe militar de 1936 y, si la respuesta fuera afirmativa, dilucidar cómo fueron postergados dichos principios en beneficio de la Iglesia católica, el otro gran protagonista de la pugna por el control del futuro sistema educativo que habría de surgir del conflicto bélico.

Falange Española, fundada en 1933, fracasó estrepitosamente en su intento de erigirse en un movimiento de masas durante la Segunda República española y “hasta el cambio del curso político que supuso el levantamiento militar del 18 de julio de 1936”, su historia puede resumirse en “la de un partido incapaz de alcanzar por sí solo una posición influyente en las estructuras del poder nacional”⁴⁴, extremo constatado en distintas investigaciones que han puesto de relieve el hecho de que si “en algo hay unanimidad en la historiografía sobre la España republicana es en lo relativo al clamoroso fracaso del partido fascista –FE de las JONS– y al extraordinario alcance del proceso de fascistización experimentado por la mayoría de las fuerzas conservadoras”⁴⁵, y suscrito igualmente por algunos testigos de excepción que vivieron muy de cerca estos momentos convulsos de nuestra historia reciente:

Veamos el caso de Falange. Con un laudable espíritu de amor filial, y sin duda con gran patriotismo, José Antonio Primo de Rivera quiso encauzar ese anhelo de regeneración y fundó la Falange. [...] He leído sus 26 puntos y, la verdad, me han parecido principios tomados aquí y allá entre los más sólidos de la religión y la moral. Se les ha mezclado con algunas novedades peregrinas de carácter social para pagar tributo a la moda de la popularización que parece indispensable hoy incluso a los partidos más reaccionarios.

Lo cierto es que si volvemos la vista atrás para recordar lo que era Falange antes de estallar el movimiento, hemos de convenir en que tal organización nos parecía una botarata, vista con cierta simpatía por su intención y con compasión por su escaso éxito. La enorme hinchazón que ha experimentado después es debida, a mi juicio, a la necesidad que ha sentido la juventud patriótica de alistarse en algún organismo combatiente. Esto, para no tomar en cuenta otros móviles menos puros⁴⁶.

⁴⁴ Ellwood, S. (2001). *Historia de Falange Española*. Barcelona: Crítica, pág. 23.

⁴⁵ Saz Campos, I. (1999). El primer franquismo. *Ayer*, 36, pág. 206. “Por supuesto, fracasó también rotundamente, como decíamos, el partido fascista: incapaz de ganar la batalla de la calle, de convertirse en partido de masas, de superar unos resultados electorales ridículos y de llevar a cabo cualquier intento insurreccional. Al final tuvo que apelar, como los demás, al ejército”. Ibídem, pág. 207.

⁴⁶ Serrat Bonastre, F. (2014). *Salamanca, 1936*. Op. cit., págs. 48-49.

Por otro lado, y esto es algo que conviene no perder de vista, Falange se sumó a la rebelión militar en precario⁴⁷, con su organización prácticamente desarticulada y sus líderes más representativos encarcelados desde el 14 de marzo de 1936. Además, durante “la mayor parte de la guerra civil la Falange se consagró casi por entero a la formación de unidades de voluntarios destinados a cumplir servicios militares o paramilitares”⁴⁸ y, como consecuencia lógica de ello, una “de las preocupaciones fundamentales de los jefes del partido consistió, precisamente, en dotar de organización y encuadramiento adecuado a aquellas milicias”⁴⁹, afirmación que han matizado recientemente algunos investigadores, aportando la opinión al respecto de personas que vivieron de cerca estos acontecimientos:

Lo cierto es que ambos colectivos [el otro eran los carlistas], y especialmente Falange, excediéndose en el auxilio que prestan al estado, han creado servicios que salen de la acción de guerra y tienden a establecer un nuevo estado dentro del estado, a semejanza de lo que ocurre con los nazis. Falange no se contenta con sus milicias. Presta enorme atención a la prensa y a la propaganda; tiene no solo sus cuarteles sino sus cárceles y aun sus procedimientos judiciales, más que sumarísimos, no exentos de tono burlesco, como el empleo del ricino, ni de brutalidad trágica, como las ejecuciones *ex abrupto*. En fin, su organización se extiende al extranjero, pretendiendo tener representaciones paralelas a las oficiales que fiscaliza⁵⁰.

En definitiva, “las afortunadas circunstancias de una guerra civil, [...] lejos de actuar como suplencia del proyecto fascista español” facilitaron “el escenario más propicio” para materializar “los propósitos del nacionalsindicalismo”⁵¹, siendo la escuela, como veremos, uno de los anhelos más significativos en este sentido.

⁴⁷ Saz Campos, I. (1999). El primer franquismo. *Ayer*, 36, pág. 210: “descabezada, cantonalizada, dividida y arrastrando las debilidades ideológicas y políticas de la fase anterior”.

⁴⁸ Payne, S.G. (1985). *Falange. Historia del fascismo español*. Madrid: SARPE, pág. 153.

⁴⁹ Ibídem.

⁵⁰ Serrat Bonastre, F. (2014). *Salamanca, 1936*. Op. cit., pág. 75. En nota 127, Ángel Viñas, editor de la obra, advierte al lector: “Serrat no hace un examen analítico de Falange. Se limita a exponer los rasgos miméticos que tomaba no ya del fascismo sino del nacionalsocialismo. En mi opinión, estaba más cerca de la esencia que muchos tratadistas”.

⁵¹ Gallego, F. (2014). *El evangelio fascista. La formación de la cultura política del franquismo (1930-1950)*. Barcelona: Crítica, pág. 16.

3. EDUCACIÓN Y CULTURA EN LA FALANGE ORIGINARIA

Hay quienes, pensando en nosotros, creyeron ver en la calle la fuerza de choque de algo que después correría a cargo de las personas sensatas; ahora ya no lo piensan, y por nuestra parte, de una manera expresa, nos sentimos, no la vanguardia, sino el ejército entero de un *orden nuevo* que hay que implantar en España; que hay que implantar en España, digo, y ambiciosamente, porque España es así, añado; de un orden nuevo que España ha de comunicar a Europa y al mundo⁵².

Las investigaciones sobre los orígenes de la Falange anterior al Decreto de Unificación de 1937 se han centrado principalmente en biografizar la figura de José Antonio Primo de Rivera, analizando los hitos más relevantes de su trayectoria personal y política, destacando especialmente el fracasado intento, en octubre de 1931, “de hacerse con un acta de diputado vacante por Madrid apelando a los nostálgicos de la Dictadura”, los pactos suscritos con “los capitalistas alfonsinos dispuestos a patrocinar el experimento fascista”⁵³, “la caballerosa –y posiblemente manipulada– polémica con el director de *ABC* Juan Ignacio Luca de Tena tras la salida de *El Fascio*”, donde “expuso sus primeras ideas sobre el fascismo y la violencia”, “el mitin del teatro de la Comedia, autodefinido como ‘españolista’, pero sintomáticamente fijado en el aniversario de la Marcha sobre Roma”⁵⁴, la organización de su primer grupo político: el Movimiento Español Sindicalista-Fascismo

⁵² Río Cisneros, A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera [sic]. Edición Cronológica*. Madrid: Almena, pág. 421. Primo de Rivera, J. A. (1935). España y la barbarie. Conferencia pronunciada en el Teatro Calderón de Valladolid el día 3 de marzo de 1935. Cursivas en el original.

⁵³ Gil Pecharromán, J. (1994). *Conservadores subversivos. La derecha autoritaria alfonsina (1913-1936)*. Madrid: Eudema, págs. 161-162.

⁵⁴ González Calleja, E. (2011). *Contrarrevolucionarios. Radicalización violenta de las derechas durante la Segunda República, 1931-1936*. Madrid: Alianza Editorial, págs. 165 y 169. En principio, el acto estaba programado para “celebrarse coincidiendo con el aniversario de Lepanto, pero diversas circunstancias aconsejaron que se realizara a finales del mes

Español, “cuya actividad quedó casi reducida a la elaboración de un manifiesto”, la fusión con las J.O.N.S. de Ramiro Ledesma y de Onésimo Redondo⁵⁵, las crisis internas del partido que culminaron en la presentación de sus veintisiete puntos programáticos, su responsabilidad y participación en la escalada de violencia de la primavera de 1936 o las vicisitudes que atravesó el partido hasta ser ilegalizado por las autoridades de la Segunda República y la detención y encarcelamiento de sus principales dirigentes, además de su implicación en el golpe de Estado del 18 de julio.

Trabajos como los citados suelen acudir a cartas, artículos periodísticos, mítines, manifiestos y programas, utilizándolos para demostrar el carácter fascista del partido, su mimetismo con Italia y Alemania o sus relaciones con otros grupos de similares características, así como las tensiones entre los líderes más representativos de las diferentes corrientes ideológicas que precedieron a la configuración definitiva de Falange Española de las J.O.N.S. Sin embargo, no tenemos constancia de que los principios educativos propugnados por el nacionalsindicalismo y las aspiraciones del partido con respecto al papel del Estado en el sistema educativo hayan sido objeto de interés específico, limitándose, en el mejor de los casos, a hacer referencias tangenciales a los puntos veintitrés, veinticuatro y veinticinco que el programa original de Falange recogía bajo el epígrafe “Educación Nacional. Religión”.

Por otro lado, la mayoría de las investigaciones que han escudriñado la lucha entablada entre católicos y falangistas por el control de la educación en los orígenes del franquismo toman generalmente como referencia inicial para sus estudios la formación del primer Gobierno de los sublevados, con Pedro Sainz Rodríguez al frente del ministerio de Educación Nacional, minimizando, a nuestro juicio, el hecho de que Falange se incorporó a la intentona golpista del 18 de julio con un proyecto propio que giraba en torno a “la omnipotencia del Estado (Estado totalitario) como reacción al liberalismo, lo que suponía situar al individuo al servicio del Estado mediante el control y la movilización total de la sociedad”⁵⁶, siendo la educación uno de los pilares fundamentales para llevar adelante sus planes como quedó de manifiesto en el hecho de que ya en su primer Consejo Nacional,

de octubre, el día 29”. Gallego, F. (2014). *El evangelio fascista. La formación de la cultura política del franquismo (1930-1950)*. Barcelona: Crítica, pág. 212.

⁵⁵ Rodríguez Jiménez, J. L. (2000). *Historia de Falange Española de las JONS*. Madrid: Alianza Editorial, pág. 22 y 167-192.

⁵⁶ Ibídem, pág. 22.

celebrado en Madrid los días 4 a 7 de octubre de 1934, el punto tercero de la convocatoria, dedicado a la determinación de los principios políticos del partido, reservó uno de sus apartados para deliberar sobre el “problema pedagógico”, figurando explícitamente la primera enseñanza –junto con la universidad, la enseñanza media y la enseñanza profesional– como uno de los ámbitos donde Falange tenía previsto definir los rasgos principales que conformaban su política educativa⁵⁷.

Otra cuestión sustancial de este enrevesado período de nuestra historia a la que los investigadores hacen normalmente referencia, pero en la que tampoco profundizan, es que Pedro Sainz Rodríguez fue la primera y máxima autoridad del partido en materia educativa con carácter posterior a la unificación, accediendo al cargo de Delegado Nacional de Educación y Cultura de F.E.T. y de las J.O.N.S.⁵⁸ tras la trituración del organigrama falangista original⁵⁹ que se llevó a cabo durante los cuatro meses de vacío administrativo e inactividad de los distintos servicios del partido que vivieron este tiempo sumidos en una vorágine de luchas internas y desencuentros con los carlistas –compañeros de viaje impuestos–, siendo éste un período del que apenas tenemos noticia porque la mayoría de documentos relativos al mismo han desaparecido⁶⁰.

⁵⁷ Bravo Martínez, F. (1940). *Historia de Falange Española de las J.O.N.S.* Madrid: Editora Nacional, págs. 57-59. El segundo Consejo Nacional del partido se celebró los días 15 y 16 de noviembre de 1935 y en la convocatoria del mismo no aparece referencia alguna a la educación. Los temas objeto de deliberación de este segundo Consejo pueden consultarse en la obra citada, págs. 102-103.

⁵⁸ Su nombramiento se hace efectivo en el *Boletín del Movimiento* de 15-VIII-1937, nº 2, pág. 24.

⁵⁹ La Jefatura de Educación Nacional de F.E. de las J.O.N.S. se transformó, tras la unificación, en Delegación Nacional de Educación y Cultura, lo cual es muy significativo para nuestro trabajo y tiene consecuencias que van mucho más allá de las derivadas de un simple cambio de nombre.

⁶⁰ Eduardo González Calleja, uno de los investigadores que mejor conoce y más ha manejado las fuentes documentales de este período, me informó lo siguiente: “Hasta donde yo conozco, la documentación de FE anterior a julio de 1936 desapareció durante la guerra. Se dijo que parte había sido salvada y entregada al consejero nacional Vicente de Cadenas y Vicent para confeccionar la historia del partido, pero nunca más se supo. Por lo tanto, los documentos están muy dispersos y fragmentados”. Agradezco al autor esta valiosa información, corroborada en parte también por García Venero, M. (1967). *Falange en la guerra de España: la Unificación y Hedilla*. París: Ruedo Ibérico, quien afirma en nota sin numerar, pág. 187: “Después del decreto del 19 de abril de 1937, por el que se creaba la Falange Española Tradicionalista y de las JONS, ocurrió un incendio en el salmantino Colegio Trilingüe, donde se hallaban las dependencias –oficinas y archivos– de la nueva organización, y el fuego destruyó papeles valiosísimos para la historia. En

A esta circunstancia hay que añadir que tras su nombramiento como ministro⁶¹, Sainz Rodríguez siguió desempeñando el cargo de Delegado Nacional de Educación y Cultura de la unificada F.E.T. y de las J.O.N.S., por lo que presuntamente conoció al detalle las propuestas sobre educación elaboradas por la Falange originaria; no se movió en el vacío. Esto le permitió, sin duda, elaborar una sutil estrategia en los escasos meses transcurridos entre ambos nombramientos, encaminada a neutralizar el primigenio proyecto educativo fascista y sustituirlo por el suyo propio, dirigido a favorecer los intereses de la Iglesia católica.

Una prueba evidente de que sus planes caminaban en esa dirección es su discurso de clausura de la segunda Asamblea Nacional celebrada en Valladolid los días 27 a 29 de diciembre de 1937, promovida por el Sindicato Español del Magisterio (S.E.M.), en el que, tan sólo un mes antes de su ascenso al ministerio, afirmó solemnemente ante los delegados sindicales falangistas de las provincias bajo dominio de los sublevados que “la gran tarea de nuestro Movimiento es crear una España Nueva”⁶², algo que a punto de finalizar el año 1937 y ante un auditorio afecto a los sublevados no aporta, en principio, ninguna novedad digna de relieve. Sin embargo, el flamante Delegado y ministro en ciernes no se limitó en su intervención a manifestar públicamente tan ambicioso objetivo sino que desveló que para alcanzarlo “muchos de los materiales que la realidad nos ofrece no son nuevos, sino que son viejos”, aflorando aquí dos cuestiones de especial interés para nosotros. En primer lugar, que la máxima autoridad educativa en aquellos momentos acariciaba ya para la Nueva España un proyecto educativo y cultural asentado en las esencias más rancias de la tradición y la religión católica –“materiales viejos”– y, en segundo, que “lo nuevo”, es

las jefaturas provinciales de la zona nacional, los documentos anteriores al 19 de abril señalado, han desaparecido o se encuentran en lugares incógnitos. Es posible que haya excepciones: las desconocemos. Por otra parte, al ser dictado el decreto de unificación, fueron sustraídos ciertos documentos –actas de políticas deliberaciones [sic]– que se referían al acontecer falangista entre el 2 de septiembre de 1936 y el 19 de abril del año siguiente. En incidencias derivadas del mes de abril de 1937, otros papeles, de interés histórico, pasaron de las manos de sus legítimos propietarios a otras, de modo brusco y por razones imperativas”.

⁶¹ Decreto nº 450 de 31-I-1938, (*B.O.E.* nº 468 de 1-II-1938).

⁶² Educación nacional. Sindicato Español del Magisterio. Segunda Asamblea Nacional. En nombre del Caudillo, la evocación del Ausente y el rito de la Falange exaltaron el entusiasmo de los asambleístas. (1938, 26 Enero). *El Norte de Castilla*, pág. 3. Salvo precisión en contra las citas relativas al discurso de Pedro Sainz Rodríguez proceden de esta fuente documental.

decir, el proyecto falangista, no iba a ser el principal referente a la hora de establecer “las bases de la España Nueva”, proceso que debía consumarse “confiando en que la Revolución Total será una obra de futuro”, lo que exigía “asentar la base primordial de la educación de la Juventud”⁶³.

Como hemos señalado ya en otro lugar, el principal objetivo de la reforma educativa promovida por Sainz Rodríguez fue trascender la victoria militar erradicando de la mentalidad de las generaciones de posguerra cualquier vestigio de reminiscencias republicanas; de ahí su insistencia en subrayar que todo “cuanto se haga en la Pedagogía en este sentido será asentar las posibilidades de que los anhelos que mueven un gran resurgir no sean una ilusión, sino una realidad segura en un futuro próximo”, por lo que era necesario abordar cuanto antes el “grave problema doctrinal” en que se debatían los maestros, dado que la formación recibida por parte del Estado “estaba basada si no en ideas contrarias, cuando menos distintas en absoluto a las que han de regir en el futuro de España”⁶⁴.

La estrategia culminaba con “la unificación definitiva de todos los maestros españoles, respondiendo a unas mismas formas educativas que deben ser las normas del Estado en cuanto a la Educación Nacional”, proceso que confluía en el S.E.M. cuyos brazos estaban “abiertos para recibir a todos los maestros de España, ya que el movimiento no tiene carácter de partido. Y además, es eminentemente Católico, Nacional y Jerárquico”, definición que evidencia el carácter predominante de la nueva organización falangista que

⁶³ Ibídem. Víctor Pradera minimizó el supuesto carácter novedoso de la Falange frente al Tradicionalismo tras el discurso del Teatro de la Comedia en: Bandera que se alza. (1933, 16 Diciembre). *Acción Española*, págs. 643-651. También José Pemartín Sanjuán –uno de los más estrechos colaboradores de Pedro Sainz Rodríguez, a quien nombró Jefe Nacional del Servicio de Enseñanza Superior y Media cuando fue ministro de Educación Nacional– aportó su particular visión sobre esta cuestión en: Pemartín, J. (1938). *Qué es ‘Lo Nuevo’. Consideraciones sobre el momento español presente*. Santander: Aldus, como han subrayado ya algunos investigadores: “En 1937 Pemartín publicó el libro doctrinal *Qué es “lo nuevo”*, en el que propugnaba el fascismo como la única fórmula posible tras la victoria del bando nacional en la guerra civil. La propuesta de Pemartín, sin embargo, no suponía un salto cualitativo hacia la modernidad fascista, sino que era más bien una actualización del tradicionalismo español en clave totalitaria, una reinterpretación del fascismo a partir de los presupuestos del monarquismo de *Acción Española*”. Canales Serrano, Antonio Fco. (2012). Pemartín y la frustrada fascistización de la enseñanza media española de posguerra. *Historia Social*, 74, pág. 66.

⁶⁴ Ibídem.

aspiraba a aglutinar a los maestros en cuyas manos, según el ministro, “está el porvenir de lo que más amamos: La Patria Española”⁶⁵.

Aunque este discurso fue pronunciado meses después de materializarse la unificación, cayendo fuera del período acotado para nuestro estudio, su contenido sugiere que Sainz Rodríguez conocía ya los planes en materia educativa de la Falange originaria. En todo caso, lo atestigua sobre todo la presencia en su archivo personal de diversa documentación que, aunque fragmentaria y no muy abundante –dadas las peculiares circunstancias por las que atravesaba el partido en aquellos días–, puede darnos una idea bastante aproximada de las aspiraciones del fascismo español con respecto a la organización de la escuela primaria, previsiones que el flamante ministro se encargó de desactivar vaciéndolas totalmente de contenido, aunque en ocasiones dejara a salvo su envoltura externa, lo que ha dado lugar a interpretaciones de diversa índole, erróneas en muchas ocasiones.

Pero Sainz Rodríguez no se limitó tan sólo a compatibilizar los cargos de ministro y delegado sino que además, para cubrir todos los frentes y no dejar ningún cabo suelto, aupó a la subsecretaría del recién creado ministerio a Alfonso García Valdecasas, Jefe Nacional de Educación de la originaria F.E. de las J.O.N.S., nombrado directamente por Manuel Hedilla en el período previo a la unificación⁶⁶ y predecesor suyo en el cargo. Ya apuntamos en otra ocasión que existen, para este nombramiento,

“indicios que apuntan hacia la existencia de razones mucho más poderosas que un simple mimetismo referenciado en ‘la política de copartición’ adoptada en la formación del primer Gobierno del general Franco o las supuestas presiones que el propio ministro insinuó a Eugenio Vegas en Burgos”⁶⁷,

y una de ellas es, precisamente, la de tener a su lado no sólo a uno de los triunviros fundadores de Falange sino al intelectual a quien el Jefe de la Junta Provisional de Mando había confiado la difícil tarea de perfilar la organización del futuro sistema educativo del Nuevo Estado fascista surgido de la

⁶⁵ Ibídem.

⁶⁶ Vegas Latapie, E. (1987). *Los caminos del desengaño. Memorias políticas [II], 1936-1938*. Madrid: Tebas, pág. 195. Thomàs, J. M. (1999). *Lo que fue la Falange*. Barcelona: Plaza&Janés, pág. 126; (2014). *El gran golpe. El “caso Hedilla” o cómo Franco se quedó con Falange*. Madrid: Debate, págs. 40-41, 59 y 60.

⁶⁷ López Bausela, J. R. (2011). *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra*. Op. cit., pág. 154.

victoria, una misión crucial para el porvenir del partido único que aspiraba a llevar a cabo una importante labor proselitista entre la juventud española y para quien la escuela jugaba un papel protagonista a la hora de llevar a la práctica los principios de su revolución nacionalsindicalista.

Otra de las cuestiones fundamentales que aflora en este contexto es el eterno debate entablado entre quienes aceptan la esencia genuina del proyecto falangista originario y los que lo consideran un simple remedio de fórmulas extranjeras en plena efervescencia en la Europa del momento. En este sentido, hace más de treinta años que un avezado investigador en el estudio de la problemática generada alrededor del concepto de ideología puso de manifiesto que en lo concerniente al uso “del término fascismo hay dos tendencias claramente diferenciadas e igualmente unilaterales”⁶⁸. La primera se identifica con “la abusiva generalización del concepto”, surgida al amparo del “desprestigio histórico” que el fascismo acusó “tras la Segunda Guerra Mundial”, propiciando que “todo fenómeno político al que se quiere difamar se encuentra más tarde o más temprano con la etiqueta de fascismo sobre sí”⁶⁹. Como consecuencia lógica de ello, incorporado “al lenguaje corriente, fascismo es ya hoy un término que quiere decir muy poco, como no sea autoritarismo y, a veces, ni siquiera eso”⁷⁰. En el otro extremo están los que llevan “las diferenciaciones históricas hasta el extremo” de afirmar que fascistas son “tan sólo los régimes de Italia y Alemania en los años treinta y cuarenta”, postura que algunos afinan hasta el límite, asegurando que “el término debe reservarse para los italianos, considerando su caso cualitativamente distinto del nazi”, con lo “que el concepto queda igualmente vacío de todo contenido”⁷¹. Entre los defensores de esta segunda opción todo “lo más que suele hacerse es construir un modelo de fascismo entreverando a Italia y Alemania, entendiendo así el fascismo no como un producto histórico global, sino como consecuencia de determinadas corrientes muy concretas y localizadas en las sociedades en las que triunfó”, por lo que “ninguna de estas dos alternativas pueden hacer justicia al concepto”⁷².

En definitiva, hace “ya muchos años que se llegó a la conclusión de que los diversos movimientos fascistas existentes en la década de 1930 no estaban

⁶⁸ Águila Tejerina, R. del (1982). *Ideología y fascismo*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, pág. 173.

⁶⁹ Ibídem.

⁷⁰ Ibídem.

⁷¹ Ibídem, pág. 174.

⁷² Ibídem.

cortados por el mismo patrón”, y que “los distintos partidos fascistas diferían considerablemente entre sí, tanto por su carácter como por su composición”⁷³.

Por otro lado, una de las constantes admitidas por la mayoría de los estudiosos de este fenómeno es que “los fascismos fueron, ni más ni menos, una de las respuestas políticas –aunque no la única– que se dio desde la derecha a la crisis que experimentó Europa en los últimos años de la primera guerra mundial y a lo largo de todo el período de entreguerras”⁷⁴, aunque en nuestro país “las condiciones ambientales que hicieron posible el surgimiento del Fascismo –y todavía más aún su conversión en partido de masas– contaron con un desarrollo más bien escaso”⁷⁵. Sin embargo, conviene tener presente que

[...] en el período de entreguerras el fascismo se constituye en un punto de referencia fundamental para todo tipo de corrientes políticas e ideológicas en la línea señalada por Nolte del ‘fascismo en su época’. Lo es, por supuesto, para los propios fascistas y sus émulos y lo es para sus enemigos, gran parte de los cuales se reconocen precisamente en el término ‘antifascismo’. Pero lo es también para muchos sectores conservadores y reaccionarios, que mantendrán con el fascismo una reacción de atracción-repulsión, identificación-distanciamiento y alianza-rivalidad. En este contexto muchos sectores de la derecha conservadora y reaccionaria, además de buena parte de los régimen por ella promovidos, buscaron en diverso grado inspiración en el fascismo, en su retórica y elementos de legitimación, en su eficacia contrarrevolucionaria, en algunas de sus instituciones y en sus formas de organización y control social⁷⁶.

Esto no es óbice, sin embargo, para admitir que “la praxis política del fascismo español originario respondió, en buena parte, a la radicalización

⁷³ Payne, S.G. (1985). *Falange. Historia del fascismo español*. Madrid: SARPE, pág. 25. Southworth, H. R. (1967). *Antifalange. Estudio crítico de Falange en la guerra de España*’ de M. García Venero. Bordeaux. París: Ruedo Ibérico, pág. 15: “El falangismo español es simplemente la versión española del fascismo”.

⁷⁴ Thomàs, J. M. (2011). *Los fascismos españoles*. Barcelona: Planeta, pág. 22.

⁷⁵ Ferrary, A. (2009). Prólogo. En Peñalba, M. (2009). *Falange española: historia de un fracaso (1933-1945)*. Pamplona: EUNSA, pág. XV. García Venero, M. (1967). *Falange en la guerra de España*. Op. cit., pág. 65: “La circunstancia española, en las postimerías del invierno 1934-1935 era objetivamente poco favorable al desarrollo de la Falange, en la forma que puede calificarse de plebiscitaria o democrática. No había ninguna posibilidad de futuros triunfos electorales tan considerables como los que precedieron la llegada al poder del fascismo italiano y del nacionalsocialismo alemán”.

⁷⁶ Saz Campos, I. (1999). El primer franquismo. *Ayer*, 36, pág. 202. Palabras entrecerrilladas en el original.

autoritaria de presupuestos ideológicos que podríamos considerar tradicionales en la política española”⁷⁷, por lo que “cobra sentido la hipótesis, avanzada por Ledesma de que en el país no existía un movimiento fascista canónico, sino un proceso de impregnación de sus principios, valores y símbolos, hasta el punto de que no hubo formación relevante de derechas que no estuviera fascistizada en mayor o menor grado”⁷⁸, visión corroborada por importantes investigaciones de estos últimos años que han alertado sobre el hecho de que

[...] muchos, demasiados autores, se han inclinado a considerar a nuestro fascismo como imitación pobre de los grandes modelos alemán e italiano. Si la consideración se formula al nivel de lo político-organizativo y sus secuelas no hay nada que objetar, pero la translación que se ha venido realizando del juicio así obtenido al plano de la ideología es merecedora de fuertes objeciones. En definitiva, no se quiere decir otra cosa sino que cada país tiene el fascismo que necesita y que tales necesidades objetivas configuran en cada momento el discurso ideológico⁷⁹.

No obstante, hay quien asegura rotundamente que el falangismo fue “la variante española del fascismo nacionalista de corte italiano”, subrayando que la “preparación ideológica para la fundación del partido, a lo largo de 1933, se hace en términos de simple importación”⁸⁰.

Es importante tener presente estas connotaciones porque tanto José Antonio Primo de Rivera como el resto de los integrantes del triunvirato dirigente de Falange Española centraron muchas de sus intervenciones públicas en intentar clarificar esta espinosa cuestión, negando reiteradamente la naturaleza fascista del partido y defendiendo con ahínco su carácter de movimiento político genuinamente español.

Su empecinamiento en aquilatar este extremo es palpable desde el mismo acto fundacional del partido celebrado en el Teatro de la Comedia de Madrid, donde Alfonso García Valdecasas, primero de los oradores intervenientes, afirmó ante el público presente:

⁷⁷ González Calleja, E. (2011). *Contrarrevolucionarios...* Op.cit., págs. 128-129.

⁷⁸ Ibídem, pág. 129.

⁷⁹ Chueca, R. (1983). *El fascismo en los comienzos del régimen de Franco. Un estudio sobre FET-JONS*. Madrid: CIS, págs. 21-22.

⁸⁰ Pradera, J. (2014). *La mitología Falangista (1933 a 1936)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales págs. 47 y 56. En la pág. 227 de la obra citada, Pradera cita a Gentile como una de las fuentes que surten a la Falange de elementos ideológicos.

Se ha dicho que esto es un acto fascista, y yo digo que en siendo españolísimo que le llamen lo que quieran. Que con lo fascista, que es una experiencia extranjera, podremos tener todas las afinidades y todas las coincidencias que en un futuro resulten; pero que nosotros, españoles, no queremos vivir de fórmulas extranjeras, y que no queremos exponernos a que eso del fascismo sea una fórmula más. No; queremos descubrir la autenticidad de nuestro ser. No existen recetas universales; no existen panaceas de salvación para los pueblos; los pueblos han de salvarse por sí mismos, descubriendo su propia verdad⁸¹.

Palabras que chocan con la actitud de Primo de Rivera que habló en último lugar y antes de comenzar su discurso “saludó al público brazo en alto y la repuesta fascista [de la sala] no se hizo esperar”⁸². Pero aunque en esta ocasión tan señalada el líder indiscutible del partido no hiciera alusión nominal alguna al fascismo, intentando desligar de banderas partidistas la naturaleza de su naciente formación política, afirmando por tanto que era “un movimiento, casi podríamos decir un antipartido” que “no es ni de derechas ni de izquierdas”⁸³, sí que lo hizo en otros actos públicos en los que intervino, como, por ejemplo, en el discurso de proclamación de Falange Española de las J.O.N.S., pronunciado en el Teatro Calderón de Valladolid, el 4 de marzo de 1934:

Nos dicen que somos imitadores. Onésimo Redondo ya ha contestado a eso. Nos dicen que somos imitadores porque este movimiento nuestro, este movimiento de vuelta hacia las entrañas genuinas de España, es un movimiento que se ha producido antes en otros sitios. Italia, Alemania, se han vuelto hacia sí mismas en una actitud de desesperación para los mitos con que trataron de esterilizarlas; pero porque Italia y Alemania se hayan vuelto hacia sí mismas y se hayan encontrado enteramente a sí mismas, ¿diremos que las imita España al buscarse a sí propia? Estos países dieron la vuelta sobre su propia autenticidad, y al hacerlo nosotros, también la autenticidad que encontraremos será la nuestra, no será la de la Alemania ni la de Italia, y, por tanto, al producir lo hecho por los italianos o los alemanes seremos más españoles que lo hemos sido nunca⁸⁴.

⁸¹ Rodríguez Jiménez, J. L. (2000). *Historia de Falange Española de las JONS...* Op. cit., pág. 145.

⁸² Ibídem.

⁸³ Río Cisneros, A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera [sic]. Edición Cronológica*. Madrid: Almena, pág. 65.

⁸⁴ Ibídem, pág. 194.

Sin olvidar tampoco alguna de sus polémicas intervenciones parlamentarias, como la del 3 de julio de 1934 en la que, dirigiéndose a Indalecio Prieto, aseguró:

Pero porque resulta que nosotros hemos venido a salir al mundo en ocasiones en que en el mundo prevalece el fascismo –y esto le aseguro al señor Prieto que más nos perjudica que nos favorece–, porque resulta que el fascismo tiene una serie de accidentes externos intercambiables, que no queremos para nada asumir; la gente, poco propicia a hacer distinciones delicadas, nos echa encima todos los atributos del fascismo, sin ver que nosotros sólo hemos asumido del fascismo aquellas esencias de valor permanente que también habéis asumido vosotros, los que llaman los hombres del bienio [sic]; porque lo que caracteriza al período de vuestro Gobierno es que, en vez de tomar la actitud liberal boba-lionca de que al Estado le da todo lo mismo, de que el Estado puede estar con los brazos cruzados en todos los momentos a ver cuál es el que trepa mejor a la cucaña y se lleva el premio contra el Estado mismo; vosotros tenéis un sentido del Estado que imponéis enérgicamente. Ese sentido del Estado, ese sentido de creer que el Estado tiene algo que hacer y algo que creer, es lo que tiene de contenido permanente el fascismo, y eso puede muy bien desligarse de todos los alifafes, de todos los accidentes y de todas las galanuras del fascismo, en el cual hay unos que me gustan y otros que no me gustan nada⁸⁵.

O en las numerosas notas que redactó para los diarios nacionales, como la publicada en *La prensa española* el 19 de diciembre de 1934:

La noticia de que José Antonio Primo de Rivera, jefe de Falange Española de las J.O.N.S., se disponía a acudir a cierto Congreso internacional fascista que está celebrándose en Montreux es totalmente falsa. El jefe de la Falange fue requerido para asistir; pero rehusó terminantemente la invitación por entender que el genuino carácter nacional del Movimiento que acaudilla repugna incluso la apariencia de una dirección internacional.

Por otra parte, *la Falange Española de las J.O.N.S. no es un movimiento fascista*; tiene con el fascismo algunas coincidencias en puntos esenciales de volar [sic] universal; pero va perfilándose cada día con caracteres peculiares y está segura de encontrar precisamente por ese camino sus posibilidades más fecundas⁸⁶.

⁸⁵ Ibídem, pág. 268.

⁸⁶ Ibídem, pág. 395. Cursivas en el original.

Algunas de ellas, censuradas en su momento por las autoridades republicanas, como el artículo que en abril de 1936 debió de aparecer en *Informaciones* y que no fue publicado hasta varios años después en *Baleares*, exactamente el 6 de enero de 1940. De entre el conjunto de acusaciones que Primo de Rivera dedicaba a Miguel Maura destacan las que hacían hincapié precisamente en su desconocimiento de la naturaleza ideológica del partido:

[...] ignora hasta nuestro nombre. Dice que nuestro fascismo no tiene de italiano *sino el nombre*. Y, cabalmente, el nombre es lo que no tiene ni ha tenido nunca: jamás se ha llamado fascismo en el olvidado párrafo del menos importante documento oficial ni en la más humilde hoja de propaganda⁸⁷.

Pero aunque las condiciones de España no fueran, como ya hemos indicado, las más favorables para el arraigo y desarrollo social del fascismo y aunque los líderes de Falange pusieran todo su empeño en negar su parentesco ideológico con fórmulas extranjeras, lo cierto es que Falange Española fue la formación política de la década de los treinta que adoptó no sólo “la posición políticamente más extrema” sino también “la activamente más subversiva y violenta en el asalto político e ideológico emprendido contra el parlamentarismo y la democracia”⁸⁸, por lo que “José Antonio Primo de Rivera y Sáenz de Heredia se convirtió, muy a su pesar, en el ‘centro político’ del fascismo español”⁸⁹.

No es objeto de este trabajo terciar en las polémicas generadas sobre la esencia, fascista o no, de Falange Española de las J.O.N.S. La sutil frontera que delimita la ideología de las diferentes corrientes autoritarias del espectro político español de los años treinta será siempre objeto de múltiples matizaciones, atendiendo sobre todo a las variables elegidas para su estudio. Pero lo que no puede obviarse, como han señalado otros estudiosos de este fenómeno político, es el papel protagonista desempeñado por el fascismo “en la radicalización de la derecha tradicional y conservadora –especialmente [...] a través de la fascinación ejercida por el modelo italiano–”. Y aunque este hecho constatado “no nos autoriza sin más a equipararla al Fascismo”, es

⁸⁷ Ibídem, pág. 913-914. Palabras destacadas en el original.

⁸⁸ Ferrary, A. (2009). Prólogo. En Peñalba, M. (2009). *Falange española: historia de un fracaso (1933-1945)*... Op. cit., pág. XV. En este sentido es muy significativo el matiz aportado por Gallego, F. (2014). *El evangelio fascista*. Op. cit., pág. 54: “No fue el fascismo el que hizo posible la fascistización, sino la fascistización la que hizo posible el fascismo”.

⁸⁹ González Calleja, E. (2011). *Contrarrevolucionarios...* Op.cit., pág. 162. Palabras entrecortadas en el original.

evidente que Falange Española de las J.O.N.S. fue, tanto en el fondo como en las formas, el más fascistizado de todos los partidos que conformaron el arco político de la extrema derecha española de la época, lo cual induce a pensar que “entre la reacción autoritaria del nacionalismo autoritario y la reacción fascista existieron sin duda algunos elementos comunes”⁹⁰.

Si hemos traído a colación esta enrevesada cuestión es porque la hipótesis central de nuestro trabajo es que el proyecto de escuela primaria que la Falange originaria, previa a la unificación, proyectaba implementar en la España victoriosa era uno de esos elementos comunes con el fascismo, algo que intentaremos demostrar más adelante con el análisis del contenido de la “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”⁹¹, documento inédito al que ya hicimos referencia y que será pieza clave de este estudio.

Por otro lado, los sistemas educativos del fascismo italiano y del nacionalsocialismo alemán representan la materialización de las aspiraciones en materia pedagógica de dos partidos políticos que alcanzaron el objetivo más importante de su programa: ocupar totalmente el Estado. Además, sus estructuras estuvieron operativas más de una década lo que permitió que los países de su entorno pudieran observar de cerca su evolución y tomarlos, en algunos casos, como referente.

El caso que nos ocupa es muy distinto. Falange Española de las J.O.N.S. era un grupo minoritario con problemas de financiación tan graves que sus dirigentes se vieron obligados a pactar con la extrema derecha monárquica para poder sobrevivir, a costa de hipotecar importantes parcelas de su programa original. De ahí que, a pesar de los intentos de su líder, la ideología nacionalsindicalista se mantuviera siempre “en la bruma de lo puramente autoritario”⁹². Además, sus planes para apoderarse del aparato del Estado, erigiéndose en partido único, nunca fraguaron. El escaso poder de penetración de los postulados nacionalsindicalistas en la masa obrera y los exiguos resultados obtenidos en las elecciones convencieron a José Antonio de que su partido jamás alcanzaría el poder en España por medio de las urnas⁹³, por lo que decidió optar por la violencia como única vía para conquistar el

⁹⁰ Ferrary, A. (2009). Prólogo. En Peñalba, M. (2009). *Falange española: historia de un fracaso (1933-1945)...* Op. cit., págs. XVII-XVIII.

⁹¹ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9.

⁹² González Calleja, E. (2011). *Contrarrevolucionarios...* Op. cit., pág. 172.

⁹³ Río Cisneros, A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera [sic]. Edición Cronológica*. Madrid: Almena, pág. 62: “el ser rotas es el más noble destino de todas las

Estado⁹⁴, ordenando desde la cárcel que Falange se pusiera a disposición de los militares golpistas que iniciaron la sublevación, con la encomienda de conservar íntegra su identidad ideológica y su estructura jerárquica y organizativa, así como su independencia del resto de los grupos que se sumaron a la intentona. El triunfo de los sublevados representaba una posibilidad real de convertirse en el partido único que, una vez en posesión de los resortes del poder, abanderara bajo el liderazgo de su revolución el proceso de construcción del Nuevo Estado.

El fracaso del golpe y el estallido de la guerra civil propiciaron que “el partido fascista español, FE de las JONS, se convirtiera *por primera* vez en un partido de masas”⁹⁵, obligándole a amoldar sobre la marcha sus planes a las nuevas circunstancias, a menudo de forma improvisada, aunque sin renunciar a su vocación de liderazgo político⁹⁶, como lo demuestra el hecho de que prácticamente al inicio de la guerra, en diciembre de 1936, el partido dirigiera al general Franco un escrito en el que se exponían distintos “puntos de vista de Falange en relación con varios problemas de orden nacional e internacional”, recogiendo en él distintas “consideraciones acerca de la actuación de los organismos oficiales de la administración pública”⁹⁷.

Eliminado su líder y principal ideólogo apenas iniciado el conflicto, desmantelada la cúpula de la organización, encarcelados los cuadros dirigentes, buena parte de su militancia diseminada por distintas zonas mal comunicadas entre sí e incluso varias bajo control republicano, y un aluvión inconsolidado

urnas”. (Discurso de la fundación de Falange Española pronunciado en el Teatro de la Comedia de Madrid, el 29 de octubre de 1933).

⁹⁴ Ibídem, pág. 67: “[...] si esto ha de lograrse en algún caso por la violencia, no nos detengamos ante la violencia”.

⁹⁵ Saz Campos, I. (1999). El primer franquismo. *Ayer*, 36, pág. 209. Las cursivas son del original. Con respecto a este extremo conviene tener presente el matiz subrayado por García Venero, M. (1967). *Falange en la guerra de España*. Op. cit., pág. 193: “El desarrollo logrado por la Falange tras el 18 de julio tuvo dimensiones muy vastas, pero arrancó de lo que ya existía funcionalmente”.

⁹⁶ El 21 de noviembre de 1936 se celebró en Salamanca el III Consejo Nacional de F.E. de las J.O.N.S. en cuyo transcurso fue confirmada la Junta de Mando provisional, presidida por Manuel Hedilla, creada el 2 de septiembre de 1936 por los dirigentes falangistas presentes en aquella fecha en la zona bajo control insurgente. Thomàs, J.M. (1992). Actas de las reuniones de la Junta de Mando Provisional de Falange Española de las J.O.N.S. Celebradas durante el período 5 de diciembre de 1936-30 de marzo de 1937. *Historia Contemporánea* 7, págs. 335-336.

⁹⁷ Ibídem, pág. 342.

de nuevos afiliados que buscaban su salvación en la camisa azul⁹⁸, la Junta de Mando Provisional, encabezada por Manuel Hedilla, inició en la retaguardia la organización de los servicios técnicos de Falange Española, entre los que figuraba la educación, buscando imprimir en la España “liberada” el sello de la ideología nacionalsindicalista más ortodoxa⁹⁹.

La Falange carecía de su jefe nacional; perdió a Onésimo Redondo el 24 de julio; tenía en las cárceles de la zona republicana a Julio Ruiz de Alda; a la Junta Política, con la excepción de un vocal –José Sáinz– y al secretario general, y dispersada por aquella misma zona, a una parte cuantiosa del consejo nacional. En la zona nacional se hallaban algunos consejeros y jefes provinciales. Estos eran: Andalucía: Sevilla, Granada, Córdoba, Huelva y Cádiz: 5; Canarias: 1; Baleares: 1; Extremadura (Cáceres): 1; Reino de León: Valladolid, Zamora, León; Salamanca y Palencia: 5; Castilla la Vieja: Burgos, Logroño, Soria, Ávila y Segovia: 5; Aragón: Huesca, Zaragoza, Teruel y el Bajo Aragón (sin territorio): 4; Navarra: 1; Galicia (Lugo): 1; Marruecos: 1.

Representan un total de 25 jefes provinciales, muchos de los cuales –andaluces, extremeños, aragoneses, castellanos– tenían al enemigo actuando en sus territorios, y lo tuvieron, en algunos casos, durante años¹⁰⁰.

A pesar de la delicada situación material y humana por la que atravesaba el partido, los jefes territoriales adscribieron a los diferentes servicios a aquellas personas que, a su juicio, estaban en posesión de la mayor “competencia en cada actividad técnica”, designando un “Delegado” para llevar “la dirección de cada servicio”¹⁰¹.

⁹⁸ En la reunión de la Junta del 17 de diciembre de 1936, José Moreno plantea “la necesidad de hacer una nueva distribución territorial más en armonía con las exigencias del momento presente de desarrollo de la organización de Falange Española a cuya buena marcha debe subordinarse todo”. Ibídem, pág. 343.

⁹⁹ Ibídem, pág. 336: “En el examen de las actas [...], se aprecia el fuerte ritmo de actividad organizativa de la dirección falangista, cuestión lógica si se tiene en cuenta el crecimiento de la organización y la necesidad de proceder a su ordenación. Así, en los cuatro meses que reflejan las actas, asistimos a la constitución y/o regularización de servicios y secciones del partido”. García Venero, M. (1967). *Falange en la guerra de España*. Op. cit., pág. 303: “En los primeros días de 1937 –el 8 y el 9 de enero– Hedilla presidió reuniones de la Junta de Mando provisional, en las que se tomaron acuerdos para reforzar la disciplina, aumentar la coherencia, afirmar los estatutos y emprender otra etapa creadora”.

¹⁰⁰ García Venero, M. (1967). *Falange en la guerra de España*. Op. cit., pág. 165.

¹⁰¹ Thomàs, J.M. (1992). Actas de las reuniones de la Junta de Mando Provisional de Falange Española de las J.O.N.S. Op.cit., pág. 342.

En este contexto no es extraño que tanto Alfonso García Valdecasas –a quien Hedilla había encomendado la difícil tarea de perfilar la organización del sistema educativo falangista– como los miembros de su equipo volvieran la vista hacia los sistemas educativos en funcionamiento en aquellos momentos en Italia y Alemania¹⁰², teniendo en cuenta que fueron implementados por partidos políticos en el poder, libres de competidores, en posesión de todo el aparato del Estado, es decir, la posición que Falange Española de las J.O.N.S. esperaba alcanzar tras el triunfo de la sublevación militar del 18 de julio.

La principal dificultad a la que se enfrentaron los equipos técnicos falangistas para organizar unos servicios que incorporaran los axiomas doctrinales y el espíritu del nacionalsindicalismo fue la desaparición de su carismático líder. La muerte de José Antonio dejó a la organización desorientada y sumida en un limbo ideológico cuyo *corpus* doctrinal se reducía a veintisiete puntos programáticos y una heterogénea y dispar amalgama de discursos y artículos periodísticos donde el ‘Ausente’ dejó esbozados los rasgos más característicos del movimiento político que lideraba.

La situación es mucho más compleja respecto a la educación ya que los planteamientos sobre esta cuestión en el discurso joseantoniano, además de difusos, casi nunca se propusieron de forma explícita sino que aparecen diluidos en la globalidad de un mensaje anclado en derroteros proselitistas donde la educación no representaba un papel tan importante a nivel propagandístico y programático como la economía o la política exterior, por citar tan sólo dos ejemplos. A pesar de ello, el equipo técnico a quien la Junta de Mando Provisional encomendó la difícil tarea de cimentar las bases sobre las que edificar un sistema educativo netamente falangista para formar a la juventud española en los principios doctrinales nacionalsindicalistas, tenía en el pensamiento de su líder algunas de las claves para poder y fundamentar ideológicamente su propuesta.

¹⁰² Ibídem, pág. 337: “También aparece claramente la voluntad de relación de la dirección falangista con los partidos nazi y fascista, así como los gobiernos alemán e italiano”.

3.1. EL EXIGUO LEGADO DEL “AUSENTE” EN TEMAS PEDAGÓGICOS

“España no tiene más que un camino, y ése es el nuestro”¹⁰³.

Como ocurre con todos los personajes que han tenido alguna influencia en la historia de su país, de José Antonio Primo de Rivera y Sáenz de Heredia se han hecho también múltiples lecturas e interpretaciones, mediatisadas, en su caso, por las circunstancias que rodearon su muerte ante un pelotón de fusilamiento a la temprana edad de treinta y tres años y por la utilización que el régimen del general Franco hizo de su figura y de la fuerza política por él forjada.

El fundador de Falange Española no fue un pensador original y sistemático, y su doctrina –a excepción de los veintisiete puntos programáticos originales del partido–, está dispersa en multitud de discursos, mítines y artículos de prensa. Así, coincidiendo con el tercer aniversario del fallecimiento de su padre, el general Primo de Rivera, nos encontramos con que José Antonio anuncia ya, desde las páginas del periódico político *El Fascio*, que todas “las aspiraciones del nuevo Estado podrían resumirse en una palabra: *Unidad*”, supremo anhelo de armonía que adquiere sentido pleno en la formulación de su concepto de patria como un ente o “totalidad histórica, donde todos nos fundimos, superior a cada uno de nosotros y a cada uno de nuestros grupos”, lo que va a exigir que en “homenaje a esa unidad” deban “plegarse clases e individuos”¹⁰⁴.

Este ideal inexcusable, invocado reiteradamente en la práctica totalidad de sus intervenciones públicas, será uno de los referentes clave para el equipo de técnicos falangistas que recibió de la Junta Provisional de Mando el encargo de diseñar un sistema educativo que potenciara la orientación política del alumnado hacia los ideales fascistas, proporcionando a la población infantil, además de un sólido bagaje cultural, una educación que la

¹⁰³ Río Cisneros, A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera [sic]*. Op. cit., pág. 295. Primo de Rivera, J. A. (1934). De frente a un nuevo año. (*Libertad*, de Valladolid, 27 de agosto de 1934). Cursivas en el original.

¹⁰⁴ Ibídem, pág. 40. Primo de Rivera, J. A. (1933). Orientaciones. Hacia un nuevo Estado. *El Fascio. Haz Hispano*, 1, 16-III-1933. Palabra cursiva en el original. Este artículo “firmado con una ‘E’ (inicial de su título nobiliario, el marquesado de Estella), [...] constituye un claro antecedente de su discurso, siete meses después, en el madrileño teatro de la Comedia”. Rodríguez Jiménez, J. L. (2000). *Historia de Falange Española de las JONS*. Madrid: Alianza, pág. 124.

aleccionara en el ejercicio de un patriotismo consciente, priorizando así desde la escuela primaria la forja de fascistas dispuestos a obedecer en silencio y trabajar con disciplina en pos de “la conquista plena y definitiva del Estado, no para unos años, sino para siempre”, ya que el proyecto joseantoniano no postuló “una Dictadura que logre el calafateo del barco que se hunde, que remedie el mal de una temporada y que suponga sólo una solución de continuidad en los sistemas y en las prácticas del ruinoso liberalismo”, sino “una organización nacional permanente”, “un Estado fuerte, reciamente español, con un Poder ejecutivo que gobierne y una Cámara corporativa que encarne las verdaderas realidades nacionales”; en definitiva, no abogó “por la transitoriedad de una Dictadura, sino por el establecimiento y permanencia de un sistema”¹⁰⁵, determinación que impregnará, como veremos, el espíritu de la propuesta educativa falangista.

El Fascio fue prohibido por las autoridades republicanas y la práctica totalidad de los miles de ejemplares de su primera y única tirada fueron secuestrados, retirados de la circulación y destruidos junto con las planchas de imprenta. La iniciativa, sin embargo, tendrá continuidad, cuajando en diferentes proyectos “que concluirán con la fundación de Falange Española y de forma definitiva con la fusión de este partido y las J.O.N.S.”¹⁰⁶

Pocos meses después de hacer pública desde las páginas de *El Fascio* esta ansia de unidad a la que debía supeditarse inexorablemente todo interés particular, José Antonio glosará ante los asistentes al acto fundacional de Falange Española su ideal del hombre como “portador de valores eternos”, es decir, “envoltura corporal de un alma que es capaz de condenarse y de salvarse”, afirmando que “sólo cuando al hombre se le considera así, se puede decir que se respeta de veras su libertad, y más todavía si esa libertad se conjuga, como nosotros pretendemos, en un sistema de autoridad, de jerarquía y de orden”¹⁰⁷.

El catolicismo, pilar incuestionable del pensamiento joseantoniano y núcleo sustancial de su doctrina, aportará uno de los referentes fundamentales a la hora de determinar los objetivos y fines de su propuesta educativa

¹⁰⁵ Ibídем. Primo de Rivera, J. A. (1933). Distingos necesarios. El fascio no es un régimen esporádico. *El Fascio. Haz Hispano*, 1, 16-III-1933, págs. 41-42.

¹⁰⁶ Rodríguez Jiménez, J. L. (2000). *Historia de Falange Española de las JONS*. Op. cit., pág. 127. Avezados investigadores del fascismo en España califican la experiencia de *El Fascio* de “fracaso relativo”. Gallego, F. (2014). *El evangelio fascista*. Op.cit., pág. 209.

¹⁰⁷ Río Cisneros, A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera* [sic]. Op. cit., pág. 67. Primo de Rivera, J. A. (1933). Discurso de la fundación de Falange Española. (Discurso pronunciado en el Teatro de la Comedia de Madrid, el día 29 de octubre de 1933).

que, acorde con este paradigma, tendrá un rumbo radicalmente opuesto al liberalismo representado por el pensamiento y la figura de Juan Jacobo Rousseau, a quien José Antonio no dudó en calificar de “hombre nefasto”¹⁰⁸.

Aflora también en este discurso la justificación para un diseño de itinerarios educativos de carácter elitista que formarán al alumnado para el desempeño de roles sociales predeterminados, buscando “que todos se sientan miembros de una comunidad seria y completa; es decir, que las funciones a realizar son muchas; unos, con el trabajo manual; otros, con el trabajo del espíritu; algunos, con un magisterio de costumbres y refinamientos”¹⁰⁹.

Identificada la unidad como máxima aspiración del Nuevo Estado, asumida la dualidad del ser humano desde una concepción católica de la existencia, fijado un rumbo ideológico decididamente antiliberal y clarificadas unas funciones sociales del hombre que demandan para su adecuado desarrollo una educación diferenciada, el propósito falangista de que España recobre “resueltamente el sentido universal de su cultura y de su Historia”¹¹⁰ se materializó en uno de los principales objetivos del partido: imprimir carácter y personalidad a su militancia, en claro paralelismo con el proceder de los planteamientos fascistas y nacionalsocialistas¹¹¹, trascendiendo así el plano intelectual y entrando de lleno en las conductas observables y susceptibles de ser evaluadas, algo crucial desde un punto de vista educativo:

[...] nuestro movimiento no estaría del todo entendido si se creyera que es una manera de pensar tan sólo; no es una manera de pensar: es una manera de ser. No debemos proponernos sólo la construcción, la arquitectura política. Tenemos que adoptar, ante la vida entera, en cada uno de nuestros actos, una actitud humana, profunda y completa. Esta actitud es el espíritu de servicio y de sacrificio, el sentido ascético y militar de la vida¹¹².

¹⁰⁸ Ibídем, pág. 61. Gallego, F. (2014). *El evangelio fascista*. Op.cit., pág. 213: “El antiliberalismo con que se iniciaba el discurso, con su insultante referencia a Rousseau”.

¹⁰⁹ Río Cisneros, A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera [sic]*. Op. cit., pág. 67.

¹¹⁰ Ibídем.

¹¹¹ A pesar de que existen diferencias notables entre ambos, el proyecto italiano y el alemán hunden sus raíces en un sustrato antipositivista rebosante de idealismo filosófico que, con el paso del tiempo, perderá su identidad en aras de los principios y postulados del partido que acabarán impregnando su estructura hasta convertir la educación en un arma de indoctrinación masiva al servicio del Estado. En este contexto, la escuela primaria fue un semillero inagotable de potenciales fascistas y nacionalsocialistas.

¹¹² Río Cisneros, A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera [sic]*. Op. cit., pág. 68.

Primo de Rivera, J. A. (1933). Discurso de la fundación de Falange Española. (Discurso pronunciado en el Teatro de la Comedia de Madrid, el día 29 de octubre de 1933).

Junto a estos principios fundamentales nos encontramos también en este discurso con varios indicadores que presidirán, como veremos, el contenido de la propuesta falangista para la escuela primaria, destacando de entre todos ellos el concepto de patria como “síntesis trascendente” e “indivisible, con fines propios que cumplir”, para quien el Nuevo Estado debe ser “el instrumento eficaz, autoritario, al servicio de una unidad indiscutible, de esa unidad permanente, de esa unidad irrevocable que se llama Patria”¹¹³, el deseo de que “el espíritu religioso, clave de los mejores arcos de nuestra Historia, sea respetado y amparado como merece”¹¹⁴ y la ambición de que la totalidad de los pueblos que integran España “por diversos que sean, se sientan armonizados en una irrevocable unidad de destino”¹¹⁵ nucleada en torno a lo que él denomina “nuestras unidades naturales”¹¹⁶: familia, municipio y corporación.

Apenas quince días después de la celebración del acto fundacional de Falange, inmerso en plena campaña electoral, José Antonio recalca en uno de los principios ideológicos más difíciles de armonizar con la naturaleza fascista del partido y que tendrá gran trascendencia a la hora de sentar las bases y definir la orientación de un sistema educativo netamente falangista:

España, según nos dicen, ya no es católica: España es laica. Eso es mentira. No existe lo laico. Frente al problema dramático y profundo de todos los hombres ante los misterios eternos no se nos puede contestar con evasivas. Contesta esas preguntas la voz de Dios, o contesta la voz satánica del antidiós, aunque sea disfrazada con la sonrisa hipócrita de don Fernando de los Ríos¹¹⁷.

Esta actitud dogmática que, en principio, puede parecer proclive a propiciar el desarrollo de un rol preponderante de la Iglesia católica dentro del aparato del Estado será matizada por el líder de Falange en las páginas del semanario *F.E.* En esas páginas insistirá de nuevo en que la “interpretación católica de la vida es, en primer lugar, la verdadera; pero es además, históricamente, la española”, lo que significaba que “toda reconstrucción de España ha de tener un sentido católico”. Sin embargo, afirmará también, con su acostumbrada vehemencia, que el Estado no “asumir[á] directamente

¹¹³ Ibídem, pág. 66.

¹¹⁴ Ibídem, pág. 67.

¹¹⁵ Ibídem, pág. 66.

¹¹⁶ Ibídem.

¹¹⁷ Ibídem, pág. 74. Primo de Rivera, J. A. (1933). (Discurso pronunciado en Cádiz el día 12 de noviembre de 1933).

funciones religiosas que correspondan a la Iglesia”, así como tampoco tolerará “intromisiones o maquinaciones de la Iglesia, con daño posible para la dignidad del Estado o para la integridad nacional”. De esta forma llegaba a la siguiente conclusión: “el Estado nuevo se inspirará en el espíritu religioso católico tradicional en España y concordará con la Iglesia las consideraciones y el amparo que le son debidos”¹¹⁸, lo que en la práctica implicaba que el control absoluto de la maquinaria estatal estaría en manos del partido, incluyendo, por supuesto, el sistema educativo.

Que el Nuevo Estado propugnado por Falange abrazara sin fisuras la confesionalidad católica no significaba en absoluto que la Iglesia pudiera asumir prerrogativas más allá de las propias del ámbito estrictamente religioso, lo que la ubicaba en un plano subsidiario con respecto al partido, algo que, como veremos, la Iglesia se resistió a admitir desde el primer momento, sobre todo en lo que supusiera una renuncia al control de la escuela y de la educación. En definitiva, debía “plantearse la defensa del catolicismo como principal inspirador de la organización social y política de España, pero negar al fascismo una función clerical que permitiera a la Iglesia dictar la política del Estado”¹¹⁹.

Insistirá una vez más José Antonio en que “considerar la vida como milicia” es la conducta que espera de todos aquellos que se incorporen a su cruzada por “el resurgimiento de una España grande, libre, justa y genuina”, disponiendo su “espíritu para el servicio y para el sacrificio [...] de una manera alegre y deportiva”¹²⁰, dado que, según afirma, es posible alcanzar “la felicidad por la vía del rigor”, aunque eso sí, matizando que se trata de un sacrificio “libremente aceptado, en esa profunda manera de ser libre que consiste en renunciar parte de la libertad”¹²¹.

Este planteamiento deja entrever que el esfuerzo y la disciplina serán los ejes de un sistema educativo que, acorde con los principios propugnados por Falange Española para el Nuevo Estado, tendrá como meta conseguir un cambio profundo y radical de la sociedad: “Nosotros no podemos tolerar

¹¹⁸ Ibídem, págs. 92-93. Primo de Rivera, J. A. (1933). 7 de diciembre de 1933. Nacimiento del Semanario “F.E.”. (*F.E.*, núm. 1, 7 de diciembre de 1933).

¹¹⁹ Gallego, F. (2014). *El evangelio fascista*. Op.cit., pág. 214.

¹²⁰ Río Cisneros, A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera [sic]*. Op. cit., pág. 93. Primo de Rivera, J. A. (1933). 7 de diciembre de 1933. Nacimiento del Semanario “F.E.”. (*F.E.*, núm. 1, 7 de diciembre de 1933).

¹²¹ Ibídem, pág. 128. Primo de Rivera, J. A. (1934). Inocencia y penitencia. (*F.E.*, núm. 3, 18 de enero de 1934).

ni estamos conformes con la actual vida española. Hemos de terminarla, transformándola totalmente, cambiando no sólo su armadura externa, sino también el *modo de ser* de los españoles¹²², siendo aquí donde la escuela primaria –en la que, según Primo de Rivera, los niños “empezaron a levantar el puño”¹²³– desempeñe un papel protagonista en la siembra ideológica de tan ambicioso proyecto de transformación social.

En consecuencia, el programa original de Falange dedicará tres de sus veintisiete puntos a definir la esencia de sus aspiraciones en educación:

23.- Es misión esencial del Estado, mediante una disciplina rigurosa de la educación, conseguir un espíritu nacional, fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria.

Todos los hombres recibirán una educación premilitar que los prepare para el honor de incorporarse al Ejército nacional y popular de España.

24.- La cultura se organizará en forma de que no se malogue ningún talento por falta de medios económicos. Todos los que lo merezcan tendrán fácil acceso incluso a los estudios superiores.

25.- Nuestro Movimiento incorpora el sentido católico –de gloriosa tradición y predominante en España– a la reconstrucción nacional.

La Iglesia y el Estado concordarán sus facultades respectivas, sin que se admita intromisión o actividad alguna que menoscabe la dignidad del Estado o la integridad nacional¹²⁴.

El discurso joseantoniano se radicalizará notablemente de cara a las elecciones de 1936. No deja de ser significativo que surja una mayor preocupación por la educación en general y por el magisterio y la escuela primaria en particular. El jefe de Falange, además de anunciar con su acostumbrado ímpetu que Largo Caballero sería pronto el “dictador omnímodo” del partido socialista “y sabrá llenar de rabia las almas de [...] los maestros elementales que educan a los niños en las escuelas”¹²⁵, hará el primer llamamiento

¹²² Ibídem, pág. 222. Primo de Rivera, J. A. (1934). Resumen del discurso pronunciado en Puebla de Almoradiel (Toledo) el día 22 de abril de 1934. (*FE*, núm. 12, 26 de abril de 1934). Las palabras en cursiva son mías.

¹²³ Ibídem, pág. 689. Primo de Rivera, J. A (1935). Juventudes a la intemperie. (*Arriba*, núm. 18, 7 de noviembre de 1935).

¹²⁴ Ibídem, págs. 343-344. Norma programática de la Falange. Primo de Rivera, J. A. (1934). (Redactada en noviembre de 1934).

¹²⁵ Ibídem, págs. 810-811. Primo de Rivera, J. A. (1935). Los partidos se preparan para el sorteo. (*Arriba*, núm. 25, 26 de diciembre de 1935).

directo a los maestros españoles para que se sumen a su proyecto político, presentándoles, en primer lugar, su particular análisis de la situación que atravesaba el país en aquellos días:

En estos momentos de angustia, cuando los cimientos del viejo régimen liberal se resquebrajan y los repugnantes tentáculos del marxismo y sus aliados aprisionan a nuestra España, amenazando desgarrar su territorio, borrar su historia, destruir sus valores eternos, envilecer y sumir en la miseria a la población; cuando los que antes y los que después del *bienio*, lejos de obtener el fruto provechoso que la revolución del 14 de abril les brindaba, han hecho alarde de dejación e impericia –cuando no de sadismo y concupiscencia– conduciendo el carro de nuestra fortuna al borde del precipicio, es cuando la Falange Española de las J.O.N.S. reitera el llamamiento a todos los españoles y dedica en particular este manifiesto a vosotros, a los que ejercéis el sagrado ministerio de la enseñanza primaria, a los que habéis de formar el espíritu del pueblo español para de aquí en adelante, y os dice:

¡Maestros nacionales! ¡En pie al servicio de España! Como españoles que sois, ¡unidos a nosotros! ¡Acudid con vuestros medios espirituales a esta cruzada que hemos emprendido para salvar a España!

Ante vosotros tenéis el balance de dos bienios: en el interior, sangre, lágrimas, dilapidación, orgía, paro obrero, enchufes, *affaires*, caricias a la inhumana revolución de octubre, que hace poco reiteró sus propósitos dando el *primer aldabonazo* a las puertas de Madrid. En el exterior debilidad, servilismo, olvido de Gibraltar y de Tánger. En resumen: ruina espiritual y material. ¡Vergüenza!

La Falange Española de las J.O.N.S. tiene sellado con la sangre de veinticuatro mártires el compromiso de liberar a España, de construir sobre la ruina inminente del Estado liberal capitalista la nueva España imperial, la España una, grande y libre que ocupará el lugar preeminente que su destino reclama y cuyo nombre será escuchado con respeto y admiración en las cinco partes del mundo¹²⁶.

Aunque la invitación explícita al magisterio para que se incorpore a su proyecto de salvación de la patria hace hincapié en el aspecto espiritual, José Antonio no olvidará aludir también al tema retributivo, uno de los problemas más acuciantes de este colectivo docente que desde una perspectiva electoralista y de potencial afiliación tenía un considerable efecto llamada.

¹²⁶ Ibídем, págs. 815-816. Primo de Rivera, J. A. (1935). A los maestros españoles. (Madrid, diciembre de 1935). Cursivas en el original.

Por lo que hace a los intereses del Magisterio primario y a vuestra posición con respecto a la Falange, sólo os diremos que el Movimiento Nacionalsindicalista no olvida que vuestros servicios están peor remunerados que muchos de carácter subalterno; pero no hemos de empezar por ofreceros un inmediato aumento de sueldo sin saber aún cuándo y con qué medios económicos podremos regularizar los escalafones y elevaros el nivel de salida al punto que merece vuestra noble misión; no tenemos el propósito de ofenderos intentando comprar vuestra adhesión, ni la Falange emplea esa moneda falsa de tan profusa circulación en las propagandas de las derechas y de las izquierdas¹²⁷.

Dejando a un lado la cuestión salarial, inherente, por otro lado, al trasfondo propagandístico de cualquier campaña electoral –máxime teniendo en cuenta las penosas circunstancias por las que atravesaba el partido de cara a las elecciones–, la carta-manifiesto a los maestros españoles concreta por primera vez de forma explícita las expectativas que albergaba Falange Española respecto a la escuela primaria y el papel reservado a los maestros para conseguir el anhelado cambio de mentalidad de la sociedad española:

Ahora hemos de dejar todo esto a un lado para atender a un punto de vista totalitario: salvar la integridad moral y material de España, sin desglosar intereses de ningún sector determinado. Es la hora de deciros tan sólo:

¡Maestros nacionales! ¡Ayudadnos a salvar a España! Acudid a las filas nacionalsindicalistas, donde podréis encauzar vuestros valores docentes en un sentido nacional, evitando el triste espectáculo de esos niños a quienes se ha enseñado a saludar con el puño en alto en señal de odio, ¡monstruoso contraste con la delicadeza de sus almas! Enseñadles a saludar con el brazo extendido al horizonte y con la mano abierta en señal de esperanza en el futuro; alejad del espíritu de esos niños todo sentimiento de egoísmo individual y de clase; enseñadles a creer en Dios, en la patria y en la obra de salvar a España para España, mediante una alegre vida de trabajo y de milicia.

¡Arriba España! ¹²⁸

¹²⁷ Ibídem, pág. 816.

¹²⁸ Ibídem. En 1934 Julio Ruiz de Alda se dirigía al SEU con estas palabras: “Fijaos bien [futuros] arquitectos e ingenieros, médicos y *maestros*, en la inmensa labor que tenéis por delante: hacer la nueva España, la España nuestra y verdadera”. Thomàs, J. M. (1999). *Lo que fue la Falange*. Barcelona: Plaza&Janés, pág. 69. La palabra destacada es, evidentemente, mía.

Patria y Dios, elementos centrales del proyecto falangista que la escuela primaria debía inculcar a machamartillo en la infancia española mediante una metodología organizada en torno al sacrificio, el trabajo y la milicia, para conseguir que “la educación se encamine a conseguir un espíritu nacional fuerte y unido, y a instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la patria”¹²⁹.

Ante la promesa electoral del Frente Popular de aumentar el número de escuelas –algo que, según José Antonio, no era más que un “puro sueño electoral”¹³⁰– y la acusación a la derecha de no haber sido capaz de reinstalar durante el bienio “estúpido”¹³¹ “el sentido nacional y espiritual de la escuela materializada por el marxismo”¹³², Falange Española propone una educación orientada a recobrar el orgullo de “una patria descargada de zarzueleros: exacta, emprendedora, armoniosa, indivisible; unidad de destino superior a las pugnas entre los partidos, los individuos, las clases y las tierras distintas”¹³³.

Su análisis es tajante: “En dos años de socialismo se llegó a penetrar hasta en las escuelas; en los dos años siguientes no se ha devuelto a las escuelas su sentido cristiano y nacional”¹³⁴, afirmación que repetirá insistente en todas sus intervenciones públicas durante la campaña electoral de 1936¹³⁵, acusando además a las derechas de escamotear en su propaganda “el sentido

¹²⁹ Ibídem, pág. 841. Primo de Rivera, J. A. (1936). Ante las elecciones. Por España, una, grande y libre; por la patria, el pan y la justicia. (*Arriba*, núm. 28, 16 de enero de 1936).

¹³⁰ Ibídem, pág. 845. Primo de Rivera, J. A. (1936). Discurso pronunciado en el teatro Norba, de Cáceres, el día 19 de enero de 1936. (*Arriba*, núm. 29, 23 de enero de 1936).

¹³¹ Así llamaba José Antonio Primo de Rivera, en sus discursos e intervenciones públicas, al segundo período legislativo de las Cortes de la II República española cuyas elecciones ganó la C.E.D.A. Al primero, protagonizado por Manuel Azaña, lo denominaba “bienio negro”.

¹³² Ibídem, pág. 847.

¹³³ Ibídem, págs. 847-848.

¹³⁴ Ibídem, pág. 860. Primo de Rivera, J. A. (1936). Resumen del discurso pronunciado en el teatro Pereda, de Santander, el día 26 de enero de 1936. (*Arriba*, núm. 30, 30 de enero de 1936).

¹³⁵ Ibídem, pág. 871. Primo de Rivera, J. A. (1936). La falange ante las elecciones de 1936. Discurso pronunciado en el cinema Europa, de Madrid, el día 2 de febrero de 1936. (*Arriba*, núm. 31, 6 de febrero de 1936): “Ahí tenéis también la escuela, donde ya no se forma el alma de los niños para que sean españoles y cristianos; nuestra escuela, penetrada por el marxismo, que fue cauto para instalarse en la escuela en los dos años del Gobierno socialista, y que no ha sido desalojado de ella en los dos años del Gobierno cedista y radical”.

espiritual de la vida”¹³⁶, una de cuyas principales manifestaciones consiste precisamente en la presencia del “crucifijo en las escuelas”¹³⁷.

Tras el triunfo del Frente Popular el jefe de Falange alertará sobre el peligro que supone “la marcha vertiginosa de los partidos separatistas catalanes hacia el recobro de su absoluto predominio”¹³⁸, pero lo más significativo es que lo hace subrayando el rol protagonista que, según afirma, desempeña la escuela en este proceso:

En el frenesí de la multitud apiñada en torno a Companys, ni un ‘Viva España! se ha escapado. Todo ha sido vivas a Cataluña y a la República, proferidos con el designio patente de eludir la pronunciación del odiado nombre de España. De igual manera se eludirá el pronunciado [sic] en la formación de la infancia catalana, ya en camino de ser entregada por entero a manos separatistas. Ni siquiera se guardará para España un silencio de extranjería, sino que se empleará el más cauto rencor para extirpar del alma de los niños eso que llaman los separatistas el asimilismo español¹³⁹.

El 14 de marzo de 1936 “Falange Española de las JONS fue declarada fuera de la ley” y José Antonio Primo de Rivera junto con los miembros de la Junta Política del partido “que pudieron ser localizados en Madrid fueron detenidos y encerrados en la Cárcel Modelo”¹⁴⁰. A partir de esta fecha el contenido de sus escritos y comunicados clandestinos abunda en instrucciones concretas a la militancia para que resista y permanezca alerta, velando por la independencia del partido y la salvaguarda de sus principios ideológicos originales. Mientras tanto él, a través de intermediarios, intentará negociar con el general Mola las condiciones para la incorporación de Falange Española

¹³⁶ Ibídем, pág. 874. Primo de Rivera, J. A. (1936). La falange ante las elecciones de 1936. Discurso pronunciado en el cinema Europa, de Madrid, el día 2 de febrero de 1936. (*Arriba*, núm. 31, 6 de febrero de 1936).

¹³⁷ Ibídем. El tema del crucifijo en las escuelas aparece también en varios de sus mítines electorales: “Se aliaron [las derechas] con los radicales viejos y anticatólicos, y así no fue posible realizar el programa de abolir el divorcio y restablecer el crucifijo en las escuelas”. Ibídém, pág. 881. Primo de Rivera, J. A. (1936). Resumen del discurso pronunciado en el teatro principal de Sanlúcar de Barrameda (Cádiz), el día 8 de febrero de 1936. (*Arriba*, núm. 32, 13de febrero de 1936).

¹³⁸ Ibídém, pág. 899. Primo de Rivera, J. A. (1936). Cataluña y el 6 de octubre. (*Arriba*, núm. 34, 5 de marzo de 1936).

¹³⁹ Ibídém.

¹⁴⁰ Payne, S.G. (1985). *Falange. Historia del fascismo español*. Op.cit., pág. 116.

al entramado golpista del 18 de julio, convencido de que esa era la única vía para implantar en España el Estado nacionalsindicalista:

Ha sonado la hora en que vuestras armas tienen que entrar en juego para poner a salvo los valores fundamentales, sin los que es vano simulacro la disciplina. Y siempre ha sido así: la última partida es siempre la partida de las armas. A última hora –ha dicho Spengler– siempre ha sido un pelotón de soldados el que ha salvado la civilización¹⁴¹.

En este último período, dadas las especiales circunstancias por las que atravesaba el partido y sus cuadros dirigentes, la educación no será un tema sustancial del discurso de Primo de Rivera, pero es evidente que los falangistas a quien Manuel Hedilla encomendó el diseño de un sistema educativo acorde con la doctrina nacionalsindicalista tuvieron en los artículos e intervenciones públicas de su líder –a pesar de su parco contenido en temas pedagógicos y educativos– un referente a su alcance para mantenerse fieles a la línea ideológica original del partido, algo que probablemente buscó también salvaguardar el Jefe de la Junta de Mando provisional con el nombramiento de Alfonso García Valdecasas como Jefe de Educación Nacional.

Ya detenido en Madrid, el mensaje de José Antonio desde los calabozos de la Dirección General de Seguridad perfilaba la hoja de ruta de la militancia ante una disyuntiva que la propia Falange había contribuido a tensar hasta el límite de la conflagración:

Hoy están frente a frente dos concepciones TOTALES del mundo; cualquiera que venza interrumpirá definitivamente el turno acostumbrado; o vence la concepción espiritual, occidental, cristiana, española de la existencia, con cuanto supone de servicio y sacrificio, pero con todo lo que concede de dignidad individual y de decoro patrio, o vence la concepción materialista rusa de la existencia, que, sobre someter a los españoles al yugo feroz de un ejército rojo y de una implacable policía, disgrará a España en repúblicas locales –Cataluña, Vasconia, Galicia– mediatizadas por Rusia¹⁴².

¹⁴¹ Río Cisneros,,A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera* [sic]. Op. cit., pág. 927. Primo de Rivera, J. A. (1936). Carta a los militares de España. (Hoja clandestina escrita por José Antonio en la Cárcel Modelo de Madrid el día 4 de mayo de 1936).

¹⁴² Ibídem, pág. 909. Primo de Rivera, J. A. (1936). La voz del Jefe desde el calabozo. (Hoja escrita por José Antonio en los sótanos de la Dirección General de Seguridad el 14 de marzo de 1936). Mayúsculas en el original.

Y es aquí precisamente donde el rol de la escuela falangista se perfila como forjador de la mentalidad de la infancia en un universo doctrinal donde brilla con luz propia “el afán de regeneración de la españolidad en torno a un destino común”, empapando el espíritu de las nuevas generaciones en los principios de unidad, patria y vocación imperial, levantando la bandera “de una nueva forma de ser español, un ‘estilo de conducta’, una moral patriótica destinada a convertirse en ejemplo y en modo de recuperar un carácter nacional más que una estructura política concreta”¹⁴³.

3.2. LA ESCUELA AL SERVICIO DEL PARTIDO EN LOS FASCISMOS

El fracaso de la intentona golpista del 18 de julio y su transformación en una guerra civil de final incierto no hizo que Falange Española de las J.O.N.S. se apartara lo más mínimo del objetivo con el que se sumó a la rebelión militar: conquistar plenamente el Estado y poner en marcha su revolución nacionalsindicalista. No es extraño, pues, que cuando empezaron a perfilarse en la retaguardia los planes para trabajar en esta dirección los falangistas que recibieron la orden de la Junta Provisional de Mando de organizar los distintos servicios del partido volvieran la vista hacia aquellos régimes europeos ideológicamente próximos que, por una u otra vía, habían materializado ya dicho anhelo.

La escuela en el fascismo italiano

A pesar de no haber “pruebas de que la Falange tuviese ningún contacto oficial con los partidos nazi y fascista antes de 1936”¹⁴⁴, es evidente que las políticas educativas y teorías pedagógicas desarrolladas por los Gobiernos alemán e italiano, entonces en el céntit de su esplendor, fueron “los arquetipos a imitar” para los falangistas ya que la doctrina nacionalsindicalista postuló siempre un modelo de Estado radicalmente opuesto a “los proporcionados por las democracias occidentales”¹⁴⁵.

¹⁴³ Gallego, F. (2014). *El evangelio fascista*. Op. cit., pág. 212.

¹⁴⁴ Payne, S.G. (1985). *Falange. Historia del fascismo español*. Op. cit., pág. 96. El autor apostilla esta aseveración añadiendo: “Por un lado, el movimiento español se sentía algo turbado por la naturaleza de su ideología derivada de aquéllos, y por otro, ni los alemanes ni los italianos tenían motivos para prestarle mucha atención”.

¹⁴⁵ Agulló Díaz, M. C. (2005). Bibliografía sobre influencias europeas en la política educativa española del siglo XX (1901-2000). *Historia de la educación*, 24, pág. 584.

Como ha señalado un estudioso de este período, “el fascismo italiano –de la misma forma que el nazismo– contaba con una base teórica en materia de educación más que sólida antes de llegar al poder”¹⁴⁶, a pesar de lo cual “antes de 1936 la influencia tanto de las corrientes pedagógicas como de las experiencias prácticas vinculadas al fascismo italiano y al nazismo encontraron escaso eco entre los pedagogos españoles”, lo que no quiere decir –matiza este autor– “que sus planteamientos pasasen totalmente desapercibidos”¹⁴⁷, como lo demuestra su presencia –sobre todo en el caso alemán– en la *Revista de Pedagogía*, “y la notable cantidad de traducciones que se llevaron a cabo de las obras de los pedagogos más destacados (y de las que en buena medida fue autor Luzuriaga)”¹⁴⁸, información que estaba al alcance de los responsables de Falange y a los que, sin duda alguna, no dejaría en absoluto indiferentes.

La *riforma fascistissima*, o lo que es lo mismo, la más fascista de las reformas, con la que el Duce inició en el año 1923 el proceso de transformación de la escuela italiana fue “el primer gran paquete de reformas que impulsó el gobierno Mussolini, lo que da una idea de la importancia que los fascistas otorgaban a esta cuestión”¹⁴⁹. Su implementación y desarrollo coincide en España con los años de la Dictadura del general Primo de Rivera, padre de José Antonio, cuyo Gobierno desarrolló una política educativa que, a pesar de no estar inspirada “en la que se desplegaba por entonces en Italia”¹⁵⁰, asumió varios de sus atributos más notables, y alguno de ellos, como veremos más adelante, estarán muy presentes en la propuesta educativa que años más tarde diseñará la Falange para la escuela primaria:

[...] nacionalismo exaltado, autoritarismo administrativo, severa restricción de la libertad de cátedra, establecimiento de sanciones para los maestros que enseñasen en un sentido contrario a la orientación política gubernamental, prohibición del uso en la escuela de lenguas diferentes de la oficial [...], importante presencia de la religión católica en la enseñanza, etc.¹⁵¹

¹⁴⁶ Morente Valero, F. (2005). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 24, pág. 182.

¹⁴⁷ Ibídem, pág. 187.

¹⁴⁸ Ibídem, pág. 186.

¹⁴⁹ Ibídem, pág. 181.

¹⁵⁰ Ibídem, pág. 182.

¹⁵¹ Ibídem.

La reforma fascista no puede explicarse sin la presencia al frente de la misma de Giovanni Gentile, filósofo de reconocido prestigio internacional que antes de entrar a formar parte del Gobierno del Duce desempeñó la cátedra de Filosofía en distintas universidades italianas. Gentile permanecerá poco tiempo al frente del ministerio, tan sólo dos años, lo cual no impedirá que en tan corto espacio de tiempo emprenda una reforma integral del sistema educativo italiano, tanto desde el punto de vista administrativo como desde la vertiente de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del contenido de los programas escolares. Cuando dimitió de su puesto en 1924, la esencia del idealismo hegeliano, caracterizada por otorgar una gran preponderancia al papel del Estado, impregnaba los cimientos sobre los que sus sucesores edificarían el armazón del sistema educativo fascista, si bien es cierto que, como ya han constatado otros investigadores, a medida que el régimen se iba imponiendo, la incompatibilidad de buena parte de sus postulados con el idealismo sería cada vez más patente¹⁵², lo que explica en buena medida que, tras abandonar la Minerva¹⁵³, su reforma fuera sometida “a una serie de ‘retoques’ que pretendían profundizar en la fascistización de la enseñanza. No obstante, lo esencial de lo actuado por Gentile se mantuvo no sólo hasta la *Carta della Scuola* [1939], sino durante todo el *ventennio*”¹⁵⁴.

Además de amigo personal de Mussolini, Gentile, antes de incorporarse al Gobierno fascista, era muy conocido en Italia por sus publicaciones sobre filosofía de la educación. Entre sus obras cabe citar su ensayo *Il concetto scientifico della pedagogía*, que vio la luz en 1900, donde hace una refundación en sentido idealista de la Pedagogía, negando sus vínculos con la Psicología y la Ética. Veinte años antes de acometer la reforma del sistema educativo italiano su artífice subrayaba en esta obra la distinción entre pedagogía (proceso) y educación (producto), matiz sustancial sobre el que volveremos al analizar la naturaleza de la propuesta falangista para la escuela primaria.

Por otro lado, en 1907 Gentile justificó en *Per la scuola primaria di Stato* que el Estado asiera firmemente las riendas de la educación, asumiendo

¹⁵² Ossenbach Sauter, G. (2002). La educación en el fascismo italiano y en el nacionalsocialismo alemán. En Tiana Ferrer, A., Ossenbach Sauter, G., Sanz Fernández, F. (coord.). *Historia de la Educación (Edad contemporánea)*. Madrid: UNED, pág. 221.

¹⁵³ Sede del Ministerio de Instrucción Pública italiano. Gentile estuvo al frente del mismo desde el 31 de octubre de 1922 al 1 de julio de 1924.

¹⁵⁴ Morente Valero, F. (2005). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo. Op. cit., pág. 183, n. 20. Cursivas en el original.

todas las competencias en esta materia, y años más tarde, en 1914, editarán en dos volúmenes su obra, *Sommario di pedagogía come scienza filosofica*, donde recoge los principios fundamentales de su pedagogía, destacando la génesis de la identidad entre profesor y alumno en el acto de educar o su idea de la educación como un acto espiritual de autoeducación.

Todo ello, junto con su concepción de la vida escolar en función del Estado y la preeminencia concedida a una formación de impronta humanista, son aspectos que caracterizan las líneas maestras de una reforma cuyas esperanzas nunca se vieron colmadas, principalmente porque a partir de 1923 el idealismo moral de Gentile sucumbió frente a los deseos de Mussolini de colocar las escuelas italianas bajo un férreo control estatal. Sin embargo, durante el tiempo que permaneció al frente del ministerio de Instrucción Pública italiano “trasladará a su reforma”, además de sus “planteamientos filosófico-pedagógicos”,

[...] su creencia en el carácter formativo de la religión durante la infancia, su concepción de la disciplina como instrumento indispensable para el correcto funcionamiento de la escuela, y, por supuesto, su firme convicción de que mientras la escuela elemental ha de servir para forjar ciudadanos obedientes, la escuela media ha de ser prioritariamente instrumento de formación de las élites dirigentes del país¹⁵⁵.

La consecuencia lógica de este planteamiento fue que la religión se impuso como materia obligatoria en todas las escuelas, el humanismo impregnó el contenido de las materias curriculares, la intervención del Estado en el sistema educativo y el autoritarismo alcanzaron cotas nunca vistas hasta entonces en Italia y la Administración educativa empezó a perfilar su organización bajo un férreo esquema centralizador.

Otro aspecto importante de la reforma Gentile, al que deberemos prestar especial atención cuando analicemos el contenido de la propuesta falangista para la escuela primaria, es el papel reservado a la mujer “como madre-reproductora de personas e ideologías”¹⁵⁶, rol prácticamente idéntico al propugnado por el catolicismo y la derecha más conservadora y que, a pesar de los relevos ministeriales llevados a cabo por Mussolini, permanecerá inalterable durante todo el *ventennio*: “La mujer debía quedar relegada al

¹⁵⁵ Morente Valero, F. (2001). *“Libro e moschetto”. Política educativa y política de juventud en la Italia fascista*. Barcelona: PPU, pág. 51.

¹⁵⁶ Agulló Díaz, M. C. (2005). Bibliografía sobre influencias europeas en... Op. cit, pág. 584.

ámbito del hogar, en su doble papel de madre y esposa, depositaria de los valores tradicionales, sostén espiritual de la familia y transmisora a los hijos de los principios que constituyen la base del orden establecido”¹⁵⁷.

Gentile volcó prácticamente todo su esfuerzo en la enseñanza secundaria, en la formación de las élites, como hará años más tarde en España el ministro Pedro Sainz Rodríguez, y la reforma de la escuela primaria italiana será diseñada por uno de sus más fieles discípulos, Lombardo Radice, profesor de Pedagogía en la universidad de Catania y del Instituto Superior del Magisterio, además de fundador de numerosas revistas de contenido educativo, que abordó su labor introduciendo “importantes innovaciones pedagógicas propias del movimiento de la Escuela Nueva, a la vez que buscó crear un nueva educación nacional italiana”¹⁵⁸, haciendo énfasis en los valores espirituales de la educación. Como consecuencia, la enseñanza religiosa confesional adquirió rango oficial en la escuela elemental y ocupó un espacio importante dentro del currículo escolar, considerándose la enseñanza de esta materia la mejor fórmula para introducir al niño en el mundo de la espiritualidad.

El propio Gentile había sostenido antes de su llegada a la Minerva el carácter formativo de la religión en los primeros años de la infancia, cuando el individuo no está aún suficientemente formado como para ser introducido en el estudio de la filosofía. Como ha señalado Tannenbaum, Gentile, que no era creyente, veía en la religión un instrumento precioso para inculcar disciplina a los jóvenes y fomentar su sentido de la obediencia y su respeto por la autoridad, así como para restaurar los valores morales tradicionales¹⁵⁹.

Para este estrecho colaborador de Gentile, “la educación debía ser un proceso de descubrimiento y creación continua que debía estar empapada de valores estéticos y tener como base la actividad, los gustos y los intereses del niño”, por lo que el “dibujo del natural” adquirió relevancia dentro del currículo escolar como ayuda fundamental para la palabra y la escritura, sobre todo en los primeros niveles, junto con “los cantos populares”¹⁶⁰ como expresión y culto a la tradición.

¹⁵⁷ Ibídем, pág. 96.

¹⁵⁸ Ossenbach Sauter, G. (2002). La educación en el fascismo italiano y en el nacionalsocialismo alemán... Op, cit, pág. 221.

¹⁵⁹ Morente Valero, F. (2001). “*Libro e moschetto*”. Op. cit., pág. 64.

¹⁶⁰ Ossenbach Sauter, G. (2002). La educación en el fascismo italiano y en el nacionalsocialismo alemán... Op, cit, pág. 221.

Radice llevó a cabo también una importante poda de los contenidos curriculares recogidos en los programas escolares, en un intento, que a la postre resultó baldío, de alejar a la escuela elemental de esquemas tradicionales e intentó equilibrar esta merma “con la introducción de lecturas directas de autores italianos clásicos y tradicionales”¹⁶¹. El entramado curricular de su reforma buscó desde un principio “reforzar el sentimiento nacional y para ello las lecturas y las lecciones de historia eran fundamentales”, por lo que, acorde con esta estrategia, “las vidas de los grandes hombres italianos y de las principales figuras históricas de la Iglesia ocuparon un lugar preferente en las explicaciones de clase”, al mismo tiempo que “la geografía completaba la función formadora del espíritu nacional con referencias en las lecciones a los territorios irredentos”¹⁶², cerrando así el círculo de exaltación ultranacionalista. En definitiva, los contenidos curriculares de carácter humanístico y literario prevalecieron sobre los de naturaleza científica, “los conocimientos de matemáticas que se habían de alcanzar eran escasos y la presencia de temas de ciencias era prácticamente residual”¹⁶³.

Conviene tener presente, sobre todo a la hora de analizar las similitudes y diferencias entre la escuela elemental italiana y la propuesta falangista para la escuela primaria, que la reforma diseñada por Radice incidió también en otras cuestiones importantes como los libros de texto o la potenciación de la metodología activa, aunque esto último no tuviera una proyección real en las aulas.

[...] la reforma Gentile quedó poco menos que inédita en aquellos aspectos (los didácticos) que tenía de más innovadora, y la escuela tradicional permaneció prácticamente intacta. En la medida que, de forma creciente durante los años veinte, las autoridades potenciaron la escuela como instrumento de control ideológico, el interés por la renovación pedagógica disminuyó rápidamente; la escuela no estaba, como defendía Lomberto Radice, para desarrollar las capacidades cognitivas, la actividad creativa y el espíritu crítico de los alumnos, sino para socializarlos políticamente y consolidar así las bases de apoyo al régimen¹⁶⁴.

Por otro lado, “la escuela elemental experimentó pocos cambios importantes desde el punto de vista de su estructura organizativa”¹⁶⁵, destacando

¹⁶¹ Morente Valero, F. (2001). “*Libro e moschetto*”. Op. cit., pág. 66.

¹⁶² Ibídem.

¹⁶³ Ibídem.

¹⁶⁴ Ibídem, págs. 66-67.

¹⁶⁵ Ibídem, pág. 59.

únicamente la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los catorce años de edad:

La escuela elemental pasó de cuatro a cinco años de duración (con un primer ciclo de tres cursos, y un segundo de dos), y el llamado ‘corso integrativo’ –tres años en total– en el que se daba una somera formación profesional y que estaba dirigido a quienes acababan la enseñanza elemental y no accedían a la secundaria¹⁶⁶.

Finalizada la escuela elemental, el alumnado que quería seguir transitando por el sistema educativo podía optar por la escuela complementaria, o bien, previo examen de ingreso, por una de las tres vías del ciclo inferior en que la reforma organizó la enseñanza secundaria: el Instituto Magistral, el Instituto Técnico o el Gimnasio, la senda destinada a las élites, donde tras cinco años de estudio se llegaba al Liceo Clásico o Científico y posteriormente a la universidad.

La escuela complementaria, de tres cursos de duración, que sustituyó a la suprimida escuela técnica, estaba “orientada a dar nociones de cultura general [...] y profesional” y acudían a ella aquellos alumnos que buscaban tan sólo afianzar los conocimientos adquiridos en la escuela elemental. Su currículo “no incluía el latín, la asignatura selectiva por excelencia en el sistema educativo italiano”, a lo que había que sumar su carácter “terminal, es decir, no permitía el acceso a niveles superiores de enseñanza”¹⁶⁷, preservando así el carácter elitista del bachillerato y la universidad.

El objetivo de los cambios en la escuela elemental y de la introducción de la escuela complementaria era la creación de una vía de enseñanza para las clases populares que les proporcionara una cultura mínima y superficial y una formación profesional igualmente básica, de forma que la enseñanza secundaria quedase reservada a unos pocos que constituirían los cuadros técnicos y la futura clase dirigente italiana¹⁶⁸.

A partir de julio de 1924, con la salida de la Minerva de Giovanni Gentile, comienza un nuevo período en la política educativa italiana. Tras un brevíssimo paréntesis protagonizado por Alessandro Casati, que ocupó el cargo

¹⁶⁶ Ibídem, pág. 60.

¹⁶⁷ Ibídem.

¹⁶⁸ Ibídem.

tan sólo unos meses –hasta enero de 1925–, Mussolini nombró ministro de Instrucción Pública a Pietro Fedele, historiador y profesor universitario, pero ante todo ferviente fascista y miembro del partido, tónica habitual que se repetirá a partir de su relevo con todos los ministros del Ramo¹⁶⁹.

En este nuevo marco, determinado por el afán de consolidación del régimen, se inicia lo que los historiadores han denominado ‘política de retoques’, cuyo principal objetivo fue potenciar los valores fascistas de la reforma Gentile. Paralelamente a ello comenzó la represión contra el profesorado no afiliado al partido fascista, así como la creación y puesta en marcha de organizaciones paramilitares, diseñadas para adoctrinar a niños y adolescentes en los principios ideológicos del fascismo, teniendo en ellas los maestros, desde sus inicios, un destacado papel como instructores y dirigentes locales.

Todas estos cambios se endurecieron notablemente a partir de 1929 con la entrada en el Gobierno del ministro Giuseppe Belluzzo, un ingeniero experto en el diseño de turbinas de vapor que, a pesar de permanecer tan sólo un año en el cargo, adoptó medidas de profundo calado para el futuro del sistema educativo fascista: cambió el nombre del ministerio de Instrucción Pública por el de Educación Nacional, puso las organizaciones paramilitares juveniles bajo estricto control de su departamento y sentó las bases que permitieron a su sucesor, Balbino Giulano, introducir el libro de texto único en todas las escuelas de Italia¹⁷⁰. El juramento de fidelidad al régimen era requisito *sine qua non* para ejercer la docencia en cualquier nivel del sistema educativo, desde la escuela elemental hasta la universidad, asegurando así “el control exhaustivo de las prácticas pedagógicas y de sus protagonistas, los educadores, sometidos a procesos depurativos en casos de discrepancia ideológica”¹⁷¹.

De entre todos los retoques que llevó a cabo Belluzzo sobre la reforma Gentile destaca –por el interés que tiene para nuestro trabajo– la eliminación

¹⁶⁹ Pietro Fedele estará en el cargo entre los años 1925 y 1928. Le sucederán al frente de la Minerva otros fascistas notables como Giuseppe Belluzzo (1928-1929), Balbino Giulano (1929-1932), Francesco Ercole (1932-1935), Césare María de Vecchi (1935-1936) y Giuseppe Bottai (1936-1943).

¹⁷⁰ Pedro Sainz Rodríguez adoptará ocho años más tarde una estrategia similar, incluido el cambio de nombre del ministerio. La única excepción es lo relativo a las organizaciones paramilitares juveniles que, en el caso de España, estuvieron siempre bajo control exclusivo de F.E.T. y de las J.O.N.S.

¹⁷¹ Agulló Díaz, M. C. (2005). Bibliografía sobre influencias europeas en... Op. cit, pág. 584.

del *corso integrativo* y de la escuela complementaria, sustituyendo esta última por la *scuola di avviamento al lavoro*¹⁷², “una verdadera escuela de formación profesional” cuyos destinatarios eran aquellos alumnos que finalizaban la escuela elemental y no seguían el itinerario hacia estudios secundarios, algo que, en principio, no representaba ninguna novedad ya que la escuela complementaria fue creada por Gentile precisamente con este fin. Pero Belluzzo dio un paso más y al objetivo de mantener escolarizada a la población infantil hasta los catorce años añadió el carácter de una escuela que, además de contar con varias especialidades, buscaba dar respuesta a “la creciente demanda por parte de la industria de mano de obra cualificada”, sacudiéndose además el estigma de carácter terminal con que Gentile había diseñado la escuela complementaria, ya que la *scuola di avviamento al lavoro* “daba acceso a una ‘scuola técnica’ de dos años” de la que “teóricamente se podía saltar al instituto técnico de la especialidad correspondiente, si bien había que superar complejos exámenes de acceso, con el latín como barrera prácticamente insalvable”¹⁷³.

Durante los tres años que su sucesor Balbino Giulano permaneció al frente del ministerio el monopolio de publicación y venta de libros de texto estuvo ya prácticamente en manos del Estado fascista que orientó la mayor parte de sus esfuerzos hacia el control ideológico del profesorado.

Mediante la ley de 7 de enero de 1929, nº 5, se creó una comisión encargada de crear un libro de texto único para las escuelas públicas y privadas, y se fijó el inicio del curso 1930-31 como el momento en que el libro de texto único sería introducido obligatoriamente en el primer curso de la escuela elemental. La ley establecía que habría un único libro de texto para las clases I y II, y otro para cada una de las clases III, IV y V; los libros serían objeto de revisión cada tres años, y su impresión y venta correrían por cuenta del Estado”¹⁷⁴.

Los maestros impartirán sus lecciones utilizando manuales escolares que destilan consignas del partido y el currículo escolar será un arma de indoctrinación masiva al servicio del fascismo, avanzándose así hacia el objetivo mussoliniano de utilizar la escuela como forja de futuros fascistas fervientemente entregados a sus obligaciones con el Estado.

¹⁷² Posteriormente recibiría el nombre de *scuola di avviamento professionale*.

¹⁷³ Morente Valero, F. (2001). “Libro e moschetto”. Op. cit., pág. 83.

¹⁷⁴ Ibídem, pág. 94.

En julio de 1932 Giulano fue sustituido por Francesco Ercole, rector de la universidad de Palermo, quien “sometió la totalidad de la escuela pública elemental al control directo del MEN”, culminando la política de retoques de sus predecesores, sobre todo en lo relativo al alejamiento progresivo del sistema educativo italiano del espíritu de la reforma llevada a cabo por Giovanni Gentile en 1923.

En lo que al tema central de nuestro trabajo se refiere, los ministerios de Giulano y Ercole se caracterizaron fundamentalmente “por la adaptación de los Pactos de Letrán [...] al sistema educativo, y por la profundización en el llamado proceso de fascistización de la escuela, que tuvo en los contenidos ideológicos que se transmitían y el control del profesorado sus pilares fundamentales”¹⁷⁵.

El punto álgido de toda esta estrategia se alcanzó en enero de 1935 con el nombramiento como ministro de Educación de un diligente ejecutor de la más pura ortodoxia del régimen, Césare María de Vecchi, ajeno totalmente al mundo de la educación y de la cultura, que cifrará todas las expectativas de su mandato en establecer paralelismos entre el imperio romano y la Italia fascista, al tiempo que imbuió de estilo militarista todos y cada uno de los niveles del sistema educativo italiano. Con él sufren además una rígida censura “las asignaturas y libros de texto de las escuelas elementales”, “aumentan los centros estatales, mientras cientos de centros privados pasan a control del Estado” y “se incrementa la enseñanza religiosa”¹⁷⁶.

Será Giuseppe Bottai, último ministro de Educación de Mussolini, quien dé el salto definitivo de una política de retoques del modelo Gentile a otra de naturaleza plenamente fascista. Las medidas más importantes llevadas a cabo durante su ministerio –además de la reforma del examen de Estado y el aumento del control estatal sobre la enseñanza privada– van a estar orientadas principalmente a ajustar el sistema escolar italiano a las necesidades del mercado laboral de una Italia en plena expansión económica e industrial, priorizando desde la escuela elemental el valor educativo del trabajo manual, la educación física y el estudio. Para el ministro la meta final de la escuela es la orientación vital del alumnado bajo los ideales fascistas, proporcionando a toda la población infantil, además de un sólido bagaje

¹⁷⁵ Ibídem, pág. 124.

¹⁷⁶ Berrueto Albéniz, R. (1993). Medidas educativas del fascismo italiano y su repercusión en la política educativa del primer franquismo. En Tusell, J.; Sueiro, S.; Marín, J. M.; Casanova, M. *El régimen de Franco (1936-1975)*. Madrid: UNED, pág. 354.

cultural, una educación que les motivara hacia el ejercicio de un patriotismo consciente.

Cuando el régimen fascista llega a su culmen, poco o nada quedaba ya del espacio que la reforma Gentile había reservado en la escuela elemental italiana para la iniciativa pedagógica y didáctica, a la que sus sucesores fueron fascistizando progresivamente hasta dejarla reducida a un mero instrumento al servicio del Estado y sus necesidades más perentorias. A pesar de que algunos investigadores han afirmado que “las reformas del último ministro de Educación del fascismo, Giuseppe Bottai, pueden entenderse como una vía de conciliar los principios elitistas de la reforma Gentile y la atención a las necesidades de formación profesional”¹⁷⁷, lo cierto es que el principal objetivo del sistema educativo italiano en general y de la escuela elemental en particular fue la forja de fascistas dispuestos a obedecer en silencio y trabajar con disciplina, haciendo realidad la máxima mussoliniana: “Todo en el Estado, nada contra el Estado, nada fuera del Estado”¹⁷⁸.

El contenido fundamental de la reforma llevada a cabo por Bottai está plasmado en la *Carta della Scuola*, el documento más emblemático –en lo que a educación se refiere– del régimen fascista. En ella se recogen principios, objetivos y métodos del nuevo rumbo adoptado por la política educativa italiana en el marco del Estado corporativista y totalitario. Al ser aprobada por el Gran Consejo Fascista el 15 de febrero de 1939 cae fuera del período acotado para nuestro trabajo, ya que su contenido, obviamente, no pudo servir de referencia a los falangistas en la elaboración de su propuesta de una escuela primaria nacionalsindicalista. Por tanto, cuando analicemos el contenido de la “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado” tendremos que determinar su proximidad o lejanía del modelo ideológico y organizativo desarrollado por Lombardo Radice en el marco de la reforma de Giovanni Gentile, un modelo sometido por sus sucesores en la Minerva a distintos retoques que lo fueron alejando cada vez más de sus planteamientos originales. Algún de estos cambios, como la *scuole di avviamento al lavoro*, realizado por el ministro Giuseppe Belluzzo, tendrá, como veremos, especial interés para nuestro trabajo.

¹⁷⁷ Ossenbach Sauter, G. (2002). La educación en el fascismo italiano y en el nacionalsocialismo alemán... Op, cit, pág. 224.

¹⁷⁸ *Discorso dell'Ascensione*, pronunciado por Mussolini en la Cámara de los Diputados el 26 de mayo de 1927.

Ya hemos indicado que el modelo pedagógico de la Italia fascista no levantó excesivo entusiasmo en los ambientes educativos de nuestro país¹⁷⁹, dado el predominio del pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en dicho ámbito, aunque ello no signifique que pasara inadvertido, ya que, como han sugerido algunos investigadores, “la preocupación educativa y pedagógica de finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX es general”¹⁸⁰ entre los educadores españoles.

La educación sigue siendo una variable decisiva del progreso y éste debe traerse de fuera. Es lo que lleva a nuestros pedagogos a beber, en cuanto a educación y pedagogía se refiere, en fuentes foráneas. Francia, Alemania e Inglaterra, por este orden, parecen ser los países de captación de ideas educativas y pedagógicas [...]. Les siguen a cierta distancia Suiza, Italia, Bélgica y USA.

Estos libros, suponen el 17,5% de la población bibliográfica española: 833 libros extranjeros frente a los 3919 españoles, lo que supone casi una quinta parte de la producción pedagógica total en forma de libros¹⁸¹.

Por otro lado, sabemos también que “los planteamientos pedagógicos del filósofo idealista eran conocidos en España antes de ocupar el Ministerio de Educación Nacional con Mussolini”. Así, por ejemplo, tenemos noticia de que “Eugenio D’Ors imparte en 1916 un curso sobre ‘La pedagogía de Gentile’ ”¹⁸².

A la vista de estos datos no es demasiado arriesgado afirmar que, al menos en teoría, los falangistas tuvieron en su mano la posibilidad de consultar una importante producción bibliográfica, en muchos casos traducida al castellano, que se hizo eco de estas corrientes pedagógicas. Muchas de

¹⁷⁹ Morente Valero, F. (2005). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo. Op. cit., pág. 184. El autor afirma, citando a Marín Eced, T. (1988). *Los pensionados en educación por la J.A.E. y su influencia en la pedagogía española*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Historia de la Educación, vol. IV, págs. 1585-1586: “Tampoco los pensionados por la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) vieron en Italia un país de referencia”.

¹⁸⁰ Ortega Esteban, J., Mohedano Sánchez, J. (1985 a). Fuentes bibliográficas para el estudio de la recepción de la pedagogía extranjera en la España del primer tercio del siglo XX (1898-1936) (I). *Historia de la Educación*, 4, pág. 397.

¹⁸¹ Ibídem.

¹⁸² Fernández Soria, J. M. (2005). Influencias nacionales europeas en la política educativa española del siglo XX. *Historia de la educación*, 24, pág. 91. El autor basa esta información en MONÉS, J. (1977). *El pensament escolar i la renovació pedagógica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: Ediciones La Magrana, pág. 239.

estas obras, como *Accanto ai maestri* de Lombardo Radice, publicado en castellano en el año 1927 con el título de *La reforma italiana* y bajo el sello de Ediciones de La Lectura, figura en los fondos bibliográficos de varias universidades ubicadas en la zona dominada por los sublevados. Su traductora, María Victoria Jiménez, advierte al lector desde las primeras líneas del prólogo que no se trata “de un libro en el sentido usual de la palabra”¹⁸³, pero que “hay en las conferencias, discursos universitarios, artículos periodísticos, etc., que componen el volumen, tanta materia pedagógica aprovechable para nosotros los españoles, que compensa con creces la falta de unidad de la obra”¹⁸⁴. Sus doscientas ochenta y cuatro páginas recogen lo más sustancial de la reforma de la escuela primaria italiana llevada a cabo por el discípulo de Gentile, descrito este último como un hombre “de acción y de una gran independencia de criterio”, que llevó a cabo “en Italia una vasta obra de cultura y de inquietud espiritual por el mejoramiento de la escuela en sus diversos grados”¹⁸⁵, desarrollando “su pedagogía viva y jugosa, llena de espíritu, animada de la gracia y del ingenio latino; pedagogía de sol, de aire libre; pedagogía clásica en el recto sentido de la palabra”¹⁸⁶, a la que califica como de gran valor para los españoles, lamentándose del poco interés que despertó esta corriente entre los pensionados de la Junta de Ampliación de Estudios:

Muchas veces, en el trascurso de la traducción de las páginas que siguen, viendo en ellas trazado vigorosamente el cuadro del campesino italiano, hemos pensado en nuestros labradores castellanos y meridionales: de tal modo pueden identificarse las virtudes y defectos de los dos pueblos. Y sin embargo, España e Italia se ignoran. Rara vez la corriente de nuestros pensionados va en esa dirección, y mientras tratamos de asimilarnos ideales y costumbres escolares de pueblos que tienen con nosotros poca o ninguna afinidad étnica, dejamos de lado otros, como el italiano, que tantos motivos tiene para suscitar nuestro interés¹⁸⁷.

¹⁸³ Radice, en la presentación de la edición italiana, expresa esta idea a los lectores de forma categórica: “*esto no es un libro. Confesión grave en boca de un profesor universitario, que causará escándalo a ciertos colegas beneméritos*”. Radice Lombardo, G. (1927). *La reforma escolar italiana*. Madrid: Ediciones de La Lectura, pág. 3. La cursiva es del original.

¹⁸⁴ Ibídem, pág. IX.

¹⁸⁵ Ibídem.

¹⁸⁶ Ibídem, pág. X.

¹⁸⁷ Ibídem, pág. XI.

Diez años después de que María Victoria Jiménez, en el prólogo a la edición española de este libro, se hiciera eco del desinterés de nuestros pensionistas por la reforma educativa italiana, los falangistas pudieron hallar en el espíritu que informaba el proyecto de Lombardo Radice un referente importante para abordar el diseño de la nueva escuela primaria española, al asumir como propio el mensaje que el pedagogo italiano plasmó en la presentación de esta obra: “Y después de la victoria y por la victoria se ha vuelto a encender la voluntad de hacer vivir la idea sencilla y luminosa: *dar a Italia la escuela que herede la victoria*”¹⁸⁸; palabras que les brindaban, sin duda, la oportunidad de establecer paralelismos con sus propios planes –dar a España la escuela de la victoria–, convencidos firmemente como estaban del triunfo final en el campo de batalla. Además, la posibilidad de establecer una analogía de este calibre minimizaba en parte el riesgo metodológico que representaba imitar un modelo pedagógico desarrollado años atrás en un contexto socioeconómico, político y cultural como el de la década de los veinte en Italia que nada tenía que ver con el de la España de 1936.

Otra cuestión importante que mueve a la reflexión es que los falangistas pudieron percibir también en alguno de los conceptos manejados por Radice cierta proximidad con varios de los tópicos más reiterados por la doctrina nacionalsindicalista como el orgullo y la devoción por la patria, el culto a la tradición y a la propia historia o el sentido ascético y militar de la vida:

¿Sueños orgullosos? No; acción vigilante y minuciosa. ¿Megalómana pretensión? No; humilde devoción a la Patria, que pide soldados nuevos y esta vez por medio de la escuela; a la Patria que es digna de ser amada en cuanto nos pide esta milicia del ideal, esto es, en cuanto quiere que sus hijos sean todo lo que pueden ser; realizando el máximo valor humano y llegando a ser factores de nueva humanidad con la contribución original de su pensamiento extraído del *humus* de su historia¹⁸⁹.

Todo ello sugiere que el contenido de los epígrafes recogidos en el índice de *La reforma italiana*, algunos con títulos tan sugerentes como “LA GUERRA Y LA EDUCACIÓN NACIONAL”, “VELA DE ARMAS PARA LA REFORMA DE LA ESCUELA” o “EN LA BATALLA”¹⁹⁰, pudieron ser fuente de consulta e inspiración para los falangistas.

¹⁸⁸ Ibídем, pág. 10. Cursivas en el original.

¹⁸⁹ Ibídém, págs. 10-11. Cursiva en el original.

¹⁹⁰ Ibídém, pág. 4. Mayúsculas en el original.

Un año más tarde la *Revista de Pedagogía* publica en el número 9 de la colección “La nueva educación” una traducción de otra obra de Radice, *Líneas generales de Filosofía de la Educación*, precedida de un estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga, y en el número 11 de la misma colección, también en 1928, la maestra y pedagoga burgalesa Concepción Sáinz-Amor Alonso de Celada “califica la reforma Gentile de ‘progresiva’ y de ‘ley genial’, que ‘es en Europa seguramente la más progresiva por estar orientada hacia el porvenir’ ”¹⁹¹.

Al inicio de la década siguiente, exactamente en 1931, José Monti profundizaba, desde las páginas de la revista *La escuela moderna*, en los principios filosóficos sobre la enseñanza de la religión en la escuela elemental, afirmando que en este nivel del sistema educativo “la filosofía debe substituirse por la religión, la cual es una actividad del espíritu que precede como preámbulo lógico a la filosofía y prepara para ésta, ofreciendo al espíritu los materiales indispensables para su propio desenvolvimiento”¹⁹². Además, el autor aportaba en su artículo un argumento que, como veremos en su momento, los falangistas extrapolaron a la escuela primaria española: “Al niño italiano debe, pues, enseñársele en la escuela elemental la Religión católica, por el hecho histórico de que esta es la religión de la mayoría de los italianos, ‘la dominante en el Estado’ ”¹⁹³.

En 1933, Pablo Martínez de Salinas, profesor de la Escuela Normal de la Generalitat de Cataluña, tradujo al castellano para la editorial Labor la undécima edición italiana de *Lecciones de Didáctica y recuerdos de experiencia docente*, de Lombardo Radice, y en 1936 Orencio Muñoz hacía lo propio con *El ideal de la educación* de Giovanni Gentile para la *Revista de Pedagogía*, lo que permitiría a los pedagogos españoles asomarse a los planteamientos pedagógicos de esta reforma.

Podemos concluir que cuando los falangistas acometieron el diseño de la escuela primaria nacionalsindicalista tuvieron a su alcance una importante bibliografía en castellano sobre la reforma del sistema educativo italiano llevada a cabo por el fascismo, reforma que, como hemos visto, “marcó la

¹⁹¹ Fernández Soria, J. M. (2005). Influencias nacionales europeas en... Op. cit., pág. 91. Las palabras de la autora en Sáinz-Amor, C. (1928). *Las Escuelas Nuevas Italianas*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, págs. 21-24.

¹⁹² Monti, J. (1931). La reforma Gentile. *La escuela moderna. Revista pedagógica y administrativa de Primera enseñanza*, 1-2, pág. 20.

¹⁹³ Ibídem. Palabras entrecomilladas en el original.

enseñanza en Italia hasta la aprobación de la *Carta della Scuola* en 1939”¹⁹⁴. Que el conjunto de todas estas obras pudiera o no servirles de referencia para abordar su tarea es algo que deberemos determinar en este trabajo, pero es un hecho incuestionable avalado por la investigación actual que

[...] en el primer tercio del siglo XX se produjo una importante recepción de corrientes pedagógicas extranjeras en España, que fueron ampliamente difundidas por instituciones diversas como la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y el propio Ministerio de Instrucción Pública, o por publicaciones especializadas como, sobre todo, la *Revista de Pedagogía*¹⁹⁵.

La escuela y el nacionalsocialismo alemán

El otro gran paradigma europeo hacia el que los falangistas pudieron volver su mirada en aquellos momentos fue el nacionalsocialismo alemán, si bien es cierto que se trata de un modelo que presenta diferencias notables con el italiano, sobre todo si tenemos en cuenta que la situación del sistema educativo que se encontraron los nazis en Alemania tras la llegada de Hitler a la Cancillería en enero de 1933, nada tenía que ver con la existente en su día en Italia cuando el partido fascista se hizo con el poder¹⁹⁶.

El origen de estas divergencias estriba principalmente en que a “diferencia de los fascistas italianos, los nazis necesitaron recorrer una larga etapa en la oposición [...] antes de llegar al poder”, lo que posibilitó “que su inicial indigencia en materia pedagógica [...] pudiese ser corregida con la paulatina aproximación de reconocidos pedagogos hacia sus posiciones, especialmente en los años finales de la crisis de la República de Weimar”¹⁹⁷, cuyo sistema educativo fue asumido prácticamente en su integridad por los nacionalsocialistas que, además, no hicieron en él grandes cambios en los poco más de diez años que permanecieron en el poder, exceptuando la anulación de la competencia legal de los Länder, poniendo todas las instituciones docentes bajo control exclusivo del Ministerio para la Ciencia, la

¹⁹⁴ Morente Valero, F. (2005). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo. Op. cit., pág. 183. Cursivas en el original.

¹⁹⁵ Ibídem, pág. 184.

¹⁹⁶ Ossenbach Sauter, G. (2002). La educación en el fascismo italiano y en el nacionalsocialismo alemán... Op. cit, pág. 224.

¹⁹⁷ Morente Valero, F. (2005). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo. Op. cit., pág. 185.

Enseñanza y la Educación Popular, creado en 1934 y ocupado por Bernard Rust, ministro que, paralelamente a esta política centralizadora, restringió la enseñanza de la religión en las escuelas y puso en marcha una campaña de estatalización de centros privados con el objetivo de arrebártelos a las órdenes religiosas. Hay que decir también que, a pesar de sus diferencias, ambos modelos –fascista y nacionalsocialista– participan de un idealismo antipositivista que, con el paso del tiempo, convirtió la educación en un arma de indoctrinación masiva al servicio del Estado.

El ministro Rust mantuvo las tres vías tradicionales de la estructura organizativa del sistema educativo desarrollado durante la República de Weimar, aunque en 1938 su *Reichsschulpflichtgesetz* (Ley sobre la Obligatoriedad de la Educación) amplió la duración de la escolaridad obligatoria de ocho a once años, de los cuales los cuatro primeros debían cursarse obligatoriamente en la *Grundschule* (Escuela básica única). Finalizada esta etapa se abrían para el alumnado tres posibles vías. En primer lugar la *Volksschule* (Escuela popular), con una duración de cuatro años, que obligaba a los jóvenes para culminar este itinerario formativo a tres años más de permanencia en la *Berufsschule* (Escuela profesional)¹⁹⁸. La segunda opción era la *Mittelschule* o *Realschule* (Escuela media), con una duración de seis años, que desembocaba en estudios profesionales de diferente naturaleza. Esta segunda vía fue especialmente potenciada por los nacionalsocialistas ya que su política educativa “mostró una clara preocupación por la enseñanza profesional de nivel básico y medio, como una forma de combatir el desempleo juvenil y la crisis económica de aquella época”¹⁹⁹. La tercera y última vía era el *Gymnasium* y la *Oberschule* (Escuelas secundarias superiores) que, tras una escolaridad de ocho años, abrían el paso hacia la universidad y las escuelas técnicas superiores.

Las iniciativas nacionalsocialistas en educación se dirigieron fundamentalmente hacia el terreno ideológico, manipulando el contenido de los libros de texto y los programas escolares, potenciando la educación física, obligando a los maestros a encuadrarse en una organización profesional única controlada por el partido, imponiendo a los niños su participación en distintas organizaciones y servicios de carácter paramilitar, así como en actividades deportivas y organizaciones juveniles pertenecientes al partido.

¹⁹⁸ Si el alumno elegía una Escuela profesional agrícola la permanencia era de dos años.

¹⁹⁹ Ossenbach Sauter, G. (2002). La educación en el fascismo italiano y en el nacionalsocialismo alemán... Op, cit, pág. 227.

Como en Italia, nos interesa centrarnos en la estructura organizativa que presentaba el sistema educativo alemán antes del 19 de abril de 1937 para poder determinar las posibles semejanzas o diferencias con los planteamientos educativos sobre la escuela primaria planteados por Falange Española de las J.O.N.S recogidos en la, tantas veces citada, “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”.

En el caso alemán, es evidente que la *Reichsschulpflichtgesetz*, sancionada en 1938, no pudo servir de referencia a los falangistas ya que para esa fecha la unificación con los tradicionalistas era un hecho consumado, por lo que de haberse servido de alguna fuente esta tuvo que ser forzosamente la escuela primaria de la república de Weimar que respondía organizativamente a una obligatoriedad de ocho años, de los cuales, como ya hemos indicado, los cuatro primeros se cursaban en la *Grundschule* (escuela básica), obligatoria y única para todos los niños alemanes de entre los seis y los diez años de edad, existiendo para los cuatro restantes distintas posibilidades entre la *Volksschulen* (escuela popular), la *Mittelschulen* (escuela media) y otras modalidades de enseñanza secundaria, siendo la más prestigiosa de todas ellas el *Gymnasium*.

Trascendiendo el plano organizativo es importante tener presente que “gran parte de los pedagogos alemanes se pusieron al servicio del Tercer Reich, al menos en sus primeros momentos y no fueron pocos quienes colaboraron entusiásticamente con el régimen, destacando por encima de todos Ernst Kriek y Alfred Baeumler”²⁰⁰, aunque, como han subrayado algunos investigadores, en muchos casos “tal actitud se derivó del desconcierto, la inseguridad y el amor a la patria, pero que es completamente injusto considerar que pedagogos como Flitner, Nohl o Spranger fueron nazis o incluso que prepararon el terreno para la escuela nacionalsocialista”²⁰¹. No hay que olvidar tampoco que “hubo un importante grupo de pedagogos que fue perseguido por el nacionalsocialismo, que perdió su posición en la

²⁰⁰ Morente Valero, F. (2005). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo. Op. cit., pág. 186.

²⁰¹ Herrmann, U. Probleme einer “nationalsozialistischen Pädagogik, en Herrmann, U. (Hrsg.). (1985). «Die Formung des Volksgenossen». Der «Erziehungsstaat» des Dritten Reiches, Weinheim y Basilea, Beltz Verlag, pág. 15; citado por Morente Valero, F. (2005). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo, pág. 186, n. 30.

universidad, institutos y escuelas, y que, en muchos casos, tuvo que optar por el exilio”²⁰².

Un dato que reviste especial interés para nosotros a la hora de determinar, como en el caso italiano, si los falangistas tuvieron a su alcance bibliografía suficiente para poder realizar consultas sobre determinados aspectos de su propuesta es que “mientras la recepción de los libros pedagógicos franceses e ingleses se mantiene relativamente constante a lo largo del primer tercio del siglo, la presencia alemana muestra un crecimiento progresivo a partir de la guerra europea”²⁰³. En este sentido, ya señalamos anteriormente que Lorenzo Luzuriaga –quien “ya en 1922 expone en un artículo los resultados de la reforma escolar alemana y da a conocer sus ideales”²⁰⁴– fue uno de los pedagogos más destacados en la difusión en nuestro país de la reforma del sistema educativo alemán llevada a cabo durante la República de Weimar. A pesar de ello, su esfuerzo no se tradujo en

[...] una importante presencia de pensionados de la JAE en Alemania en los años veinte –aunque probablemente la dificultad que representaba la lengua tuvo mucho que ver en ello–; en cualquier caso, entre los pedagogos que más interesaron a los pensionados españoles figuran C. Stumpf (de la Universidad de Berlín), G. Kerschensteiner (Múnich) y, significativamente, Ernst Krieck (Heidelberg)²⁰⁵.

Por todo ello, es muy importante diferenciar, entre lo que fue la esencia pedagógica de la reforma educativa de la República de Weimar –que sí “despertó notable interés entre los pedagogos españoles”– y “los componentes autoritarios, antidemocráticos y racistas presentes” en algunos de los pedagogos alemanes que, procedentes de aquélla, se incorporaron al nacionalsocialismo y que, “sobre todo en el contexto de la experiencia

²⁰² Morente Valero, F. (2005). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo, pág. 186, n. 31. El autor aporta bibliografía que avala esta afirmación.

²⁰³ Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pág. 114. Citado por Morente Valero, F. (2005). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo. Op. cit., pág. 186, n. 33.

²⁰⁴ Morente Valero, F. (2005). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo. Op. cit., pág. 186, n. 33. El autor basa este dato en Mérida-Nicolich, E. (1983). *Una alternativa de reforma pedagógica: La Revista de Pedagogía (1922-1936)*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, pág. 131.

²⁰⁵ Ibidem. El autor remite este dato sobre los becados de la J.A.E. a Marín Eced, T. (1988). *Los pensionados en educación por la J.A.E. y su influencia en la pedagogía española*. Tesis doctoral inédita leída en la Universidad Complutense de Madrid, págs. 1582-1583.

republicana española, fueron obviados –al menos por los sectores implicados en la reforma educativa–”²⁰⁶.

Todas estas cuestiones tendrán una incidencia decisiva en el número de traducciones al castellano de los pedagogos más destacados del nacionalsocialismo “que fueron pocas, y en el caso de Krieck, por ejemplo, de un libro publicado mucho antes de su entrada al partido nazi, aunque contenía ya los elementos sustanciales que desarrollará más tarde como principal pedagogo del Reich”²⁰⁷. La obra, que lleva por título *Bosquejo de la Ciencia de la Educación*, fue publicada por la *Revista de Pedagogía* con un estudio preliminar de Luzuriaga en 1928, quien también traducirá para Ediciones La Lectura, la quinta edición alemana de *Concepto de la escuela del trabajo*, de George Kerchensteiner, una obra en la que el pedagogo alemán pone de relieve el importante papel del trabajo manual como herramienta para la formación de la voluntad²⁰⁸.

También en 1928 la editorial Labor editó en su sección de Educación, con el número 178, una traducción de *El alma del educador y el problema fundamental del maestro*, realizada por Luis Sánchez Sarto²⁰⁹ y publicada por Kerchensteiner siete años antes en Alemania, en la que el autor hace un retrato pormenorizado de la personalidad que debe tener todo educador. El volumen de ventas debió ser importante porque la empresa lanzó una segunda edición en 1934 e incrementó la presencia de este autor en el mercado editorial español con otra traducción de Sánchez Sarto, *La educación cívica*, incluida, con el número 354, en la Biblioteca de la Iniciación Cultural. En esta última obra, publicada originariamente en 1910, el autor concibe la educación cívica “en un sentido idealista y ético”²¹⁰, además de clarificar el papel de la educación y de la escuela con respecto al Estado, cuestión fundamental para un partido como Falange cuya máxima aspiración era precisamente ocuparlo totalmente:

²⁰⁶ Ibídem, pág. 186.

²⁰⁷ Ibídem, pág. 187.

²⁰⁸ En 1927 Lorenzo Luzuriaga tradujo en dos volúmenes para Ediciones La Lectura de Espasa Calpe, *Escuela y cultura juvenil* de Gustavo Wyneken, y en 1932, precedido de un estudio preliminar, otro título de Kerchensteiner: *El problema de la educación pública*.

²⁰⁹ Sánchez Sarto traducirá en 1930 para la editorial Labor otra importante obra de Kerschesteiner: *Esencia y valor de la enseñanza científico-natural*.

²¹⁰ Quintana Cabanas, J.M. (1994). *Educación social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea, pág. 63.

El Estado, no como Estado empíricamente existente sino como idea de Estado, constituye un valor moral hacia el cual debe dirigirse la actividad de los ciudadanos. La educación ha de hacer del hombre un miembro de la unión estatal y capacitarlo para participar en las tareas del Estado. Ha de hallarse imbuido de un sentimiento de Estado, y su voluntad, de la idea de Estado. A la educación toca procurar que esto no quede en simples consideraciones: la educación moral ha de servir para moralizar la comunidad estatal. Lo cual significa que el sentimiento comunitario deberá traducirse en actuaciones cívicas; en la escuela, por ejemplo, se constituirán unas asociaciones voluntarias de trabajo que se pondrán al servicio del conjunto social.²¹¹

El conjunto de traducciones de la obra de Kerchensteiner culminará en 1936 con la publicación de *Concepto y educación del carácter y Teoría de la educación*.

Además de Krieck y Kerchensteiner, los falangistas pudieron consultar una importante bibliografía traducida al castellano sobre pedagogía alemana, entre cuyas obras destacamos, sin ánimo de exhaustividad, títulos tan significativos como *La selección de los alumnos*, de W. Stern; *Higiene escolar*, de L. Burgerstein; *La escuela alemana y la reforma escolar austriaca*, de W. Paulsen, J. Dupertus y Delmas; *El plan Jena de una escuela primaria general*, de P. Petersen; *La Nueva Educación en la República Alemana*, de A. Thomas y B. Parker; o *Didáctica general*, de A. Schnieder²¹².

Es evidente, por tanto, que la posibilidad de consultar fuentes bibliográficas sobre las reformas educativas llevadas a cabo por fascistas y nacionalsocialistas en Italia y Alemania respectivamente fue un hecho factible ya que la práctica totalidad de los títulos mencionados formaban parte de los fondos de las universidades ubicadas en zonas ocupadas por los sublevados como Salamanca o Pamplona.

En cuanto a la estructura organizativa del sistema educativo ambos países ofrecen al alumnado itinerarios muy similares para el período de escolaridad obligatoria, siguiendo una línea común al sistema educativo, usual hasta la llegada de la escuela comprensiva. El punto de partida es una escuela

²¹¹ Ibídем, págs. 63-64.

²¹² Una relación bastante completa de la bibliografía sobre educación en Italia y Alemania publicada en España desde 1898 puede consultarse en: Ortega Esteban, J., Mohedano Sánchez, J. (1985 a). Fuentes bibliográficas para el estudio de la recepción de la pedagogía extranjera en la España del primer tercio del siglo XX (1898-1936) (I). *Historia de la Educación*, 4, 396-409 y (1985 b) (II), 5, 475-501.

básica o elemental, común para todos, tras la que se abren diferentes vías claramente diferenciadas. Por un lado, la de aquellos que no van a proseguir sus estudios y permanecerán en el sistema hasta completar los años de obligatoriedad, recibiendo una formación profesional de carácter básico y elemental que les permita incorporarse al sistema productivo como mano de obra no cualificada. La segunda opción está representada por las escuelas técnicas de grado medio, estructuradas en varios ciclos y orientadas prácticamente en exclusiva al mundo laboral cuyo objetivo es la formación de técnicos destinados a engrosar los cuadros intermedios en fábricas y empresas. Finalmente la vía reservada para las élites, los estudios universitarios.

3.3. PRINCIPIOS POLÍTICOS DE FALANGE ANTE EL “PROBLEMA PEDAGÓGICO”

El primer Consejo Nacional de F.E. de las J.ON.S. reunió en Madrid, entre los días 4 y 7 de octubre de 1934, a los dirigentes nacionales y regionales del partido. Aunque sus actas no han aparecido²¹³, algunos investigadores afirman que a los consejeros convocados “se les había pedido que presentasen informes sobre una serie de problemas tácticos y doctrinales”, aunque “el punto principal del orden del día lo constituía la cuestión de la reorganización del mando del partido”²¹⁴, problema que resolvieron tomando “la decisión de sustituir el Triunvirato por una jefatura personal y la de designar para ella a quien todos consideraban más carismático, conocido, bien relacionado y con mayor capacidad de sumar apoyos tras la grave crisis que se había producido dos meses antes”²¹⁵. Junto a esta cuestión vital para el partido, inmerso en un período de gran tensión interna, las “sesiones se centraron en la elección de las jefaturas nacionales y en la elaboración de un programa para el partido que expresara la confluencia ideológica de jonsistas y falangistas”²¹⁶.

Uno de los “camisas viejas” protagonista del evento afirma que su coincidencia en el tiempo con la revolución asturiana y la proclamación de la independencia de Cataluña restó “importancia a las deliberaciones del

²¹³ Entre los autores que dan fe de esta circunstancia están: Bravo Martínez, F. (1940). *Historia de Falange Española de las J.O.N.S.* Op. cit., pág. 65 y Gallego, F. (2014). *El evangelio fascista*. Op. cit., pág. 191.

²¹⁴ Payne, S.G. (1985). *Falange*. Op. cit., pág. 85.

²¹⁵ Gallego, F. (2014). *El evangelio fascista*. Op. cit., pág. 291.

²¹⁶ Rodríguez Jiménez, J. L. (2000). *Historia de Falange Española de las JONS*. Op.cit., pág. 177.

primer Consejo, dándole en cambio una entrañable significación histórica”²¹⁷. Confirma así el intento de Primo de Rivera de rentabilizar en beneficio del partido la ocasión que le brindaban los hechos, justificando su prisa en ofrecer la Falange al ministro de la Gobernación la misma noche del 4 de octubre “como instrumento de combate contra rojos y separatistas”²¹⁸, promoviendo y organizando, además, en la mañana del día 7, una manifestación que desembocó en la Puerta del Sol donde, sirviéndose de unos andamios como improvisada tribuna, “habló al Gobierno, pidiéndole no desaprovechase la ocasión para comenzar una nueva política, extirmando el separatismo y el marxismo”²¹⁹.

Además de subrayar que, en su opinión, el resultado de las deliberaciones se vio empañado por la trascendencia política de los sucesos de aquellos días, dicho consejero califica como la “más interesante” de todas las ponencias recogidas en la convocatoria la “elegida para estudiar la determinación de los principios políticos del Movimiento”²²⁰, citando expresamente “el problema pedagógico”²²¹ como uno de los siete ámbitos sobre los que Falange iba a definir la naturaleza de su propuesta ideológica en este primer Consejo Nacional del partido.

Fruto también de las deliberaciones de este primer Consejo fue el nombramiento de Benito Sanz Marco como Jefe Nacional de la Sección de Profesorado quien pocos meses después de la celebración del Consejo, exactamente el 11 de febrero de 1935, elaboró un informe²²² en el que,

²¹⁷ Bravo Martínez, F. (1940). *Historia de Falange Española de las J.O.N.S.* Op. cit., pág. 59.

²¹⁸ Ibídem, pág. 63.

²¹⁹ Ibídem, pág. 75.

²²⁰ Ibídem., pág. 61. Integraban esta ponencia, según el autor, José Antonio, Ledesma, Onésimo, Sánchez Mazas, Giménez Caballero, Suevos y otros.

²²¹ Ibídem., pág. 59. Además del problema pedagógico, la convocatoria contemplaba “los problemas nacionalistas”, “la lucha de clases”, “el problema agrario”, “el problema religioso”, “los problemas internacionales” y “el problema militar”.

²²² En el encabezamiento de este documento figura la leyenda: “*Informe presentado por BENITO SANZ MARCOS Jefe Nacional de dicha Sección*”. En una esquina en memoria de los “Camaradas pertenecientes a Educación Nacional y a la Corporación del Magisterio de F.E. de las J.O.N.S. CAÍDOS por la Revolución Nacionalsindicalista y por España”, publicada en *Servicio*, 43, 1942, pág. 10, su segundo apellido es Marco, sin la “s” final. Salvo el acta de nacimiento y su expediente de ingreso en el Ilustre Colegio de Abogados de Madrid, la información que hemos encontrado sobre este abogado nacido el 12 de junio de 1895, en Berlanga de Duero (Soria), es escasa. Fue Secretario General de Educación Nacional y Jefe Nacional de la Sección de Profesorado de Falange Española de las J.O.N.S. Su nombre, tras el de José Antonio Primo de Rivera, está tallado en uno de los muros de la Colegiata de Berlanga de Duero junto al de otros trece “gloriosos caídos” de la localidad. Tan sólo

además de clarificar la finalidad última de la sección cuya jefatura ostentaba, propuso una fórmula organizativa concreta para el profesorado con sus correspondientes estatutos, puntualizó la relación de este servicio con las otras secciones del partido y, lo más importante, perfiló los planes para su futura organización.

El informe del Jefe Nacional de la Sección de Profesorado de F.E. de las J.O.N.S. de febrero de 1935

A pesar de su brevedad, este informe –inédito hasta la fecha– revela algo tan sustancial para el objetivo que perseguimos en este trabajo como son las fuentes pedagógicas que sirvieron de guía a quien en aquellos momentos trabajaba en el diseño de la estructura y organización de un sistema educativo nacionalsindicalista, confirmando además en el texto de su encabezamiento que a principios de 1935 la sección del profesorado del partido estaba aún pendiente de organizar: “EDUCACIÓN NACIONAL. SECCIÓN DE PROFESORADO.- SU SIGNIFICACIÓN DENTRO DEL SERVICIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.- SU RELACIÓN CON LAS OTRAS SECCIONES. LÍNEAS GENERALES PARA SU FUTURA ORGANIZACIÓN”²²³.

Desde el primer párrafo del documento su autor manifiesta de forma explícita que el “Servicio de Educación Nacional en F.E. de las J.O.N.S. tiene tan alta misión como es la de formar el Cuerpo social, mediante la creación,

reseñar dos breves noticias en prensa donde aparece su nombre. La primera en: (1932, 8 Junio). NOTICIAS DE LIBROS Y REVISTAS. Informaciones y juicios. *ABC*, (Madrid), pág. 34: ‘La ley del Divorcio’. Texto y comentarios. Por, Manuel Hilario Ayuso y Benito Sanz Marco. Madrid. 1932. Los autores este libro, abogados señores Ayuso y Sanz Marco, acaban de publicar el texto íntegro de la ley del Divorcio y comentarios interesantes sobre ella desde el aspecto jurídico y procesal, así como formularios y anotaciones de útil conocimiento a los efectos de esta ley”. El anuncio de la publicación aparece también en el mismo medio los días 12 y el 21 de mayo (págs. 43 y 46, respectivamente), fijando el precio del libro en tres pesetas. La otra noticia hace referencia a su actuación como testigo en la boda del abogado Ciriaco de la Rica. (1933, 24 Mayo). DE SOCIEDAD. ECOS DIVERSOS. Una boda. *ABC* (Madrid), pág. 24.

²²³ Mayúsculas en el original. La palabra destacada en negrita es, obviamente, mía. El informe está depositado en AFUEPSR, caja 10, carpeta 7, consta de quince páginas y está impreso en forma de folleto por Imprenta y Cartonajes GURREA (Pamplona). Que un documento tan importante figure entre los papeles del archivo del primer Delegado Nacional de Educación de la Falange unificada y, posteriormente, ministro de Educación Nacional del primer Gobierno del general Franco es, me parece, una prueba fehaciente de que Pedro Sainz Rodríguez conocía de primera mano los planes de Falange respecto de la educación.

en él, de esa superestructura que permite a los hombres y a los pueblos incorporarse a la vida civilizada”, lo que para él significa, en definitiva, “la integración cultural del Pueblo Español”²²⁴.

Esta declaración de intenciones permite ubicar a Falange Española de las J.O.N.S. en una tesitura muy próxima a la planteada por fascistas y nacionalsocialistas que concibieron la educación como un instrumento al servicio exclusivo del partido cuyo fin era forjar la mentalidad de la juventud con sus postulados, promoviendo la formación de una sociedad entregada totalmente al servicio del Estado.

Si alemanes e italianos concibieron sus respectivas escuelas como un semillero de fervientes fascistas y nacionalsocialistas, adoctrinados desde la infancia en los principios ideológicos del partido único, las pretensiones falangistas de instrumentalizar la educación para moldear un cuerpo social que contribuyera a poner en marcha su revolución nacionalsindicalista apuntan en idéntica dirección. Así lo sugieren, además de la finalidad explícita del Servicio de Educación Nacional de conseguir la integración cultural del pueblo español, otros indicadores presentes en este informe, destacando entre todos ellos la distinción que establece su autor entre educación e instrucción, aunando ambas funciones en un mismo propósito, o la definición del término educación que Sanz Marco toma del pedagogo alemán Denzel²²⁵, asumiendo que “consiste en desenvolver armónicamente las facultades físicas, intelectuales y morales de la juventud”²²⁶, señal inequívoca del origen e identidad de las fuentes pedagógicas manejadas en el año 1935 por uno de los jefes de sección del partido a nivel nacional.

Con referencia a esta cuestión es importante tener presente –ya que volveremos sobre ello más adelante– que Denzel asume como propia la idea de Pestalozzi de que la intuición es un principio didáctico que debe aplicarse a la enseñanza de todas las materias escolares, pero da un paso adelante al proponer la introducción en el plan de estudios de una asignatura específica llamada *Auschaungsunterricht*²²⁷ que, además, debía ser la única que cultivaran los alumnos en sus dos primeros años de escolaridad, dejando para el tercer curso el aprendizaje formal de la lectura y de la escritura.

²²⁴ AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “Falange Española de las J.O.N.S. Educación Nacional. SECCIÓN DE PROFESORADO”, pág. 3. Una copia del informe original se incluye en los Anexos de este trabajo.

²²⁵ Bernardo Gottlieb Von Denzel (1773-1838).

²²⁶ AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “Falange Española de las J.O.N.S... Op. cit., pág. 3.

²²⁷ Enseñanza intuitiva.

Como es sabido, lo que la enseñanza intuitiva propone es presentar al niño lecciones y ejercicios sobre objetos y fenómenos característicos del entorno en el que está inmerso, conjugando el desarrollo de su educación sensorial e intelectual con el aprendizaje de una serie de conocimientos perceptivos y del lenguaje que se encuentran en la base del aprendizaje de la lectura.

Otro aspecto importante para captar la esencia del planteamiento falangista en materia educativa a la altura de 1935 es la caracterización que este “camisa vieja” hace en su informe sobre la instrucción, la otra función directamente involucrada en la integración cultural del pueblo español, finalidad última, como sabemos, del Servicio de Educación Nacional del partido.

Es sumamente revelador que aunque Sanz Marco defina la instrucción como una “disciplina de la inteligencia”²²⁸ circunscriba su radio de influencia exclusivamente al de “la adquisición de conocimientos”²²⁹, asegurando que a pesar de que dicha función actúa “sobre las demás facultades lo hace de un modo indirecto”, ubicándola así claramente en un plano subsidiario respecto a la educación.

Esta visión es ratificada a renglón seguido por el autor al afirmar que la instrucción “completa la obra de la educación” y que fruto de dicha complementariedad y de la unión de ambas florece “la ENSEÑANZA cuyo resultado positivo se llama CULTURA”²³⁰, asumiendo implícitamente con su planteamiento que existen formas de enseñanza que no son propiamente educativas y que a pesar de que la educación no presupone necesariamente enseñanza, ambos conceptos están íntimamente relacionados.

Sanz Marco identifica también en su informe los roles que, según su particular visión, tienden al “fin de cultura”, distinguiendo, por una parte, al alumno como “sujeto activo” que “desenvuelve sus energías en orden a la proyección de su propio ser al mundo exterior” y, por otra, al maestro como “sujeto pasivo” que “busca esas energías, procura revelarlas, las condensa, es su guía, dirige su desenvolvimiento y las nutre con todas las ramas del saber humano”²³¹, lo que no sólo confirma su papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que identifica también la actividad del alumno exclusivamente con su vitalidad natural, que debe ser canalizada y alimentada por los conocimientos que le proporciona el maestro en la escuela.

²²⁸ AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “Falange Española de las J.O.N.S... Op. cit., pág.4.

²²⁹ Ibídem, págs. 3-4.

²³⁰ Ibídem, pág. 4. Mayúsculas en el original.

²³¹ Ibídem.

Tenemos entonces que para Falange el maestro no se limita tan solo a instruir a sus alumnos alimentando su conocimiento con todo tipo de contenidos curriculares sino que trasciende esta faceta descubriendo sus aptitudes y potenciando el desenvolvimiento armónico de las mismas, orientándolas hacia la consecución de unos fines determinados que, como veremos en su momento, se condensan en los principios y postulados nacionalsindicalistas. El maestro, entonces, además de instruir a sus alumnos en los diferentes campos del saber, coadyuva a crear “esa superestructura que permite a los hombres y a los pueblos incorporarse a la vida civilizada”²³², ya que los educa también en una dirección determinada, forjando falangistas dispuestos a integrarse en un cuerpo social sometido disciplinadamente a los designios del Estado.

Por otro lado, Sanz Marco pone al descubierto otra de sus fuentes al admitir que estas “funciones comienzan desde que el hombre, o mejor dicho, desde que el niño se pone en contacto con la vida”, asegurando además que “es en el seno de la familia donde comienza la educación”, lo cual no significa que “el Estado no pueda y deba intervenir por medio de instituciones preescolares”, citando como ejemplo paradigmático de esta actitud la “Obra del Bien Nacer”²³³ puesta en marcha por Julius Tandler (1869-1936), célebre anatomista, investigador y profesor de la universidad de Viena que, como Consejero de Bienestar de dicha ciudad, llevó a cabo una ingente labor social respecto a la primera infancia y la protección de la madre y del recién nacido, dentro del marco de la reforma del sistema educativo puesta en marcha por Otto Glöckel (1874-1935)²³⁴ durante la Primera República austriaca (1920-1932), creada tras el desmembramiento del imperio austrohúngaro al finalizar la primera Guerra Mundial. A pesar de las duras condiciones derivadas del conflicto, Tandler puso en marcha más de cien Jardines de Infancia (*Kindergarten*) que escolarizaban niños de entre tres y seis años, en horario de siete de la mañana a cuatro de la tarde, donde eran atendidos por maestros especializados mientras sus padres trabajaban, una apuesta pedagógica y organizativa sobre la que volveremos al analizar la propuesta recogida por Falange en la “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”. En este sentido, es importante reflexionar sobre el hecho de que un “camisa vieja” que desempeñaba una jefatura nacional en el año 1935,

²³² Ibídem, pág. 3.

²³³ Ibídem, pág. 4.

²³⁴ Glöckel fue ministro de Educación desde abril 1919 hasta octubre 1920.

buen conocedor, por tanto, de la ortodoxia falangista original, citara a Tadler en un informe cuyo propósito era reflejar, además de la significación de la Sección de Profesorado y su relación con las otras secciones del partido, las líneas generales para su futura organización. Y decimos esto porque la obra de este médico de origen checoslovaco²³⁵ que murió en 1936, en Moscú, donde asesoraba sobre temas médicos y hospitalarios, se enmarca dentro de una política de corte socialdemócrata cuyo principal objetivo fue desarrollar un sistema integral de salud y servicios sociales en el municipio de Viena en los años de entreguerras, promoviendo una serie de acciones –guarderías, clínicas dentales escolares, asesoramiento a la madre antes y después del parto, deportes para los obreros, etc.– enfocadas fundamentalmente a mejorar la situación de los trabajadores, empresa que conecta ideológicamente con el programa original de la Falange previa a la unificación, cuyo Jefe provisional, Manuel Hedilla, pronunció en la Nochebuena de 1936 un histórico discurso a través de los micrófonos de radio Salamanca en el que hizo algunas afirmaciones que sembraron la inquietud entre los militares y entre varios de los grupos incorporados al bando sublevado –sobre todo los monárquicos que no veían con buenos ojos estas manifestaciones, que consideraban populistas y que recelaban de una ideología cuyo objetivo era implementar y poner en marcha un nuevo modelo de Estado que acabara con el orden tradicionalmente establecido en nuestro país–, afirmaciones que proyectarán su sombra, como veremos, sobre el contenido de la propuesta educativa falangista al ser la escuela uno de los principales instrumentos de los que el partido tenía pensado servirse para llevar a cabo sus fines una vez acabada la guerra y alcanzada la victoria:

¡BRAZOS ABIERTOS AL OBRERO Y AL CAMPESINO!

¡QUE SOLO HAYA UNA NOBLEZA: LA DEL TRABAJO!

¡QUE SOLO HAYA UNA CLASE: LA DE LOS ESPAÑOLES!

¡QUE DESAPAREZCAN LOS CACIQUES DE LA INDUSTRIA, DEL CAMPO, DE LA BANCA Y DE LA CIUDAD!

¡QUE SEAN EXTIRPADOS LOS HOLGAZANES!

¡QUE HAYA TRABAJO Y BIEN RETRIBUÍDO PARA TODOS!

¡QUE EL ESTADO SE CUIDE DE VUESTROS HIJOS COMO SANGRE PROPIA!

²³⁵ Una biografía sobre Tadler que recoge su compromiso social y político en: Sablik, K., Alois Stacher, G. von (1983). *Julius Tandler, Mediziner und Sozialreformer. Eine Biographie*. Viena: Schendl.

¡QUE NINGUNA DE LAS MEJORAS SOCIALES CONSEGUIDAS POR LOS OBREROS QUEDEN SOBRE EL PAPEL SIN SURTIR EFECTOS Y SE CONVIERTAN EN REALIDAD!²³⁶

En cuanto a la organización del sistema educativo el informe se decanta por la estructura tradicional en tres grados o niveles: primario, secundario y superior, precisando que:

La Primera Enseñanza, tiene tres partes: la que dirige la evolución del niño desde los tres o cuatro años hasta los seis, llamada Párvulos; desde los seis a los diez o a los catorce, si no se pasa al segundo grado, que es la Enseñanza primaria; y por último los Cursos complementarios y de Adultos²³⁷.

Atendiendo a este planteamiento, la única diferencia observada en la organización de la enseñanza primaria respecto a los sistemas educativos alemán e italiano es la inclusión de los párvulos dentro de la primera enseñanza²³⁸, existiendo plena coincidencia en cuanto a la duración de la etapa que, como sabemos, responde en ambos países a una obligatoriedad de ocho años. En el caso de Italia hay que añadir además un plus de afinidad con el llamado *corso integrativo* dirigido a quienes, acabando la enseñanza elemental, no accedían a la secundaria, enseñanza muy similar a la perfilada en su informe por Sanz Marco con los cursos complementarios y de adultos para aquellos alumnos que no continuaban los estudios de segundo grado.

La figura encargada de gestionar la primera enseñanza es el maestro a quien se define como un funcionario “cuya profesión tiene por objeto los problemas derivados de la formación del niño”²³⁹. Su misión consiste fundamentalmente “en conservar y cultivar la infancia mediante la asistencia continua y el trato íntimo necesario para proveer al desarrollo de las facultades

²³⁶ Fragmento del discurso de Manuel Hedilla pronunciado el 24 de diciembre de 1936. García Venero, M. (1967). *Falange en la guerra de España*. Op. cit., pág. 239. Mayúsculas en el original. El autor asegura que estas “consignas fueron repetidas, incesantemente, por todos los medios de la publicidad”, y que “Hedilla, el 29 de enero de 1937, al dirigirse por Radio Salamanca a los obreros y campesinos de la España roja, volvió a pronunciarlas”, citando como referencia “*El Adelanto*, Salamanca, 30 de enero de 1937”. Ibídem.

²³⁷ AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “Falange Española de las J.O.N.S...” Op. cit., pág. 5. Cursivas en el original.

²³⁸ la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (*B.O.E.* nº 199, de 18-VII-1945, pág. 385-416), promulgada durante el ministerio de Ibáñez Martín, contempló a las escuelas maternales y de párvulos como un apéndice de la enseñanza primaria.

²³⁹ AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “Falange Española de las J.O.N.S...” Op. cit., pág. 5.

físicas, intelectuales y morales del niño”, lo que, según el informe, le hace acreedor del primer puesto “en la llamada ‘Escala de los valores docentes’, si nos referimos a la educación”²⁴⁰. El maestro es, por tanto, un servidor del Estado por su condición de funcionario, lo que implica para él una serie de responsabilidades, deberes y obligaciones que no se ciñen exclusivamente al campo de la instrucción como actividad docente sino que van mucho más lejos, ya que el currículo escolar como selección cultural presentada a las nuevas generaciones no está exento de cuestiones de valor, constituyendo un verdadero proyecto político esmaltado de finalidades acordes con los principios ideológicos del partido.

Esta visión del maestro adquiere sentido y se complementa a la luz de las recomendaciones que se dan para aquellas materias curriculares sobre las que debe incidirse de una manera especial:

En las escuelas deberá ponerse especial cuidado en la enseñanza de la Historia de España y de la Geografía, haciendo conocer al niño nuestras glorias, nuestras riquezas monumental, artística [sic], las bellezas y la riqueza de nuestro suelo; enseñándole a amar a su Patria y los deberes que para con ella tendrá que cumplir en el futuro²⁴¹.

Aflora aquí otra similitud importante con la reforma de la enseñanza primaria llevada a cabo en Italia por Lombardo Radice quien, como hemos visto, para reforzar el sentimiento nacional desde edades muy tempranas potenció el desarrollo de ciertas materias curriculares como la Historia y la Geografía, ocupando un lugar central en las explicaciones de clase las vidas de santos y héroes junto con las grandes gestas y conquistas del pasado, medida prácticamente idéntica a la que propone Sanz Marco en su informe sobre la formación del espíritu nacional de la infancia española en la escuela primaria, una etapa considerada como la “primera fase del desarrollo ético e intelectual”²⁴² del educando.

Otra coincidencia notable con la reforma italiana es la consideración de la enseñanza primaria como “el momento más adecuado para despertar y fomentar el espíritu católico que el Movimiento Nacional Sindicalista incorpora a la obra de regeneración y reconstrucción de España”²⁴³, en claro

²⁴⁰ Ibídem. Palabras entrecorbilladas en el original.

²⁴¹ Ibídem.

²⁴² Ibídem, págs. 5-6.

²⁴³ Ibídem, pág. 6.

paralelismo con el rango oficial que adquirió la enseñanza religiosa confesional en las escuelas elementales italianas a fin de introducir al niño en el mundo de la espiritualidad. No en vano, destacados intelectuales falangistas han llamado la atención sobre el hecho de que

una actitud católica reavivada en la guerra civil había permitido comprender la importancia de los escenarios simbólicos, del poder de la liturgia y de la función de cohesión comunitaria que tenían las creencias religiosas en momentos en que una civilización se hallaba en peligro²⁴⁴.

Las similitudes entre la propuesta para la enseñanza primaria presentada en el informe del Jefe Nacional de la Sección de Profesorado del Servicio Nacional de Educación de F.E. de las J.O.N.S. y el planteamiento de los sistemas educativos fascista y nacionalsocialista respecto a esta etapa del sistema educativo confluyen en la caracterización de la educación nacional como una actividad de carácter político:

EDUCACIÓN NACIONAL como función adscrita al Movimiento de F.E. de las J.O.N.S. es **actividad política** encaminada a la formación, conservación y perfeccionamiento de aquellos organismos por medio de los cuales el Estado Nacional-sindicalista cumplirá su fin de cultura; cuyo fin es a la vez medio adecuado para obtener un pueblo sano y fuerte de cuerpo y espíritu, que será la piedra angular del futuro Imperio Español²⁴⁵,

identificación que adquiere rango de paradigma en la “misión” que tiene encomendada la Sección de Profesorado de Falange y que, según Sanz Marco, “puede concretarse en la siguiente fórmula: Preveer [sic] al adecuado desarrollo de los puntos 23, 24 y 25 del Programa Nacional-sindicalista”²⁴⁶, que contienen, como hemos visto, la esencia de las máximas aspiraciones del partido respecto de la educación.

Como en el momento de redactarse este informe la Sección estaba todavía sin organizar, su jefe propuso para abordar esta tarea empezar por “la formación de ficheros y demás operaciones necesarias para agrupar a los Profesores, recibir su inspiración, conocer las fuerzas con que puede contar

²⁴⁴ Gallego, F. (2014). *El evangelio fascista*. Op. cit., pág. 15. El autor cita, en este sentido, a Antonio Tovar y Javier Conde.

²⁴⁵ AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “Falange Española de las J.O.N.S... Op. cit., pág. 8. Mayúsculas en el original. Las palabras destacadas son responsabilidad del autor de este estudio.

²⁴⁶ Ibídem, pág. 9.

y rodearse de los asesoramientos técnicos que necesita”, en un intento claro de sistematizar “la actividad del personal docente adscrito a F.E. de las J.O.N.S.”. Perfiló así unas líneas básicas de actuación que aunaron el carácter político de la Jefatura Nacional de la Sección de Profesorado con “la misión del titular que la desempeña” y que, según el informe, consistía en “agrupar, estructurar, organizar y dar impulso, en una actuación armónica a la obra del Profesorado en todos los grados de la enseñanza, haciendo que en ella resalte el espíritu Nacional-sindicalista que anima nuestro Movimiento”²⁴⁷, colocando así la educación al servicio exclusivo del Estado, en términos muy semejantes a los régimen fascista y nacionalsocialista.

Otra de las propuestas básicas para organizar la sección fue que ésta tuviera “como base los Distritos Universitarios cuyas Jefaturas, para los efectos del Movimiento actual, no será preciso que respondan a la ordenación jerárquica como funcionarios del Estado”, proponiendo también una vía paralela para la organización de los maestros que contemplaba su agrupación “por provincias y pueblos”²⁴⁸, alternativa que, como veremos, cristalizó en el proyecto de ordenación territorial del S.E.M. (Sindicato Español de Maestros).

También es muy significativo que el informe dedicara una de las líneas diseñadas para organizar la actividad del personal docente afiliado al partido a explicar la naturaleza de estas agrupaciones de maestros, cuestión especialmente controvertida para un partido como Falange cuya organización interna respondía a férreos esquemas jerárquicos y autoritarios y para la que cualquier atisbo de autonomía respecto a las jefaturas constituía una amenaza que no debía permitirse. En este sentido, Sanz Marco matizó en su informe que “precisamente por referirse a funcionarios públicos esta Sección no podrá tener carácter sindical sino de mera agrupación para los efectos del Movimiento a que van a cooperar” porque, de lo contrario, se corría el riesgo de crear “instituciones que el futuro Estado seguramente no podrá tolerar”²⁴⁹, enlazando aquí con la orientación que se dio a este tema en la Italia fascista donde todas las asociaciones de este tipo estaban “sometidas a normas especiales conforme a la Ley de tres de abril de 1926 cuyo artículo 11 incluye a los profesores de establecimientos de enseñanza, militares y magistrados judiciales o administrativos, en la prohibición de formar

²⁴⁷ Ibídem, pág. 10.

²⁴⁸ Ibídem. Mayúsculas en el original.

²⁴⁹ Ibídem, pág. 11.

asociaciones” de esta naturaleza “bajo pena de destitución o revocación de grado o de empleo”²⁵⁰.

A semejanza de lo acontecido con los distritos universitarios, el informe recomendó también exonerar al magisterio de esta drástica medida, justificando su decisión en aras del “gran número de funcionarios públicos y particulares que lo integran”, así como a “la decisiva influencia que su actuación profesional puede tener en el Movimiento político que se propone la Falange”, además del “problema social que para estos modestos funcionarios es de justicia resolver”²⁵¹, subrayando así el importante papel que el partido reservaba a los maestros y a la escuela primaria en la construcción del nuevo Estado nacionalsindicalista.

La alternativa para resolver tan espinosa cuestión fue proponer la creación de “una Corporación del Magisterio de Primera Enseñanza”, asegurando que ésta “no será una de las Asociaciones o Sindicatos a que se refiere el artículo 54 de los Estatutos²⁵² de F.E. de las J.O.N.S.”, sino una “rama que, al desarrollo de los servicios adscritos a Educación Nacional de F.E. de las J.O.N.S., se destaca en la Sección de Profesorado, como instrumento poderoso para educar a los españoles desde su infancia en el santo amor a la Patria”, por supuesto “dentro del espíritu católico que el Movimiento Nacional-sindicalista incorpora a la obra del resurgimiento de España, y que el Maestro Falangista tiene fundamentalmente el deber de inculcar en los niños”, logrando así que “en las primeras luces de su razón se envuelva la idea de un Dios a quien adorar; una Patria y para ella un Imperio que restaurar”²⁵³.

Como colofón, Sanz Marco recomendó que los “estudiantes del Magisterio deben pertenecer al Sindicato Español Universitario para los fines

²⁵⁰ Ibídem.

²⁵¹ Ibídem.

²⁵² Chueca, R. (1983). *El fascismo en los comienzos del régimen de Franco...* Op. cit., pág. 444: “La Jefatura del Movimiento y, con autorización suya, la de las JONS, podrán crear con carácter autónomo asociaciones de estudio, sindicatos profesionales y entidades de cualquier orden que puedan cooperar a los fines señalados en el artículo 1º de estos Estatutos. Los órganos de gobierno de tales asociaciones, sindicatos y entidades, serán designados por la Jefatura de la Falange o de las JONS que los haya creado”. Estatutos de F.E. de las J.O.N.S. de 1934. CAPÍTULO XI. De las entidades adheridas. Art. 54.

²⁵³ AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “Falange Española de las J.O.N.S... Op. cit., pág.12.

generales de la Clase Escolar; y a la Corporación del Magisterio de Primera Enseñanza para iniciarse en los problemas especiales de su carrera”²⁵⁴.

En cuanto a los “ESTATUTOS DE PROFESORES”, incorporados al final del informe, el artículo primero dejó claro que su contenido iba referido exclusivamente “a todos los afiliados a la Falange Española de las J.O.N.S. que sean catedráticos, auxiliares, ayudantes o que de algún modo intervengan directa y efectivamente en la Enseñanza superior o secundaria dada en establecimientos públicos o privados”, siempre que cumplieran el requisito de ser “doctores o licenciados en alguna de las Facultades”, o bien estuvieran en posesión del “título de ingenieros, arquitectos o cualquiera otro de categoría o grado superior”, incluyendo a “los Inspectores de Primera Enseñanza”²⁵⁵, pero sin nombrar a los maestros para los que, como veremos seguidamente, Falange reservó una propuesta de organización específica.

Los Estatutos del Sindicato Español de Maestros (S.E.M.)

Junto al informe del Jefe Nacional de la Sección de Profesorado está archivado otro documento que lleva por título “Falange Española de las J.O.N.S. Estatutos del S.E.M.”²⁵⁶. La fecha que figura al final del mismo –Madrid, 14 de mayo de 1935– nos permite matizar las afirmaciones de algunos investigadores que han fijado el origen del sindicato un año más tarde.

El SEM se crea, en tan temprana fecha como 1936, por un grupo de maestros falangistas de Zaragoza que antes había formado parte de la “Corporación del Magisterio”. El nuevo nombre se adopta en relación con los nuevos planteamientos nacional-sindicalistas. Desde Zaragoza, el SEM se extendió por toda la España nacionalista. En octubre del 36 organizó su primer acto público en la capital aragonesa. En noviembre, maestros falangistas aragoneses se desplazaron a Burgos y Valladolid para fundar el SEM en estas provincias, lo que lograron con rotundo éxito.

Organizado por distintos universitarios, desde Zaragoza, los maestros falangistas fueron creando agrupaciones del SEM en su provincia y por todo el distrito. En 1937 se instalaron en locales propios con toda una organización burocrática: secretaría, tesorería, prensa y propaganda, etc. Se editan revistas y periódicos político-profesionales. Y en mayo tiene lugar el primer Consejo

²⁵⁴ Ibídem.

²⁵⁵ Ibídem, pág. 13. Mayúsculas en el original.

²⁵⁶ AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. Incluimos copia del documento en los Anexos de este trabajo.

Nacional del SEM, en Valladolid, al que asistieron ya representantes de todas las provincias del bando nacionalista²⁵⁷.

No es nuestra intención ahondar en el papel desempeñado por la Falange zaragozana en los orígenes y expansión del S.E.M. Sin embargo, la fecha del documento de cuyo contenido vamos a ocuparnos seguidamente –inédito hasta el momento, como el informe– es una prueba concluyente de que un año antes de ser organizadas y promovidas por los maestros falangistas de Zaragoza estas iniciativas relacionadas con el sindicato se fraguó en Madrid, en plena República, una propuesta concreta de Estatutos para regular su funcionamiento, lo que permite ubicar en la capital de España, en 1935, los primeros balbuceos del S.E.M., y no en Zaragoza un año después cuando el país se encontraba inmerso ya en plena Guerra Civil.

Por otro lado, tenemos también noticia de que en la reunión celebrada el 8 de enero de 1937 en Salamanca por la Junta de Mando Provisional de Falange Española de las J.O.N.S. se estudiaron “los Estatutos con arreglo a los que habrán de funcionar por ahora los Sindicatos de la C.O.N.S.”²⁵⁸, y se dio cuenta también “de un proyecto de Estatutos presentado por el S.E.M”²⁵⁹. Según consta en las actas que recogen su contenido, en esta reunión se adoptaron una serie de acuerdos relativos a la organización del sistema educativo falangista que dejan entrever la caótica situación que atravesaba por aquellos días en la zona rebelde el profesorado en general y el sindicato de maestros en particular:

- 1.º Que se suspenda la actuación de este organismo hasta que se le dé una estructuración definitiva. 2.º Que los estudiantes del Magisterio formen parte del S.E.U. 3.º Nombrar una Ponencia para que a la mayor brevedad y previo estudio de todos los antecedentes del problema, elaboren y presenten a la consideración de la Junta de Mando unos Estatutos en los que se refleje la estructuración que en definitiva haya de tener la organización del profesorado de primera enseñanza, segunda y enseñanza superior afiliado a Falange Española.

²⁵⁷ González Gallego, I. (1988). Falange y Educación. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 7, pág. 205.

²⁵⁸ Thomàs, J.M. (1992). Actas de las reuniones de la Junta de Mando Provisional de Falange Española de las J.O.N.S. Celebradas durante el período 5 de diciembre de 1936-30 de marzo de 1937. *Historia Contemporánea*, 7, pág. 345. Tras la unificación de falangistas y jonsistas los denominados sindicatos autónomos se agruparon en la Central Obrera Nacional Sindicalista (C.O.N.S.).

²⁵⁹ Ibídém, pág. 347.

Esta ponencia se reunirá en Salamanca el día 23 del mes corriente y estará integrada por los Camaradas Gamero²⁶⁰, el Secretario del S.E.M., José Berasain²⁶¹, Yela²⁶² y Ramos Loscertales²⁶³.²⁶⁴

Todo apunta, a la vista de los acuerdos tomados por la Junta que regía en aquellos días los designios de Falange, que el proyecto de Estatutos

²⁶⁰ Pedro Gamero del Castillo (Sevilla, 20-XI-1910-Madrid, 9-XII-1984). Licenciado en Filosofía y Letras y en Derecho, ganó en 1936 las oposiciones al Cuerpo de Letrados del Consejo de Estado y poco después las de capitán auditor de la Armada. Fue nombrado gobernador civil de Sevilla en 1937. Desempeñó un importante papel en el proceso de unificación entre falangistas y tradicionalistas. Gamero es considerado un “camisa nueva” ya que su incorporación a Falange Española de las J.O.N.S. fue posterior al 18 de julio.

²⁶¹ José Berasain Erro (San Fernando, Argentina, 1889 - Madrid, 30-IV-1954). Consejero de Educación Nacional, catedrático de Física y Química del instituto de Pamplona y director de los institutos de enseñanza media madrileños Lope de Vega y San Isidro. Poco antes de finalizar la Guerra Civil, el ministro de Educación Nacional Pedro Sainz Rodríguez le nombró inspector de Enseñanza Media por orden de 9 de marzo de 1939 (*B.O.E.* de 15-III-1939, nº 74, pág. 1498).

²⁶² Juan Francisco Yela Utrilla (Rugilla, Guadalajara, 24-V-1893-Madrid, 26-IV-1950). Catedrático de instituto de Latín, director de la Escuela Normal de Maestros de Lérida. Pensionado en Alemania por la Junta para Ampliación de Estudios entre los años 1930 y 1931. Al finalizar la Guerra Civil fue nombrado profesor ayudante en la Universidad de Oviedo, y unos meses más tarde encargado de curso. En 1940, mediante oposición, obtuvo la cátedra de Introducción a la Filosofía en la Universidad de Barcelona. En 1941 pasó a desempeñar dicha cátedra en la Universidad de Madrid, y en el mes de octubre del mismo año fue nombrado vicedirector del Instituto Filosófico «Luis Vives», del C.S.I.C. En noviembre de 1933 figura ya entre los miembros de la directiva provincial provisional de la Falange asturiana, de la que llegó a ser jefe territorial. Tras los sucesos revolucionarios de octubre de 1934, Juan Francisco Yela, Secretario Provincial de Falange, fue condecorado por José Antonio Primo de Rivera con la Palma de Plata. Consejero Nacional de Falange Española designado por la Jefatura Nacional para participar en el segundo Consejo Nacional del partido.

²⁶³ José M^a Ramos Loscertales (Logroño, 12-VIII-1890-Salamanca, 1-IV-1956). Historiador, medievalista, estudió Filosofía y Letras y Derecho en la Universidad de Zaragoza. Profesor auxiliar durante algún tiempo del Instituto-Escuela de Madrid, ganó en 1920 las oposiciones a la cátedra de Historia de España de la Facultad de Letras de la Universidad de Salamanca de la que llegó a ser Rector, cargo del que dimitió al proclamarse la Segunda República, siendo sustituido por Miguel de Unamuno. Redactor junto con Teodoro Andrés Marcos del *Mensaje de la Universidad de Salamanca a las Universidades y Academias del mundo acerca de la guerra civil española*, un manifiesto de apoyo a los sublevados que fue aprobado por unanimidad en el claustro del 26 de septiembre de 1936. En su condición de Decano de la Facultad de Filosofía y Letras, Ramos Loscertales pronunció uno de los discursos previos al célebre enfrentamiento entre Unamuno y Millán-Astray, ocurrido en el Paraninfo de la Universidad de Salamanca, en 1936.

²⁶⁴ Thomàs, J.M. (1992). Actas de las reuniones de la Junta de Mando Provisional de Falange Española de las J.O.N.S. *Op. cit.*, pág. 347.

presentado por el S.E.M., al que se refieren las actas, fue el de mayo de 1935, hallado en el archivo de Sainz Rodríguez y de cuyo contenido vamos a ocuparnos seguidamente. En cuanto a la decisión de integrar a los estudiantes de Magisterio en el S.E.U., no es ninguna iniciativa novedosa. Meses antes, como vimos en su informe de febrero de 1935, Sanz Marco, Jefe Nacional de la Sección de Profesorado y Secretario General de Educación Nacional, había presentado idéntica propuesta acompañada, en su caso, de un Estatuto para el profesorado cuyo artículo sexto ratifica que la implementación de un sistema piramidal y férreamente jerarquizado para controlar a los docentes es la razón más poderosa que subyace bajo la adopción de este tipo de medidas que, en definitiva, iban a permitir al partido:

[...] condensar y concretar las iniciativas y urgencias del Profesorado en orden a la alta misión que le corresponde en el orden Nacional y dentro de nuestro Movimiento; transmitir instrucciones de los Altos Mandos y requerir los informes técnicos que éstos necesiten, todo por mediación del Jefe Nacional de la Sección de Profesorado, cuyo cargo es, para los efectos del presente Estatuto, exclusivamente político y de enlace, teniendo como inmediato superior al Jefe de Educación Nacional de F.E. de las J.O.N.S.²⁶⁵

Desconocemos el resultado de la Ponencia que según el acta de la Junta de Mando Provisional debía celebrarse el 23 de enero de 1937 para elaborar unos Estatutos que recogieran la organización definitiva del profesorado falangista de todos los niveles del sistema educativo, pero es evidente que si ésta llegó a oficializarse tuvo que contemplar forzosamente entre las propuestas sometidas a estudio, tanto el informe de Sanz Marco como los Estatutos del S.E.M. de 1935.

Algunas investigaciones que se han ocupado del origen y evolución de las diferentes organizaciones falangistas pertenecientes al ámbito educativo aseguran que posiblemente la más conocida de estas plataformas “sea el Servicio Español del Magisterio (S.E.M.), que, aunque no ha sido objeto de ningún estudio monográfico, constituye una referencia obligada dentro de los estudios sobre el Magisterio”²⁶⁶, circunstancia que, unida a la ausencia de documentación específica sobre este período de nuestra historia, hace

²⁶⁵ AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “Falange Española de las J.O.N.S. Educación Nacional. SECCIÓN DE PROFESORADO”, pág. 15.

²⁶⁶ Canales Serrano, A.F. (2012). Falange y educación: el SEPEM y el debate sobre el Bachillerato en los años cuarenta. *Educación XXI*, 15.1, pág. 221. El autor se refiere en este artículo a “los falangistas de posguerra” (pág. 220), citando los trabajos de Isidoro

de los Estatutos del S.E.M. de 1935 un referente valioso para poder valorar adecuadamente la esencia ideológica y el alcance del proyecto educativo falangista para el Nuevo Estado²⁶⁷.

Ya vimos como Sanz Marco defendió en su informe el carácter no sindical de la Sección de Profesorado, alegando para ello la condición de funcionarios públicos de sus miembros, aunque exceptuó al magisterio de esta coyuntura por juzgar decisiva la influencia que su actuación profesional representaba para el desarrollo y puesta en marcha de la revolución nacionalsindicalista. Como alternativa propuso agrupar a los maestros en una Corporación del Magisterio de Primera Enseñanza que, sin tener carácter de asociación o sindicato, fuese ‘una rama’ de la Sección de Profesorado, iniciativa recogida íntegramente en los Estatutos del S.E.M. que, pese a utilizar el nombre de Sindicato Español de Maestros, definió a esta organización en su artículo primero como “una Entidad que se crea dentro y para el mejor desenvolvimiento de uno de los servicios a que se refiere el capítulo 6º de los Estatutos de la Falange Española de las J.O.N.S.: el Servicio de Educación Nacional Sección de Profesorado”²⁶⁸.

Este punto de partida confirma que, desde el primer momento, la jefatura de esta sección tuvo el firme y decidido propósito de mantener todas las actividades del sindicato bajo su control, actitud fiscalizadora que se ratifica en el artículo segundo de los Estatutos cuyo contenido incide en un extremo importante, a la par que contradictorio, al reconocer que como el S.E.M. debía “tener carácter autónomo” y “las funciones para que se crea estarán a cargo de organismos que actuarán en su propio nombre”, la única salida que tuvo Falange para poder darle “vida legal”

González Gallego “para el caso zaragozano, sin que la línea abierta por este investigador haya tenido continuidad” (pág. 221).

²⁶⁷ Como en el caso del informe de Sanz Marco, los Estatutos del S.E.M. se presentan impresos en forma de folleto por Imprenta y Cartonajes GURREA (Pamplona). Están organizados en seis capítulos que contienen un total de veintidós artículos, siendo el último de ellos adicional. Tiene catorce páginas.

²⁶⁸ AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “Estatutos del S.E.M.”, artículo 1º, pág. 3. Consultados los Estatutos de F.E. de las J.O.N.S. de 1934, reproducidos íntegramente en Chueca, R. (1983). *El fascismo en los comienzos del régimen de Franco...* Op. cit., págs. 409-447, creemos que la referencia al capítulo 6º es un error ya que su contenido se refiere exclusivamente al Secretario General y sus atribuciones. Lo más lógico es que la referencia fuera al capítulo 5º, dedicado a “los Servicios y sus Jefes”, en cuyo artículo 26 se afirma: “La Jefatura del Movimiento creará los servicios que considere conveniente para el funcionamiento de la organización total y pondrá al frente de cada uno un Jefe, al que podrá del mismo modo destituir a su discreción”.

fue constituirle “con los requisitos necesarios [...] conforme a la vigente Ley de Asociaciones”²⁶⁹, exigencia administrativa que, al menos sobre el papel, otorgaba al sindicato un cierto grado de autonomía que, a tenor del contenido del informe y los Estatutos, despertó innumerables recelos en la jefatura que no estaba dispuesta a tolerarlo ya que atentaba directamente contra la esencia autoritaria y organizativa del partido. Buena prueba de ello es que en los restantes artículos del capítulo primero se dictaron un conjunto de normas generales para controlar “las actividades políticas y profesionales” del sindicato, especificando que éstas “se extenderán a todo el territorio de España” a través de “las Jefaturas Territoriales, Provinciales y Locales”, dependientes, a su vez, de “una Jefatura nacional de la Sección de Profesorado, creada dentro del servicio de Educación Nacional”²⁷⁰, marcando así el cauce jerárquico y reglamentario al que debía ceñirse cualquier iniciativa de carácter sindical. La autonomía del S.E.M. fue, por tanto, una entelequia puramente formal ya que, en la práctica, su funcionamiento estuvo supeditado siempre a las directrices del partido, algo que encajaba perfectamente con la orientación que José Antonio Primo de Rivera imprimió a este tipo de organizaciones: “Los sindicatos no son órganos de representación, sino de actuación, de participación, de ejercicio. En ellos se logra armonizar al hombre con la Patria al [sic] través de la función, que es lo más auténtico y profundo”²⁷¹.

Paralelamente a este planteamiento, el primero de los fines propuestos para el S.E.M. en los Estatutos fue “cooperar por todos los medios lícitos, al desarrollo de las doctrinas de las actividades del Nacional-Sindicalismo, dirigiendo su esfuerzo a la creación de un espíritu profundamente español, hacia una Patria grande, fuerte y libre”²⁷², subrayando así, además del carácter político de la organización, la subordinación absoluta del magisterio y de su labor profesional a los principios ideológicos de Falange Española de las J.O.N.S., cuya firme voluntad de partido único cristalizó en la segunda de las metas del sindicato: “Condensar y formular las aspiraciones del Magisterio Primario en orden al mejor desenvolvimiento y eficacia de las actividades docentes”²⁷³, anunciando, con varios años de antelación, la determinación falangista de monopolizar a través del S.E.M. la representación sindical y

²⁶⁹ Ibídem, artículo 2º, pág. 3.

²⁷⁰ Ibídem, artículos 3º y 4º, pág. 4.

²⁷¹ Río Cisneros, A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera [sic]*. Op. cit., pág. 521. (*Arriba*, núm. 5, 18 de abril de 1935).

²⁷² AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “Estatutos del S.E.M.”, artículo 5º, pág. 4.

²⁷³ Ibídem, artículo 5º, pág. 5.

profesional del magisterio y la enconada lucha que iba a entablar con las organizaciones católicas por este motivo.

En puridad, tan sólo uno de los fines del S.E.M. recogido en los Estatutos –el tercero– es de contenido sindical. Propone “crear, mantener y promover servicios mutuales de asistencia y de protección de los derechos de los maestros, procurando obtener para ellos lícitas ventajas en orden a su dignidad y a su vida económica”²⁷⁴, un tema que será retomado meses más tarde por José Antonio Primo de Rivera en su manifiesto a los maestros españoles, asegurándoles, como ya hemos indicado, que “el Movimiento Nacionalsindicalista no olvida que vuestros servicios están peor remunerados que muchos de carácter subalterno”, y a pesar de no comprometerse a ofrecerles “un inmediato aumento de sueldo”, dejó abierto el camino para mejorar su situación económica una vez determinado “cuándo y con qué medios económicos podremos regularizar los escalafones y elevarlos el nivel de salida al punto que merece vuestra noble misión”²⁷⁵.

El cuarto y último de los fines del sindicato fue el único que hizo una referencia explícita a la enseñanza primaria, aunque su redacción expresa más bien un deseo impreciso y de circunstancias que un objetivo propiamente educativo: “Procurar que la enseñanza primaria se extienda a toda la población de España”²⁷⁶. El planteamiento de una cuestión tan difusa para un organismo como el S.E.M. que, además de aglutinar, representar y defender los intereses de clase del magisterio, pretendió asesorar y contribuir eficazmente a la mejora de las actividades de los maestros, acaparando para sí toda iniciativa de propuesta de medidas educativas, constituye una prueba más de que, por encima de cualquier otro objetivo, lo que Falange buscó con el sindicato de maestros fue asegurarse el control absoluto del magisterio, encuadrando a este colectivo en una organización jerarquizada y dependiente de la jefatura del servicio, fiscalizando así de forma efectiva su labor docente y encaminándola hacia la formación de la infancia española en los principios de la pretendida revolución nacionalsindicalista.

²⁷⁴ Ibídem.

²⁷⁵ Río Cisneros, A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera [sic]*. Op. cit., pág. 816.
Primo de Rivera, J. A. (1935). A los maestros españoles. (Madrid, diciembre de 1935).

²⁷⁶ AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “Estatutos del S.E.M.”, artículo 5º, pág. 5.

Esta estrategia fraguó, desde el punto de vista organizativo, en el capítulo segundo de los Estatutos donde se puntualiza que son “afiliados de número”²⁷⁷:

Todos los individuos pertenecientes a la carrera del Magisterio, en cualquiera de sus grados o empleos, que deseen ingresar en el Sindicato Español del Magisterio y sean admitidos por el Jefe Local, donde le [sic] hubiere, y de no haberlo, por el Jefe Provincial o Territorial²⁷⁸.

La norma se hizo extensiva a los estudiantes de Magisterio que debían pasar obligatoriamente también el filtro de la jefatura, autorizando su afiliación. Los Estatutos instituyeron además la figura del afiliado honorario para “quienes, aunque no sean maestros ni estudiantes del Magisterio, se les conceda esta distinción, atendiendo a servicios prestados a España y a la causa Nacional-Sindicalista, en orden a la Enseñanza primaria”²⁷⁹, lo que en la práctica significó una vía de incorporación directa al sindicato sujeta únicamente al criterio exclusivo de la jefatura. Pero, sin duda, lo más importante para todo afiliado –fuera maestro, estudiante de magisterio o miembro honorario– fue que por el mero hecho de pertenecer al S.E.M. quedaba sujeto “a las prescripciones del capítulo 2º de los Estatutos Generales”²⁸⁰ que, además de obligarles a aceptar “resueltamente el consagrarse su entusiasmo y actividad al logro de los fines” de Falange Española de las J.O.N.S., “bajo la disciplina de sus órganos autorizados”²⁸¹ y prohibirles expresamente “pertener a ninguna otra organización política”²⁸², dejó claro el carácter jerárquico y paramilitar de la organización sindical al cominar a todo afiliado a recibir y transmitir “cualquier comunicación relativa al funcionamiento de ella [la Falange] por medio de quien ocupe el puesto directa e indirectamente superior al suyo en la jerarquía”²⁸³, convirtiendo así a los maestros en el ejército cultural de la Falange.

Otra cuestión que aflora en el capítulo segundo de los Estatutos es la pretendida exclusión de los inspectores como afiliados de número del

²⁷⁷ Ibídem, artículo 6º, pág. 5.

²⁷⁸ Ibídem, págs. 5-6.

²⁷⁹ Ibídem, artículo 7º, pág. 6.

²⁸⁰ Ibídem, artículo 8º, pág. 6.

²⁸¹ Chueca, R. (1983). *El fascismo en los comienzos del régimen de Franco...* Op. cit., pág. 412.

²⁸² Ibídem, pág. 414.

²⁸³ Ibídem, pág. 416.

sindicato²⁸⁴. El texto que recoge esta medida aparece en los Estatutos acotado entre paréntesis junto a una anotación manuscrita –con una letra similar a la de Pedro Sainz Rodríguez– en la que puede leerse: “propuesta su enmienda Asamblea Valladolid”²⁸⁵, un dato aparentemente anecdótico, pero que nos ayudará a esclarecer el modelo jerárquico de escuela primaria que Falange Española de las J.O.N.S., en consonancia con los dictados de su doctrina nacionalsindicalista, proyectó implementar en el Nuevo Estado tras alcanzar la victoria militar.

La prensa de la época corrobora que, de acuerdo con la citada enmienda, en el primer Consejo Nacional de Educación de F.E. de las J.O.N.S, celebrado en Valladolid entre los días 28 a 30 de diciembre de 1936, los inspectores fueron incorporados definitivamente al sindicato:

[...] la mayoría de las sesiones se han dedicado a discutir y aprobar unas bases que siendo el trasunto y reflejo de la España Imperial y del programa de la Falange, han de regir en su día en la enseñanza primaria. Estas bases, ponencia del S.E.M. de Burgos en colaboración con inspectores de talla (tengo que advertir que se ha reformado algo el Reglamento y en el S.E.M. caben los Inspectores y Profesores de Normal) con algunas adiciones y reformas que ha convenido incorporar, están ya en poder de nuestros [sic] Jefe Nacional camarada Hedilla, por si el alto mando en su día encargase a Falange Española del Servicio de Educación Nacional en el nuevo Estado. Estas bases las daremos a conocer a su debido tiempo²⁸⁶.

Como podemos ver en esta noticia, el S.E.M. reconsideró finalmente su decisión y puso a los inspectores bajo el yugo del partido con idénticas obligaciones que el resto de los afiliados, evitando así la posibilidad –remota, pero técnicamente viable en los Estatutos originales– de que un colectivo, cuya misión era precisamente la de controlar a los maestros y su labor docente, quedara fuera de la órbita de la disciplina de Falange. Además, esta modificación fue incorporada, como veremos en su momento, a la “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, lo que nos permite determinar con poco margen de error la fecha de elaboración de este documento que recoge la propuesta

²⁸⁴ AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “Estatutos del S.E.M.”, Artículo 6º, punto 1º, pág. 6.

²⁸⁵ Ibídem

²⁸⁶ EDUCACIÓN NACIONAL. S.E.M. Información sindical. *Afán*, 10-I- 1937, pág. 7. Las cursivas son mías. También *El Norte de Castilla*, en la pág. 4 de su edición del 30-XII-1936, da cuenta de la celebración de este Consejo y de la reforma de los Estatutos del S.E.M.

falangista para la escuela primaria, debiendo situarla en el espacio temporal determinado por dos acontecimientos históricos plenamente identificados: la celebración, a finales de diciembre de 1936, del primer Consejo Nacional de Educación de Falange y el decreto de Unificación de 19 de abril de 1937.

Si el capítulo segundo de los Estatutos fijó las categorías de afiliados, subrayando que la obediencia inquebrantable a las jefaturas y la comunicación a través del conducto reglamentario eran principios fundamentales para todos los miembros del S.E.M. –sujetos, por otro lado, al régimen disciplinario del partido–, el capítulo tercero presenta una distribución geográfica organizada en jefaturas Locales, Provinciales y Territoriales que encorsetó aún más si cabe la labor de los maestros, al encuadrarlos en una estructura piramidal cuya base, sin ser excesivamente ambiciosa en términos cuantitativos, propició que el sindicato tuviera posibilidades reales de organizarse y funcionar, incluso en poblaciones pequeñas:

En todas las localidades donde el número de afiliados al Sindicato Español del Magisterio llegue a diez, habrá un Jefe Local que dirigirá las actividades propias de este Sindicato, dentro de las prescripciones reglamentarias y con sujeción a la Jefatura Provincial²⁸⁷.

Para potenciar la captación del mayor número posible de afiliados, en aquellas localidades donde no se alcanzara este requisito los Estatutos abrieron la posibilidad de que los aspirantes a las filas del S.E.M se incorporasen a otras de su misma provincia o incluso de otra distinta, solución que fue también objeto de retoques en la Asamblea de Valladolid como atestigua la prensa de la época:

Por acuerdo del Primer Consejo Nacional del S.E.M. queda reformado el artículo 9 de nuestros Estatutos, en el sentido siguiente: En lugar de los Jefes Locales, que según dicho artículo deben existir en las localidades cuyo número de afiliados pase de diez, se dividirá la Provincia en las comarcas necesarias para la mejor marcha del Sindicato, nombrando para cada una de ellas un Delegado Comarcal, con sujeción desde luego a la Jefatura Provincial²⁸⁸.

²⁸⁷ AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “Estatutos del S.E.M.”, artículo 9º, pág. 7.

²⁸⁸ *Afán*, 3-IV-1937, pág. 6. La noticia sale a la luz tan sólo quince días antes del decreto de Unificación, un indicador claro de que los servicios de educación de Falange, en este caso concreto de la provincia de Palencia, trabajaban febrilmente en la zona sublevada para encuadrar en el S.E.M. al mayor número posible de maestros. Respetamos la ortografía del documento original.

Lo cierto es que esta reforma estatutaria, más que intentar mejorar la labor sindical, estuvo encaminada fundamentalmente a potenciar en la retaguardia la actividad proselitista de las Jefaturas Provinciales, cuyo principal objetivo era “inspirar y dar impulso, por sí y por medio de los Jefes Locales, [a] las actividades del Magisterio en un sentido netamente español y cristiano, según los Estatutos y las órdenes que reciba de la Superioridad”²⁸⁹. Un ejemplo claro de esta actitud son las palabras del Jefe Provincial del S.E.M. de Palencia:

Cada uno de estos Delegados tienen [*sic*] una lista de los pueblos que integran su comarca, y otra de los afiliados al S.E.M. Creemos que con ello se facilitará grandemente nuestra labor sindical y se llevará a la práctica el propósito de esta Jefatura de aprovechando circunstancias favorables ponerse en contacto con todos los camaradas maestros para llevarles de viva voz nuestro programa y nuestras aspiraciones²⁹⁰.

En el mismo dossier que contiene los Estatutos del S.E.M. hay también dos documentos directamente relacionados con la organización territorial del sindicato. El primero, cifra en 7304 el número aproximado de afiliados²⁹¹, especificando además su distribución por provincias; el segundo, aporta una relación nominal de los Jefes Territoriales y Provinciales²⁹². Su contenido –recogido en los cuadros 1, 2 y 3– puede darnos una idea bastante aproximada del tamaño del sindicato a la altura de 1937, antes de que el decreto de Unificación acabara definitivamente con el proyecto original de Falange Española de las J.O.N.S. Hay que tener en cuenta que el territorio de alguna de las provincias citadas –figura nº 1– no estaba totalmente en manos rebeldes (Bilbao, Granada, Zaragoza, Huesca o Teruel), y que algunas de las que sí lo estaban (Cáceres, parte de Oviedo, Soria, Canarias, Palma de Mallorca o Marruecos) no aportaron información alguna sobre su volumen de afiliación²⁹³.

²⁸⁹ AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “Estatutos del S.E.M.”, artículo 10, págs. 7-8. Nótese que los Estatutos de 1935 dicen “sentido cristiano” y no, “católico”.

²⁹⁰ *Afán*, 3-IV-1937, pág. 6. Respetamos la redacción original, incluida la ausencia de signos de puntuación.

²⁹¹ Hay un error en la suma total, que es, en realidad, de 7303.

²⁹² AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “AFILIADOS AL S.E.M.” “RELACIÓN DE LOS JEFES”. En los Anexos se incluye una copia de ambos documentos.

²⁹³ Cerrando el censo de afiliados hay una frase que dice: “Faltan algunas provincias cuyos datos no llegaron”.

Figura nº 1. Situación del frente en marzo de 1937.



Fuente: <http://centros1.pntic.mec.es/ies.maria.moliner3/guerra/mapas.htm>

De los datos anteriores se deduce que buena parte de los esfuerzos de Falange en plena contienda se orientaron a organizar, extender y reforzar las redes del sindicato de maestros por todo el territorio bajo dominio sublevado, una estrategia acorde con su decidido y firme anhelo de partido único que vio en la escuela primaria el instrumento idóneo para forjar la mentalidad de la infancia española en la más pura ortodoxia nacionalsindicalista. Afiliar masivamente a los maestros en una estructura jerarquizada, sujeta a un esquema vertical de mando, cuyo funcionamiento girara exclusivamente alrededor de las órdenes emanadas de una jefatura y conseguir, además, que fuera la única organización que los representara –canalizando sus iniciativas profesionales además de sus intereses de clase– fue el procedimiento diseñado por Falange para controlar a este colectivo y orientar su labor diaria en las aulas en una dirección concreta y determinada: “Dar

a la escuela un carácter religioso y castrense en consonancia con la futura Sociedad Española”²⁹⁴.

En el vértice de la estructura piramidal de la cadena de mando del S.E.M. figuraba el Jefe Nacional de la Sección de Profesorado que, según lo establecido en el capítulo cuarto de los Estatutos, era “la primera autoridad dentro del Sindicato, como Delegado del Jefe de Educación Nacional” que, a su vez, ejercía “el mando en la forma y sin más limitaciones que las prescritas en el título 5º de los Estatutos de Falange Española de las JONS, las órdenes dadas y los reglamentos aprobados por el Jefe del Movimiento”²⁹⁵.

Cuadro 1. Número de afiliados al S.E.M. por provincias.

| | | | |
|--------------------|-----|---------------|-------------|
| Cádiz | 173 | San Sebastián | 40 |
| Zamora | 290 | Salamanca | 244 |
| Pontevedra | 319 | Badajoz | 240 |
| Ávila | 300 | Huelva | 382 |
| Toledo | 160 | Sevilla | 220 |
| Valladolid | 540 | León | 310 |
| Zaragoza | 655 | Lugo | 300 |
| Huesca | 65 | Pamplona | 179 |
| Teruel | 34 | Orense | 182 |
| Logroño | 360 | Málaga | 599 |
| Palencia | 300 | Bilbao | 70 |
| Burgos | 735 | Segovia | 94 |
| Córdoba | 212 | Coruña | 300 |
| TOTAL | | | 7304 |

Elaboración propia. Fuente: AFUEPSR.

²⁹⁴ El S.E.M. aspira a... *Afán*, 3-IV-1937, pág. 6.

²⁹⁵ AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “Estatutos del S.E.M.”, artículo 12, pág. 9. En el capítulo V de los Estatutos de F.E. de las J.O.N.S. se puntualiza, entre otras cuestiones, que la Jefatura del Movimiento podía destituir a los jefes de servicio “a su discreción” (artículo 26) y se recoge, igualmente, su obligación de dar “cuenta al Secretario General de toda novedad relativa la funcionamiento de la Falange” (artículo 28). Chueca, R. (1983). *El fascismo en los comienzos del régimen de Franco...* Op. cit., pág. 427.

Cuadro 2. Relación de los Jefes Territoriales del S.E.M.

| | |
|--|-------------------|
| Camarada Juan Fernández Herrón | Castilla la Nueva |
| Camarada José M ^a Gutiérrez | Valladolid |
| Camarada Ángel Huarte Jáuregui | Navarra |
| Camarada Gerardo Matilla Laquidain | Aragón |
| Camarada Tomás Gil Moral | Burgos |
| Camarada Antonio Brandón Monteagudo | Cataluña |
| Camarada Adolfo Maillo García | Salamanca |
| Camarada Celestino Minguela | Andalucía |
| Camarada Plácido de Castro Pena | Galicia |

Elaboración propia. Fuente: AFUEPSR.

Cuadro 3. Relación de los Jefes Provinciales del S.E.M.

| | |
|-----------------------------------|---------------|
| Camarada Eladio Monja García | Logroño |
| Camarada José Gómez Agustín | Bajo Aragón |
| Camarada Joaquín Úbeda San Andrés | Ávila |
| Camarada José Cuevas Fernández | Segovia |
| Camarada Enrique González Royuela | Palencia |
| Camarada Emilio Pérez Mallaina | San Sebastián |
| Camarada Concepción Aldea | Zamora |
| Camarada Silvano Fernández | Bilbao |
| Camarada Antonio de la Cámara | Extremadura |
| Camarada Miguel Chico Vaello | Lugo |
| Camarada José Álvarez Moreno | Badajoz |
| Camarada Juan Hermoso | Huelva |
| Camarada Cayetano Prieto | León |

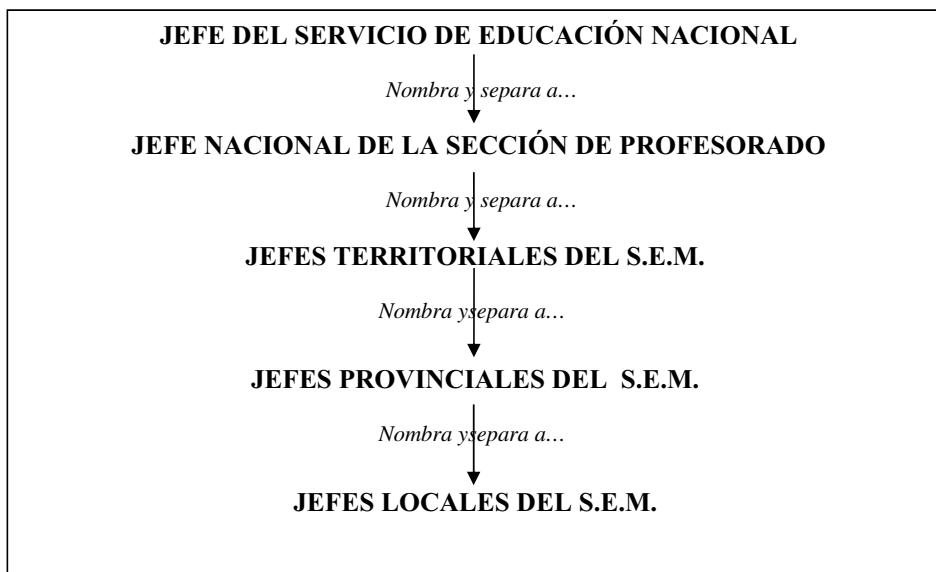
Elaboración propia. Fuente: AFUEPSR.

Una señal inequívoca de que la ordenación jerárquica del sindicato era una cuestión vital para la Falange es que los Estatutos del S.E.M. dedicaron a este tema un capítulo completo, el quinto, donde además de recalcar que los nombramientos y ceses de los distintos jefes quedaban sujetos a la autoridad emanada de los eslabones de la cadena de mando por estricto orden de la superioridad²⁹⁶ –figura nº 2–, se estableció que todas las jefaturas eran únicas y además, sus titulares podían “nombrar los Secretarios y

²⁹⁶ AFUEPSR: caja 10, carpeta 7. “Estatutos del S.E.M.”, artículo 13, págs. 9-10.

personal auxiliar que requiera la buena marcha del servicio”²⁹⁷, facultando a los titulares de las distintas jefaturas para convocar y celebrar reuniones con el objetivo “de recoger las iniciativas de los maestros falangistas y mantener vivo el espíritu de las Corporación”²⁹⁸ y subrayando una vez más que tanto “las inspiraciones de los afiliados” como “cualquier comunicación relativa al funcionamiento” del sindicato debían vehiculizarse “siguiendo el orden jerárquico” por medio “de quien ocupe el puesto directa e inmediatamente superior al suyo”²⁹⁹, eliminando así cualquier resquicio que permitiera a los maestros falangistas salirse del cauce marcado por la ortodoxia doctrinal del partido.

Figura nº 2. Cadena de mando del S.E.M.



Fuente: elaboración propia.

El sexto y último capítulo de los Estatutos está dedicado al tema económico y en él, además de afirmar que el S.E.M. “constituirá una sola persona jurídica con un solo patrimonio, consistiendo sus medios económicos en las cuotas y donativos que cada Jefatura acuerde aceptar”³⁰⁰, se determina

²⁹⁷ Ibídem, artículo 14, pág. 10.

²⁹⁸ Ibídem, artículo 15.

²⁹⁹ Ibídem, artículos 16 y 17, pág. 11.

³⁰⁰ Ibídem, artículo 18, pág. 12.

la obligación de rendir cuentas anualmente, reforzándose aún más, si cabe, la autoridad del Jefe Nacional de la Sección de Profesorado a quien se faculta para “reclamar en cualquier momento la rendición de cuentas de cualquier Jefatura directamente, por los intermedios [sic] jerárquicos o por delegación”³⁰¹, y para decidir “inapelablemente”³⁰² en caso de disconformidad con las cuentas o con el presupuesto de al menos tres cuartas partes de los afiliados que acudan a la junta económica correspondiente.

El broche final de los Estatutos es un artículo adicional cuyo contenido reivindicó una vez más la autoridad suprema del Jefe Nacional de la Sección de Profesorado, facultándole para “en cualquier momento tomar el mando directo de la Jefatura local, provincial o territorial que tenga por conveniente, por sí o por medio de Delegado”³⁰³, añadiendo, a renglón seguido, que en aquella “provincia o territorio donde exista Jefe de la Sección de Profesorado, éste será el inmediato superior del Jefe Provincial o Territorial de la Corporación sin que ejerza otra potestad que la de constituirse en órgano de comunicación con el Jefe Nacional”³⁰⁴, quedando así asegurada la superioridad y el control de la jefatura sobre el sindicato.

El contenido de los Estatutos del S.E.M. es un testimonio claro de que en 1935 los falangistas eran conscientes de que el encuadramiento masivo de los maestros en una corporación única representaba para el partido una de las fuentes de poder más efectivas para controlar al magisterio y orientar la labor educativa de la escuela primaria a la luz de los principios del nacionalsindicalismo. Para alcanzar tan ambicioso objetivo, Falange Española de las J.O.N.S. diseñó una organización sometida a la autoridad de la Jefatura Nacional de la Sección del Profesorado, cuyo funcionamiento interno se regía por un esquema jerárquico de naturaleza paramilitar, en un claro intento de potenciar el poder proselitista de la escuela por la que debía pasar obligatoriamente la mayoría de la población infantil, permaneciendo en ella unos años cruciales para moldear su mentalidad en los ideales de la doctrina falangista y contribuir así, desde el campo educativo, a la gran obra del engrandecimiento imperial de España.

Como veremos al analizar la “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, los

³⁰¹ Ibídem, artículo 20.

³⁰² Ibídem, artículo 21, pág. 13.

³⁰³ Ibídem, artículo adicional.

³⁰⁴ Ibídem, artículo adicional, págs. 13-14.

falangistas tomaron buena nota de las iniciativas recogidas tanto en el informe de Benito Sanz Marco, Jefe Nacional de la Sección de Profesorado, como en el articulado de los Estatutos del S.E.M. de 1935.

4. UNA ESCUELA NUEVA PARA UNA ESPAÑA NUEVA

La educación ha de encaminarse a formar un espíritu nacional fuerte y unido, y a implantar en el alma de las juventudes la alegría y el orgullo de la Patria³⁰⁵.

Desde el inicio del conflicto Falange fue un socio incómodo para los instigadores de la conspiración que desembocó en el levantamiento militar del 18 de julio. En principio, los generales rebeldes recibieron aliviados el refuerzo de las milicias falangistas aunque pronto surgieron los primeros desencuentros con unos efectivos que actuaban al margen de la autoridad castrense, negándose a obedecer órdenes que no procedieran de sus propios mandos, lo que llegó incluso a hacer peligrar alguna de las operaciones desplegadas en el frente³⁰⁶.

Para los falangistas, el “ejército tenía que dar un golpe de mano, pero no para tomar el poder él mismo, sino para establecer una dictadura dirigida por el partido único ‘nacional’; algo nada fácil de aceptar, obviamente, por

³⁰⁵ Río Cisneros, A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera [sic]. Edición Cronológica*. Madrid: Almena, pág. 848. Discurso pronunciado en el teatro Norba, de Cáceres, el día 19 de enero de 1936. (*Arriba*, núm. 29, 23 de enero de 1936).

³⁰⁶ Días antes del levantamiento, José Antonio dictó desde la cárcel de Alicante unas instrucciones –cuyo contenido calificó de “reservadísimo”– que fijaban las condiciones bajo las que Falange participaría en la sublevación. En ellas afirmaba con rotundidad que, de hacerlo, sería “formando sus unidades propias, con sus mandos naturales y sus distintivos (camisas, emblemas y banderas)”, y que si por cualquier circunstancia “el jefe territorial o provincial y el del movimiento militar lo estimaran, de acuerdo, indispensable, parte de la fuerza de la Falange, que no podrá pasar nunca de la tercera parte de los militantes de primera línea, podrá ser puesta a disposición de los jefes militares para engrasar las unidades a sus órdenes. La otras dos terceras partes se atenderán escrupulosamente a lo establecido en la instrucción anterior”. Ibídem, pág. 947. A las Jefaturas Territoriales y Provinciales. (Alicante, 29 de junio de 1936).

los medios castrenses”³⁰⁷. En consonancia con este planteamiento, el partido organizó muy pronto en la retaguardia una intensa actividad proselitista para dar a conocer a la población de la zona bajo control rebelde su proyecto de un nuevo Estado nacionalsindicalista pilotado por Falange una vez finalizada la guerra. El contenido de esta campaña y el tono utilizado para su propagación sembraron la zozobra entre sus compañeros de filas, alarmando especialmente a los monárquicos que percibieron en el discurso falangista una amenaza directa a los privilegios de clase que esperaban recuperar con la vuelta de España al orden tradicional existente antes del 14 de abril de 1931:

Hablamos siempre el leguaje de las masas; lenguaje sencillo, áspero y contundente. Por eso nos siguen cientos de miles de hombres, y precisamente por eso, no quieren entendernos las clases privilegiadas. Porque nuestra presencia en la calle, tiene un sentido popular auténtico y nuestros gritos de combate responden a un ansia de liberación de masas. Si con tanta energía y dureza estamos combatiendo al marxismo, no se nos puede exigir que corramos piañosamente un velo sobre el capitalismo, puesto que a ambos los colocamos en el mismo plan de ofensiva³⁰⁸.

En el esquema ideológico falangista, “marxismo y capitalismo eran los dos corrosivos de la vida nacional, los dos igualmente dañinos para la libertad y dignidad de los españoles”, por lo que identificados ambos como el enemigo a batir, el partido propuso una estrategia para aniquilarlos cuya hoja de ruta preveía “una gradación en el ataque, en el momento del ataque, al uno primero, al otro después”³⁰⁹. De esta manera, una vez derrotado el marxismo en el campo de batalla, los falangistas planeaban emplearse a fondo contra el capitalismo, sin contemplar diferencia alguna en “la intensidad del ataque”, argumentando que “sería cruel haber derramado tanta sangre si, tras la extirpación del marxismo, quedara sin contrapeso, dueño y señor, el capitalismo explotador”, ya que eso era tanto como admitir que Falange había “hecho una revolución al servicio del capitalismo” y lo que ellos postulaban era una revolución “*Nacional*” que exigía inexorablemente “dominar al capitalismo y extender la eficacia de su nación [sic]³¹⁰ transformadora al

³⁰⁷ Álvarez Junco, J. Estudio introductorio. En Pradera, J. (2014). *La mitología falangista (1933 a 1936)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, pág. 31. Palabra entrecortada en el original.

³⁰⁸ Martínez de Bedoya, J. (1936, 15 Noviembre). Ofensiva. No olvidamos al capitalismo. *Afán* (Palencia), pág. 7. Se ha respetado la ortografía y sintaxis original.

³⁰⁹ Ibídem.

³¹⁰ “[...] extender la eficacia de su *acción* transformadora al campo social”.

campo social”³¹¹. Lo que sí esperaban era encontrar menor resistencia en este segundo frente ya que, según sus cálculos, “el capitalismo gastado por sus propios abusos, embotado por el largo discurrir fácil a la sombra de un protecciónismo oficial, sin arrestos combativos” no opondría “la resistencia tenaz del marxismo”³¹².

Convencidos de que tras “la revolución material” llegaría “la revolución social”, y tras “la de las armas, la de las ideas”, el partido demandó el apoyo de todos, especialmente de los maestros, para llevar a cabo sus planes de trabajar por la “justicia social que sin titubeos aspira a implantar la Falange en el Estado Nacional-Sindicalista”, alegando que un “Estado Nuevo, una España nueva”, necesitaba “también una nueva educación”³¹³ impregnada de la doctrina falangista:

El espíritu espartano que la Falange tiene de la vida, está recogido en la educación física, en los deportes, en los juegos, en la educación premilitar; y la posición espiritual que adopta, frente al materialismo grosero de la vida, en la educación religiosa, ética, moral, católica que Falange incorpora a su movimiento”³¹⁴.

Había que salvar España y esta sagrada misión –que los falangistas se arrogaban en exclusividad–, además de “larga y dura” era, sobre todo, “un proceso de educación, no de instrucción”³¹⁵.

Educación ciudadana para tolerarnos rompiendo con las luchas de los pequeños partidos. Educación patriótica para amar ante todo a nuestra España, protegiendo todo lo español. Educación moral para trabajar con abnegación a favor de la sociedad. Educación religiosa para amar a Dios y esperar confiados en su divina justicia³¹⁶.

Además, para Falange, este proceso trascendía ampliamente la dimensión individual del educando porque si “el cerebro del individuo [...] está

³¹¹ Martínez de Bedoya, J. (1936, 15 Noviembre). Ofensiva. No olvidamos al capitalismo. *Afán* (Palencia), pág. 7. Cursiva y mayúscula en el original.

³¹² Ibídem.

³¹³ (Artículo de propaganda del S.E.M.) (1936, 15 Noviembre). La Revolución Nacional y la Educación. *Afán* (Palencia), pág. 7.

³¹⁴ Ibídем.

³¹⁵ Lopategui, T. (1936, 22 Noviembre). Instrucción y educación. *Amanecer* (Melilla), 6, pág. 4.

³¹⁶ Ibídем.

al servicio del alma personal, el de la nación –el Estado– ha de estar al servicio del alma colectiva y ésta tiene un gran destino histórico que cumplir en lo universal”³¹⁷. De este modo, al igual que toda “célula o tejido tiene un trabajo que realizar con respecto al cuerpo; todo individuo tiene una misión que llevar a cabo con respecto a la sociedad” de la que forma parte, y así, el “ideal concreto del individuo ha de ordenarse y estructurarse en el de la colectividad” porque sin “un ideal super-individual que le sirva de fuerza cohesora, la nación es un mero agregado geográfico de provincias o de pueblos”³¹⁸. De ahí la necesidad de “una fuerza moral”, de “un ideal” que, en nuestro caso, “cuanto más español sea este ideal tanto más auténtico será y con más fuerza para actuar en todas las conciencias; y el único modo de que sea muy español es que se derive de nuestra historia”, porque apoyándose “en la psicología de los pueblos, revelada por la historia misma de su pasado, es como el Fascismo aspira (y logra magníficamente) engrandecerlos”³¹⁹.

Ese ideal colectivo, enraizado en el suelo patrio, que llevaría a España a fraguar su destino imperial estaba “expuesto con toda claridad y concisión” en el programa de Falange, por lo que tan sólo había que “difundirlo por todos los tejidos y células de la nación”, siendo precisamente ésta “la tarea de la Educación nueva, la base de la moderna pedagogía”³²⁰, aflorando aquí la escuela como actor principal de todo este proceso:

Siempre y en todo momento, una de las aspiraciones de los gobiernos ha sido verter en la escuela el programa, los postulados, el índice de partido.

Política y escuela se dan la mano y no puede hablarse de la primera sin que inmediatamente se sienta sacudida la segunda, y en estos momentos en que la revolución verdadera arrolla cuanto de política se le opone, no es nada extraño que la escuela nacional sufra las consecuencias, ya que de ello hicieron un falso arco iris que encubría una finalidad bastarda de dominio, de desmoralización y de asalto a la conciencia de lo que por tradición representaba la escuela nacional³²¹.

Concebida la nación como una unidad de destino en lo universal y cohesionados sus miembros por la fuerza de un ideal compartido, Falange propuso referenciar la educación en “una idea grande capaz de conglomerar

³¹⁷ (1936, 17 Octubre). Falange y Educación. *Aquí estamos* (Palma de Mallorca), 13, pág. 6.

³¹⁸ Ibídem.

³¹⁹ Ibídem, pág. 6-7.

³²⁰ Ibídem, pág. 7.

³²¹ (1936, 31 Octubre). Escuela Nacional. *Aquí estamos* (Palma de Mallorca), 15, pág. 6.

todas las voluntades a la empresa común de la que depende la cultura, prosperidad, libertad y honor de cada uno”³²² y, en manifiesta sintonía con los modelos alemán e italiano, advertía de que la nueva educación debe trascender el ámbito de lo estrictamente formal y extenderse a todos los contextos en los que de una manera u otra los individuos desarrollan su actividad vital:

Algunos ante la palabra Educación piensan sólo en los maestros y en las escuelas, y hay que abandonar este punto de vista tan antiguo y estrecho. El ser humano se educa en la familia, en la calle, en la escuela, en el teatro, en el ejército, en las milicias, en las instituciones todas, así públicas como privadas, de que forma parte, cada una de ellas ejerce una acción educativa, buena o mala, superficial o profunda, en la conducta personal. La vida entera es la que nos educa, y el Estado del porvenir ha de coordinar y sistematizar las diversas educaciones a fin de que se sumen (y no se resten o destruyan) unas contra otras, cuidando de que llegue hasta todas las células y tejidos la super-educación de la Patria, la savia nutricia del alma nacional³²³.

Acorde con este planteamiento, Falange propuso complementar la labor de adoctrinamiento de la escuela, adoptando en el ámbito de la educación no formal estrategias de encuadramiento y afiliación masiva de la juventud en organizaciones similares a las que ya funcionaban en aquellos momentos en Italia y Alemania, empresa compleja y difícil, que los propios falangistas calificaron de “sostén fundamental del régimen”, y para la que preveían necesitar todavía “algún tiempo hasta conseguir levantar este armazón”³²⁴. A pesar de ello, su campaña dio a conocer algunas de las características más notables de los Flechas, la organización que el partido diseñó para incorporar a los jóvenes a la dinámica falangista en el ámbito extraescolar, recomendando, por ejemplo, que el programa de sus servicios sanitarios incluyera “la divulgación de principios higiénicos: cuidados corporales, peligros de la calle, prevención de aceites [sic]³²⁵, ideas sobre la transmisión de enfermedades, etc.”, o que los ejercicios de educación física partieran “desde la fase educativa o de formación, pasando por la de aplicación utilitaria hasta llegar al grado superior de práctica intensa deportiva o atlética”, siendo obligatoria para todos los jóvenes “la instrucción premilitar”,

³²² (1936, 31 Octubre). Falange y educación II. *Aquí estamos* (Palma de Mallorca), 15, pág. 10.

³²³ Ibídem.

³²⁴ (1936, 15 Noviembre). Lo que debe ser la organización de flechas en España. *MEDINA* (Medina del Campo), pág. 3.

³²⁵ “[...] prevención de accidentes [...].

concediendo “un gran valor a las marchas y excursiones al aire libre” para promover “salud para el cuerpo y habituación a la vida en colectividad”, acciones que podrían intensificarse “si de modo permanente se dispusiera de colonias o campamentos en lugares bien situados, donde irían turnando por temporadas más menos duraderas, los flechas que conjuntamente designasen instructores y médicos”³²⁶.

Además de asumir lo deportivo y lo sanitario, Falange reservó para su organización juvenil un importante papel en el ámbito cultural, dando continuidad así al círculo de adoctrinamiento iniciado en las escuelas:

Técnicos competentes, Comisiones especiales, han de dictaminar acerca de las relaciones que en este aspecto convenga establecer entre la organización de flechas y las escuelas y colegios oficiales y particulares. Pero cualquiera que sean sus conclusiones, siempre habrá que reconocer *importante misión educadora* en el cometido de esta obra. Excusiones, visitas a lugares y monumentos históricos y artísticos llevarán al espíritu infantil las glorias de nuestra tradición. Visitas a talleres y fábricas ilustrarán en los progresos de la civilización y el trabajo. La estancia en el campo o el mar es escuela práctica de la naturaleza³²⁷.

Los falangistas tampoco olvidaron “otro importantísimo aspecto, la educación ciudadana que se traduce en normas de convivencia, de respeto al semejante, de disciplina colectiva...” y que, según aseguraron, se habían “descuidado en nuestro país”, pudiendo constatarse esto “simplemente en el circular por la ciudad, en los viajes, en los espectáculos, etc.”, una situación que propusieron atajar orientado el ocio de los flechas hacia el “cine instructivo, periódicos, libros de propaganda, salas de lectura, etc.”³²⁸.

Por otro lado, “la formación moral, el cumplimiento del deber, la educación de la voluntad, la práctica de los deberes religiosos” ocupó un “lugar preeminente” entre las preocupaciones del partido, así como el fomento de “obras de previsión y mutua ayuda” como, por ejemplo, la creación de un “fondo de ahorro común constituido con pequeñas aportaciones individuales”, iniciativa propuesta para resolver “situaciones difíciles a los pequeños

³²⁶ (1936, 15 Noviembre). Lo que debe ser la organización de flechas en España. *MEDINA* (Medina del Campo), pág. 3.

³²⁷ Ibídем. Las palabras destacadas en cursiva son mías.

³²⁸ Ibídém.

camaradas; compra de libros y ropas a los colegiales pobres, cantinas, plazas en colonias o sanatorios, etc”³²⁹.

En definitiva, el proyecto falangista contempló como una de las principales misiones del nuevo Estado la de “educar, conducir la vida colectiva hacia la realización del destino histórico, que [...] constituye la razón de ser de la Nación” y, para alcanzar dicha meta, propugnó que todas “las células y tejidos de la organización nacional” formaran “como un solo individuo con un ideal grande al servicio de la cultura y de la civilización”, aportando a la doctrina nacionalsindicalista la emoción necesaria para dar vida a un proyecto de esta envergadura ya que el movimiento nacional encarnado en la Falange había devuelto a la juventud “el alma de España”, proporcionándola “ese sentimiento fijo, incommovible, que nos une a todos”, clarificando así uno de los dos grandes principios de los que, según Herbart, dependía la educación: “la naturaleza del alma infantil y el fin o ideal a que queremos conducirla”³³⁰.

Apenas transcurridos cuatro meses desde el inicio de la guerra, los falangistas proclamaron sin ambages que, una vez “barridos para siempre el materialismo, el laicismo y toda la carcoma de la antipatria”, era ineludible que volviera “renovada con aires de grandeza, ímpetu juvenil y borrachera de Imperio, la Escuela nacional” porque “la España nueva quiere y necesita una Escuela nueva; la Escuela nacionalsindicalista española”, una escuela que “no quiere nada viejo; pero reclama lo eterno”, una escuela “que reza” y trabaja “por convencimiento y con un afán concreto: sostener y llevar con arrojo a través de los tiempos nuestro destino imperial”, una escuela “viva y útil a la patria, no una Escuela artificial para el servicio de poderes ocultos”, una escuela, en definitiva, “donde se forjen amores que exijan sacrificios, no una Escuela blanda y vil que corrompe el espíritu y el cuerpo” y para ello, nada mejor que “mucho canto y mucho deporte. Mucho trabajo y mucha disciplina. Todo ello puesto en estas tres columnas: amor a Dios, amor a la Patria, amor al niño”³³¹.

Para insuflar vida a esta escuela que demandaba la nueva España, los maestros debían “arrojar a la sima del olvido muchísima chatarra que en los últimos años hicieron pasar por metales preciosos los petulantes y traidores

³²⁹ Ibídem.

³³⁰ (1936, 31 Octubre). Falange y educación II. *Aquí estamos* (Palma de Mallorca), 15, pág. 10.

³³¹ (1936, 21 Noviembre). Sindicato Español del Magisterio. EDUCACIÓN NACIONAL (S.E.M.).

Aquí estamos (Palma de Mallorca), 18, pág. 11.

al servicio de la patria” y para ello, la preocupación por los derechos del niño debía dar paso al desvelo por “las obligaciones de los educadores”³³², emergiendo aquí con fuerza la esencia antiroussoniana que, como ya hemos visto, impregnó la totalidad del proyecto educativo falangista:

En vez de la libertad del niño, la gravísima responsabilidad que contraemos todos si por no frenarla a tiempo los incapacitados [sic]³³³ para que sean verdaderamente libres cuando necesiten serlo. Frente al examen de conciencia del niño, un riguroso examen sobre la nuestra para ver si en todo momento pusimos en nuestra obra lo único absolutamente necesario: amor. Todo lo demás viene por añadidura. La disciplina, aunque sea rígida, se soporta con entereza y los sacrificios se hacen con alegría³³⁴.

Así, “el Maestro español”, surgirá “a la vida con una personalidad que nunca tuvo”, y “de los escombros ruinosos y humeantes del pasado” brotará:

[...] una Escuela nueva que con las esencias puras de nuestras virtudes raciales, hará hombres sanos de cuerpo y de espíritu con perfumes aromados de nuevas tradiciones que servirán de pilastras de granito al claro renacer de esta niñez envenenada, que le dieron a beber agua turbia en vaso de barro marxista para servirse después de ella como simple elemento que sacia apetitos malditos³³⁵.

Para Falange, la escuela republicana –“fría y sin alma, de mirada dura y seca, de puño en alto y rencores en el corazón”– era la principal responsable de haber dejado a los niños españoles “huérfanos de patria”, sembrando de “venganzas y odios”³³⁶ su alma infantil, algo a lo que la escuela nacionalsindicalista pondría fin templando el espíritu de la juventud española “en los sentimientos de Dios y Patria, unidos a una suave disciplina”, un proyecto que permitiría formar en el futuro “una generación apta para servir a su patria desde el lugar que se le requiera”³³⁷.

Es importante tener en cuenta que, con referencia a esta cuestión, algunos autores han subrayado la importancia del “mito de la generación

³³² Ibídem.

³³³ “[...] por no frenarla a tiempo los *incapacitemos* [...]”.

³³⁴ (1936, 21 Noviembre). Sindicato Español del Magisterio. EDUCACIÓN NACIONAL (S.E.M.). *Aquí estamos* (Palma de Mallorca), 18, pág. 11.

³³⁵ (1936, 5 Diciembre). Hosanna. La Falange y la Escuela. *Aquí estamos* (Palma de Mallorca), 20, pág. 3.

³³⁶ Ibídem.

³³⁷ (1936, 19 Octubre). La Escuela y los Flechas. *Arriba* (Écija), pág. 8.

como agente histórico de la revolución nacional-sindicalista”, asegurando que “además de cubrir ciertas necesidades del sistema ideológico falangista y de legitimar la actuación del partido confiriéndole su representación delegada, podía ser también un eficaz instrumento de movilización en ciertos medios”; y así, la “invocación a la juventud, no ya como totalidad autónoma supraclasista o como fuerza motriz del desarrollo histórico sino como realidad empírica, cobraba su sentido cuando era orientada hacia determinados sectores universitarios y escolares”, siendo ésta “una preocupación primordial”³³⁸ para Falange.

Bajo esta perspectiva, los maestros y su labor desarrollada en una escuela considerada como el “centro de irradiación de los futuros valores y tendencias que han de consolidar la España UNA, GRANDE Y LIBRE”³³⁹, tuvieron una importancia capital en los planes de futuro que el partido acariciaba para el nuevo Estado:

Siendo la Escuela el crisol donde se funde [sic] las juventudes, indudablemente el nuevo Estado Español, dirigirá una de sus más sabias miradas, hacia los maestros que con labor callada y serena por lo meditada esculpirá día tras día, en los infantiles cerebros, las orientaciones de la nueva España que nace³⁴⁰.

Ya vimos en otro epígrafe de este trabajo que, tan solo un año antes, Primo de Rivera llamó a los maestros a formar parte de las vanguardias falangistas, exhortándolos a dirigir sus valores docentes en un sentido plenamente nacional para que la juventud española recuperara el orgullo de una patria indivisible, unidad de destino en lo universal, y salvaran a España de la ruina material y espiritual en la que, según José Antonio, la patria se hallaba inmersa en aquellos momentos³⁴¹. Reivindicar este objetivo en plena guerra, “en unos momentos fecundos de entusiasmos y de sanas y lógicas

³³⁸ Pradera, J. (2014). *La mitología falangista (1933 a 1936)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, pág. 120.

³³⁹ (1936, 26 Noviembre). De “Amanecer” de Zaragoza. Actuación del maestro en la escuela. *Arriba España* (Pamplona), pág. 4. Mayúsculas en el original. Una práctica muy extendida en la prensa falangista de este período –seguramente por falta de redactores y correspondientes– fue reproducir literalmente artículos ya publicados, aunque normalmente se citaba su procedencia, como en este caso.

³⁴⁰ (1936, 19 Octubre). La Escuela y los Flechas. *Arriba* (Écija), pág. 8.

³⁴¹ Río Cisneros, A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera [sic]*. Op. cit., págs. 815-816. Primo de Rivera, J. A. (1935). A los maestros españoles. (Madrid, diciembre de 1935).

pasiones”³⁴², cuando Falange maduraba en la retaguardia su estrategia para ocupar totalmente el Estado una vez alcanzada la victoria, exigía que los maestros moldearan el espíritu de sus alumnos hasta convertirlos en fervientes enamorados de su patria, conformando así la nueva generación de la España imperial:

Así, maestro, que tu augusta misión es hoy más difícil que nunca, al encontrarte ante una colectividad marcada por el dolor, glorioso para los nacionales, traidor y atilesco para la antipatria, que lo engendró.

De aquí el que te halles con dos infancias equidistantes, que necesariamente has de hacer converger sólidamente si queremos extinguir por completo el arraigo de la semilla que en un día no lejano cupiera, por gentes, o titanes monstruosos, que aprovechándose de un pasado en el que ellos culpa alguna tuvieron, los precipitasen a jornadas equivalentes a las actuales.

A ti, más que a nadie le corresponde, captarse la voluntad y el corazón del niño, haciéndole olvidar los momentos presentes, suavizando y limando las asperezas, desbordando a torrentes amor, caridad, paz, sacerdocio patrio...

Esta es, en fin, tu labor, Maestro, si apetece y anhelas un Imperio “donde el sol no se ponga y la luna resplandezca”³⁴³.

Palabras que son un claro exponente de las expectativas que Falange tenía depositadas en una escuela forjadora del espíritu nacionalsindicalista que asegurara el futuro de su revolución, una escuela donde los maestros concentraran su tarea docente en el adoctrinamiento del alumnado, aprovechando que cada “momento de la vida escolar tiene una sugerencia, un motivo emocional para el espíritu” y que no “hay actividad escolar [...] que carezca de un punto propio a la educación del sentimiento”³⁴⁴.

Una de las notas más interesantes de la propaganda orquestada por Falange en la retaguardia es que su discurso corrobora la cercanía de su propuesta educativa con los modelos fascistas en boga, principalmente el italiano, cuya política “está imponiéndose por su eficacia y claridad en todos los problemas de política interior e internacional”, debido principalmente a

³⁴² Del Moral, J.M. (1936, 26 Noviembre). PERFIL. Los valores de la Historia. *Arriba España* (Pamplona), pág. 4.

³⁴³ (1936, 26 Noviembre). DE “AMANECER” DE ZARAGOZA. ACTUACIÓN DEL MAESTRO EN LA ESCUELA. *Arriba España* (Pamplona), pág. 4. Palabras entrecerrilladas en el original.

³⁴⁴ (1936, 3 Diciembre). Educación, La Falange y la Escuela. Amenidad. *Arriba España* (Pamplona), pág. 8.

que liberada “de toda influencia secundaria, se inspira únicamente en una visión clara de los problemas y de las soluciones más convenientes, constituyendo por lo tanto la mayor y más eficaz garantía para la paz”, residiendo aquí “uno de los méritos del fascismo, que va recorriendo su carrera triunfal en el mundo, ya que a pesar de las denigraciones interesadas, la verdad acaba por aparecer evidente hasta para los más reacios [sic]³⁴⁵ en aceptarla”³⁴⁶.

Entre los indicios más evidentes que apuntan en este sentido destaca la consideración del carácter formativo de la religión junto con la certeza de que su presencia en el currículo de la escuela primaria era el camino idóneo para potenciar en la infancia la adquisición y desarrollo de valores de unidad, obediencia y sumisión a la autoridad, si bien es cierto que muchas de las referencias que aparecen en la prensa falangista de aquellos días hacen más referencias al cristianismo en general que a la confesión católica en particular, lo que constituye, a nuestro juicio, un claro intento de apuntalar la separación de funciones Iglesia-Estado y la independencia de ambas instituciones propugnada por el Falange en el punto 25 de su programa, declaración de intenciones que, como sabemos, será fuente de innumerables conflictos dentro y fuera del partido:

El pueblo español es naturalmente cristiano [...], ya que al cristianismo debe todo el dinamismo de un ser.

España no sería tal, si el árbol de la Cruz, cual manto tutelar, no sombreara el territorio patrio y no extendiera sobre él sus profundas raíces. [...] Sin un mismo Dios, sin un mismo altar, sin unos mismos sacrificios, sin juzgarse todos los hijos del mismo padre, sin ser visible sobre sus cabezas la protección de lo alto...sin creer que el favor del Cielo rodea con el cíngulo de la fortaleza al guerrero que lida contra el enemigo de la fe o contra el invasor extraño³⁴⁷.

Otra analogía significativa respecto al modelo italiano es el encasillamiento de la mujer en el rol de madre-reproductora relegada al ámbito del hogar. Aunque los falangistas reconocieron expresamente que tanto en sus costumbres como en su higiene se había “adelantado mucho en poco

³⁴⁵ “[...] para los más *reacios* en aceptarla”.

³⁴⁶ Riomondi, A. (“S.P.E.S.” Servicio de Prensa Extranjera y Subamericana). (1936, 23 Diciembre). Carta de Roma. La palpitación de la hora. *Yugo y Flechas* (Ávila), pág. 3.

³⁴⁷ (1936, 18 Noviembre). (Continuación). Educación Nacional. *PROA. DIARIO DE FALANGE ESPAÑOLA DE LAS J.O.N.S.* (León), pág. 6.

tiempo”³⁴⁸, la educación que diseñaron para ella estuvo enfocada principalmente al logro de dicha finalidad:

La asistencia escolar no debe empezarse demasiado pronto y sólo deben dedicarse pocas horas al día; [...] preferible será que no sean sabias, con tal que sean fuertes. [...] Uno de los rasgos más salientes del carácter de la mujer, es la tendencia al cariño y el instinto que la impulsa a cuidar de los demás; esto es lo que la hace especialmente dulce y amable, por eso, ese instinto que ya se encuentra innato en la niña, debe de estimularse favoreciendo su desarrollo; por consiguiente no ha de ser extraña la muñeca en sus juegos, ya que esta las hace sentirse madres y protectoras desde su más tierna edad y cuando la niña crece y entra en la edad de la pubertad, cuando su cuerpo se va formando y perfeccionándose su alma para su delicada y santa misión sobre la tierra, su educación, sus costumbres y su vida toda, se ha de adaptar a esta circunstancia³⁴⁹.

Por otro lado, las referencias a la Italia fascista fueron explícitas tanto en lo referente a la meta que Falange se propuso alcanzar por medio de la escuela –un orden nuevo– como a la orientación rural y agrícola que buscó imprimirla:

La Falange, al preocuparse de la educación de la futura juventud, tendrá fijamente puesto ante sus ojos este postulado: España sólo será próspera, sólo lo será grande, librando la batalla en el medio rural. *Prosperidad el campo, grandeza de España*. A nuestra escuela se le dará un matiz eminentemente agrícola. [...] Falange Española de las J.O.N.S. aspira por medio de la escuela a un orden nuevo, quiere el triunfo del campo sobre la ciudad, liquidar el excesivo urbanismo, causa en alto grado de la proletarización de la sociedad; acabar, como decía Mussolini, dirigiéndose a los campesinos de Florencia, con el tiempo en que los probos, silenciosos y fecundos rurales eran considerados como pertenecientes a una raza inferior, buena sólo para dar votos en tiempo de las luchas electorales³⁵⁰.

Otro de los principales ejes de la propuesta falangista –en manifiesta sintonía también con la reforma educativa italiana– fue servirse de la escuela

³⁴⁸ (1936, 17 Noviembre). Divulgación científica para la mujer. La educación. Los deportes y la vida de sociedad en la adolescente. *Azul* (Algeciras), pág. 5.

³⁴⁹ Ibídem.

³⁵⁰ El Jefe Provincial del S.E.M. (1936, 11 Noviembre). Educación Nacional. S.E.M. F.E. de las J.O.N.S. *PROA. DIARIO DE FALANGE ESPAÑOLA DE LAS J.O.N.S.* (León), pág. 7. Cursivas en el original.

como canal y utilizar a los maestros como instrumento para sembrar y robustecer en la infancia española un ferviente sentimiento nacional de acendrado amor a la patria, destinado a neutralizar los efectos de “los programas revolucionarios que habían logrado socavar las raíces del alma del pueblo”, propiciando en la juventud “la falta absoluta de un espíritu nacional”³⁵¹.

Había que poner de relieve “la misión que España ha cumplido en la Historia, los caminos que la han hecho grande y a los que es preciso volver si se quiere que España recupere su eterna grandeza al recuperar su propio ser”³⁵², y nadie mejor que los maestros para llevar adelante esta empresa con éxito ya que la escuela primaria era el primer eslabón del sistema educativo y por ella debía transitar obligatoriamente la práctica totalidad de la población infantil. Esta circunstancia la ubicaba en una posición inmejorable para que los maestros enseñaran “a todos la substancia de esta comunidad espiritual que se llama España”, cimentando así, sobre la “base de conocimiento de la esencia de la misma Patria”³⁵³, un amor profundo hacia ella.

Sólo el conocimiento engendra el amor. Sólo así, conociendo a España, podremos sentirla dentro de nosotros. Es indiscutible que cuanto más intensa es la cultura de un pueblo más desarrollado está su espíritu nacional, porque este conserva su firme asiento en aquella. Así, el patriotismo no puede ser sólo un sentimiento vago e indefinido, sino que tiene que elaborarse con el conocimiento de lo que significan los valores patrios³⁵⁴.

La campaña falangista dejó entrever, entre otras cuestiones, la firme voluntad del partido de marcar distancias con modelos educativos previos, proponiendo explícitamente “reconstruir, empezando por los cimientos, todo el cochambroso edificio pedagógico, educativo”. Para lograrlo había que “desterrar al olvido, de una vez y para siempre, esa antigualla de nociones, ese engendro de todo un poco que había echado raíces en la escuela española”, y asegurarse que la educación no continuara “siendo, como lo fue hasta ahora, un atiborramiento de materias, de nociones de esto o de aquello, que, a modo de ungüento amarillo, sin orden ni concierto, le procuraban [al niño] toda clase de enseñanzas”³⁵⁵, valoración que, como veremos más

³⁵¹ Piñero Carrión, V. (1936, 12 Noviembre). Sentido de una educación patriótica. *FE*, pág. 3.

³⁵² Ibídem.

³⁵³ Ibídем.

³⁵⁴ Ibídем.

³⁵⁵ (1936, 29 Noviembre). La educación del niño y el nacional-sindicalismo. *MEDINA* (Medina del Campo), pág. 6.

adelante, aparece recogida en términos muy similares en la “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”³⁵⁶, documento en el que Falange dejó constancia de su propuesta organizativa para la escuela primaria del nuevo Estado surgido de la victoria.

Ante una visión donde la cultura era una “acumulación mal ordenada de simples nociones”, en la que un “niño, un muchacho que repitiera como un papagayo una retahíla [sic] de cosas del más diverso orden, aprendidas a medias y mal asimiladas, se decía que era un chico culto”, Falange contrapuso un modelo que la consideraba como “una serie de conocimientos paralelos a nuestro proceso de formación”³⁵⁷, donde educar significaba “por una parte guiar, conducir, y por otra sacar fuera”, siempre con la vista puesta “en los fines inherentes al hombre”, un modelo que asumía como axioma incuestionable la existencia de una idiosincrasia nacional a la que debía “adaptarse” necesariamente “la educación de los ciudadanos” si no querían “abandonar su destino providencial”³⁵⁸.

La fuerza de la estrategia falangista residía por encima de todo en esta subordinación del individuo a los intereses nacionales; sólo imbuidas las nuevas generaciones de esta actitud de sumisión podrían aplicarse “con fervor y actividad a reconstruir el Imperio y su elevado nivel de cultura”, tomando “conciencia de si [sic] mismos, de su destino histórico, de su propio Yo”, preparándose para recoger “el fruto que nuestra sangre derramada sembró en el campo de batalla”³⁵⁹.

Implementar un modelo de esta naturaleza exigía, en primer lugar, definir la esencia del “carácter genuino del pueblo español”, que Falange consideró “integrado por múltiples valores raciales”, destacando entre todos ellos “el que pudiéramos llamar indígena, además del cristiano, el romano, el germánico, amén de algunos matices del arábigo” y, posteriormente, “educar a las futuras generaciones, desenvolviendo los mentados valores” hasta conformar “un espíritu auténtico, genuinamente español” y alcanzar “nuestro

³⁵⁶ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9.

³⁵⁷ (1936, 29 Noviembre). La educación del niño y el nacional-sindicalismo. *MEDINA* (Medina del Campo), pág. 6.

³⁵⁸ (1936, 13 Noviembre). Educación Nacional. S.E.M. F.E. de las J.O.N.S. *PROA. DIARIO DE FALANGE ESPAÑOLA DE LAS J.O.N.S.* (León), pág. 6.

³⁵⁹ (1936, 29 Noviembre). La educación del niño y el nacional-sindicalismo. *MEDINA* (Medina del Campo), pág. 6.

destino nacional”³⁶⁰. Para lograrlo, nada mejor que poner en contacto a los jóvenes con los héroes y gestas más relevantes de nuestra Historia patria, perfilándose aquí el currículo de la escuela primaria como una poderosa arma de indoctrinación masiva al servicio de los intereses del partido. Así, por ejemplo, el “valor indígena, nativo en el pueblo español”, que se caracterizaba según la Falange “por el amor a la independencia”, “la austeridad”, el “espíritu de sacrificio”, el “desprecio de la vida, ante los ideales patriótico-religiosos” y “el amor a la muerte cuando aquélla se ofrenda en holocausto de los mentados ideales”, estaba descrito a la perfección en las crónicas del historiador romano Estrabón quien dejó constancia escrita de que las costumbres de los moradores de la vieja península Ibérica se asemejaban a las de “los espartanos lacones, ya que su cama era el duro suelo y se bañaban con agua fría”, a las vidas ejemplares de los “protomártires de nuestra patria, Indortes, Istolacio, a la par que Indívil, Mandonio y sobre todo el pastor lusitano Viriato”, al heroísmo colectivo desplegado ante el enemigo por los moradores de Sagunto que grabaron “con sus cenizas el santo amor a la lealtad” y de Numancia que “con el montón calcinado de sus moradores, se convierte en gigantesca luminaria para que todos los nacidos vean a través de los siglos que ‘No puede esclavo ser, pueblo que sabe morir’”, a las luchas de los cántabros contra el emperador Augusto “que dan prueba de nuestro carácter, que se distingue tanto por el amor a la independencia que raya en lo imposible”, a “la heroica gesta de la Reconquista”³⁶¹ o a las batallas contra las tropas napoleónicas durante la Guerra de la Independencia.

Ya vimos cómo entre los valores que según Falange conformaban “el genuino espíritu de la Hispanidad” era necesario “tener siempre a la vista para la formación de nuestra juventud [...] el valor cristiano”³⁶² como uno de los factores determinantes de nuestro destino providencial. Para los nacionalsindicalistas el cristianismo era consustancial al pueblo español y formaba parte indisoluble de su historia ya que, además de alimentar las grandes gestas heroicas como la Reconquista o el descubrimiento y colonización de América, estaba en el origen de toda su cultura, como quedaba patente en “ese siglo de prestigios y maravillas que por tantos títulos se designa de oro

³⁶⁰ (1936, 13 Noviembre). Educación Nacional. S.E.M. F.E. de las J.O.N.S. *PROA. DIARIO DE FALANGE ESPAÑOLA DE LAS J.O.N.S.* (León), pág. 6.

³⁶¹ Ibídem.

³⁶² (1936, 18 Noviembre). Educación Nacional. S.E.M. F.E. de las J.O.N.S. *PROA. DIARIO DE FALANGE ESPAÑOLA DE LAS J.O.N.S.* (León), pág. 6.

en la Historia de nuestra Patria, en el que igual que las armas, florecieron las artes y las letras empapadas todas ellas del espíritu cristiano”³⁶³.

Por tanto, si el valor cristiano fue la fuerza que condujo “a España a la consecución de su destino Imperial y la conquista de sus mayores Glorias”, además de alimentar el esplendor de sus manifestaciones culturales más notables, el corolario falangista para los maestros y la escuela primaria no podía ser otro: “¿cuál no debería ser el empeño que han de poner los forjadores de la Nueva España, los educadores de la futura juventud en llevarlo [el valor cristiano] a sus catedrales, a sus escuelas, en plasmarlo, infiltrarlo entre sus educandos?”³⁶⁴.

Esta concepción del valor cristiano que, desde el sistema educativo en general y la escuela primaria en particular, Falange pretendió imbuir en el espíritu de las nuevas generaciones encaja a la perfección con las manifestaciones de José Antonio Primo de Rivera respecto al catolicismo, al que consideró siempre como la única interpretación posible y válida que la particular idiosincrasia del pueblo español pudo hacer del cristianismo desde una perspectiva histórica, abocada por designio divino a destinos imperiales y universales para general asombro de la humanidad, una visión que, además, confería al nacionalsindicalismo marchamo de distinción respecto a otros movimientos fascistas europeos.

Tan pronto como la semilla evangélica fue sembrada en nuestra Patria por los Apóstoles Santiago y San Pablo crece y fructifica tan rápidamente, que no hubo ciudad de alguna importancia que no diera mártires a la Iglesia en las persecuciones de los emperadores romanos. Su savia llega a circular por todo el frondoso árbol nacional, cuando Recaredo en el tercero de los famosos concilios toledanos abjura del arrianismo, surgiendo entonces con toda propiedad la Patria Hispana³⁶⁵.

El catolicismo es fruto, por tanto, de la fusión del valor cristiano con el carácter singular de la raza hispana y constituye el fermento que nutre la unidad de destino en lo universal de la nación española, erigida en “baluarte del cristianismo”, ungida por la providencia “para la realización de sus grandes destinos”³⁶⁶.

³⁶³ Ibídem.

³⁶⁴ Ibídem.

³⁶⁵ Ibídем.

³⁶⁶ Ibídем.

Por otro lado, además de subrayar las virtudes legadas por nuestros ancestros que debían cultivarse para el engrandecimiento de la patria, los falangistas señalaron también una serie de defectos trasmítidos por idéntica vía que era preciso corregir, “ya que en esto precisamente consiste la verdadera educación nacional”³⁶⁷, en potenciar las virtudes y minimizar el efecto de los vicios, alguno de ellos, como veremos más adelante, citado expresamente en la fuente documental que está en el origen de este trabajo³⁶⁸.

Es, en efecto, un vicio predominante, el exagerado y feroz individualismo, que nos disgresa, que convierte a cada español en un jefecillo, sin obedecer órdenes de superior alguno. Es preciso terminar con ese afán egoísta de despreciar todo lo que procede de los demás, criticar su actuación, desacatar órdenes de los superiores, violar constantemente sus dictados. Esto sólo puede terminar con la implantación de un Estado de tipo totalitario, que F.E. postula y que precisamente constituye la corriente observada en los estados modernos.

Ir contra esta corriente sería un suicidio nacional, sería traicionar el movimiento más glorioso que registra la historia patria y conservar el vicio que más nos corroe³⁶⁹.

Otro de los aspectos interesantes de esta campaña es que además de señalar el conjunto de valores citados como integrantes del “genuino espíritu nacional que Falange Española postula fuerte y unido, con el fin de infundirlo en las futuras generaciones que a los maestros cabe el honor de forjar”³⁷⁰, el partido puso especial énfasis en dos de ellos por el interés que su procedencia representaba para el modelo que el nacionalsindicalismo quería implementar en la nueva España:

[...] y, al examinar tales valores, entre los cuales están el romano y el germánico, surge espontáneamente, máxime en estos históricos momentos de explosión patriótica, que cual torrente desbordado inunda el solar hispano desde los acantilados galaicos y desde las ásperas crestas de Roncesvalles hasta la isla gaditana, el agradecimiento, propio de la hidalguía de nuestros corazones,

³⁶⁷ (1936, 22 Noviembre). Educación Nacional. S.E.M. F.E. de las J.O.N.S. PROA. *DIARIO DE FALANGE ESPAÑOLA DE LAS J.O.N.S.* (León), pág. 6.

³⁶⁸ “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”. AFUEPSR: caja 30, carpeta 9.

³⁶⁹ (1936, 22 Noviembre). Educación Nacional. S.E.M. F.E. de las J.O.N.S. PROA. *DIARIO DE FALANGE ESPAÑOLA DE LAS J.O.N.S.* (León), pág. 6.

³⁷⁰ (1936, 4 Diciembre). Educación Nacional. S.E.M. F.E. de las J.O.N.S. PROA. *DIARIO DE FALANGE ESPAÑOLA DE LAS J.O.N.S.* (León), pág. 6.

hacia aquellos pueblos que con la transfusión de su sangre, lengua, cultura, instituciones jurídicas, y carácter en otros tiempos, y en la actualidad con el gesto gallardo del reconocimiento del Gobierno de Burgos, han coadyuvado a la realización del destino providencialmente asignado a la Hispanidad, destino que tantas veces hemos señalado *con el fin de grabarlo en la conciencia de nuestros alumnos*, y que se sintetiza en estas palabras: Salvar a Europa de la barbarie, salvar la civilización europea, ser, como decía Menéndez y Pelayo, la gonfaloniera de la Fe Católica, la amazona de la raza latina.

Y a la realización de esta gigantesca misión, repito han cooperado dos grandes potencias: Italia y Alemania³⁷¹.

El reconocimiento del Gobierno de los sublevados por parte de Italia y Alemania, cuyos ancestros, según Falange, habían trasferido a la raza hispana alguno de los atributos más valiosos de su personalidad, fue recibido como un espaldarazo al “esfuerzo sobrehumano” que España llevaba a cabo en aquellos momentos “para aplastar la barbarie moscovita, que pretende invadir Europa”, por lo que el partido propuso no limitarse tan sólo a dejar constancia de su agradecimiento por tan loable actitud sino que consideró una obligación ineludible dar un paso más y “llevar a nuestras escuelas el amor, el cariño hacia pueblos que tanto nos quieren, que tanto nos ayudan en la consecución de la España una, grande y libre que anhelamos”³⁷², decisión a la que los falangistas dieron forma en la propuesta que elaboraron en plena guerra para la reorganización de la enseñanza primaria en el nuevo Estado, cuyo contenido, como veremos, es una prueba palpable de que el partido creía firmemente que “el resurgir de la futura España” dependía, en buena medida, de la “actuación patriótica” de los “centros de primera enseñanza” que debían distinguirse “por la exaltación de los sentimientos patrióticos y religiosos y por la adquisición de hábitos de disciplina, laboriosidad y buena crianza”³⁷³, un modelo donde los docentes tenían un rol claramente definido:

[...] a los maestros atañe la nobilísima misión de forjar el alma de la juventud, debiendo no tanto formar su inteligencia cuanto su corazón, poniendo especial empeño en que respeten la ancianidad, obedezcan a las autoridades, sean corteses con la primera y sumisos a los dictados de las segundas. Deben

³⁷¹ Ibídem. Las palabras en cursiva son mías.

³⁷² Ibídem. Alemania e Italia reconocieron al gobierno golpista del general Franco en noviembre de 1936.

³⁷³ Prieto, R. (1936, 4 Diciembre). Visitas del señor Gobernador civil a las escuelas. Educación Nacional. S.E.M. F.E. de las J.O.N.S. PROA. *DIARIO DE FALANGE ESPAÑOLA DE LAS J.O.N.S.* (León), pág. 6.

los niños saludar atentamente a los que por sus canas son acreedores a este postulado de buena educación, como igualmente a las diferentes personas que desempeñan cargos que lleven anejo el ejercicio de autoridad y descubriendose ante ellos, dejarles la derecha³⁷⁴.

Falange encomendó al magisterio la sagrada misión de mostrar a sus alumnos la verdadera España, enseñándoles “que jamás pueblo alguno de la tierra forjó un ideal de civilización superior al nuestro y que España es una realidad histórica incombustible, con unos elementos consustanciales con su existencia que no pueden desaparecer”, ya que si esto ocurriera “ella misma desaparecería”³⁷⁵. Por tanto, la tarea educativa más urgente “para asentar definitivamente el triunfo de la España nueva” era “enseñar a todos el ideal de España”, haciéndoles “penetrar en lo profundo de la raíz de su gloria”³⁷⁶, aunque asumiendo al mismo tiempo un principio fundamental:

El concepto nuevo y totalitario del Estado supone en el fondo una nueva concepción pedagógica. Establece nuevos ideales y nuevos fines de la vida, para los cuales habrá que educar a la juventud y supondrá un nuevo concepto del hombre, como cimiento imprescindible sobre que [sic] edificar la obra de la educación³⁷⁷.

Este nuevo paradigma fue consecuencia directa del cambio de rumbo que el partido anheló imprimir a España por medio de su revolución nacionalsindicalista cuya esencia ideológica y programática apuntaba “nuevos destinos y santos ideales en el horizonte de la vida”, inquietudes que debían incorporarse al quehacer diario de la escuela “para que a fuerza de sentirlos, prendan para siempre en lo más íntimo del alma de estas nuevas generaciones que la nueva educación nacional forjará para ofrecer a España un futuro glorioso”, destacando entre todos ellos:

Una fe ciega en la suprema realidad de España; un nuevo sentido de colaboración colectiva en su engrandecimiento; una manera distinta de entender la libertad individual y de sentir la dignidad humana, un espíritu generoso para el sacrificio y la disciplina y una exaltación constante de los valores nacionales³⁷⁸.

³⁷⁴ Ibídem.

³⁷⁵ Piñero Carrión, V. (1936, 12 Noviembre). Sentido de una educación patriótica. *FE*, pág. 3.

³⁷⁶ Ibídem.

³⁷⁷ Junta de Educación Nacional. (1936, 19 Noviembre). Nueva educación nacional. *FE*, pág. 3.

³⁷⁸ Ibídem.

Podemos afirmar, por tanto, que el proyecto falangista de una nueva educación iba mucho más allá de la derogación de la legislación republicana, rechazando explícitamente volver a una “escuela, exclusivamente intelectualista” como la padecida tanto tiempo por España, la escuela de “leer, escribir y contar”, una escuela que el nacionalsindicalismo propuso dejar “proscrita para siempre” al considerar que en ella

[...] se enfocaba el problema de la educación de una manera tan angosta y particular, que todo quedaba reducido a un cultivo rutinario y siempre deficiente de la inteligencia, olvidando por completo otras facetas del espíritu que de manera directa han de ser factores de la conducta.³⁷⁹

No obstante, la nueva escuela falangista no renunció al cultivo y desarrollo de la inteligencia del alumnado. El partido fue mucho más allá y propuso abarcar, además de lo cognitivo, “el cultivo de los sentimientos”, aduciendo que si no se enseñaba “a la juventud a sentir”, si los maestros no lograban que desde la más temprana infancia prendiera “en su corazón la llama sagrada de los más nobles ideales de Religión, de Patria o de Humanidad”, el resultado final sería “una generación sin alma, a la que faltará el fuego que provoque la explosión de la voluntad para acometer grandes empresas”³⁸⁰.

La escuela nacionalsindicalista se orientó pues, fundamentalmente, a dirigir y educar “la voluntad de las generaciones nacientes”, encauzando “los impulsos y los naturales instintos de la personalidad humana”, preparando a los jóvenes “para una intuición clara de los valores éticos y religiosos”, haciéndoles “conscientes de sus deberes y de su responsabilidad”, como afirmó explícitamente la Junta de Educación Nacional:

La nueva escuela debe proporcionar una educación armónica e integral, debe educar la inteligencia de la juventud española; pero sin hacer una generación exclusivamente intelectualista, debe educar también sus sentimientos y su voluntad. Las ideas iluminan el camino; pero los sentimientos prestan a la voluntad el calor necesario para determinar una conducta noble y elevada. La educación no habrá cumplido sus fines, si piensa con la [sic] Edad Media, que el cuerpo es cárcel oscura del alma. La escuela nueva dedicará una especial atención al desarrollo físico, por medio de los juegos y el deporte, para formar

³⁷⁹ Ibídem.

³⁸⁰ Ibídem.

unas generaciones fuertes que puedan ofrecer al Trabajo y a la Patria, un brazo vigoroso y ese optimismo que comunican la salud y la fuerza³⁸¹.

Es evidente, pues, que para Falange no era suficiente con “SENTIR a España”, era “preciso también EDIFICARLA” porque la patria era “algo más que un afecto”, era “una labor, una tarea” y, en consecuencia, el mejor patriota era quien cumplía diariamente con “su obligación”, con “su misión”³⁸², que para los maestros consistía en forjar la inteligencia y los corazones de la infancia española en el yunque de los principios nacionalsindicalistas.

La campaña de propaganda falangista es un claro exponente de la fe del partido en que “la labor fundamental y necesaria en España” era educativa e incumbía “principalmente a los maestros”, llamados a ser “los artífices de la nueva España” y a modelar a “los hombres del mañana con una visión clara y firme de su enorme responsabilidad”, poniendo “los cimientos de una sociedad más pura, menos egoísta y más cristiana”³⁸³. De ahí la importancia que tuvo para el nacionalsindicalismo encuadrar desde el primer momento al mayor número posible de maestros en su organización:

¡España está en pie! Y tú, maestro español, ¿qué haces? ¿Has pensado conscientemente en el momento histórico que te ha cabido en suerte vivir? ¿No oyes ya los pasos de la gran España que despierta y se instaura soberana y digna en su augusto solar? ¡El momento es único! Maestro español; Falange te llama, te necesita. [...] Forma en nuestras escuadras. [...] Nuestras esperanzas están puestas en ti. Te vamos a entregar nuestra querida España, en forma de unos inocentes niños. ¿Eres español? ¿Sientes la alta dignidad del apostolado que ejerces? Pues F.E. de las J.O.N.S. te espera³⁸⁴.

A pesar de las difíciles circunstancias por las que atravesaba España en aquellos momentos, Falange culminó su operación proselitista con la celebración en Valladolid, los días 28 al 30 de diciembre de 1936, de su primer Consejo Nacional de Educación, al que acudieron en calidad de delegados la mayoría de los jefes territoriales y provinciales de la zona sublevada que, según las noticias aparecidas en prensa, trabajaron “intensivamente no sólo

³⁸¹ Ibídem.

³⁸² (1936, 2 Noviembre). La Falange y la Patria. *El Norte de Castilla* (Valladolid), pág. 4. Mayúsculas en el original.

³⁸³ (1936, 4 Diciembre). Los maestros nacionales. *FE*, pág. 3.

³⁸⁴ (1936, 15 Noviembre). Educación Nacional. *Afán* (Palencia), pág. 4.

en lo que se refiere a nuestra organización interna, sino también y más principalmente a la reorganización de la enseñanza primaria en España”³⁸⁵.

Imagen 1. Primer Consejo Nacional de Educación de Falange Española y de las J.O.N.S.



De la asamblea celebrada ayer en esta ciudad por los miembros del primer Consejo de Educación nacional de F. E. de las J. O. N.-S.

(Fotos Cacho).

Imagen propiedad de El Norte de Castilla (Valladolid), 29-XII-1936, pág. 6.

Las referencias aparecidas en prensa sobre este primer Consejo de diciembre de 1936 nos han permitido fijar, en primer lugar, el origen y la fecha del documento –tantas veces citado– hallado por el autor de este trabajo en el archivo personal del ministro Sainz Rodríguez³⁸⁶:

Después de aprobar varias ponencias de distintos camaradas, encaminadas todas, a la buena marcha de nuestros sindicatos y a la organización y espíritu de la nueva escuela española; *la mayoría de las sesiones se han dedicado a discutir y aprobar unas bases* que siendo el trasunto y reflejo de la España Imperial y del programa de la Falange, *han de regir en su día* en la enseñanza primaria³⁸⁷.

³⁸⁵ (1937, 10 Enero). Información sindical. *Afán* (Palencia), pág. 7.

³⁸⁶ “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”. AFUEPSR: caja 30, carpeta 9.

³⁸⁷ (1937, 10 Enero). Información sindical. *Afán* (Palencia), pág. 7. Las cursivas son mías.

Además, la prensa aporta información relevante sobre la autoría de las bases y la intencionalidad con que fueron concebidas, confirmando que, en principio, su contenido permaneció inédito por voluntad del propio sindicato que no consideró oportuno difundirlas en aquellos momentos y, finalmente, porque la unificación de 19 de abril de 1937 dio definitivamente al traste con los planes falangistas de conquista del Estado:

Estas bases ponencia del S.E.M. de Burgos en colaboración, con inspectores de talla, [...] con algunas adiciones y reformas que ha convenido incorporar, están ya en poder de nuestros [sic] Jefe Nacional camarada Hedilla, *por si el alto mando en su día encargase a Falange Española del Servicio de Educación Nacional en el nuevo Estado*. Estas bases las daremos a conocer a su debido tiempo³⁸⁸.

Para justificar su decisión de no dar publicidad a las bases, los falangistas alegaron que su “gran amplitud” no permitía dar a conocer su contenido “en unas someras notas redactadas para que el Magisterio conozca cuanto antes las líneas generales”, aunque sí adelantaron los títulos de algunas de las ponencias que fueron objeto de estudio por parte de los delegados:

Reforma de los Estatutos del S.E.M.- Juntas protectoras locales.- Comisiones provinciales.- Enseñanza privada.- Escalafón de maestros en sus diversas categorías.- Graduadas en sus dos clases: completas e incompletas.- Medios y pruebas (que posteriormente se reglamentarán) para llegar a las Direcciones de graduadas, Inspecciones y al profesorado de Normales.- Funciones y misión de directores de graduadas.- De la inspección y organización de cursillos de perfeccionamiento³⁸⁹.

Otra medida importante adoptada en este primer Consejo Nacional de Educación fue la creación de una Junta Consultiva Nacional para la que fueron elegidos algunos personajes que, con el tiempo, ocuparían cargos relevantes en el ministerio de Educación durante la dictadura del general Franco, arrumbado ya el sueño de un Estado totalitario y nacionalsindicalista, relegada definitivamente la revolución falangista a la categoría de pendiente:

³⁸⁸ Ibídem. Las palabras destacadas son mías.

³⁸⁹ (1936, 30 Diciembre). *Educación nacional. S.E.M. El Norte de Castilla* (Valladolid), pág.

4. Todas ellas están recogidas y desarrolladas en el documento hallado en el archivo de Sainz Rodríguez.

Adolfo Maillo, inspector de Salamanca; José María Gutiérrez, Jefe del S.E.M. de Valladolid; Tomás Gil, Jefe del S.E.M. de Burgos; Gerardo Matilla, Jefe del S.E.M. de Zaragoza, y un inspector de Madrid de gran prestigio, conocido por todo el Magisterio Nacional; pero cuyo nombre no podemos dar a la publicidad porque [aun] cuando él pudo escapar milagrosamente del infierno de Madrid, ha dejado detenida y en poder de los rojos a toda su familia. Este Inspector, ha sido nombrado Jefe Nacional de Educación, y Secretario Nacional, el camarada Maillo³⁹⁰.

De todos los discursos del acto de clausura celebrado el día 30 de diciembre en la Escuela Normal del Magisterio de la capital castellana, contamos tan sólo con una escueta reseña del pronunciado por el Jefe Nacional del S.E.M., quien subrayó ante “gran número de afiliados de la capital y provincia” el esfuerzo de los delegados asistentes al Consejo por “hacer un estudio austero, sereno, al estilo de la Falange, de los problemas de la enseñanza”, presidiendo “el espíritu de sacrificio” todo el proceso de redacción de unas bases en las que el partido dejó constancia del papel reservado a la religión: “Se declaró a Cristo huésped indeseable de las escuelas, y tuvimos que vivir cinco años llevándole solo en nuestro corazón. Hoy ya no está solo en él, sino que vuelve triunfante a presidir las tareas escolares”³⁹¹.

Por otro lado, su discurso es un exponente más de la seguridad del partido en que el único final posible para la Guerra Civil era la implantación de un Estado nacionalsindicalista ocupado totalmente por Falange: “Y cuando haya vuelto la primavera a España, nosotros defenderemos la paz, pero con el arma a nuestro alcance, porque las armas son el único razonamiento que debe emplearse para los irracionales”³⁹²; de ahí que desde las jefaturas se instara a los “camaradas maestros, a trabajar con fe, con ahínco, por nuestras doctrinas nacional-sindicalistas, en las que España encontrará la ruta, segura que la lleve a la cima del Imperio y de la Grandeza de siglos pretéritos”³⁹³.

Los hechos acontecidos en los meses posteriores a la celebración de este primer Consejo Nacional de Educación dieron al traste definitivamente con los planes del partido. El decreto de Unificación puso punto final a la efímera existencia de Falange Española de las J.O.N.S. cuya esencia ideológica se

³⁹⁰ (1937, 10 Enero). Información sindical. *Afán* (Palencia), pág. 7. El inspector cuyo nombre se oculta es, probablemente, Antonio J. Onieva.

³⁹¹ (1936, 30 Diciembre). Educación nacional. S.E.M. *El Norte de Castilla* (Valladolid), pág. 4.

³⁹² Ibídem.

³⁹³ (1937, 10 Enero). Información sindical. *Afán* (Palencia), pág. 7.

volatilizó, llevándose consigo, entre otros muchos anhelos, el de una escuela fascista al servicio del Estado, entregada totalmente a la forja de la infancia española en los principios ideológicos del partido.

La decisión, en principio provisional, de no hacer públicas las bases para la reorganización de la escuela primaria acabó transformándose en definitiva por las circunstancias históricas que acabamos de comentar, permaneciendo inédito su contenido entre la documentación que heredó con el cargo el primer Delegado Nacional de Educación y Cultura de la Falange unificada y futuro ministro de Educación Nacional del Gobierno rebelde del general Franco, Pedro Sainz Rodríguez, que abortó definitivamente el proyecto educativo y cultural de la Falange originaria y restituyó a la Iglesia católica su tradicional protagonismo en el control del sistema educativo.

La política educativa que empezó a perfilarse en retaguardia tras la Unificación, y más concretamente en el ministerio de Sainz Rodríguez, nada tuvo que ver ya con el proyecto fascista original recogido en las bases y, al igual que su revolución nacionalsindicalista, la escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S. quedó en suspenso para siempre.

5. BASES DE REORGANIZACIÓN DE LA PRIMERA ENSEÑANZA EN EL NUEVO ESTADO

Debemos educar y preparar a la Juventud para la nueva Edad Media que se avecina, en la que la doctrina fascista tendrá el mismo papel conciliador que el cristianismo tenía en la pasada, uniéndose los pueblos que la profesan contra los infieles que la persiguen; y que para que mejor sea su semejanza no la faltarán sus Cruzadas³⁹⁴.

Este arrollador torrente de vida fuerte y sana de la España azul, este cambio en todo y por todo, trae a la escuela el calor de una vida nueva y con él un sentido y una interpretación que darán a nuestra labor educadora la creación de espíritus recios y practicantes del culto a la verdad, al bien y a la belleza, sin el engaño de pedagogías nuevas siempre al servicio de equívocas aspiraciones o egoísmos de vividores de la enseñanza, que bajo la careta de respeto vocinglero, estrangulaban las almas infantiles en un infernal concierto de griteríos sin Dios y sin Patria.

Escuela y Falange marcharán unidas con engarce de brazos amorosos de esta España hecha de corazones, sobre la que la unidad, grandeza y libertad serán tres monumentales pilares que al elevarse al cielo unirán a nuestro [sic] Patria con Dios³⁹⁵.

Un de los últimos trabajos publicados sobre la Falange originaria que aborda con rigor el análisis de su ideología destaca que “el pensamiento falangista está indisociablemente ligado al proyecto hegémónico y a la actividad político-práctica de la Falange”, afirmando que “elaboración ideológica, plan estratégico y realizaciones concretas forman un conjunto que, si bien por necesidades metodológicas cabe disociar, como totalidad histórica es irreductible”, ya que “teoría, proyecto y actuación son momentos

³⁹⁴ González Royuela, E. (S.E.M. de Palencia) (1937, 28 Febrero). El pacifismo en la escuela. *Afán* (Palencia), pág. 13.

³⁹⁵ (1936, 12 Diciembre). Falange y la escuela. *Afán* (Palencia), pág. 6.

que sólo pueden comprenderse en su interrelación mutua, es decir, en su conexión con la totalidad de que forman parte y con los demás momentos que componen esa totalidad”³⁹⁶.

El proyecto falangista de una escuela primaria volcada en el adoctrinamiento de la infancia española en los principios ideológicos del nacionalsindicalismo y entregada con fervor al servicio exclusivo del partido no trascendió el plano de la elaboración ideológica debido al fracaso del plan estratégico de Falange para ocupar el Estado una vez consumada la victoria militar. Asumir este punto de partida puede inducir a pensar, en principio, que no es posible analizar como totalidad histórica el proyecto falangista de reorganización de la enseñanza primaria ya que sus postulados no se consumaron en la práctica; sin embargo, el hecho de que su propuesta se tejiera con la absoluta certeza de que el único final posible para la Guerra Civil era el advenimiento de un orden nuevo tutelado por Falange Española de las J.O.N.S. que posibilitara la puesta en marcha de su revolución nacionalsindicalista nos permite abordar su estudio global minimizando el riesgo metodológico que supone sortear un escollo de esta magnitud.

No hay que olvidar que la ausencia de José Antonio dejó al partido sumido en un estado de indigencia ideológica muy difícil de afrontar para quienes recibieron de la Junta Provisional de Mando la orden de organizar en la retaguardia los diferentes servicios del partido. Además, ya vimos que Primo de Rivera no fue un pensador original y sistemático por lo que “hablar de una Teoría del Conocimiento o de una Antropología falangista sería atribuir al pensamiento de José Antonio una vertebración inexistente”³⁹⁷, carencia que añadió, si cabe, mayor dificultad aún a la elaboración de un proyecto educativo acorde con los principios de la ortodoxia nacionalsindicalista.

Para la Falange no hubiera sino [sic] imprescindible leer a Ortega. De todas formas, hubiera terminado por incorporar a su ideología los componentes básicos del irracionalismo europeo de los que los desarrollos orteguianos no son sino modalidad particular. Por lo demás, el que los materiales utilizados concretamente por el fascismo español para su autojustificación minoritaria, fueron tomados precisamente de Ortega, no es una casualidad: resulta lógico que la mediocridad teórica de José Antonio buscara apoyo en el más importante filósofo español del momento que, para su fortuna, guardaba en su obra alguno

³⁹⁶ Pradera, J. (2014). *La mitología Falangista (1933 a 1936)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, pág. 225.

³⁹⁷ Ibídem.

de los supuestos necesarios para la fundamentación ideológica de la práctica fascista. Así como Ortega es obviamente *más* que los materiales de su pensamiento utilizados por la Falange, así la concepción aristocrática del fascismo español es también más que los elementos que toma prestados³⁹⁸.

A pesar de la situación en que se encontraba el partido, y en un contexto de exaltación bélica rebosante de seguridad en la victoria, los falangistas concretaron antes de finalizar 1936 las líneas básicas de su propuesta para la reorganización de la enseñanza primaria, fundamentándola en cuarenta y nueve bases cuyo contenido subordinó cualquier cuestión de carácter pedagógico a dos postulados ideológicos fundamentales: la confesionalidad católica de la escuela primaria y su inspiración “en los sentimientos del más acendrado patriotismo y en las seculares tradiciones de la hispanidad”³⁹⁹, prioridades que justificaron en aras de “la trayectoria religiosa e histórica del pueblo español y la necesidad imperiosa de que el nuevo Estado” se constituyera “conforme a la concepción estatal de Falange Española”⁴⁰⁰.

Este punto de partida, además de fijar el rumbo de la escuela primaria falangista, coadyuvó al supremo anhelo de unidad tantas veces reivindicado en el discurso político joseantoniano como máxima aspiración para el futuro Estado nacionalsindicalista, una unidad indiscutible, permanente e irrevocable en la que se fundía toda individualidad para conformar un proyecto nacional común. Sin embargo, declarar confesionalmente católica a la escuela primaria, estando ausente la única voz con autoridad en el partido para señalar los límites y zanjar el verdadero alcance de tal aseveración, fue una decisión cuando menos arriesgada ya que la cuestión del catolicismo era una de las más controvertidas, confusas y resbaladizas del *totum revolutum* doctrinal de la Falange originaria.

³⁹⁸ Ibídem, pág. 254. Palabra destacada en el original. Con referencia a la naturaleza del pensamiento joseantoniano es también muy clarificadora la aportación de Zugazagoitia, J. (2007). *Guerra y vicisitudes de los españoles*. Barcelona: Tusquets, pág., 33: “Las ideas de José Antonio Primo de Rivera y las de sus colaboradores más directos distaban mucho de ser claras y más que un cuerpo de doctrina eran un código de conducta en cuya observancia ponían una fe extraordinaria y apasionada”.

³⁹⁹ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Profesión de fe católica”. “Base 1ª”, pág. 4. En todas las citas relativas a la exposición de motivos y a las bases se ha respetado la ortografía y la sintaxis original. Una copia del documento se incluye en los Anexos de este estudio.

⁴⁰⁰ Ibídem. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 1.

Por un lado, José Antonio –que era católico practicante– afirmó categóricamente en su discurso que la “interpretación católica de la vida” era “en primer lugar, la verdadera” y “además, históricamente, la española”; de ahí su seguridad de que “toda reconstrucción de España” tendría que adoptar forzosamente “un sentido católico”, aunque el líder falangista añadió un matiz concluyente a este incuestionable axioma cuando aseguró que si bien “el Estado nuevo” se inspiraría “en el espíritu religioso católico tradicional en España”, eso no significaba que fuera “a asumir directamente funciones religiosas” que corresponderían exclusivamente “a la Iglesia”⁴⁰¹.

Para Primo de Rivera, más que una religión de Estado, el catolicismo era fruto de la interpretación histórica que el pueblo español hizo del cristianismo, lo que le dotó de un sentimiento de unidad y cohesión interna que alimentó sus grandes conquistas y gestas heroicas. Por este motivo era vital para el partido recuperar el aliento de ese espíritu colectivo, imbuir de esa fuerza aglutinadora a las nuevas generaciones para que acometieran con plenas garantías de éxito la sagrada misión de conducir a la patria por el camino imperial que era su destino universal, siendo aquí precisamente donde la enseñanza de la doctrina católica en las escuelas adquirió para el falangismo un rol de primera magnitud. Pero aunque José Antonio identificó como una de las principales manifestaciones del sentido espiritual de la vida la presencia del crucifijo en las escuelas y abogó porque su labor estuviera impregnada de un sentido nacional y cristiano, no existe constancia documental alguna –o al menos nosotros no la conocemos–, de que el líder de Falange llevara el rol del catolicismo en la escuela hasta el extremo planteado en la primera de las bases del proyecto elaborado en plena Guerra Civil por los falangistas para reorganizar la enseñanza primaria en el Nuevo Estado⁴⁰².

Ni tan siquiera Italia fue tan lejos en su reforma ya que promover la enseñanza de la religión católica desde los niveles más elementales del sistema educativo para restaurar los valores morales tradicionales o legislar su presencia como materia curricular prescriptiva con la finalidad de inculcar

⁴⁰¹ Río Cisneros, A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera [sic]. Edición Cronológica*. Madrid: Almena, págs. 92-93. Primo de Rivera, J. A. (1933). 7 de diciembre de 1933. Nacimiento del Semanario “F.E.”. (*F.E.*, núm. 1, 7 de diciembre de 1933).

⁴⁰² AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Profesión de fe católica”. “Base 1ª”, pág. 4: “La enseñanza primaria nacional será confesional católica en el nuevo Estado y se inspirará en los sentimientos del más acendrado patriotismo y en las seculares tradiciones de la hispanidad”.

unidad, disciplina, obediencia y respeto a la autoridad, dista mucho de declarar confesionalmente católica a la escuela primaria.

Donde sí confluye el proyecto falangista con los planteamientos recogidos en los modelos alemán e italiano es en su concepción de la escuela primaria como instrumento de ideologización de la infancia en los principios dogmáticos del partido, de ahí que los maestros jugaran un papel protagonista en los planes de futuro de Falange Española de las J.O.N.S. que consideró la Guerra Civil como una “época de transición”, un paréntesis en el que, “por todos los medios”, había que “infiltrar en el Magisterio nacional las doctrinas nacional-sindicalistas”, y así, “cuando la hora de la Falange sea llegada”, es decir, cuando el partido ocupara totalmente el Estado para fraguar desde allí su revolución, no se toleraría “sino la Asociación única y natural de los Maestros, la Falangista, sumisa a un único Estado y obediente a un solo Conductor”⁴⁰³.

En clara sintonía con los planteamientos fascistas y nacionalsocialistas, el principal objetivo de Falange fue potenciar el papel de la escuela primaria como herramienta de control ideológico y de socialización política, convirtiéndola en semillera de fervientes nacionalsindicalistas que engrosaran las futuras bases de apoyo al régimen. Así, además de encuadrar a los maestros en una organización única de carácter paramilitar, totalmente jerarquizada y sometida al control absoluto de la jefatura del partido, el proyecto falangista puntualizó también que los libros de texto, “programas, enseñanza, métodos y agrupaciones escolares” debían inspirarse en el “privativo concepto del Estado” propugnado por el nacionalsindicalismo, asegurándose con esta medida que “la nueva generación que tenemos a la vista forme en sí una cultura, una espiritualidad y una responsabilidad, que aseguren su perdurableidad en la generación siguiente, único modo de que el acervo doctrinal de Falange se haga carne en la nación española”⁴⁰⁴.

El papel de la mujer en el proyecto falangista

De igual forma, el rol reservado a la mujer como madre y esposa, relegada al ámbito del hogar, fiel depositaria de los principios y valores tradicionales que debía trasladar e inculcar a sus hijos, coincide plenamente con el de la reforma Gentile en Italia, por lo que la coeducación fue declarada un

⁴⁰³ Ibídem. “”Profesión de fe falangista”. “Base 2^a”, pág. 4.

⁴⁰⁴ Ibídem.

método educativo incompatible con la esencia de la escuela falangista que no sólo no practicaría “la educación conjunta y uniforme de niños y niñas” sino que, además, tendría en cuanta escrupulosamente “las diferencias cualitativas que el sexo imprime en la totalidad bio-psíquica”⁴⁰⁵. Es cierto también que los falangistas dejaron abierta *–in extremis–* la posibilidad a la práctica de la “coinstrucción solamente en las Escuelas donde no sea posible la separación de sexos”⁴⁰⁶, aflorando aquí la distinción entre educación e instrucción que Benito Sanz Marco, Jefe Nacional de la Sección de Profesorado de F.E. de las J.O.N.S., recogió en su informe de febrero de 1935, donde afirmó que, aunque la instrucción era una disciplina de la inteligencia, su papel se circunscribía exclusivamente al campo de la adquisición de conocimientos, ubicando así su radio de acción en un plano secundario respecto de la educación, aunque admitió también la complementariedad entre ambos conceptos al asumir que su unión daba lugar a una enseñanza que cuando era eficaz adquiría el rango de cultura.

La procreación, principal función de la mujer en los modelos fascistas de la época, tuvo también una importancia capital en los planes de Falange para el futuro Estado nacionalsindicalista y, en consonancia con ello, los falangistas incluyeron también en su proyecto de reorganización de la escuela primaria diversas iniciativas relacionadas con esta cuestión bajo la premisa de que “el factor ‘raza’, en su aspecto puramente antropológico”, no podía faltar “en unas Bases sobre la educación integral del muchacho”, aunque “el desarrollo y reglamentación de aquellas no incumbe al Maestro, sino al facultativo puericultor”⁴⁰⁷.

Ya vimos como Sanz Marco abogó también en su informe por la intervención del Estado en la educación de la infancia prácticamente desde el nacimiento mediante instituciones preescolares, citando como ejemplo paradigmático de este planteamiento la ‘Obra del Bien Nacer’ que Julius Tandler puso en marcha durante la Primera República austriaca (1920-1932). Recuérdese que Tandler promovió guarderías, clínicas dentales escolares, comedores, programas de asesoramiento a la madre antes y después del parto, etc., acciones enfocadas en su mayoría a mejorar la situación de la clase obrera, iniciativas que entroncaban a la perfección con el discurso populista de la Falange originaria que tantas suspicacias despertó en el

⁴⁰⁵ Ibídem. “No coeducación”. “Base 3^a”, pág. 4.

⁴⁰⁶ Ibídem.

⁴⁰⁷ Ibídem. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 1.

bando sublevado, sobre todo entre los monárquicos, para los que estas medidas eran propias del ámbito de la caridad, bajo el control, por tanto, de organizaciones benéficas vinculadas a la Iglesia católica, exonerando al Estado de toda responsabilidad en este sentido.

Pero, como ya hemos indicado en varias ocasiones, la idea de Estado propugnada por Falange Española de las J.O.N.S. fue otra bien distinta y, en consonancia con ello, su proyecto de reorganización de la enseñanza primaria incorporó acciones concretas dirigidas a la época prenatal y posnatal, disponiendo, en primer lugar, que toda “obrera, al llegar a un determinado mes de embarazo”, tuviera “derecho” a ser reconocida por “el facultativo correspondiente”, quien debería aconsejarla y fijar “el momento en que debe cesar en su trabajo, viviendo desde ese momento a expensas del Seguro de Maternidad o de otra Institución análoga”⁴⁰⁸, medida que complementaron con el reconocimiento del derecho de toda “obrera futura parturienta” a “dar a luz en una Casa de Maternidad y permanecer en ella el tiempo procedente hasta que se reintegre a su hogar”⁴⁰⁹.

La preocupación por la atención a la mujer durante el embarazo y el parto, junto con el cuidado del recién nacido, fue una nota característica de los modelos fascistas europeos y Falange no fue una excepción. Aunque no era un tema educativo en sentido estricto, aumentar la tasa de natalidad y extremar los cuidados sociales e higiénicos durante la maternidad tuvo una importancia capital para el partido, ya que mediante esta fórmula aseguraba al futuro Estado nacionalsindicalista la provisión de generaciones sanas y fuertes, listas para incorporarse al sistema educativo estatal prácticamente desde el nacimiento y ser formadas en los principios doctrinales del partido, por lo que Falange dispuso en su proyecto de bases que, donde no existieran “Escuelas maternales”, el niño tuviera “derecho a permanecer durante el día en las Casas-cunas y en las Guarderías infantiles anexas, hasta la edad de cuatro años”⁴¹⁰, garantizando así la posibilidad de un control absoluto del Estado sobre la infancia y el inicio precoz de una labor de adoctrinamiento.

Una prueba más de que la salud infantil fue un objetivo prioritario para el partido fueron los servicios complementarios que Falange proyectó dotar a la “Escuela pública”, anunciando que dentro de ella “funcionarían

⁴⁰⁸ Ibídem. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Época prenatal y post-natal”. “Base 4^a”, pág. 4.

⁴⁰⁹ Ibídem. “Base 5^a”, pág. 4.

⁴¹⁰ Ibídem. “Base 6^a”, pág. 4.

Comedores escolares y, en las bien dotadas, Policlínicas infantiles, dependientes del Servicio-Médico-Escolar, que debe implantarse en toda la nación, para vigilar el estado sanitario de la población infantil”, prestaciones a las que sumaron “Roperos, Colonias y Sanatorios”⁴¹¹, iniciativas que, por otro lado, tampoco eran nuevas en nuestro país ya que contamos con antecedentes claros en la labor desarrollada por la Institución Libre de Enseñanza y la política educativa del primer Bienio republicano.

Infancia y disciplina: Educación física, instrucción pre-militar y post-trabajo escolar

Otro punto en común del proyecto falangista con los sistemas educativos alemán e italiano fue la consideración de la “Educación física” como materia obligatoria para ambos sexos “en todas las Escuelas nacionales y Normales”, aunque, en principio, la presencia de dicha asignatura en el currículo de la enseñanza primaria española no es ninguna novedad. En 1895, las Bases Generales para una Ley de Primera Enseñanza recogieron la “Gimnástica” como materia propia de esta etapa y durante la II República Española, siendo ministro de Instrucción Pública Domingo Barnés, se creó la Escuela de Educación Física cuyo objetivo fue “la preparación de los que hayan de ejercer la enseñanza de la Educación Física en los centros de cultura de la nación”⁴¹².

Lo que sí es novedoso, y en eso Falange Española de las J.O.N.S. coincidió plenamente con las potencias fascistas en alza en aquellos momentos, fue la orientación militarista que el partido quiso trasladar a la escuela y a la mentalidad de la infancia española mediante la enseñanza de esta asignatura. Además, al indicar que su práctica se llevaría a cabo utilizando “métodos racionales y científicos”, mediante “prácticas de Gimnasia educativa, juegos y ejercicios utilitarios”⁴¹³, los falangistas distinguieron entre

⁴¹¹ Ibídem. “Base 7^a”, pág. 5.

⁴¹² Decreto de 12 de diciembre de 1933, (*Gaceta de Madrid* de 14-XII-1933, nº 348, pág. 1810). Durante el segundo Bienio republicano, siendo ministro de Instrucción Pública Ramón Prieto Bances, se creó la Junta de Educación Física mediante un decreto de 23 de abril de 1935, (*Gaceta de Madrid* de 24-IV-1935, nº 114, págs. 669-670), en cuyo preámbulo se reconoció que correspondía “al Estado organizar la educación física en los centros de enseñanza, de modo que adquiera un sentido hondamente liberal y humano, tan distante del aspecto excesivamente militarista que adoptan en algunos países, como de la práctica demasiado exclusiva de los deportes espectaculares”.

⁴¹³ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Educación física”. “Base 8^a”, pág. 5.

“Educación física” y deporte, en clara sintonía con las políticas educativas fascistas y nacionalsocialistas que vieron en la “Educación física” el medio idóneo para impregnar de espíritu castrense la actividad escolar y forjar desde los primeros niveles del sistema educativo cuerpos sanos y mentes disciplinadas al servicio del Estado.

La propuesta educativa de Falange buscó promover desde la escuela primaria un cambio profundo en la personalidad de la infancia que coadyuvara a la transformación radical de la sociedad española anunciada por José Antonio en su discurso y, en este sentido, la “Educación física” jugó un papel determinante en los planes del partido para que las nuevas generaciones asumieran con espíritu espartano y de sacrificio la difícil tarea de lograr que España transitara de nuevo por rutas imperiales. Para alcanzar este objetivo era imprescindible que esta asignatura llegara a todo el alumnado, “sin distinción de sexos en los primeros años y a cargo de Maestras especializadas”, aunque a partir de los seis y atendiendo al principio de no coeducación, los falangistas consideraron “indispensable la separación de sexos, destinándose para las niñas profesorado femenino”⁴¹⁴.

En cuanto a los medios para potenciar su enseñanza, las bases contemplaron que en algunas poblaciones hubiera “Parques infantiles y Campos de juegos y Recreos debidamente vigilados”, procurando también por todos los medios posibles “que toda Escuela” dispusiera “de un campo anejo para esparcimiento infantil”⁴¹⁵.

La enseñanza de la “Educación física” desde la escuela primaria fue la primera piedra de un ambicioso plan para forjar el carácter de la juventud española en un sentido ascético y militar de modo que la predispusiera a obedecer ciegamente los dictados del nuevo Estado nacionalsindicalista, estrategia que el partido buscó potenciar y dar continuidad también desde el ámbito de la educación no formal, citando expresamente en su propuesta como ejemplo paradigmático a imitar el *dopolavoro*, la asociación creada en 1925 por el régimen italiano para llenar las horas de ocio de los trabajadores con diversas actividades desarrolladas en un ambiente saturado del espíritu de la revolución fascista:

La instrucción pre-militar será básica en el nuevo Estado y representará el coronamiento de la Educación física intensamente practicada en la Escuela y

⁴¹⁴ Ibídem.

⁴¹⁵ Ibídem.

fuerza de ella (“dopolavoro” o post-trabajo), mediante ejercicios gimnásticos, juegos y deportes seleccionados y sistematizados por un grupo de técnicos (Médicos, Militares, Músicos, Pedagogos y Profesores de Gimnasia) que cuiden de establecer, además, las Bases de la Escuela de Educación física que debe crearse⁴¹⁶.

En este sentido, la propuesta falangista determinó que los maestros, como todos los españoles, estaban obligados “a prestar gratuitamente una cantidad determinada de trabajo después de su jornada actual”, contribuyendo así “a la reconstrucción y engrandecimiento de la Patria”⁴¹⁷, un servicio que el partido dispuso que estos docentes llevaran a la práctica en coordinación con las autoridades de la localidad donde estuvieran destinados mediante “las nuevas formas del ‘dopolavoro’ o ‘post-trabajo’ escolar”⁴¹⁸. Por este motivo, la enseñanza de adultos ocupó un lugar preferente en el conjunto de actividades que el partido encomendó a los docentes en horario extraescolar, algo que, en principio, no era una novedad para el magisterio español ya que el Real Decreto de 26 de octubre de 1901, con Romanones como ministro del ramo, contempló la comisión de una labor similar para ser desarrollada por maestros y maestras⁴¹⁹, aunque en el caso de las bases falangistas se añadió a la misma un importante matiz al proponer entroncar el post-trabajo escolar “con diferentes actividades y especialmente con la instrucción pre-militar a que debe estar obligado todo español”⁴²⁰.

Lo cierto es que el planteamiento del *dopolavoro* trascendía los ámbitos lúdico y formativo ya que, como subrayó Falange en este proyecto de reorganización de la escuela primaria:

⁴¹⁶ Ibídem. “Instrucción pre-militar”. “Base 9^a”, pág. 5. Comillas en el original.

⁴¹⁷ Ibídem. “Post trabajo escolar”. “Base 21”, pág. 8.

⁴¹⁸ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 1.

⁴¹⁹ R.D. de 26 de octubre de 1901, (*Gaceta de Madrid* de 30-X-1901, nº 303, pág. 498): “Art. 15. En toda Escuela regida por Maestro habrá una clase nocturna para adultos, excepto en aquellas localidades donde existan más de dos de estos Centros de enseñanza, en cuyo caso la Jefatura provincial de Instrucción pública determinará el número de clases nocturnas que han de establecerse y la forma en que los Maestros han de turnar en el desempeño de esta obligación”. “Art. 16. En las Escuelas regidas por Maestras se procurará establecer una clase dominical para adultas, con propósito análogo al de las clases de adultos, determinadas en el artículo anterior”.

⁴²⁰ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 1.

Por encima de los objetivos concretos de adquisición de determinados conocimientos y de proporcionar a las gentes recreo y solaz dignos, la finalidad primordial del post-trabajo escolar será constituir en cada pueblo y en cada barriada, si se trata de urbes, una unidad de vida y de cultura presidida por un ideal nacional fuerte y dinámico⁴²¹,

impregnando así la vida cotidiana de todos los españoles del espíritu nacionalsindicalista.

Para alcanzar este ambicioso objetivo, los falangistas propusieron un conjunto de actividades agrupadas en diferentes secciones, un listado cuya exhaustividad –como puede verse en el cuadro 4– es la prueba más fehaciente de que el post-trabajo escolar fue la fórmula diseñada por Falange para reafirmar su presencia absoluta en todos los ámbitos de la sociedad española.

Por otro lado, y también en abierta sintonía con Italia y Alemania, los falangistas buscaron potenciar y complementar la labor indoctrinadora de la escuela primaria mediante organizaciones juveniles de corte paramilitar creadas por el partido para incorporar a la infancia española a la dinámica nacionalsindicalista. Su principal cometido fue inculcar en niños y adolescentes valores de obediencia ciega a la cadena de mando, extrapolando así “los componentes del espíritu militar” a “todas las zonas de la convivencia humana”, ya que “las cualidades guerreras” eran “las virtudes teologales y cardinales del militante falangista”⁴²², unas cualidades cuyo desarrollo garantizaba el sacrificio de la individualidad personal en aras de un proyecto nacional común.

El objetivo de estas organizaciones fue estructurar “la organización de la sociedad en su conjunto [...] según pautas militares”, para que la juventud aprendiera “de sus homólogos del Ejército a regular las pautas de comportamiento, los estilos de vida y los valores vigentes”, extendiendo la “relación de subordinación y de obediencia que caracteriza a la organización militar [...] a la vida civil”⁴²³. En este sentido, el proyecto falangista contempló la organización de los “Flechas” en “tres grupos, de 6 a 10 años, de 10 a 14 y muchachos de 14 a 18”, subrayando expresamente que serviría “de

⁴²¹ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Post trabajo escolar”. “Base 21”, pág. 8.

⁴²² Pradera, J. (2014). *La mitología Falangista...* Op. cit., pág. 277.

⁴²³ Ibídem.

vehículo y núcleo a la instrucción premilitar”, y que en ella colaborarían “estrechamente Militares y Pedagogos”⁴²⁴. Además, para completar el círculo de inmersión en el espíritu castrense, el Estado estimularía “la creación de Asociaciones deportivas de adultos, Entidades juveniles excursionistas y Hogares y Albergues campestres”⁴²⁵.

Cuadro 4. Secciones del post-trabajo escolar destinadas a ser cubiertas por los maestros.

| |
|--|
| Enseñanza de adultos y adultas, hasta la total extinción del analfabetismo |
| Biblioteca, hemeroteca y discoteca |
| Instrucción premilitar |
| Técnicas elementales de demostración agrícola |
| Observaciones meteorológicas |
| Sesiones de proyecciones |
| Folklore |
| Teatro infantil y juvenil |
| Enseñanza doméstica |
| Lecturas comentadas |
| Charlas sobre Historia, Arte, ciudades, viajes, etc. |
| Estudio de la localidad y su término |

Elaboración propia. Fuente: AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Post trabajo escolar”. “Base 21”.

Clasificación, organización y estructura de la escuela azul

Como primer eslabón del sistema educativo y semillero de futuros falangistas, la escuela primaria era un campo de acción privilegiado para moldear el espíritu infantil en el principio de obediencia sin fisuras a la cadena de mando, lo que en la práctica representaba la posibilidad real de implementar y potenciar las pautas básicas de un nuevo estilo de vida orientado a conseguir el cambio de mentalidad para la sociedad española que José Antonio perseguía con su discurso.

Los falangistas sabían que para alcanzar su objetivo era primordial que, si no toda, al menos la mayor parte de la población infantil del país estuviera escolarizada y recibiera una educación acorde con los principios ideológicos nacionalsindicalistas, una educación impartida por maestros encuadrados

⁴²⁴ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Instrucción pre-militar”. “Base 9ª”, pág. 5.

⁴²⁵ Ibídem.

en una organización única, de carácter paramilitar, sometida a las órdenes y dictados de la jefatura nacional, por lo que su proyecto de reorganización de la escuela primaria para el nuevo Estado determinó que “la enseñanza primaria nacional” fuera “obligatoria y gratuita”⁴²⁶ desde los seis a los catorce años, lo que ubica una vez más a su propuesta en la órbita de los modelos fascistas de la época. Además, los falangistas ampliaron notablemente la franja de escolaridad obligatoria al determinar que en “las edades anterior y posterior a la citada, la enseñanza” fuera “gratuita, pero no obligatoria”⁴²⁷, una iniciativa orientada, sin duda, a aumentar el control del partido sobre la población infantil y adolescente.

Para llevar a cabo con éxito esta escolarización masiva de la infancia española, Falange Española de las J.O.N.S. propuso “una clasificación completa de las Escuelas públicas”⁴²⁸ –cuadro 5–, exponiendo sus características más notables, los tramos de edad del alumnado atendidos en cada una de ellas y, lo más importante para nosotros, algunas observaciones relativas a la naturaleza de su organización interna que nos aportan pistas para poder entender mejor la esencia de la propuesta falangista para la reorganización de la escuela primaria en el nuevo Estado nacionalsindicalista. Así, por ejemplo, además de definir a las graduadas incompletas como “aquellas que, independientemente de las Secciones de párvulos que posean, tengan tres grados como mínimo y menos de seis”, siendo obligatorio para el director servir uno de ellos, y a las escuelas graduadas completas como las que “disponiendo cuando menos de dos Secciones de párvulos, tengan seis o más grados”⁴²⁹, eximiendo en este caso al director de servir grado alguno, los falangistas afirmaron taxativamente que su propuesta organizativa para este tipo de escuelas se fundamentaba, ante todo, “en una disciplina estricta y digna”, ya que según afirmaban en España no había existido nunca “Escuela graduada, sino un conglomerado de escuelas semi-unitarias que eran a modo de islotes inexpugnables, y más que nadie para el propio Director”, y en ellas “la anarquía –en el sentido exacto y etimológico de la palabra–” había “logrado su máxima culminación”⁴³⁰.

⁴²⁶ Ibídem. “Obligatoriedad y gratuitad de la enseñanza primaria”. “Base 15^a”, pág. 6.

⁴²⁷ Ibídem.

⁴²⁸ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 1.

⁴²⁹ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Escuelas públicas”. “Base 13^a”, pág. 6.

⁴³⁰ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 2.

Para acabar con esta caótica situación en la que, según ellos, se encontraba la escuela graduada española, los falangistas recurrieron a una de las señas de identidad más genuinas del partido: el principio de autoridad ejercido a través de la escala jerárquica de mando, consistiendo su propuesta, fundamentalmente, en transformar este tipo de escuela en un cuartel donde el director daba órdenes y los maestros de las diferentes secciones obedecían ciegamente, sin cuestionarlas en absoluto.

En las Bases que exponemos, pensadas “inmisericorde”, establecemos la autoridad plena, total, inalienable, del Director, de la que los Maestros de Sección son sus subordinados. Si de este modo no se salva nuestra Escuela graduada habrá que pensar en defectos intrínsecos a la misma y buscar otros tipos de organización de clases simultáneas. Pero es forzoso todavía hacer la prueba definitiva que es la que exponemos⁴³¹.

En principio pues, los falangistas no abjuraron de esta fórmula organizativa que funcionaba ya en otros países de Europa en la segunda mitad del siglo XIX y que fue introducida en España “por vía de ensayo, por un Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, en las escuelas anejas a las normales”, siendo “objeto de diversos intentos fracasados de generalización al resto de las escuelas primarias en los años 1905, 1910 y 1911, así como en años posteriores”⁴³². Su objetivo fue acabar con la gestión democrática de este tipo de escuela, sustituyendo el liderazgo pedagógico del director por otro de impronta castrense que imprimiera a las escuelas graduadas el espíritu militar que el partido buscó trasladar a todos los ámbitos de la sociedad civil española. Para lograrlo, las bases establecieron que en “toda Escuela graduada la autoridad máxima” correspondería “al Director, quien la representa, dirige, vigila y tiene la responsabilidad de su marcha”⁴³³.

⁴³¹ Ibídem. Comillas en el original.

⁴³² Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, pág. 25.

⁴³³ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Escuelas graduadas”. “Atribuciones del director”. “Base 42”, pág. 14.

Cuadro 5. Tipos de escuela recogidos en la propuesta falangista.

| | | |
|----------------------------|---|--|
| | ESCUELAS MATERNALES | De los 2 a los 4 años Sin distinción de sexo |
| | ESCUELAS DE PÁRVULOS | De los 4 a los 6 años Sin distinción de sexo Si no había Escuela maternal en la localidad podían asistir a ellas desde los 3 años |
| O B L I G | ESCUELAS UNITARIAS Los que ingresaban en las Escuelas primarias superiores, primarias técnicas o Institutos, asistían hasta los 12, edad a la que obtenían el Certificado de Estudios primarios | UNISEXUALES De los 6 a los 14 años |
| A T O R I O | | MIXTAS De los 5 ó 6 a los 14 años |
| | ESCUELAS GRADUADAS Los que ingresaban en las Escuelas primarias superiores, primarias técnicas o Institutos, asistían hasta los 12, edad a la que obtenían el Certificado de Estudios primarios | AMBULANTES CONCENTRADAS LOCALIZADAS INCOMPLETAS De los 6 a los 14 años |
| | | COMPLETAS De los 6 a los 14 años |
| | ESCUELAS PRIMARIAS SUPERIORES | De los 12 ó 14 a los 16 años. Podían abandonarlas a los 15 si a esa edad obtenían el Certificado de Estudios correspondiente |
| | ESCUELAS PRIMARIAS TÉCNICAS | Masculinas Femeninas De los 12 ó 14 a los 16 años. Podían abandonarlas a los 15 si a esa edad obtenían el Certificado de Estudios correspondiente |

Elaboración propia. Fuente: AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. "Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional". "Escuelas públicas". Bases: 10^a, 11^a, 12^a, 13^a y 14^a.

En consonancia con esta disposición, el listado de atribuciones y obligaciones inherentes al desempeño de la función directiva no dejó lugar a duda respecto a su rol de autoridad, tanto en el ámbito pedagógico como de gestión de personal, material y actividades complementarias:

1. La apertura y cierre de la escuela cada uno de los días del curso.
2. La matrícula de los niños, su examen pedagógico y distribución en las Secciones.
3. La administración de la misma y de las instituciones complementarias.
4. La guarda del material y entrega a las Secciones, según las necesidades de éstas.
5. La visita diaria a las Secciones y examen de los niños cuando lo crea procedente.
6. El examen y aprobación del cuaderno de preparación de lecciones que le presentarán los Maestros de Sección.
7. La organización del post-trabajo.
8. La organización de los servicios subalternos.
9. La concesión de permisos a los Maestros de Sección, disponiendo la suplencia en su caso⁴³⁴.

Por su parte, como no podía ser de otra manera, las funciones de los maestros de Sección se encuadraron en un plano de obediencia absoluta a las órdenes del director, aunque, curiosamente, los falangistas dejaron abierto un cauce reglamentario para el hipotético caso en que algún maestro quisiera presentar quejas contra el director:

1. Ordenar libremente su grado, con arreglo al plan prefijado y a las observaciones posteriores del Director.
2. Reclamar el material que precise para sus fines docentes.
3. Solicitar permisos del Director en casos justificados.
4. Elevar al Consejo provincial o Dirección comarcal las quejas que tenga contra su Director⁴³⁵.

La propuesta falangista afirmó sin ambages que al ser la Escuela graduada “una unidad orgánica” que funcionaba “bajo un régimen de jerarquía, disciplina y colaboración en provecho del niño”⁴³⁶, era necesario que “todos sus grados” estuvieran ubicados “en un mismo recinto”, posibilitando así

⁴³⁴ Ibídem.

⁴³⁵ Ibídem. “Escuelas graduadas”. “Atribuciones de los maestros de sección”. “Base 43”, pág. 14.

⁴³⁶ Ibídem. “Escuelas graduadas”. “Concepto de la escuela graduada”. “Base 39”, pág. 13.

“la comunicación directa y rápida con el Director de todas las Secciones”⁴³⁷ que tenía obligación de reunir en Junta “todos los meses y cuantas veces lo estimara conveniente” a los maestros de Sección, para fijar con ellos “el plan docente y metodológico de la Escuela, la rotación de grados o Maestros y la solución de las dificultades que suscite la marcha escolar”, pudiendo los maestros, en “caso de disconformidad” con el Director, someter “el asunto” para su resolución “al Consejo Provincial o Dirección comarcal”⁴³⁸ pertinente.

La Escuela graduada representó para Falange “la máxima adaptación” al educando “de la materia y el método”, sirviendo además por ella misma y “sus instituciones complementarias” como “vínculo entre el Maestro y la familia, la Escuela y el hogar, a fin de conseguir estrechar la compenetración y cooperación de ambos en la obra de la educación”⁴³⁹. Los falangistas se manifestaron explícitamente “partidarios de que la Escuela” viviera “incorporada a su medio social” por lo que estimaron imprescindible fomentar “la creación de sociedades de padres de familia”, aunque matizando que dichas “Sociedades” no tendrían “otra facultad que la de proteger y ayudar a la Escuela Nacional” ya que “cualquier otra función que no sea ésta, cae fuera de su radio activo y corresponde íntegramente a los organismos del Estado”⁴⁴⁰, asumiendo así la máxima mussoliniana: “Todo en el Estado, nada contra el Estado, nada fuera del Estado”.

El proyecto de Falange Española de las J.O.N.S. contempló también que en “toda Escuela graduada completa” funcionara, al menos, “un taller” y en caso de existir varios, “el dopolavoro o post-trabajo escolar” debería enfocarse obligatoriamente “a la orientación profesional del muchacho, como precedente de su ingreso en otras instituciones de carácter técnico”⁴⁴¹, lo que pone al descubierto la preocupación del partido por orientar desde edades tempranas a un importante sector del alumnado hacia estudios de carácter profesional, iniciativa acorde con el objetivo falangista de disuadir a la clase media de un supuesto afán de colecciónar títulos académicos, actitud muy en la línea de las políticas educativas desarrolladas por las potencias fascistas europeas del momento. Esto no fue óbice para que en

⁴³⁷ Ibídem. “Escuelas graduadas”. “Emplazamiento”. “Base 41”, pág. 13.

⁴³⁸ Ibídem. “Escuelas graduadas”. “Juntas de graduadas”. “Base 46”, pág. 15.

⁴³⁹ Ibídem. “Escuelas graduadas”. “Concepto de la escuela graduada”. “Base 39”, pág. 13.

⁴⁴⁰ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 1.

⁴⁴¹ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Escuelas graduadas”. “Enseñanzas complementarias”. “Base 47”, pág. 15.

aquellas Escuelas graduadas donde se estimara “aconsejable”, pudieran “establecerse [otras] enseñanzas complementarias que” formarían “parte también del post-trabajo escolar”, procurándose que “toda Graduada completa y primaria superior” dispusiera de un Gimnasio y un Campo de recreos”, claro indicador de que la instrucción pre-militar estaba en el punto de mira de la oferta de otras “enseñanzas complementarias”⁴⁴² diferentes de las de orientación profesional.

Uno de los aspectos más llamativos de la propuesta falangista para las Escuelas graduadas fueron las “clases especiales”⁴⁴³, una fórmula diseñada para abordar la atención a la diversidad del alumnado derivada de la clasificación de la población escolar llevada a cabo por el “Laboratorio psicofisiológico”⁴⁴⁴ que funcionaría en aquellas “capitales donde la necesidad” lo aconsejara, reconociendo “a todo niño de nuevo ingreso y cuantas veces sea necesario, del que obtendrá la ficha correspondiente que será remitida al Director de la Escuela a que vaya destinado”⁴⁴⁵. Como consecuencia de esta evaluación psicopedagógica, en todas aquellas Escuelas graduadas donde fuera necesario se pondrían en marcha “clases de adaptación, aceleración y retardados mentales”, destinadas a ubicar “debidamente a los niños de nuevo ingreso, poner al nivel de su Sección a los atrasados por causa de enfermedad o ausencia y atender a los que por deficiencia psíquica” no pudieran seguir “la marcha ordinaria de las clases”⁴⁴⁶.

La existencia de clases especiales para atender este tipo de necesidades dentro del sistema educativo ordinario no impidió que los falangistas contemplaran también un modelo segregado de “Escuelas y clases especiales necesarias, a cargo del Estado”, que iba un paso más allá del que representaban las aulas especiales integradas en escuelas graduadas ordinarias. Su objetivo fue dar una respuesta concreta “a las necesidades de los niños anormales de carácter fisiológico (sordomudos y ciegos), así como también a los de carácter psicológico (retrasados mentales) y moral (reformables)”, siendo obligatorio para todos aquellos maestros destinados en estas escuelas que impartían “enseñanzas especiales”, acreditar oficialmente estar en posesión de “la especialidad correspondiente”⁴⁴⁷.

⁴⁴² Ibídem.

⁴⁴³ Ibídem. “Escuelas graduadas”. “Clases especiales”. “Base 45”, pág. 14.

⁴⁴⁴ Ibídem. “Escuelas graduadas”. “Laboratorio psico-fisiológico”. “Base 44”, pág. 14.

⁴⁴⁵ Ibídem.

⁴⁴⁶ Ibídem. “Escuelas graduadas”. “Clases especiales”. “Base 45”, pág. 14.

⁴⁴⁷ Ibídem. “Enseñanzas especiales”. “Base 22”, pág. 8.

En cuanto a la sobredotación intelectual, la propuesta falangista no la consideró una necesidad educativa especial a la que había que dar una respuesta de carácter específico –aceleración o enriquecimiento curricular–, sino que su preocupación se centró en que el Estado no dejara malograr “ningún talento superdotado por falta de medios económicos”, para lo que anunció la “provisión de becas y bolsas de estudio” que permitieran a estos alumnos continuar sus estudios “en centros técnicos, secundarios y superiores”⁴⁴⁸. Todo parece apuntar, en nuestra opinión, que los falangistas no se referían en sus bases a lo que entendemos normalmente por alumnos superdotados intelectualmente sino a un sector del alumnado con capacidades suficientes como para abordar con éxito estudios secundarios, pero sin posibilidades económicas de poder hacerlo.

Por otro lado, la oferta de gratuidad en el sistema educativo hasta los dieciséis años de edad para quienes no cursaran estudios de bachillerato fue una de las opciones más valorada por los propios falangistas en su propuesta ya que les brindaba la oportunidad de profundizar en la labor indoctrinadora iniciada desde los primeros niveles del sistema educativo. Para consumarla de forma efectiva plantearon dos vías. Por un lado, las Escuelas primarias superiores cuya finalidad ahora era “la orientación y el pre-aprendizaje profesionales”⁴⁴⁹ y, por otro, las Escuelas primarias técnicas, más especializadas, de las que se sintieron especialmente orgullosos, asegurando que con ellas daban “por primera vez en España la más completa organización y la máxima importancia a [...]” un “aspecto docente” que, según su particular visión, iba a “proporcionar” al futuro “Estado español hábiles obreros y menestrales en disposición de enfrentarse con la vida y contribuir al engrandecimiento y decoro de la artesanía”, iniciativa que no dudaron en calificar como una genuina y particular contribución del falangismo “frente al ‘titulismo’ que ha sido señuelo de la clase media y que tantas decepciones ha traído a los hogares españoles”⁴⁵⁰. Sin embargo, los falangistas no fueron los primeros que promovieron este tipo de enseñanzas en nuestro país ya que, como han puesto de relieve otros investigadores,

⁴⁴⁸ Ibídem. “Superdotados”. “Base 26”, pág. 9.

⁴⁴⁹ Ibídem. “Base 14”, pág. 6.

⁴⁵⁰ Ibídem. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 1. Pedro Sainz Rodríguez hizo suya esta afirmación en su reforma del bachillerato: “En lo sucesivo, se conseguiría que la clase media derive hacia profesiones más prácticas para ella y que la sociedad española abandone su manía de colecciónar títulos académicos”. (1938, 16 Noviembre). FERNÁNDEZ FLÓREZ, W. Cómo se forma la nueva España. La Segunda Enseñanza. *ABC* (Sevilla), págs. 3-4.

“los gobiernos españoles llevaron a cabo una serie de actuaciones desde 1921”, con el objetivo de “conectar la instrucción elemental con el mundo real en el que vivían sus beneficiarios y, sobre todo, ‘preparar para la vida’”, iniciativas gubernamentales “que podemos clasificar en dos áreas: la formación profesional rural y la formación profesional urbana”⁴⁵¹.

La primera, se inició en España con la Real Orden de 17 de octubre de 1921, por la que “se creaban, como ensayo, campos agrícolas anejos a las escuelas nacionales situadas en poblaciones mayoritariamente dedicadas a la agricultura”. Su objetivo fue “llevar a cabo ‘una obra de reconstitución del espíritu rural’”, encomendando “al maestro que inculcase en la infancia el amor al campo y, al mismo tiempo, transmitiese a sus alumnos ‘las verdades primordiales de la ciencia agronómica moderna’, para que, en el futuro, pudieran hacerse cargo de las labores agrícolas en sus pueblos”⁴⁵².

Es evidente que los falangistas no incluyeron en su proyecto este tipo de enseñanzas animados por un espíritu regeneracionista de reminiscencias costistas pero, también es cierto que, por otro lado, sí pudieron tomarlo como referencia para imprimir a su escuela una orientación predominantemente agrícola que coadyuvara a la consecución de ese orden nuevo que Falange Española de las J.O.N.S. cifró fundamentalmente en el triunfo del campo sobre la ciudad, eliminando lo que consideraron un excesivo urbanismo, culpable, en buena medida, de la proletarización de la sociedad.

Por su parte, la formación profesional urbana, fue regulada por el Real Decreto de 25 de septiembre de 1922,

por el que se organizaron cursos complementarios en las escuelas primarias, dirigidos a aquellos niños/as mayores de doce años que no quisiesen/pudiesen continuar otro tipo de estudios y para adultos trabajadores menores de dieciocho años que deseasen ensanchar sus horizontes profesionales y culturales⁴⁵³.

Los encargados de desarrollar los contenidos de estos cursos fueron los maestros, “que serían auxiliados por personal competente, el cual se encargaría de los talleres que pudieran organizarse” y, además, tenían que “mantener una relación constante con las familias de los estudiantes, tratando

⁴⁵¹ Pozo Andrés, Mª del M. (2000). *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva (Memoria y Crítica de la educación), pág. 159.

⁴⁵² Ibídem, págs. 159-160.

⁴⁵³ Ibídem, pág. 162.

de convertir las tareas pre-profesionales en vehículos de socialización y de cambio social”, ya que el objetivo de estos cursos fue “que todos los niños aprendiesen trabajar con sus manos y a valorar el esfuerzo y las dificultades de estas tareas, incluso como medio de educación social”⁴⁵⁴, finalidad muy en la línea con la propugnada por los falangistas en las Escuelas primarias superiores y las Escuelas primarias técnicas, complementadas a su vez con la oferta de las secciones del *dopolavoro* o post-trabajo escolar.

Como vemos, la estructura organizativa que Falange Española de las J.O.N.S. diseñó para la escolaridad obligatoria fue, en líneas generales, muy parecida a la que regía en aquellos momentos en Italia y Alemania, si bien presenta matices que confieren a los falangistas ciertas particularidades que debemos tener presente a la hora de analizar y valorar la originalidad de su propuesta.

Ya vimos como fascistas y nacionalsocialistas organizaron sus respectivos itinerarios educativos partiendo de una escuela básica o elemental, obligatoria, común y gratuita para toda la población infantil, tras la que se abrían una serie de vías que, a pesar de estar perfectamente diferenciadas –como en el caso alemán– conducían en la práctica a dos únicas salidas: bachillerato o formación profesional. Aunque en este aspecto la propuesta de Falange fue prácticamente idéntica a la de sus homólogos europeos, existe una diferencia importante relacionada con la edad en que los alumnos debían optar por una u otra vía y que revela, en nuestra opinión, la importancia que los falangistas concedieron a la labor de la escuela primaria dentro del entramado del sistema educativo.

El modelo italiano dividió el tramo de escolaridad obligatoria de ocho años de duración en un primer ciclo de tres, un segundo de dos y finalmente *la scuola di avviamento al lavoro*, una escuela de formación profesional de tres años de duración para aquellos alumnos que finalizaban la escuela elemental y no iniciaban estudios secundarios, lo que en la práctica significaba que los niños italianos debían decidir entre seguir estudios de bachillerato o de formación profesional tras cinco años de permanencia en la escuela primaria.

En Alemania, el modelo educativo vigente en aquellos días era el de la república de Weimar que organizó sus ocho años de escolaridad obligatoria

⁴⁵⁴ Ibídem, pág. 163. El R.D de 25 de septiembre de 1922 especificó las orientaciones sobre estos cursos y clases complementarias.

en dos intervalos diferenciados. En primer lugar la *Grundschule*, escuela básica obligatoria y única, de cuatro años de duración, para todos los niños alemanes entre los seis y los diez años de edad. Tras ella se abría un segundo tramo, también de cuatro años, con varias posibilidades: la *Volksschule*, la *Mittelschule*, y otras modalidades de enseñanza secundaria, siendo la más prestigiosa de todas ellas el *Gymnasium*. Es evidente que, en el caso alemán, la elección era todavía más precoz ya que a los diez años, y tras sólo cuatro de permanencia en la escuela básica los niños debían optar por una salida que condicionaba totalmente su futuro académico, personal y profesional.

A pesar de coincidir con Alemania e Italia en la duración del período de escolaridad obligatoria, la propuesta falangista para la escuela primaria fue más ambiciosa respecto a las posibilidades de permanencia del alumnado –seis años para los que optaban por ingresar en las Escuelas primarias superiores, primarias técnicas o Institutos–, retrasando hasta los doce la edad para tomar una decisión tan importante. Todo parece indicar, máxime teniendo en cuenta la finalidad que Falange perseguía con su proyecto educativo, que esta medida no se diseñó pensando en que el alumnado tuviera un mayor grado de madurez que le permitiera llevar a cabo su elección con mayores posibilidades de éxito sino que se adoptó porque mantener un año más en la escuela primaria a la población infantil era una oportunidad única para que los maestros continuaran con una labor de adoctrinamiento iniciada a los dos años en las escuelas maternales; tarea, por otro lado, más difícil de llevar a cabo de forma sistemática y efectiva en la etapa secundaria dada la mayor complejidad de su estructura organizativa y entramado curricular.

De ahí, como ya hemos subrayado en varias ocasiones, el interés del partido por encuadrar masivamente al magisterio en una corporación única, de carácter paramilitar, dependiente de la jefatura del partido y dedicada en cuerpo y alma a forjar la mentalidad del alumnado en la más pura ortodoxia falangista. No queremos decir con ello que Falange pensara dejar de lado el adoctrinamiento de la juventud española que cursara estudios secundarios, pero es evidente que la naturaleza del bachillerato y la formación profesional hacía esta tarea mucho más compleja. Además, retrasar un año la elección del itinerario a seguir, tras abandonar la escuela primaria, permitiría también al partido realizar una selección más minuciosa del alumnado susceptible de cursar estudios de bachillerato e integrar las futuras élites dirigentes del nuevo Estado nacionalsindicalista.

Respecto a la organización de la escuela primaria en España, hay que recordar que poco había cambiado en nuestro país a la altura de 1937 desde

que se sancionó la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, más conocida como ley Moyano, que dividió la primera enseñanza en elemental y superior. La primera enseñanza elemental, gratuita para aquellos niños cuyas familias no pudieran costearla, era obligatoria para todos los españoles de entre seis y nueve años de edad, siendo realmente la única que funcionó con mayor o menor fortuna en un país como España, eminentemente rural, aunque sujeta al albur de que el alcalde de turno tuviera a bien habilitar un local del pueblo como escuela.

Este esquema básico fue ampliado y enriquecido por el Real Decreto de 26 de octubre de 1901, “uno de los más importantes en la historia de la educación española”⁴⁵⁵, con el conde de Romanones al frente del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, siendo ésta la norma básica por la que se regía la estructura y funcionamiento de la escuela primaria pública española cuando Falange Española de las J.O.N.S. elaboró su proyecto de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado⁴⁵⁶, ya que la crisis política que propició el final del bienio Azañista y la victoria electoral de la C.E.D.A., acabaron para siempre con el proyecto de escuela unificada del ministro Fernando de los Ríos quien, como hemos visto, fue una figura muy denostada por José Antonio Primo de Rivera en muchas de sus intervenciones públicas.

Además de aunar “dos de las grandes reivindicaciones magisteriales de la pasada década: el pago por el Estado de los salarios docentes [...] y el nuevo plan de estudios que había de regir a partir de aquel momento en la escuelas primarias españolas”⁴⁵⁷, el Real Decreto de Romanones organizó en tres grados la primera enseñanza: párvulos, elemental y superior, mantuvo la gratuidad establecida en la ley Moyano para las familias sin recursos económicos y estableció la obligatoriedad para los grados elemental y superior, lo que en la práctica supuso aumentar tres años, desde los nueve hasta los doce, la permanencia del alumnado en el tramo obligatorio. Se

⁴⁵⁵ Pozo Andrés, M^a del M. (2000). *Curriculum e identidad nacional*. Op. cit., pág. 132.

⁴⁵⁶ En plena Guerra Civil, Jesús Hernández, ministro de Instrucción Pública de la II República Española, sancionó el decreto de 28-X-1937, (*Gaceta de la República* de 31-X-1937, nº 304) por el que se aprobó el nuevo plan de estudios de la escuela primaria española. En el preámbulo del mismo, el ministro reconoció: “La base de esta reforma ha de ser la publicación del nuevo plan de estudios primarios. Porque no hay que olvidar que el que todavía está vigente es el aprobado por el Decreto de 21 de octubre de 1901, que *no ha sido derogado ni sustancialmente modificado en sus preceptos fundamentales*”. Las cursivas son, evidentemente, mías.

⁴⁵⁷ Pozo Andrés, M^a del M. (2000). *Curriculum e identidad nacional*. Op. cit., pág. 132.

intentaba atajar así desde la esfera gubernamental la deplorable situación educativa de un país donde hacia “1900 el 56 por 100 de la población de más de 10 años era analfabeta” y “la institución escolar era algo ajeno a casi la mitad de la población infantil y, en todo caso, una experiencia breve e intermitente para la mayor parte de ella, además de algo excepcional para adolescentes y jóvenes”⁴⁵⁸.

Por otro lado, el Real Decreto anunció en su artículo catorce la creación de una ponencia encargada de estudiar la agrupación de las distintas escuelas en clases, grados y categorías, otro intento loable de mejora que no pasó del papel y del que la estadística escolar constata su fracaso cuando confirma que en 1935 el 84,4 por ciento de “todas las escuelas de enseñanza primaria eran escuelas-aula de un solo maestro o maestra con alumnos de todas las edades escolares”⁴⁵⁹.

Podemos afirmar, por tanto, que además de abordar la tarea de clasificar en distintas categorías a la escuela primaria pública española anunciada por el ministro Romanones, la propuesta falangista aumentó en dos años la escolaridad obligatoria básica, añadiendo además como oferta gratuita y voluntaria distintas opciones para la población escolar comprendida entre los dos y los cuatro años –escuelas maternales–, así como para el alumnado que no cursara estudios de bachillerato –escuelas primarias superiores y escuelas primarias técnicas–, abriendo así la posibilidad de que la juventud española pudiera permanecer cuatro años más en el sistema educativo básico –desde los dos hasta los dieciséis–, algo vital para Falange Española de las J.O.N.S. que veía en la escuela primaria un firme aliado para “suscitar y mantener la emoción patriótica”⁴⁶⁰ desde edades tempranas en el alma de la juventud española.

Los programas escolares

Pero quizá, más que en la propuesta organizativa de los diferentes tipos de escuela, sea en el programa que los falangistas diseñaron para impartir en ellas –cuadro 6– donde aflore con mayor nitidez que, por encima de cualquier otro objetivo, la formación de la infancia y adolescencia españolas en los preceptos nacionalsindicalistas fue la prioridad absoluta para el partido :

⁴⁵⁸ Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos*. Op. cit., pág. 11.

⁴⁵⁹ Ibídem, pág. 25.

⁴⁶⁰ Pradera, J. (2014). *La mitología Falangista...* Op. cit., pág. 280.

Preocupación fundamental de los asesores del Servicio de Instrucción Pública será la redacción de programas y textos inspirados en los principios de Falange, es decir, en el Imperio espiritual de la hispanidad, como doctrina y destino; en el concepto de la Patria Una, Grande y Libre; en la dignidad del hombre español, sea cual sea su condición social; en las normas de servicio y sacrificio gustosamente aceptados [sic], reconocimiento natural –incoactivo– de la jerarquía, la disciplina y la responsabilidad, y, en fin, en los principios de la Religión Cristiana⁴⁶¹.

La propuesta falangista intentó marcar distancias respecto al plan de estudios vigente en aquellos momentos en nuestro país, calificando como “conglomerado de materias esporádicas” al programa de 1901, asegurando que el suyo se caracterizaba precisamente por ser todo lo contrario, ya que el entramado curricular que lo sustentaba fue diseñado para posibilitar a los alumnos percibir “la unidad de integración de la cultura”⁴⁶².

Como ya han indicado algunos historiadores de la educación, el conde de Romanones se fijó “especialmente en Francia a la hora de elaborar el currículum de 1901”, justificando “su publicación por los adelantos científicos de la época, que debían incorporarse a los programas escolares, y para cumplir con el ideal pedagógico de la ‘instrucción integral’, que ya practicaban muchos maestros en su aula”⁴⁶³.

Precisamente, por “tomar como modelo el currículum francés, que se desarrollaba, en parte, en las escuelas primarias superiores”, existe cierta unanimidad a la hora de calificar este plan como “enciclopédico”⁴⁶⁴, “ambicioso y utópico”⁴⁶⁵, además de “excesivamente optimista, a pesar de venir acompañado de una serie de iniciativas organizativas que pretendían reformar las anquilosadas estructuras de las instituciones escolares”⁴⁶⁶.

⁴⁶¹ Nótese que, a pesar de haber definido a “la enseñanza primaria nacional” en la primera base de su proyecto como “confesional católica”, cuando los falangistas hablan de programas se refieren a los “principios de la Religión Cristiana”.

⁴⁶² AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 1.

⁴⁶³ Pozo Andrés, M^a del M. (2000). *Curriculum e identidad nacional*. Op. cit., págs. 132-133. Palabras entrecomilladas en el original.

⁴⁶⁴ Ibídem, pág. 136, n. 80.

⁴⁶⁵ Ibídem, pág. 136.

⁴⁶⁶ Ibídem, pág. 137.

Lo más importante para nosotros es que el plan del ministro Romanones, además de organizar la enseñanza pública en tres grados, introdujo la enseñanza cíclica “como principio pedagógico, al establecer que en cada uno de esos grados se impartiesen todas las asignaturas indicadas, aunque con diferente profundidad y con distintas actividades”⁴⁶⁷, anunciando “la publicación de programas que ayudaran a los docentes a organizar los nuevos contenidos”⁴⁶⁸, promesa que nunca se cumplió, a pesar de que el conde recaló de nuevo en el ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1910 .

Por otro lado, el “currículum de 1901 introdujo muchas nuevas asignaturas en la escuela primaria”, con la particularidad de que “seis de las doce materias nunca habían formado parte de los conocimientos elementales y ni siquiera fueron estudiadas por los maestros en las Escuelas Normales”⁴⁶⁹, una realidad que generó enorme preocupación en algunos sectores del profesorado, dando lugar a que “desde muy temprana fecha comenzaran a proliferar ‘programas generales de primera enseñanza’, en los que se ofrecían agrupados, de forma cíclica y graduada, todos los contenidos que se consideraban imprescindibles en las escuelas primarias”⁴⁷⁰.

A través de estos programas se abrió paso también otro importante principio pedagógico, el de concentración de asignaturas, que consistía esencialmente en hacer “varios grupos con todas las materias de un plan de enseñanza, reuniendo en cada uno las que tengan entre sí más estrechas relaciones y a la cabeza del cual figurará la que sirve de base a todas las del grupo”⁴⁷¹.

⁴⁶⁷ Ibídem.

⁴⁶⁸ Ibídem, pág. 138.

⁴⁶⁹ Ibídem, pág. 139. La autora cita como ejemplo de esta actitud a la Asamblea Nacional de la Liga de Amigos de la Enseñanza que se planteó “la cuestión de cómo preparar ‘a los actuales maestros en ejercicio’ para impartir adecuadamente las nuevas enseñanzas.

⁴⁷⁰ Ibídem. La autora cita como pioneros los programas redactados por Ezequiel Solana, Victoriano Fernández Ascarza y Martín Chico Suárez. Ibídem, pág. 141.

⁴⁷¹ Ibídem, pág. 140, cita 86.

Cuadro 6. Programa falangista para los diferentes tipos de escuela.

| | | | |
|---|---------------------------------------|--|--|
| O B L I G A T O R I O | ESCUELAS MATERNALES | | Cuidado, higiene y desarrollo físico Juegos propios de la edad Hábitos elementales |
| | ESCUELAS DE PÁRVULOS | | Ejercicios de actividad sensorial Juegos educativos Desenvolvimiento del sentido rítmico Dibujo y trabajos manuales Canto Iniciación religiosa |
| | ESCUELAS UNITARIAS Y GRADUADAS | | <p>Instrumentación <u>Lenguaje</u>: Escritura, Lectura, Gramática. <u>Cálculo</u>: Aritmética, Geometría, Agrimensura. <u>Trabajos Manuales</u>: Dibujo, Adiestramiento manual, Construcciones elementales.</p> |
| | | | <p>Motivación <u>El niño mismo</u>: Fisiología, Higiene individual, Conocimiento íntimo, Dominio de sí mismo. <u>El medio físico</u>: Geografía, Meteorología, Higiene pública, Ciencias Físico-químico-Naturales, Agricultura, Tecnología. <u>El medio humano</u>: Religión y Moral, Historia Patria, Historia Universal, Sociedades humanas, Educación ciudadana, Arte, Enseñanza y Economía domésticas, Lenguaje en su aspecto de comunicación con los demás hombres.</p> |
| ESCUELAS PRIMARIAS SUPERIORES | | Ampliación del programa de la escuela obligatoria, adaptado a la orientación y enseñanza pre-profesionales. Un idioma extranjero. | |
| ESCUELAS PRIMARIAS TÉCNICAS | | Masculinas | <u>Enseñanza rural</u> : Agrícola, Ganadera, Industrial. |
| | | Femeninas | <u>Enseñanza urbana</u> : Industrial, Mercantil. <u>Enseñanza marítima</u> . |

Elaboración propia. Fuente: AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. "Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional". Bases: 16^a, 17^a, 18^a, 19^a y 31.

Es importante tener en cuenta, sobre todo de cara a analizar qué hay de cierto en la caracterización como “conglomerado de materias esporádicas”⁴⁷² que los falangistas hicieron del programa de asignaturas del plan Romanones, que este “principio de concentración se llevó a la práctica mediante el agrupamiento del plan de 1901 en cinco grandes núcleos, *lo que permitía el establecimiento de interrelaciones entre ellas*”; unos núcleos que, curiosamente, “se correspondían con los contenidos clásicos de la enseñanza primaria”⁴⁷³, como podemos ver en el cuadro 7.

A pesar de que el Real Decreto de 26 de octubre de 1901 anunció que los “programas del grado elemental y superior para el estudio y examen de las materias señaladas [...] se publicarán oportunamente por el Ministerio del Ramo”⁴⁷⁴, y los falangistas hicieron lo propio al afirmar que el “Estado publicará también los cuestionarios escolares con el mínimo de contenido adaptable a las varias necesidades comarcales”⁴⁷⁵, lo cierto es que hasta el año 1953 no vieron la luz oficialmente en España unos cuestionarios que recogieran los contenidos de las distintas materias curriculares⁴⁷⁶, por lo que tanto la enseñanza cíclica como la concentración de materias fueron dos principios pedagógicos sugeridos en la normativa y asumidos por algunos maestros entusiastas e innovadores y ciertos colectivos docentes que aportaron propuestas de programas generales de primera enseñanza que circularon en el mercado editorial y cuyo objetivo fue ayudar a los maestros a organizar a nivel práctico las materias del programa de estudios del Plan de 1901.

⁴⁷² AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 1.

⁴⁷³ Pozo Andrés, M^a del M. (2000). *Curriculum e identidad nacional*. Op. cit., pág. 141. Las cursivas son responsabilidad del autor.

⁴⁷⁴ *Gaceta de Madrid* de 30-X-1901, nº 303, pág. 498, artículo 9º.

⁴⁷⁵ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Programas”. “Base 20”.

⁴⁷⁶ El ministro Sainz Rodríguez nombró una comisión en plena Guerra Civil a la que encendió la redacción de unos cuestionarios para la enseñanza primaria. A pesar de que el trabajo se culminó con éxito en el plazo establecido los cuestionarios nunca vieron la luz. López Bausela, J.R. (2012). *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*. Madrid: UNED-PubliCan.

Cuadro 7. Programa de asignaturas del Plan Romanones concentradas en torno a cinco núcleos.

| ASIGNATURAS ORIGINALES | CONCENTRACIÓN |
|---|--|
| Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada | <i>Algunos docentes agregaron las normas de urbanidad y buena conducta</i> |
| Lengua Castellana: Lectura, Escritura, Gramática | |
| Aritmética | <i>Geometría, Dibujo y, excepcionalmente, Trabajos Manuales</i> |
| Geografía e Historia | <i>Rudimentos de Derecho</i> |
| Rudimentos de Derecho | |
| Nociones de Geometría | |
| Nociones de Ciencias físicas, químicas y naturales | <i>Fisiología e Higiene</i> |
| Nociones de Higiene y Fisiología humana | |
| Dibujo | |
| Canto | Fuera del esquema de agrupación. Se reducía al aprendizaje de algunas canciones patrióticas y religiosas que podían entonarse como transición de una actividad a otra pero, no como una asignatura independiente. |
| Trabajos manuales | Fuera del esquema de agrupación. Para muchos docentes fueron la llave que ponía en interrelación todas las materias, el elemento unificador del conocimiento escolar. |
| Ejercicios corporales | Fuera del esquema de agrupación. Se les identificó con los juegos al aire libre o se les trasladó al tiempo de los recreos o al momento de los paseos y excursiones escolares. |

Elaboración propia. Fuente: R.D. de 26 de octubre de 1901, Gaceta de Madrid de 30-X-1901, nº 303, pág. 498; Pozo Andrés, Mª del M. (2000). Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939), pág. 141. En negrita las asignaturas 'cabeza de grupo' de cada una de las concentraciones y en cursiva las que algunos autores incluyeron, por afinidad, en los distintos grupos.

Además, en ocasiones, ambos conceptos se solaparon, por lo que es importante dejar claro a la hora de analizar el contenido del programa curricular de la propuesta falangista que la “enseñanza *cíclica* afecta al programa de cada materia” y “la *concéntrica* al plan general de estudios”⁴⁷⁷.

Desde la perspectiva curricular, una de las diferencias más notables de la propuesta falangista respecto del Plan de estudios de 1901 fue la de presentar su programa de asignaturas para “las Escuelas nacionales” dividido en “dos sectores: Instrumentación y Motivación”⁴⁷⁸, organizados ambos de acuerdo con el principio pedagógico de concentración de materias –cuadros 8 y 9–, aunque con diferencias notables entre ellos.

El sector de instrumentación o “conjunto de vehículos naturales de la cultura”⁴⁷⁹, organizó sus asignaturas en torno a dos clásicos de todos los planes de estudio –Lengua y Matemáticas–, y a la materia “más apreciada del currículum de 1901”⁴⁸⁰ –los Trabajos Manuales–.

Cuadro 8. Sector de instrumentación.

| | |
|--------------------------|---|
| Lenguaje | Escritura, Lectura, Gramática |
| Cálculo | Aritmética, Geometría, Agrimensura |
| Trabajos Manuales | Dibujo, Adiestramiento manual, Construcciones elementales |

Elaboración propia. Fuente: AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Programas”. “Base 18ª”.

Por su parte, el sector de motivación lo hizo alrededor de unos ejes considerados por los falangistas como “los tres grandes ciclos de motivación en que se desenvuelve la vida humana”, una decisión que les permitió, según aseguraron, aglutinar las diferentes asignaturas de su programa “concatenadas por sus relaciones naturales”⁴⁸¹.

⁴⁷⁷ Pozo Andrés, M^a del M. (2000). *Curriculum e identidad nacional*. Op. cit., pág. 140, cita 87. Cursivas en el original.

⁴⁷⁸ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Programas”. “Base 18ª”, pág. 7.

⁴⁷⁹ Ibídem. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 1.

⁴⁸⁰ Pozo Andrés, M^a del M. (2000). *Curriculum e identidad nacional*. Op. cit., pág. 146.

⁴⁸¹ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 1.

Cuadro 9. Sector de motivación.

| | |
|------------------------|--|
| El niño mismo | Fisiología, Higiene individual, Conocimiento íntimo, Dominio de sí mismo. |
| El medio físico | Geografía, Meteorología, Higiene pública, Ciencias Físico-químico-Naturales, Agricultura, Tecnología. |
| El medio humano | Religión y Moral, Historia Patria, Historia Universal, Sociedades humanas, Educación ciudadana, Arte, Enseñanza y Economía domésticas, Lenguaje en su aspecto de comunicación con los demás hombres. |

Elaboración propia. Fuente: AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. "Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional". "Programas". "Base 18^a".

El currículo falangista asumió explícitamente para el sector de motivación el principio pedagógico de enseñanza cíclica, al afirmar que sus materias no se impartirían “esporádicamente, sino asociadas en los tres ciclos y simultáneamente, para que el muchacho se asome a la unidad integral de la Cultura”⁴⁸², extremo no contemplado, al menos sobre el papel, para las materias del sector de instrumentación.

Todo parece indicar que la propuesta curricular falangista asumió como propia la distinción entre educación e instrucción que el Jefe Nacional de la Sección de Profesorado de F.E. de las J.O.N.S. recogió en su informe de 1935, donde caracterizó a la instrucción como una disciplina de la inteligencia orientada fundamentalmente a la adquisición de conocimientos. A pesar de ubicarla en un plano subsidiario al que ocupaba la educación, Sanz Marco subrayó que la instrucción desempeñaba también una importante labor complementaria respecto a ella ya que de la unión de ambas surgía la enseñanza cuyo resultado positivo era la cultura⁴⁸³.

Frente a las materias del Plan de 1901, las del sector de instrumentación del currículo nacionalsindicalista presentan, como podemos ver en el cuadro 10, un enfoque eminentemente funcional y abocado a la práctica. Un indicador claro en este sentido es el cambio de nombre de la Lengua

⁴⁸² Ibídem. "Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional". "Programas". "Base 18^a", pág. 7.

⁴⁸³ Ver epígrafe 3: EDUCACIÓN Y CULTURA EN LA FALANGE ORIGINARIA. *El informe del Jefe Nacional de la Sección de Profesorado de F.E. de las J.O.N.S.*

Castellana por el de Lenguaje, aunque el contenido de la asignatura –Lectura, Escritura y Gramática– permaneció invariable, y el de Matemáticas por Cálculo, añadiendo en este caso la Agrimensura a la Aritmética y la Geometría, incorporando así a su propuesta curricular una asignatura cuya finalidad era enseñar al alumnado a medir las superficies de los terrenos y levantar los planos correspondientes. En puridad, la Agrimensura no fue una propuesta novedosa ya que dicha materia podemos encontrarla, agrupada con el Dibujo, en las peticiones presentadas ante el Ministerio de Instrucción Pública por distintos colectivos docentes⁴⁸⁴, como las Bases Generales para una Ley de Primera Enseñanza de noviembre de 1895, la propuesta de la Asamblea Nacional de Maestros de 1^a Enseñanza de 1891, o las Bases de la Asociación Nacional del Magisterio Primario de 20 de agosto de 1901.

Por otro lado, la inclusión de dos asignaturas de nuevo cuño como “Adiestramiento manual” y “Construcciones elementales” aportaron al conjunto del sector de instrumentación un perfil marcadamente utilitario de cara a la utilización de sus contenidos por parte del alumnado tanto en la adquisición de nuevos conocimientos como en la resolución de problemas y situaciones de la vida diaria.

Pero la diferencia clave la marca, sin duda, el “sector de motivación” que, además de proponer tres núcleos totalmente novedosos para concentrar sus materias, presenta una serie de asignaturas que, salvo algunas coincidencias –no del todo exactas aunque sí bastante aproximadas– con el Plan de 1901, se alejan considerablemente tanto del currículo vigente como de las peticiones presentadas en su día ante el Ministerio de Instrucción Pública por los distintos colectivos docentes.

Su primer núcleo aglutinador de materias curriculares, “El niño mismo”, además de “Fisiología” e “Higiene individual”, que los falangistas distinguieron explícitamente de la “Higiene pública”⁴⁸⁵, incluyó dos asignaturas que no figuraban en el programa oficial de 1901. A pesar de no contar con cuestionarios que especifiquen y nos aclaren su contenido, el nombre de estas dos materias de estudio –“Conocimiento íntimo” y “Dominio de sí

⁴⁸⁴ Pozo Andrés, M^a del M. (2000). *Curriculum e identidad nacional*. Op. cit., Cuadro 2, págs. 130-131.

⁴⁸⁵ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Programas”. “Base 18^a”, pág. 7.

mismo”⁴⁸⁶— sugiere que su finalidad última estaba relacionada con el propósito del partido de hacer florecer el sentimiento patriótico en la mentalidad de la infancia española, y nada mejor para alcanzar dicha meta que enseñar al alumnado desde la edad más temprana posible a diluir su personalidad en la del grupo, a olvidarse de sí mismo en aras a la consecución de una meta común, siendo aquí precisamente donde la escuela falangista se perfila como el vehículo idóneo para impregnar el espíritu de las nuevas generaciones de los principios de unidad, patria y vocación imperial, haciendo realidad el propósito joseantoniano de conseguir un cambio de mentalidad de la sociedad española, instalando en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la patria.

Bajo esta perspectiva, conocerse a sí mismo y mantener un control ajustado y eficaz sobre los propios impulsos fueron dos aprendizajes básicos e imprescindibles para los que la escuela primaria falangista planteó una respuesta curricular, aunque su originalidad es de algún modo cuestionable si tenemos en cuenta que en fecha tan lejana como 1894 encontramos en la propuesta de las “Escuelas Prácticas” una asignatura llamada “Estudio del hombre”, cuyos contenidos abarcarían probablemente algo más que simples nociones sobre anatomía del ser humano que, a nuestro juicio, encajarían mejor en “Conocimientos útiles de Ciencias Físicas y Naturales”⁴⁸⁷, otra de las materias presentes en la propuesta curricular de este colectivo.

En idéntica línea, el “Medio físico”, segundo eje de concentración de asignaturas del programa falangista del sector de motivación, además de asumir varias materias del Plan Romanones como las “Ciencias Físico-químico-Naturales”, la “Geografía” –diferenciándola de la “Historia”–, y la “Higiene” –en este caso “pública”–, introdujo dos nuevas asignaturas –“Meteorología” y “Tecnología”–, recuperando para el currículo de la enseñanza primaria la “Agricultura”⁴⁸⁸, una asignatura presente en la mayoría de las propuestas presentadas por los distintos colectivos docentes⁴⁸⁹ que, sin embargo, el

⁴⁸⁶ Ibídem.

⁴⁸⁷ Pozo Andrés, M^a del M. (2000). *Curriculum e identidad nacional*. Op. cit., Cuadro 2, págs. 130-131.

⁴⁸⁸ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Programas”. “Base 18^a”, pág. 7.

⁴⁸⁹ La Agricultura figura como asignatura en el currículum de la escuela primaria recogido en las Bases Generales para una Ley de Primera Enseñanza de noviembre de 1895, en la propuesta de la Asamblea Nacional de Maestros de 1^a Enseñanza de 1891 y en las Bases de la Asociación Nacional del Magisterio Primario de 20 de agosto de 1901. En esta

conde de Romanones eliminó del Plan de 1901, llevado seguramente por su afán modernizador de la enseñanza primaria española:

Otra reforma, en modo alguno desatendible, es la que se refiere á ampliar el contenido de las materias de estudio en la instrucción primaria. No son, ni pueden ser, los programas de la primera enseñanza idénticos hoy á los establecidos en tiempo remoto⁴⁹⁰.

Incorporando la “Agricultura” a su propuesta curricular, los falangistas buscaron, sin duda, dar respuesta a uno de los principios fundamentales del partido que identificaba la prosperidad del campo con la grandeza de España. En esta línea, Falange Española de las J.O.N.S. trató de imprimir a la escuela primaria una orientación eminentemente agrícola, enfocada hacia un nuevo orden social, tratando de materializar la victoria definitiva del campo sobre la ciudad.

Como han subrayado ya otros estudiosos del falangismo, los integrantes de la España rural conformaban un grupo humano morfológicamente distingible, a los que el partido atribuyó “el carácter de portadores especialísimos de los Valores que de antemano constituyen el meollo del Pueblo” y, en este sentido, labradores y campesinos fueron “precisamente los elegidos para desempeñar el papel”⁴⁹¹. La vida bucólica y pastoril, la “existencia en estrecho contacto con la Naturaleza será [...] un ideal de vida para Falange y una de las utópicas estructuras que el Nuevo Orden se propone establecer”⁴⁹².

última aparece como “Nociones de Ciencias Físico-químicas y naturales, con aplicación la Agricultura, Industria, Comercio, Higiene y Economía Doméstica”.

⁴⁹⁰ R.D. de 26 de octubre de 1901, *Gaceta de Madrid* de 30-X-1901, nº 303, pág. 497.

⁴⁹¹ Pradera, J. (2014). *La mitología Falangista...* Op. cit., pág. 175. Mayúsculas en el original.

⁴⁹² Ibídem, pág. 156.

Cuadro 10. Materias curriculares de la propuesta falangista para la escuela primaria y del Plan vigente de 1901.

| Bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado | | Plan Romanones R.D. 26-X-1901 | |
|--|---|--|--|
| INSTITUCIÓN | <i>Lenguaje</i> | Lectura | Lectura |
| | | Escritura | Escritura |
| | | Gramática | Gramática |
| | <i>Cálculo</i> | Aritmética | Aritmética |
| | | Geometría | Nociones de Geometría |
| | | <i>Agrimensura</i> | |
| | Trabajos Manuales | Dibujo | Dibujo |
| | | <i>Adiestramiento manual</i> | |
| | | <i>Construcciones elementales</i> | Trabajos Manuales |
| MOTIVACIÓN | <i>El niño mismo</i> | Fisiología | Nociones de Higiene y de Fisiología Humana |
| | | <i>Higiene individual</i> | |
| | | <i>Conocimiento íntimo</i> | |
| | | <i>Dominio de sí mismo</i> | |
| | <i>Medio físico</i> | Geografía | Geografía e Historia |
| | | <i>Meteorología</i> | |
| | | <i>Higiene pública</i> | |
| | | Ciencias Físico-químico-Naturales | Nociones de Ciencias Físicas, Químicas y Naturales |
| | <i>Medio humano</i> | <i>Agricultura</i> | |
| | | <i>Tecnología</i> | |
| | | <i>Religión y Moral</i> | |
| | | <i>Historia Patria</i> | |
| ACCIÓN | | <i>Historia Universal</i> | |
| | | <i>Sociedades humanas</i> | |
| | | <i>Educación ciudadana</i> | |
| | | <i>Arte</i> | |
| | | <i>Enseñanza y Economía domésticas</i> | |
| | <i>Lenguaje en su aspecto de comunicación con los demás hombres</i> | | |
| | | | <i>Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada</i> |
| | | | <i>Rudimentos de Derecho</i> |
| | | | <i>Canto</i> |
| | | | <i>Ejercicios Corporales</i> |

Elaboración propia. Fuentes: R.D. de 26 de octubre de 1901, Gaceta de Madrid de 30-X-1901, nº 303, pág. 498; Pozo Andrés, Mª del M. (2000). *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, pág. 141. Destacamos las diferencias en cursiva y negrita.

En este sentido, los conocimientos de “Meteorología” y “Tecnología” fueron programados, indudablemente, para complementar a los de “Agricultura”⁴⁹³, aportando a esta asignatura un plus de conocimientos que permitiría al campesinado mejorar tanto sus condiciones de vida como sus saberes prácticos de cara al incremento de los niveles de productividad nacional.

Pero el tercer núcleo de materias del sector de motivación del programa falangista, denominado “El Medio humano”, es quizá el que aporta los matrizes más sugerentes respeto del plan de estudios que estaba vigente, incorporando tres nuevas asignaturas: “Arte”, “Sociedades humanas” y “Lenguaje en su aspecto de comunicación con los demás hombres”⁴⁹⁴, aunque en este caso tampoco pueden calificarse de genuinas las aportaciones que los falangistas llevaron a cabo respecto del programa oficial. Así, por ejemplo, la “Religión y Moral”, bastante alejada, al menos en cuanto al nombre, de la “Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada” del Plan Romanones, estaba presente ya como “Educación religiosa, moral y cívica” en las Bases Generales para una Ley de Primera Enseñanza de noviembre de 1895 y como “Enseñanza religiosa y moral” en las Bases de la Asociación Nacional del Magisterio Primario de 20 de agosto de 1901, donde encontramos también la “Historia Patria” a la que los falangistas diferenciaron en su propuesta de la “Historia Universal”.

Otro tanto podemos decir también de la “Enseñanza y Economía domésticas”, recogida como “Higiene y Economía Doméstica (Niñas)” en las Bases Generales para una Ley de Primera Enseñanza de noviembre de 1895 y en la propuesta de la Asamblea Nacional de Maestros de 1^a Enseñanza de 1891, así como en las Bases de la Asociación Nacional del Magisterio Primario de 20 de agosto de 1901, en este último caso dentro de una asignatura de amplio espectro llamada “Nociones de Ciencias Físicas-químicas y naturales, con aplicación a la Agricultura, Industria, Higiene y Economía Doméstica”⁴⁹⁵.

En cuanto a la “Educación ciudadana”, existe también un antecedente en la “Educación religiosa, moral y cívica” recogida en las Bases Generales

⁴⁹³ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Programas”. “Base 18^a”, pág. 7.

⁴⁹⁴ Ibídem.

⁴⁹⁵ Pozo Andrés, M^a del M. (2000). *Curriculum e identidad nacional*. Op. cit., Cuadro 2, págs. 130-131.

para una Ley de Primera Enseñanza de 1895, si bien es cierto que no como asignatura independiente.

En definitiva, además de estructurar el currículo de la enseñanza primaria alrededor de dos ejes, los falangistas aportaron nueve asignaturas nuevas respecto del programa del Plan de estudios de 1901 y de las propuestas de los colectivos docentes: “Adiestramiento manual”, “Construcciones elementales”, “Conocimiento íntimo”, “Dominio de sí mismo”, “Meteorología”, “Tecnología”, “Arte”, “Sociedades humanas”, y “Lenguaje en su aspecto de comunicación con los demás hombres”, aunque cinco de ellas tienen antecedentes claros en las peticiones elaboradas por los mencionados colectivos –“Agrimensura”, “Agricultura”, “Religión y moral”, “Educación ciudadana” y “Enseñanza y Economía domésticas”– y dos son desdobles de materias existentes en el Plan de estudios oficial –“Higiene individual”, “Higiene pública”, “Historia Universal” e “Historia Patria”–.

Además, la propuesta curricular falangista eliminó tres asignaturas del Plan Romanones –“Rudimentos de Derecho”, “Canto” y “Ejercicios Corporales”–, y mantuvo siete, algunas con pequeños cambios en su denominación: “Lenguaje” –“Lectura”, “Escritura” y “Gramática”–, “Cálculo” –“Aritmética” y “Geometría”–, “Trabajos Manuales”, “Dibujo”, “Fisiología”, “Geografía”, y “Ciencias Físico-químico-Naturales”.

Uno de los rasgos más llamativos que aflora en este análisis es la ausencia de la “Educación física” como asignatura del programa de estudios, a pesar de que en el proyecto de bases se indicó explícitamente que dicha materia era obligatoria “para ambos sexos” y debía impartirse “en todas las Escuelas nacionales y Normales”⁴⁹⁶ del Nuevo Estado. Además, los programas de las escuelas maternales y de párvulos propusieron actividades relacionadas directamente con el juego y la práctica del ejercicio físico que atendieran “al cuidado, higiene y desarrollo físico de los pequeñuelos” así como al “fomento y vigilancia de los afanes lúdicos propios de su edad”⁴⁹⁷ en las maternales, o “Ejercicios de activación sensorial” y “Juegos educativos”⁴⁹⁸ en las de párvulos, lo que confirma, en nuestra opinión, la existencia de una estrategia orientada a introducir esta materia en la escuela desde edades tempranas.

⁴⁹⁶ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Educación física”. “Base 8^a”, pág. 5.

⁴⁹⁷ Ibídem. “Programas”. “Base 16^a”, pág. 6.

⁴⁹⁸ Ibídem. “Base 17^a”, pág. 7.

Por otro lado, el proyecto de bases aporta una visión sobre la instrucción pre-militar como “coronamiento de la Educación física intensamente practicada en la escuela” por lo que, teniendo en cuenta la relevancia que tuvo esta asignatura para los fines del partido es probable que los falangistas tuvieran previsto elaborar más adelante un programa específico para ella; pero, aunque así fuera, no deja de sorprendernos su ausencia nominal del conjunto de materias que contempló su programa para la enseñanza primaria obligatoria.

Otro vacío que puede explicarse por una estrategia similar a la anterior es la ausencia del “Canto”, una asignatura que

[...] se generalizó a partir de 1901 e incluso con anterioridad a su incorporación como materia del currículum obligatorio, pues casi todos los maestros se encontraban bastante capacitados para entonar al unísono algunas cancioncillas populares o los cánticos patrióticos escritos y arreglados musicalmente por determinados maestros, muy conocidos en las escuelas primarias españolas⁴⁹⁹.

Reconocida en los ambientes regeneracionistas como “estimuladora de esas emociones nacionalistas que constituían una parte de la educación de los sentimientos”, al igual que algunos docentes subrayaron su importancia en la educación moral del alumnado asegurando que “la repetición de determinadas canciones ayudaba a modificar las costumbres y el carácter”⁵⁰⁰, resulta extraño que los falangistas la incluyeran dentro del programa de actividades de las Escuelas de párvulos para suprimirla luego del currículo de la enseñanza primaria cuando, además, se da la circunstancia de que entre las secciones del *dopolavoro* o post-trabajo escolar figuró explícitamente el “Folklore”⁵⁰¹, una de cuyas principales manifestaciones es, precisamente, la canción popular.

Es probable también, como hemos sugerido para la “Educación física”, que los falangistas tuvieran previsto recurrir más adelante a especialistas que elaboraran programas específicos para esta materia, aunque no deja de sorprendernos que el “Canto” no figurara explícitamente como asignatura en su propuesta curricular para la enseñanza primaria, sobre todo si tenemos en cuenta que entonar himnos, marchas y canciones patrióticas era una

⁴⁹⁹ Pozo Andrés, Mª del M. (2000). *Currículum e identidad nacional*. Op. cit., pág. 177.

⁵⁰⁰ Ibídem.

⁵⁰¹ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Post trabajo escolar”. “Base 21”, pág. 8.

actividad muy acorde con el espíritu militar que Falange quería imprimir en la escuela primaria.

Otra interpretación que puede explicar la ausencia en el currículo de la escuela primaria nacionalsindicalista tanto de la “Educación física” como del “Canto” es que los falangistas pensaran impartir ambas materias transversalmente, impregnando los contenidos y las actividades del resto de asignaturas; pero, aun admitiendo esta posibilidad, el hecho de no incluirlas en su programa de forma nominal y específica supone negarles de entrada un espacio horario concreto y unos contenidos propios a desarrollar, además de la pérdida de su estatus individual como asignatura .

En cuanto a la originalidad o no del diseño curricular falangista para la escuela primaria en relación con los modelos alemán e italiano, hay que tener en cuenta que mientras fascistas y nacionalsocialistas contaron con una importante base teórica en educación antes de alcanzar el poder, la precariedad de los falangistas en este ámbito fue notoria. A pesar de ello, quienes recibieron de la Junta Provisional de Mando la orden de diseñar el entramado del sistema educativo nacionalsindicalista lo hicieron firmemente convencidos de que ganarían la guerra y que Falange Española de las J.O.N.S. estaba llamada a regir, como partido único, los destinos del Nuevo Estado. Bajo esta perspectiva también ellos pensaron dar prioridad a la implementación de su reforma educativa nada más alcanzar el poder, como hizo Mussolini en 1923 con su *riforma fascistissima*, ya que la educación era una poderosa herramienta para forjar la mentalidad infantil en la ortodoxia doctrinal del partido y poder extender así la simiente de su revolución nacionalsindicalista.

A pesar de que no contamos con cuestionarios que especifiquen los contenidos de las distintas asignaturas, podemos afirmar que, al menos nominalmente, a semejanza del italiano, en el currículo falangista predominaron las materias de corte humanístico sobre las de naturaleza científica. Además, la separación de la “Geografía e Historia” en dos asignaturas independientes junto con la división de esta última en “Historia Patria” e “Historia Universal” permitía introducir lecciones y lecturas en las que brillaran con luz propia el descubrimiento y colonización de América, las grandes gestas y hazañas épicas de la España Imperial, las vidas de los héroes y protomártires del partido, en definitiva todos aquellos contenidos que pudieran ser útiles al partido para reforzar y exaltar desde edades tempranas el sentimiento nacional y la grandeza de la patria.

Para potenciar y complementar esta dinámica de exaltación nacionalista los falangistas contemplaron también la realización de “viajes instructivos” ya que, según adujeron, siendo “uno de los principales factores de la Enseñanza patriótica el conocimiento directo de la realidad nacional en todos sus aspectos, el Estado facilitará la manera de que los escolares puedan realizar viajes por el territorio español”⁵⁰².

Por otro lado, la presencia del “Dibujo”, el “Arte”, y la “Religión y Moral” ahondan en la cercanía con el currículo fascista, sin olvidar la “Enseñanza y economía domésticas”, indudablemente reservada a las niñas, cuya presencia es un claro indicador de la coincidencia de la propuesta nacionalsindicalista con la reforma Gentile en cuanto al rol de la mujer en el Nuevo Estado.

Pero el diseño curricular falangista propuso también unas cuantas asignaturas de tipo utilitario y profesional como “Agrimensura”, “Agricultura”, “Meteorología”, “Tecnología” o “Construcciones elementales”, que pueden considerarse el primer paso hacia enseñanzas posteriores de tipo profesional, la vía más potenciada en el modelo educativo nacionalsocialista que vio en ella una salida prioritaria para combatir la crisis económica y el paro juvenil, y de la que los falangistas, dado el período de reconstrucción del país que sabían tendrían que abordar al finalizar la Guerra Civil tomaron, sin duda, buena nota.

Lo cierto es que fueron los propios falangistas quienes corroboraron en varios puntos de la “Exposición de motivos”⁵⁰³ la ascendencia de los modelos alemán e italiano, alegando su condición de potencias preeminentes y dignas de encomio en el entorno europeo. Un ejemplo claro de ello es la orientación que Falange imprimió en sus bases a la clasificación del alumnado atendiendo a su nivel de capacidad, aspecto clave de importantes repercusiones en el ámbito curricular:

Si alguien nos objeta que damos poca importancia a la Psicología experimental, lo mismo en las Escuelas unitarias que en las Graduadas, contestaremos que queremos hacer una Escuela española sencilla, sin confusionismos. Los maestros españoles han maldigerido [sic] ese abigarramiento de “test” mentales, índices, curvas y ojivas, tal vez porque el alimento no estaba bien preparado todavía. Pero con todo, esa función técnico experimental no es propia del

⁵⁰² AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Viajes instructivos”. “Base 25”, pág. 9.

⁵⁰³ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9.

Maestro. Este solo debe ser Maestro y trabajar sobre datos que le facilitarán los técnicos correspondientes: el médico, el puericultor, el psicólogo. *Así ocurre en las naciones mejor organizadas de Europa*, donde no sólo funciona una Inspección médica escolar, sino una oficina de observaciones psicológicas que suministra al Maestro los datos necesarios para la clasificación racional de los niños. *No otra cosa es lo que nosotros proponemos* a fin de no desviar al Maestro de su natural función⁵⁰⁴.

Es evidente que los falangistas que diseñaron la propuesta de reorganización de la escuela primaria bebieron en fuentes fascistas y nacionalsocialistas, algo inevitable si tenemos en cuenta que en la España de finales de 1936 los únicos avances verdaderamente innovadores en educación fueron los que se alcanzaron durante el primer bienio republicano, fruto, en buena medida, del legado pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, y que la escuela confesional, militarista y excluyente de Falange Española de las J.O.N.S. era la antítesis del modelo republicano laico, inclusivo y único que los nacionalsindicalistas quisieron destruir.

Para lograrlo, entre otras iniciativas, los falangistas adoptaron algunas medidas similares a las desarrolladas aquellos días por los sistemas educativos alemán e italiano, lo cual no es óbice para reconocer que la escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S. presenta rasgos propios que la distinguen de la promovida en sus respectivos países por fascistas y nacionalsocialistas, entre los que destacan curricularmente la organización de las materias de su programa de estudios en dos sectores netamente diferenciados o la incorporación de algunas asignaturas como “Sociedades humanas”, “Educación ciudadana” o “Lenguaje en su aspecto de comunicación con los demás hombres”, cuyos contenidos no podemos precisar por la ausencia, ya comentada, de cuestionarios, pero que revelan el interés de los falangistas por dotar de personalidad propia al programa de su escuela frente al de las potencias fascistas europeas.

Otro aspecto de la escolaridad básica que presenta, en cuanto a su finalidad, una orientación similar a la de los sistemas educativos alemán e italiano, aunque también con importantes diferencias respecto a su organización y estructura interna, es el tramo destinado a aquellos alumnos que, tras completar su período de permanencia obligatoria en la escuela elemental,

⁵⁰⁴ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 2. La palabra entrecomillada aparece así en el texto original. Las cursivas son evidentemente mías.

no optaban por la vía de los estudios secundarios. Mientras en la Italia fascista, la oferta para este sector del alumnado se reducía exclusivamente a la *Scuola di avviamento al lavoro*, una escuela de formación profesional donde los alumnos podían permanecer tres años, y el sistema educativo de la Alemania nacionalsocialista contempló tres posibles vías para hacer lo propio durante cuatro años en la escuela popular –*Volksschule*–, la escuela media –*Mittelschule*– y otras modalidades que conducían hacia estudios secundarios, siendo la más prestigiosa de todas ellas el *Gymnasium*, los falangistas plantearon en su propuesta dos posibles salidas: la Escuela primaria superior o la Escuela primaria técnica a las que, como ya hemos visto anteriormente, los alumnos podían asistir entre los catorce –o los doce si habían obtenido el Certificado de Estudios primarios–, y los dieciséis años, con la posibilidad de abandonarlas a los quince si obtenían el certificado de estudios correspondiente.

Además de las diferencias obvias respecto a la naturaleza y el número de salidas de la oferta de alemanes e italianos, los falangistas concibieron el currículo de las Escuelas primarias superiores como “una ampliación del primario”, solo que “adaptado a la orientación y enseñanza pre-profesionales”, ya que su finalidad no era que los alumnos aprendiesen “un oficio o profesión” sino “adiestrarles de tal manera el ojo, la mano y la inteligencia” que al acabar estos estudios estuvieran en “condiciones de aprender específicamente en las escuelas técnicas correspondientes”⁵⁰⁵.

Este planteamiento sugiere que los falangistas no diseñaron la Escuela primaria superior con un carácter exclusivamente terminal. Contemplaron la posibilidad de que tras dos años de permanencia en ella, ampliando –con un enfoque pre-profesional– los conocimientos adquiridos en la escuela primaria obligatoria, los alumnos prosiguiesen sus estudios en una Escuela técnica, enfoque similar al que proporcionó a los estudiantes italianos el retoque que el ministro Belluzzo llevó a cabo en su día sobre la reforma Gentile, eliminando el *corso integrativo* y la escuela complementaria y sustituyendo esta última por la *Scuola di avviamento al lavoro* que, en teoría, daba acceso a los alumnos a una *scuola* técnica de dos años de duración, aunque en la práctica, la complejidad de los exámenes de acceso y el filtro del latín fueron dos obstáculos prácticamente insalvables, una barrera a la que los falangistas no hacen referencia alguna en su propuesta. Por otra

⁵⁰⁵ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Programas”. “Base 19^a”, pág. 7.

parte, incluyeron como nota distintiva de sus Escuelas primarias superiores “el aprendizaje de un idioma extranjero”⁵⁰⁶, sobre cuya naturaleza el documento de bases no aporta pista alguna, aunque todo apunta que se trataría del alemán o del italiano, a juzgar por la decisión que tomó pocos meses después el Delegado Nacional de Educación y Cultura de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S. y ministro de Educación Nacional, Pedro Sainz Rodríguez.

Ya hemos comentado anteriormente que una de las referencias más importantes para elaborar el currículum de 1901 fue el modelo francés, desarrollado, en parte, en las escuelas primarias superiores que, originariamente estaban destinadas “a las fracciones [sic] inferiores de las clases medias y a las categorías relativamente elevadas de las clases populares”⁵⁰⁷. A pesar de que las escuelas primarias superiores francesas “fueron variando sus objetivos a lo largo del tiempo”⁵⁰⁸, durante la década 1880-1890 se constatan tres orientaciones que difieren notablemente entre ellas:

- a) La que les quería imponer Pécaut, como una simple profundización de la enseñanza primaria elemental, con nuevas materias, a fin de elevar el nivel de instrucción general; b) los planteamientos de Jules Ferry y Ferdinand Bouisson, como enseñanza preparatoria al aprendizaje de oficios artesanos tradicionales, de obreros de la gran industria y de empleados de Comercio, lo cual suponía la introducción de trabajos de taller; c) una enseñanza primaria superior de carácter profesional, pero no dirigida a la masa de la nación, sino a un pequeño número, a la élite de los trabajadores que podrían adquirir así una cultura general y una formación técnica⁵⁰⁹.

El proyecto falangista de Escuela primaria superior puede considerarse por tanto una combinación de las dos primeras orientaciones que inicialmente tuvo la francesa, ya que, por un lado, propuso ampliar los conocimientos adquiridos en la escuela primaria y, por otro, imprimirlles una orientación enfocada al aprendizaje pre-profesional.

Por otro lado, hay que tener en cuenta también que, a partir de “1887, las escuelas primarias superiores [francesas] tenderían a convertirse en una forma de enseñanza general no clásica y preparatoria para el ingreso en

⁵⁰⁶ Ibídem, págs. 7-8.

⁵⁰⁷ Pozo Andrés, Mª del M. (2000). *Curriculum e identidad nacional*. Op. cit., pág. 136.

⁵⁰⁸ Ibídem.

⁵⁰⁹ Ibídem.

diversas escuelas profesionales”⁵¹⁰, lo que refuerza nuestra hipótesis sobre la intencionalidad con la que Falange Española de las J.O.N.S. concibió su propuesta de escuela primaria superior y las posibles fuentes que la explican, máxime considerando que en el año 1883, “hubo un intento de crear una escuela primaria superior, siguiendo el ejemplo francés, en la Escuela Modelo de Madrid” y que, once años más tarde, “por R.D. de 1 de junio de 1894, se anunció su instalación provisional, a título de ensayo”⁵¹¹. A pesar de que “finalmente no llegó a ponerse en marcha, esta iniciativa apuntaba hacia un cambio en la institución escolar por la vía de la extensión curricular”⁵¹², estrategia de la que los falangistas tomaron, sin duda, buena nota a la hora de elaborar su propuesta.

En cuanto a la enseñanza primaria técnica cuya finalidad los falangistas cifraron, como sabemos, en “proporcionar al Estado español hábiles obreros y menestrales en disposición de enfrentarse con la vida y contribuir al engrandecimiento y decoro de la artesanía”⁵¹³, fue concebida en las bases de reorganización de la escuela primaria como “el escalafón inicial en el manejo de las herramientas de trabajo y en el conocimiento sumario que precisan el artesano y el profesional para el dominio de su respectiva actividad”⁵¹⁴.

Acorde con el interés del partido por alejar a la clase media de lo que consideró un interés atávico por colecciónar títulos universitarios, actitud que –según los falangistas– había acarreado innumerables decepciones a los hogares españoles, la enseñanza primaria técnica –cuadro 11– tuvo especial relevancia en el conjunto de las recogidas en las bases del proyecto educativo nacionalsindicalista, orientándole hacia tres ámbitos de actividad concretos: rural, urbano y marítimo, y dividiéndolo, atendiendo al sexo, en enseñanzas “para muchachos” y “para muchachas”⁵¹⁵.

La enseñanza técnica rural tenía tres especialidades: agrícola, ganadera e industrial, impariéndose la destinada a los varones en “Granjas” y “Escuelas comarcales” que, a su vez, tendrían tantas secciones como aconsejaran “las

⁵¹⁰ Ibídem.

⁵¹¹ Ibídem., págs. 136-137.

⁵¹² Ibídem, pág. 137.

⁵¹³ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 1.

⁵¹⁴ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Enseñanza primaria técnica”. “Concepto de la enseñanza técnica”. “Base 31”, pág. 10.

⁵¹⁵ Ibídem, pág. 11.

modalidades económicas de la comarca”⁵¹⁶, lo que revela el interés de los falangistas por abarcar con su proyecto todas las salidas profesionales de un ámbito geográfico concreto. Sin embargo, ya vimos que la formación profesional orientada hacia este tipo de enseñanzas se inició en España con la Real Orden de 17 de octubre de 1921 que puso en marcha campos agrícolas anejos a las escuelas nacionales, diversificando además la oferta de distintas especialidades en función de las salidas profesionales características de la comarca o región en la que se impartían estos estudios, lo que, de alguna manera, cuestiona la supuesta originalidad de la propuesta falangista.

Entre 1921 y 1930 se crearon 48 campos escolares agrícolas en las zonas rurales españolas, si bien este proceso fue mucho más intensivo en el bienio 1922-23. A partir de 1925 y, especialmente, durante 1927, la Administración central potenció fundamentalmente los aprendizajes agrícolas más especializados, introduciendo las enseñanzas de Viticultura, Apicultura, Avicultura y Sericultura en las escuelas rurales. [...] En el quinquenio 1925-1930 se emprendieron experiencias para el aprendizaje de la Viticultura en 20 escuelas nacionales –todas ellas de Toledo–; actividades de Avicultura en 31 colegios rurales de Castilla, León, Cataluña y Madrid; ensayos de Apicultura en 37 instituciones educativas de veinticuatro provincias españolas; y, sobre todo, se llevó a cabo la implantación de la Sericultura en 400 centros primarios, muy repartidos por toda la geografía de España –aunque con predominio en la zona levantina: Castellón, Alicante, Murcia y Granada–⁵¹⁷.

Las materias teóricas del programa falangista de enseñanza técnica rural, además de especializadas, “serían complementarias de la cultura primaria del muchacho”, orientándose la parte no teórica “al estudio y experiencia de las prácticas agrícola y ganadera”, mientras que para “las muchachas, las enseñanzas se referirán al perfeccionamiento y embellecimiento del hogar campesino y el fomento de las pequeñas industrias rurales”⁵¹⁸, decisión esta última acorde con el rol que Falange Española de las J.O.N.S. reservó a la mujer en el Nuevo Estado nacionalsindicalista.

⁵¹⁶ Ibídem.

⁵¹⁷ Pozo Andrés, M^a del M. (2000). *Curriculum e identidad nacional*. Op. cit., págs. 160-161.

⁵¹⁸ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Enseñanza primaria técnica”. “Dominio de la enseñanza técnica”. “Base 32”, pág. 11.

Cuadro 11. Organización de la Enseñanza primaria técnica en la propuesta falangista.

| ENSEÑANZA TÉCNICA RURAL | |
|--|---|
| MASCULINA | FEMENINA |
| <p>Granjas y Escuelas comarciales con diferentes Secciones</p> <p>Materias teóricas complementarias de las recibidas en la enseñanza primaria y materias prácticas propias del ámbito agrícola y ganadero</p> | <p>No se especifica donde se impartirán Enseñanzas relacionadas con el perfeccionamiento y embellecimiento del hogar campesino y el fomento de las pequeñas industrias rurales</p> |
| ENSEÑANZA TÉCNICA URBANA | |
| MASCULINA | FEMENINA |
| <p>Escuelas de Trabajo con continuidad en las Escuelas industriales secundarias</p> <p>Enseñanzas de carácter práctico: talleres, montaje, reparación de máquinas, instalaciones eléctricas...</p> <p>Sección obligatoria de "Industrias menores" (masculinas y femeninas)</p> <p>Escuela elemental de comercio donde se cursará enseñanza mercantil masculina</p> <p>Escuela superior de comercio donde se cursará Peritaje e Intendencia mercantiles</p> <p>Escuela de Altos Estudios Mercantiles</p> | <p>Además de la Sección de "Industrias menores" obligatoria en todas las Escuelas de Trabajo , para las mujeres habría dos tipos de Escuelas de Trabajo:</p> <p>1.- Escuelas de industrias femeninas</p> <p>2.- Escuelas de enseñanza doméstica</p> <p>Escuela elemental de comercio donde se cursará enseñanza mercantil femenina</p> <p>No se especifica la existencia de Escuela superior de comercio para las mujeres</p> <p>No se especifica la existencia de Escuela de Altos Estudios Mercantiles para las mujeres</p> |
| ENSEÑANZA TÉCNICA MARÍTIMA | |
| MASCULINA | FEMENINA |
| Escuelas de orientación marítima para la preparación de futuros marineros | <p>No se especifica la existencia de estas escuelas para las mujeres, pero sí las materias que debían cursar: redería, conservería, enfermería...</p> |

Elaboración propia. Fuente: AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. "Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional". "Enseñanza primaria técnica". "Dominio de la enseñanza técnica". "Base 32", págs. 10-11.

La enseñanza técnica urbana, en sus modalidades “Industrial” y “Mercantil”⁵¹⁹, fue la que el proyecto de bases desarrolló con mayor detalle, lo que constituye, en nuestra opinión, un indicador claro de la relevancia que el partido dio a estos estudios que consideró fundamentales para promover el cambio social en España. Además, al determinar que se cursarían “en las Escuelas de Trabajo, grado primario industrial”, del que se pasaría posteriormente “a las Escuelas industriales secundarias”⁵²⁰, las bases aportan una información clave y desconocida hasta ahora sobre cómo el partido proyectó dar continuidad a estas enseñanzas en la etapa secundaria, adoptando como vemos una orientación en la línea de los Cursos Superiores del Instituto Técnico italiano o los Estudios Profesionales de la Alemania nacionalsocialista.

Pero, también en este caso, hay que tener presente a la hora de decidir sobre la originalidad o no de la propuesta falangista que, como ya hemos indicado anteriormente, la enseñanza profesional urbana se reguló en España muchos años antes, concretamente mediante el R.D. de 25 de septiembre de 1922, por el que se organizaron cursos complementarios en las escuelas primarias que ofrecieron dos tipos distintos de actividades cuyos contenidos serían desarrollados por los maestros.

Por un lado,

Cursos complementarios de extensión cultural, que tenían como finalidad el “completar la educación de los alumnos” e “iniciar a los escolares en los trabajos manuales y en las prácticas de taller”. En ellos se impartirían clases de un nivel superior de profundización sobre las materias del currículum escolar, junto con el aprendizaje de habilidades específicas de preparación para un oficio (por ejemplo, Dibujo, Modelado, tareas con papel y cartón, manejo de herramientas y labores de carpintería para los discíntes varones; y Caligrafía, Taquigrafía, Mecanografía, Labores y Economía doméstica para las adolescentes)⁵²¹.

Por otro,

Clases complementarias de formación pre-profesional, que pretendían, además de ampliar la cultura general del alumnado, proporcionar a los estudiantes

⁵¹⁹ Ibídem, pág. 10.

⁵²⁰ Ibídem, pág. 11.

⁵²¹ Pozo Andrés, M^a del M. (2000). *Curriculum e identidad nacional*. Op. cit., pág. 162. Cursivas en el original. La autora cita el texto entrecerrillado del R.D. de 25 de septiembre de 1922, (B.O.E. de 6-X- 1922, nº 80, págs. 433-436).

una especialización, “con las enseñanzas prácticas necesarias para su educación profesional en oficios determinados que hayan escogido o deseen practicar”. Se sugería el establecimiento de programas directamente aplicables a la Agricultura, a la industria, al trabajo en los talleres de carpintería, metales y encuadernación, al Comercio y a la Náutica. Las niñas recibían, además, un entrenamiento más profundo e intensivo en las tareas domésticas, realizando ya labores de un alto nivel de sofisticación, como encajes, bordados, confección de prendas..., etc.⁵²².

Planteamiento asumido en buena medida por el proyecto falangista que determinó que las enseñanzas cursadas en las Escuelas técnicas urbanas tuvieran “carácter práctico, tanto en talleres de diversos materiales, como en montaje, reparación de máquinas, instalaciones eléctricas, etc.”, siendo preceptivo que todas estas escuelas contaran con una sección de “industrias menores”, tanto para “muchachos” como para “muchachas”, citando específicamente las de “tintorería, licorería, fotografía, conservería, perfumería, talla, etc.”, todo ello “en armonía [con el medio típico urbano]”⁵²³.

Específicamente, para las chicas, este tipo de enseñanzas adoptaron dos modalidades acordes con el rol que Falange y los modelos fascistas europeos reservaron a la mujer y que los nacionalsindicalistas extrapolaron al mundo laboral, distinguiendo entre oficios masculinos y femeninos, además de plantear una clasificación de las industrias por razón del sexo. Así, el proyecto falangista contempló, por un lado, las Escuelas técnicas urbanas de “industrias femeninas”, en las que “además de las imprescindibles materias de cultura femenina, se darán enseñanzas prácticas de corte y confección, bordado, modas, sombrería, peluquería, dibujo artístico, pirograbado, repujado, Cruz Roja, etc.”; y, por otro, las Escuelas técnicas urbanas “de Enseñanza doméstica” en las que se impartirían “todos los conocimientos relativos al hogar urbano, puericultura, enfermería y jardinería”⁵²⁴.

En un esquema tan rígido no tenían cabida aquellos oficios que podían considerarse de alguna manera ‘mixtos’, es decir, susceptibles de ser desempeñados indistintamente por hombres o por mujeres, como “dependientes, contables, taqui-mecanógrafos, etc.”, y para cubrir este vacío los falangistas propusieron la “enseñanza mercantil masculina y femenina”

⁵²² Ibídem, págs. 162-163.

⁵²³ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Enseñanza primaria técnica”. “Dominio de la enseñanza técnica”. “Base 32”, pág. 11. Las palabras entre corchetes se añadieron a mano sobre el texto original.

⁵²⁴ Ibídem.

que se impartiría en las “Escuelas elementales de Comercio”, reservando las “Escuelas Superiores de Comercio” para los estudios de “Peritaje” e “Intendencia mercantiles”, y las “Escuelas de Altos Estudios Mercantiles” para la formación y “preparación del profesorado” encargado de impartir estas enseñanzas, aunque manifestaron abiertamente sus dudas al respecto, admitiendo que quizá fuera “preferible” llevar a cabo la formación de estos docentes tan especializados en “una Sección de la Escuela Politécnica, especie de Universidad de la Enseñanza técnica”⁵²⁵, lo que aporta pistas importantes sobre la organización de estos estudios en etapas posteriores a la enseñanza primaria, como ocurrió en el caso de las Escuelas industriales secundarias.

Por último, la enseñanza técnica marítima, cuyo antecedente encontramos como “Náutica” en el Real Decreto de 25 de septiembre de 1922, se impartiría en “Escuelas de orientación marítima”, siendo su principal finalidad “la preparación de los futuros marineros”. En el caso de los chicos su programa de estudios se orientó a “iniciarlos en las materias propias de su profesión”, entre las que citaron expresamente: “meteorología, geografía marítima, física, construcción de embarcaciones pesqueras, salvamento, etc.”, mientras que “las muchachas”, de acuerdo con su rol, cursarían “la técnica de la redería, conservería, enfermería, etc.”⁵²⁶.

Perfil profesional del maestro falangista

Uno de los puntos desarrollados con mayor detalle en las bases del proyecto de reforma de la primera enseñanza de Falange Española de las J.O.N.S. fue el de la carrera profesional de los maestros, algo previsible si tenemos en cuenta el interés del partido por encuadrar a este colectivo docente en una organización única, jerarquizada y de carácter paramilitar cuyo principal cometido era trabajar bajo la autoridad indiscutible de la Jefatura nacional, formando a la infancia española en los principios ideológicos del nacionalsindicalismo. Para alcanzar este objetivo los falangistas agruparon a todos los maestros en siete categorías que integraron en “un solo Escalafón, por orden de categorías y antigüedad dentro de la categoría”⁵²⁷, medida que justificaron atendiendo a nuestra particular idiosincrasia.

⁵²⁵ Ibídem.

⁵²⁶ Ibídem.

⁵²⁷ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Parte profesional”. “Escalafón”. “Base 35”, pág. 12.

En un pueblo como el español, donde la anarquía ha hecho siembra intensa y difusa, habrá que extremar el concepto de jerarquía, que es autoridad y disciplina inexorables. Por esta razón se establecen en el Magisterio escalas jerárquicas y Escalafón único y vertical, a fin de que el cuerpo de la Primera enseñanza sea una unidad perfectamente trabada sobre los cimientos de la Autoridad y Responsabilidad. [...] Por este motivo se establece un solo escalafón de todos cuanto se dedican a la Primera enseñanza. Hasta ahora había varios escalafones: el segundo, o de maestros con limitaciones; el primero, o de maestros plenos, el de Inspectores de Primera enseñanza, el de Profesores normales, etc., lo que entrañaba una complicación administrativa que restaba sencillez y eficacia a la organización profesional⁵²⁸.

Hay que tener en cuenta que en 1931, al proclamarse la Segunda República, existían en España “36.680 maestros nacionales distribuidos en dos escalafones, teniendo el primero siete categorías y el segundo tres”⁵²⁹, y que “la distribución en categorías” establecida en el “presupuesto de 1935”⁵³⁰ arrojó un saldo de 51.593 maestros que seguían agrupados en dos escalafones, aunque con ocho categorías el primero y una el segundo.

Frente a esta situación administrativa el proyecto falangista propuso un escalafón único, integrado –como ya dijimos–, por siete categorías:

1.- “Maestros nacionales” cuya formación se llevaría a cabo obligatoriamente “en las Escuelas Normales”⁵³¹. Una vez finalizados “sus estudios y sin nuevas pruebas” pasarían a “desempeñar las Escuelas ambulantes y concentradas, las localizadas mixtas, las unitarias unisexuales y las Secciones de Graduadas incompletas y completas”⁵³², admitiendo así tácitamente que el sistema de oposiciones no figuraba entre las modalidades de acceso al Cuerpo de maestros que los falangistas pensaban poner en marcha una vez alcanzado el poder.

2.- “Directores de Graduadas incompletas”, que serían seleccionados “mediante las pruebas de aptitud que se establezcan y luego de un tiempo

⁵²⁸ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, págs. 1-2.

⁵²⁹ Pérez Galán, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Edicusa, pág. 48.

⁵³⁰ Ibídem, pág. 339.

⁵³¹ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Parte profesional”. “Su formación”. “Base 34”, pág. 12.

⁵³² Ibídem.

determinado de permanencia en la Escuela de que procedan” de entre los “Maestros nacionales”⁵³³ de la categoría anterior.

3.- “Maestros de Escuelas primarias superiores”, cuya selección se llevaría a cabo por el mismo procedimiento que el de los “Directores de Graduadas incompletas”⁵³⁴.

4.- “Directores de Graduadas completas”, procedentes de “los Directores de Graduadas incompletas”, seleccionados también mediante unas “pruebas de aptitud” que las bases no concretaron, tras la preceptiva “permanencia en las Escuelas de que procedan”⁵³⁵.

5.- “Directores de Escuelas primarias superiores”, en el mismo caso que los “Directores de Graduadas completas”, pero procedentes, en su caso, de los Maestros de Escuelas Primarias superiores”⁵³⁶.

6.- “Inspectores de primera enseñanza y Profesores de Escuelas Normales”, seleccionados entre “los Directores de Graduadas completas y de Escuelas primarias superiores, después del tiempo de permanencia anterior que se señalen y previa las pruebas específicas que a cada una de ambas funciones corresponda”⁵³⁷.

7.- “Inspectores Centrales”, procedentes de una selección entre “los Inspectores de 1^a enseñanza y Profesores Normales, mediante las pruebas de aptitud que se establezcan, con obligado período de permanencia en el cargo anterior”⁵³⁸.

Un aspecto a destacar con respecto a las categorías que integraban el escalafón único de maestros es que el proyecto falangista no consignó entre ellas a los “Maestros de escuelas primarias de enseñanza técnica”⁵³⁹, aunque sí especificó que procederían “del Magisterio nacional, debiendo aprobar, en su caso, la especialidad a que hayan de consagrarse”⁵⁴⁰, lo que sugiere dos

⁵³³ Ibídem.

⁵³⁴ Ibídem.

⁵³⁵ Ibídem.

⁵³⁶ Ibídem.

⁵³⁷ Ibídem.

⁵³⁸ Ibídem.

⁵³⁹ Entre las categorías de maestros relacionadas en la Base 33 –“Maestros”– no figuran los maestros de Escuelas primarias de enseñanza técnica.

⁵⁴⁰ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Parte profesional”. “Su formación”. “Base 34”, pág. 12.

posibilidades, o bien que se tratara de un error de redacción de la base 33, ya que lo lógico hubiera sido incluirlos junto a los “Maestros de Escuelas primarias superiores”, o bien que pensaran agruparlos en una categoría independiente integrada en un Cuerpo de maestros dedicado específicamente a la formación profesional y perteneciente, por tanto, a la etapa secundaria.

Tampoco hay rastro de los “Maestros de enseñanzas especiales” cuya existencia se consignó en la base 22^a, estableciendo la obligatoriedad de acreditar la especialidad correspondiente para poder ejercer la docencia en dicho campo.

El paso de una categoría a la inmediatamente superior estaba sujeto a dos filtros. Por un lado, la permanencia obligada durante un período de tiempo determinado en la de procedencia y, por otro, la superación de unas pruebas de las que desconocemos su contenido. Ambos requisitos explican, de alguna manera, que los falangistas afirmaran con rotundidad:

El más humilde Maestro español puede, si vale, llegar a la meta suprema de la jerarquía, y todo el que la alcance en lo sucesivo habrá tenido que pasar por el taller de la Escuela nacional, donde no sólo se templarán los hombres del mañana sino los mejores maestros del mañana⁵⁴¹.

Sus argumentos, en este sentido, fueron contundentes:

De aquí en adelante, como todos los funcionarios de la Primera enseñanza, por elevados que sean, han tenido que pasar por las diferentes instituciones escolares y en ellas seguirán desempeñando sus funciones, en ningún momento dejan de ser Maestros, siendo procedente por tanto que todos figuren en el mismo escalafón⁵⁴².

Este sistema de promoción profesional, escalando categorías por antigüedad dentro de un escalafón único presenta reminiscencias castrenses que encajan a la perfección con el espíritu militarista que el partido buscó imprimir con su proyecto a la escuela primaria española. Además, al menos aparentemente, a los maestros no se les exigía ningún tipo de formación específica para promocionar, por lo que la prueba de carácter interno que debían superar al final de su período de permanencia obligatoria en la

⁵⁴¹ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 1.

⁵⁴² Ibídем, pág. 2.

categoría inmediatamente inferior y de cuya naturaleza, como ya hemos apuntado, los falangistas no dejaron rastro alguno, versaría probablemente sobre aspectos propios del desempeño diario de la profesión y no sobre temas pedagógicos propios de la categoría superior a la que aspiraban.

La propuesta falangista era la antítesis de lo dispuesto en el decreto de 27 de enero de 1932⁵⁴³, por el que se creó la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, que representaba la legalidad vigente en aquellos momentos:

Para el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos y para *la formación del Profesorado* de la Segunda enseñanza y *Escuelas Normales, Inspección de Primera enseñanza y Directores de grandes Escuelas graduadas*, se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid una Sección de Pedagogía⁵⁴⁴.

Dicha Sección concedía tres clases de títulos:

1.- Certificado de estudios pedagógicos, que habilitaba “a los Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias para oposiciones a Cátedras de Institutos y *Escuelas Normales*, con excepción de las de Pedagogía”⁵⁴⁵.

2.- Licenciatura en Pedagogía, que daba acceso a “oposiciones a *Cátedras de Pedagogía en las Escuelas Normales, Inspecciones de Primera enseñanza y Direcciones de Escuelas graduadas con más de seis secciones*”⁵⁴⁶.

3.- Doctorado en Pedagogía, que facultaba para “las oposiciones a Cátedras universitarias de la Sección de Pedagogía”⁵⁴⁷.

Frente a un modelo de promoción profesional que apostó sin fisuras por la preparación científica y pedagógica de los aspirantes a desempeñar las categorías más altas del escalafón, donde el maestro era considerado como el “artífice máximo de cualquier reforma educativa”, la idea de que “ la mejor formación cultural y pedagógica de los enseñantes determinaría la elevación

⁵⁴³ *Gaceta de Madrid* de 29-I-1932, nº 29, págs. 732-733. Pérez Galán, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Op. cit., pág. 117: “El decreto de creación de la Sección de Pedagogía está en la misma línea de la reforma de las Escuelas Normales”.

⁵⁴⁴ Decreto de 27 de enero de 1932, (*Gaceta de Madrid* de 29-I-1932, nº 29, pág. 732). Las palabras destacadas son, evidentemente, mías.

⁵⁴⁵ Ibídém. La palabra en cursiva es responsabilidad del autor de este trabajo.

⁵⁴⁶ Ibídém. Las cursivas son mías.

⁵⁴⁷ Ibídém.

del nivel de la enseñanza”⁵⁴⁸ representa la antítesis de la que primó en el sistema de ascensos propuesto por los falangistas en su proyecto. Al relegar a un segundo plano el aspecto formativo y primar el criterio de antigüedad, los falangistas constataron su proximidad con el *modus operandi* castrense donde la competencia de mando sobre la tropa se adquiere progresivamente mediante el paso por los diferentes grados del escalafón, teniendo acceso a los puestos de mayor responsabilidad sólo con el transcurso de los años y la permanencia obligada en las categorías inferiores, en lo que se presupone un aprendizaje de la carrera, en este caso docente, adquirido principalmente por la experiencia.

Otra cuestión importante, directamente relacionada con el escalafón, fue el salario de los maestros:

En lo referente a los sueldos hemos seguido el criterio más moderno a este respecto. Lo corriente ha sido comenzar por sueldos de hambre para llegar –los que llegan– a tipos halagadores de escala hacia el final de la vida profesional, cuando las necesidades personales se reducen al mínimo; nosotros fijamos un sueldo inicial decoroso, pero lo luego los ascensos durante la vida profesional del maestro son escasos. Comienza por 5000 pesetas y sólo llega hasta 8000. Y así en las escalas superiores, Inspectores y Profesores normales, que sólo llegarán a 12000 (en lugar de 18000 que fija la última escala vigente)⁵⁴⁹.

No deja de resultar sorprendente este cambio de actitud del partido que apenas un año antes de la redacción de esta base admitió ante los maestros españoles por boca de su líder que “el Movimiento Nacionalsindicalista” no olvidaba que sus “servicios” estaban “peor remunerados que muchos de carácter subalterno”, aunque no por ello se comprometió a ofrecer al colectivo “un inmediato aumento de sueldo sin saber aún cuándo y con qué medios económicos” podrían “regularizar los escalafones y elevarlos el nivel de salida al punto que merece vuestra noble misión”⁵⁵⁰.

Esta declaración de intenciones supone, en principio, que a la altura de diciembre de 1935, el partido no contemplaba la creación de un escalafón único que agrupara a todas las categorías del magisterio, ni José Antonio se

⁵⁴⁸ Pérez Galán, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Op. cit., pág. 117.

⁵⁴⁹ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 2.

⁵⁵⁰ Río Cisneros, A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera [sic]. Edición Cronológica*. Madrid: Almena, pág. 816. Primo de Rivera, J. A. (1935). A los maestros españoles. (Madrid, diciembre de 1935), pág. 816.

arriesgó tampoco a plantear la cuantificación exacta de los haberes a percibir por los maestros que integraban las mismas ya que, según afirmó, el propósito del partido en aquellos momentos no era “ofenderos intentando comprar vuestra adhesión, ni la Falange emplea esa moneda falsa de tan profusa circulación en las propagandas de las derechas y de las izquierdas”, concretando su propuesta en “dejar todo esto a un lado para atender a un punto de vista totalitario: salvar la integridad moral y material de España, sin desglosar intereses de ningún sector determinado”⁵⁵¹.

Apenas un año más tarde, los falangistas determinaron en su proyecto de bases de reorganización de la primera enseñanza en el Nuevo Estado que los “Maestros nacionales” disfrutarían de un “sueldo inicial de 5.000 pesetas”, pudiendo alcanzar las “8.000, por quinquenios de 500 pesetas”⁵⁵², lo que representó una mejora de 2.000 pesetas sobre el sueldo que el presupuesto de 1935 asignó a los maestros de octava categoría y a los del segundo escalafón⁵⁵³. Sin embargo, al integrar todas las categorías en un único escalafón el sueldo máximo de los Inspectores de primera enseñanza, Inspectores Centrales y Profesores de Escuelas Normales, experimentó una merma de 6000 pesetas, quedándose en un tope de 12000, algo que los falangistas presentaron como una mejora para los maestros de la primera categoría que, según ellos, pasaban de percibir un máximo de 8000 pesetas a uno de 12000, lo que no era cierto, ya que el presupuesto de 1935 les asignó un tope de 10000 pesetas⁵⁵⁴.

De igual modo que en la definición de las categorías que integraban el escalafón único, los “Maestros de enseñanza primaria técnica” fueron también objeto de un tratamiento individual a la hora de fijar la cuantía de sus emolumentos, determinándose que recibirían “el sueldo que les corresponda según su situación en el Escalafón y una remuneración por la especialidad a que se dediquen”⁵⁵⁵. Este tratamiento salarial, junto a su no inclusión como una categoría concreta entre las que integraban el escalafón único,

⁵⁵¹ Ibídem.

⁵⁵² AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Parte profesional”. “Sueldos”. “Base 36”, pág. 12.

⁵⁵³ Pérez Galán, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Op. cit., pág. 340.

⁵⁵⁴ Los falangistas, sin duda intencionadamente, aportan como tope salarial para los maestros de primera categoría el que estaba vigente al proclamarse la II República y no el de los presupuestos de 1935. Vid. Pérez Galán, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Op. cit., págs. 48 y 340.

⁵⁵⁵ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Parte profesional”. “Sueldos”. “Base 36”, pág. 12.

sugiere, en nuestra opinión, que cualquier maestro podía especializarse en “enseñanza primaria técnica” y ascender siguiendo el cauce reglamentario establecido, percibiendo un complemento salarial por el desempeño de la especialidad que acreditara poseer; luego, más que una categoría profesional con entidad propia dentro del escalafón, la “enseñanza primaria técnica” fue una especialidad a la que podía optar cualquier maestro, obteniendo con ello un beneficio económico cuya cuantía no se especificó en el proyecto de bases aunque sospechamos que podría haber sido importante para promover entre el magisterio este tipo de especialidades y enseñanzas, algo que encaja a la perfección con el objetivo de Falange Española de las J.O.N.S. de cambiar el rumbo de la sociedad española, derivando para ello a una parte importante de la juventud hacia los estudios profesionales.

Además de estas mejoras salariales, los falangistas suprimieron “la aportación directa al Maestro, en forma de numerario, para la adquisición de mobiliario y material escolar”⁵⁵⁶, corriendo “a cargo de los respectivos Ayuntamientos” todos “los gastos de limpieza, blanqueo, reparación del local y calefacción, luz y material”, debiendo proporcionar “el Estado” a todas las escuelas el “material fijo”, “así como el docente y fungible, el cual será fijado libremente por el Maestro según las necesidades de su Escuela”, para lo cual “en cada capital de provincia habrá un depósito de material para proveer directamente a las peticiones de los Maestros”⁵⁵⁷.

En idéntica línea, los falangistas eliminaron también “el emolumento por casa-habitación para el Maestro”, un complemento salarial al que calificaron de “eterno semillero de disgustos”. Aunque determinaron que en aquellas poblaciones donde no hubiera vivienda el maestro la costearía de “su bolsillo particular”⁵⁵⁸, el proyecto de bases fijó las normas básicas para que en el futuro se construyeran siempre con carácter obligatorio y, lo más importante, se abría un campo de posibilidades muy amplio al permitir que las construcciones escolares pudieran llevarse a cabo tanto “por el Estado” como “por la iniciativa privada”, aunque su “emplazamiento y condiciones” tuvieran que ser fijadas por “las autoridades técnicas”⁵⁵⁹ correspondientes.

⁵⁵⁶ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 1.

⁵⁵⁷ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Material escolar”. “Base 24”, pág. 9.

⁵⁵⁸ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 2.

⁵⁵⁹ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Edificios escolares”. “Base 23”, pág. 8.

Cuadro 12. Tabla salarial de los maestros en el proyecto falangista y su correspondencia en el presupuesto de 1935.

| F.E. de las J.O.N.S. | | Presupuesto de 1935 |
|---|---|--|
| E S C A L A F Ó N Ú N I C O | MAESTROS NACIONALES 5000 pts. Hasta 8000 pts., por quinquenios de 500 pts. | OCTAVA CATEGORÍA 3000 pts. |
| | DIRECTORES DE GRADUADAS INCOMPLETAS Y MAESTROS DE ESCUELAS PRIMARIAS SUPERIORES 8000 pts. | SÉPTIMA CATEGORÍA 4000 pts. |
| | DIRECTORES DE GRADUADAS COMPLETAS Y DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS SUPERIORES 9000 pts. | SEXTA CATEGORÍA 5000 pts. |
| | INSPECTORES DE 1 ^a ENSEÑANZA Y PROFESORES NORMALES 9000 pts., con ascensos por quinquenios hasta las 12000 pts. | QUINTA CATEGORÍA 6000 pts. |
| | INSPECTORES CENTRALES 12000 pts., más un subvención por razón de residencia | CUARTA CATEGORÍA 7000 pts. |
| | | TERCERA CATEGORÍA 8000 pts. |
| | | SEGUNDA CATEGORÍA 9000 pts. |
| | | PRIMERA CATEGORÍA 10000 pts. |
| | | 2º |
| | | E S C A L A F Ó N 3000 pts. |

Elaboración propia. Fuentes: AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. "Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional". "Parte profesional". "Sueldos". "Base 36", y Pérez Galán, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Edicusa, pág. 340.

Lo que las bases dejaron muy claro fue que en el futuro no se autorizaría “la construcción de ningún edificio escolar” si no llevaba “aneja una casa vivienda para el Maestro”⁵⁶⁰, algo que, en puridad, no era una medida novedosa ya que el decreto de 7 de julio de 1933⁵⁶¹ que fijaba las condiciones que debían tener los edificios escolares, regulaba en sus artículos 3 y 4 el tema de la vivienda para el maestro que debía tener acceso independiente del edificio escolar. A pesar de ello, los falangistas, redactaron su proyecto, ignorando totalmente la legislación republicana en este sentido:

La casa-habitación correrá a cargo del usuario y no existirá indemnización municipal por tal concepto; pero, a fin de hacer más permanente la estancia del Maestro en el pueblo o localidad, se estimulará a los Ayuntamientos para la construcción de viviendas, no tolerándose en lo sucesivo la construcción de locales escolares ni la creación de nuevas escuelas sin llevar aneja la vivienda respectiva, que ocupará el Maestro, así como las actuales propiedades de los Ayuntamientos, gratuitamente⁵⁶².

Lo que sí es una novedad importante para el tema que nos ocupa es la consideración de “autoridad civil” que Falange Española de las J.O.N.S. quiso imprimir a la figura del maestro, alegando que su “labor de educación y civilizadora” no afectaba únicamente a los niños y debía “extenderse” también “a todo el pueblo”⁵⁶³. Así, “al igual que se le reconoce en la Escuela, le será reconocida una determinada autoridad civil dentro de la localidad, la cual tenderá además a robustecer aquélla, como natural y necesario complemento de la misma para su mayor libertad y eficacia”⁵⁶⁴, medida que encaja a la perfección con el carácter militarista que el partido alentó para la escuela y la labor de los maestros, cuya prolongación y proyección en el *dopolavoro* o post-trabajo escolar hundía sus raíces en esta concepción autoritaria de la figura docente.

La reorganización de las Escuelas Normales

Todo esto implicó, como no podía ser de otra forma, cambios sustanciales en los planes de formación del profesorado y en la organización de las

⁵⁶⁰ Ibídem.

⁵⁶¹ *Gaceta de Madrid* de 8 de junio de 1933, nº 150, págs. 1802-1804.

⁵⁶² AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Parte profesional”. “Casa-habitación”. “Base 38”, pág. 13.

⁵⁶³ Ibídем. “Parte profesional”. “Autoridad civil del maestro”. “Base 37”, pág. 13.

⁵⁶⁴ Ibídем.

Escuelas Normales que los falangistas abordaron en su proyecto de bases bajo la premisa de que “la formación de los Maestros” debería “ser eminentemente pedagógica, de tal modo que todas las enseñanzas tenderán a proporcionar a los futuros Maestros sentido y conciencia de su alta misión de educadores”⁵⁶⁵. Para lograrlo, el “sentido nacional, religioso y patriótico, será la médula de toda su formación docente”, contribuyendo a ello “en gran medida el ambiente general de la Escuela Normal, ungido de un elevado espíritu de apostolado por la elevación de la calidad humana de los Profesores”⁵⁶⁶, afirmación muy en la línea del contenido del programa del Partido Nacional Fascista “presentado por Mussolini en *Il Popolo d’Italia* el 27 de diciembre de 1921”, donde “los aspectos relativos a la enseñanza se resolvían en nueve puntos”, fijándose como línea de actuación –en el número cinco– la organización y puesta en marcha de “escuelas normales imbuidas del carácter nacional y de los principios que los maestros deberán aplicar en la escuela elemental”⁵⁶⁷.

Para calibrar el contenido de la propuesta de “reorganización” de las Escuelas Normales planteado por los falangistas en su proyecto de bases hay que tomar como referencia el decreto de 29 de septiembre de 1931⁵⁶⁸ cuyo objetivo fue convertir “las Normales en instituciones profesionales” que aportaran a los futuros maestros “una firme preparación pedagógica”⁵⁶⁹.

Además de poner punto final al “Plan de estudios de 30 de agosto de 1914, que establecía cuatro años de estudios para obtener el título [de

⁵⁶⁵ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de las escuelas normales”. “Base 49”, pág. 17. Los falangistas dedicaron íntegramente el contenido de esta base a la reorganización de las Escuelas Normales. Su contenido aparece precedido de una nota que dice textualmente: “En la Asamblea de Valladolid no se discutió esta reorganización, por no haberla presentado la ponencia [sic] a quien le correspondía hacerlo. En su defecto se presenta la que sigue, ofrecida por un Camarada del SEM”. Este dato fue el que nos puso sobre la pista de que la “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado” era el contenido de lo tratado en el primer Consejo Nacional de Educación de Falange Española de las J.O.N.S. celebrado en Valladolid, los días 28, 29 y 30 de diciembre de 1936, en plena Guerra Civil española.

⁵⁶⁶ Ibídem.

⁵⁶⁷ Morente Valero, F. (2001). *Libro e moschetto*. Política educativa y política de juventud en la Italia fascista. Barcelona: PPU, pág. 44.

⁵⁶⁸ *Gaceta de Madrid* de 30-IX-1931, nº 273, págs. 2091-2094. El primer paso que dio la II República antes de reformar las Escuelas Normales fue suprimir las oposiciones y sustituirlas por cursillos de selección profesional mediante un decreto de 3 de julio de 1931, (*Gaceta de Madrid* de 4-VII-1931, nº 185, págs. 109-112).

⁵⁶⁹ Ibídem, pág. 2091.

maestro], mediante el cual se podía acceder, por oposición, al Escalafón”⁵⁷⁰, y al “derecho que otorgaba el título de Bachiller a obtener el de Maestro nacional mediante examen en las materias pedagógicas, práctica docente y Música”⁵⁷¹, esta norma legislativa reconoció en su preámbulo como una verdad incontrovertible que “siendo en la instrucción primaria el primer factor el Maestro, toda la reforma se frustraría sin un Maestro que la encarnara en su espíritu”⁵⁷², axioma del que los falangistas tomaron, sin duda, buena nota a la hora de perfilar su propuesta aunque aplicado lógicamente a la consecución de sus fines.

Ya hemos dicho que al ser este decreto la norma legal vigente cuando los falangistas redactaron su propuesta de reforma, las iniciativas sobre las Escuelas Normales que plantearon deben contrastarse con su articulado para determinar su verdadero alcance. Así, mientras los falangistas establecieron que los “estudios del Magisterio” se cursarían exclusivamente “en las Escuelas Normales”⁵⁷³ y que tendrían una duración de “seis años con uno más de prácticas en las Escuelas nacionales”, el artículo primero del decreto de 29 de septiembre estableció que:

La preparación del Magisterio primario comprenderá tres períodos: uno de cultura general, otro de formación profesional y otro de práctica docente. Los aspirantes al Magisterio harán la preparación correspondiente al primer período en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza, la del segundo en las Escuelas Normales, la del tercero en las Escuelas primarias Nacionales⁵⁷⁴.

Además, esta norma determinó que el “ingreso en las Escuelas Normales se haría mediante examen-oposición”, exigiéndose a los aspirantes, entre otras condiciones, “tener cumplidos dieciséis años y haber realizado los estudios del Bachillerato actual o los que se determinen en su día al reorganizar la Segunda enseñanza”⁵⁷⁵, mientras que los falangistas, por su parte,

⁵⁷⁰ Pérez Galán, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Op. cit., pág. 52, n. 21. El autor añade: “Antes del Plan de 1914 se podía obtener el título de maestro elemental con dos años de estudios”.

⁵⁷¹ Decreto de 29 de septiembre de 1931, (*Gaceta de Madrid* de 30-IX-1931, nº 273, pág. 2093).

⁵⁷² Ibídem, pág. 2091.

⁵⁷³ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de las escuelas normales”. “Base 49”, pág. 16.

⁵⁷⁴ Decreto de 29 de septiembre de 1931, (*Gaceta de Madrid* de 30-IX-1931, nº 273, pág. 2092).

⁵⁷⁵ Ibídem.

propusieron que las “Escuelas Normales” admitieran “a examen de ingreso a los muchachos y muchachas de 14 años” que estuvieran en posesión del “Certificado de Cultura Primaria”⁵⁷⁶, lo que suponía un desfase de dos años entre ambas propuestas a la hora completar los estudios de magisterio y también, un punto más en común con la reforma italiana:

La modificación de los estudios de magisterio (largamente reclamada) fue, probablemente, una de las principales innovaciones de la reforma Gentile. Los nuevos “istuti magistrali” venían a sustituir a las tradicionales escuelas normales, ahora suprimidas. El ciclo inferior del instituto “magistrale” duraba cuatro años y, también con examen de acceso, permitía pasar al ciclo superior (tres cursos más), al término del cual se obtenía el título de maestro elemental⁵⁷⁷.

Las diferencias entre el modelo formativo recogido en el decreto de 29 de septiembre y el que plantearon los falangistas en su proyecto de bases responden a concepciones antagónicas de la figura del maestro y de su labor docente. En primer lugar, el modelo republicano exigía a los futuros maestros estar en posesión del título de Bachillerato, asegurándose así que antes de su ingreso en la Escuela Normal tuvieran un bagaje de conocimientos de naturaleza enciclopédica lo suficientemente sólido y amplio como para abordar con éxito las enseñanzas teóricas de cualquiera de las asignaturas que integraban el currículo de la enseñanza primaria, reservando los tres años de la Escuela Normal para dedicarlos íntegramente a su formación pedagógica y profesional. Esto puede verse con claridad en el programa de ambas propuestas –cuadro 13–, a pesar de que los falangistas, en su proyecto, presentaron tan sólo un listado de materias que no distribuyeron por cursos, mientras que el decreto de 29 de septiembre además de definir los “tres grupos de estudios” que abarcaban las disciplinas “conducentes a la formación profesional del Magisterio”: “a) Conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales”, “b) Metodologías especiales”, y “c) Materias artísticas y prácticas”⁵⁷⁸, especificó también las asignaturas que se impartirían en cada uno de los tres cursos que integraban esta etapa formativa que, como sabemos, era la segunda que la legislación vigente establecía en aquellos momentos para los maestros.

⁵⁷⁶ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de las escuelas normales”. “Base 49”, pág. 16.

⁵⁷⁷ Morente Valero, F. (2001). *“Libro e moschetto”*. Op. cit., pág. 61.

⁵⁷⁸ *Gaceta de Madrid* de 30-IX-1931, nº 273, pág. 2092.

Cuadro 13. Asignaturas que debían cursar los alumnos de las Escuelas Normales en el decreto de 29 de septiembre y en la propuesta falangista de reorganización de las mismas.

| Decreto de 29 de septiembre de 1931 | Propuesta de Falange Española de las J.O.N.S. |
|---|--|
| <u>PRIMER CURSO</u> | |
| <p><i>Elementos de Filosofía</i> Psicología Metodología de las Matemáticas Metodología de la Lengua y de la Literatura españolas Metodología de las Ciencias Naturales y la Agricultura <i>Música</i> <i>Dibujo</i> Trabajo Manual o Labores <i>Ampliación facultativa de Idiomas</i></p> | <p>Lengua y Literatura españolas Geografía e Historia Patria Geografía e Historia universales Ciencias físico-químico-naturales Matemáticas <i>Francés</i> Economía política Derecho usual y Sociología <i>Latín</i> Religión y Moral Historia Sagrada y Apologética <i>Filosofía</i> <i>Pedagogía</i> <i>Organización escolar</i> Metodología y Prácticas escolares Agronomía Zootecnia e industrias rurales <i>Dibujo</i> <i>Música</i> Canto y Educación Física</p> |
| <p><u>SEGUNDO CURSO</u> Fisiología e Higiene <i>Pedagogía</i> Metodología de la Geografía Metodología de la Historia Metodología de la Física y la Química <i>Música</i> <i>Dibujo</i> Trabajo Manual o Labores <i>Ampliación facultativa de Idiomas</i></p> | |
| <p><u>TERCER CURSO</u> Paidología Historia de la Pedagogía <i>Organización Escolar</i> Cuestiones Económicas y Sociales Trabajos de Seminarios Trabajos de Especialización</p> | |

Elaboración propia. Fuente: Decreto de 29 de septiembre de 1931, (Gaceta de Madrid de 30-X-1931, nº 273, pág. 2093) y AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de las escuelas normales”. “Base 49”. En negrita las asignaturas que coinciden.

Como podemos ver en el cuadro 13, las coincidencias entre ambos modelos son muy pocas. De las veinte asignaturas que los falangistas presentaron en su propuesta curricular para las Escuelas Normales, apenas siete, es decir, el 35 %, coincidían con las del decreto de 29 de septiembre, y decimos ‘apenas’ porque respecto a los idiomas el decreto no especificó los contemplados de la asignatura “Ampliación facultativa de idiomas”, mientras que los falangistas se decantaron explícitamente por el “Francés”⁵⁷⁹, lo que sitúa de nuevo a la propuesta nacionalsindicalista en la órbita de la reforma italiana:

Mientras que el latín y las demás asignaturas literarias y humanísticas eran reforzadas en todas las ramas de la secundaria, las materias científicas perdían terreno incluso en el liceo científico; otro tanto ocurría con las lenguas modernas (entre las que el francés siguió ocupando una posición hegemónica)⁵⁸⁰.

Cuadro 14. Coincidencia de asignaturas entre el decreto de 29 de septiembre y el proyecto falangista.

| Decreto de 29 de septiembre | Propuesta de Falange Española de las J.O.N.S. |
|------------------------------------|--|
| Elementos de Filosofía | Filosofía |
| Pedagogía | Pedagogía |
| Música | Música |
| Dibujo | Dibujo |
| Organización escolar | Organización escolar |
| Ampliación facultativa de idiomas | Francés Latín |

Elaboración propia. Fuente: Decreto de 29 de septiembre de 1931, (Gaceta de Madrid de 30-X-1931, nº 273, pág. 2093) y AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de las escuelas normales”. “Base 49”.

Algo similar ocurrió también con el Latín: “Los planes de estudio incluían el latín (lo que era una novedad) en ambas etapas, así como la filosofía, mientras que la pedagogía era planteada en tanto que cuestión filosófica, muy en consonancia con los planteamientos de Gentile al respecto”⁵⁸¹, aunque en el caso de la propuesta falangista resulta todavía más extraño

⁵⁷⁹ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de las escuelas normales”. “Base 49”, pág. 17.

⁵⁸⁰ Morente Valero, F. (2001). *“Libro e moschetto”*. Op. cit., pág. 65.

⁵⁸¹ Ibídem, págs. 61-62. Cuando el autor habla de etapas se refiere a los dos ciclos en los que la reforma Gentile organizó los estudios del *Istituti magistrali* que sustituyeron a las Escuelas Normales.

ya que no exigir el título de Bachillerato a los candidatos a ingresar en las Escuelas Normales suponía asumir que carecían de conocimientos previos en esta materia, con todo lo que esto suponía de dificultad. En este sentido, al incluir esta asignatura en el programa de estudios de los futuros maestros, los falangistas buscaron, tal vez, alejar de la carrera docente a muchos aspirantes o bien atraer hacia ellos a los cientos de seminaristas que habían visto truncada su carrera eclesiástica por la Guerra Civil, un colectivo cuantitativamente importante que por sus características intrínsecas era muy apetecible de ser recuperado para dar vida a los planes que Falange Española de las J.O.N.S. acariciaba respecto a la escuela primaria del Nuevo Estado nacionalsindicalista.

Seis de las asignaturas del programa falangista para las Escuelas Normales –cuadro 15–, aproximadamente el 30 %, fueron materias de contenido teórico y enciclopédico, algo inevitable, si tenemos en cuenta que a los alumnos aspirantes no se les exigía el bachillerato, lo que en la práctica significaba asumir sus lagunas formativas en estos conocimientos y dedicarles un espacio curricular importante para intentar suplirlas, dando una orientación al programa de estudios similar a la que algunos investigadores han señalado como característica de la reforma italiana:

Los contenidos predominaban sobre la didáctica, lo que respondía a la idea de que si los alumnos de magisterio dominaban los contenidos de las diferentes materias luego no tendrían problema alguno para transmitirlos a sus propios alumnos; de ahí que las cuestiones metodológicas y didácticas tuviesen en los planes de estudio una importancia menor⁵⁸².

Algo que no ocurrió con la reforma abordada en el decreto de 29 de septiembre que al tener cubierta esta parcela en sus alumnos normalistas dedicó su programa de estudios a formar a los futuros maestros en aspectos exclusivamente metodológicos y prácticos.

⁵⁸² Morente Valero, F. (2001). *"Libro e moschetto"*. Op. cit., pág. 62.

Cuadro 15. Contraste de orientaciones entre asignaturas de ambos programas.

| Decreto de 29 de septiembre | Propuesta de Falange Española de las J.O.N.S. |
|--|--|
| Metodología de las Matemáticas | Matemáticas |
| Metodología de la Lengua y de la Literatura españolas | Lengua y Literatura españolas |
| Metodología de las Ciencias Naturales y la Agricultura | Agronomía |
| Metodología de la Física y la Química | Ciencias físico-químico-naturales |
| Metodología de la Geografía | Geografía e Historia Patria |
| Metodología de la Historia | Geografía e Historia universales |

Elaboración propia. Fuente: Decreto de 29 de septiembre de 1931, (Gaceta de Madrid de 30-X-1931, nº 273, pág. 2093) y AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “reorganización de las escuelas normales”. “Base 49”.

El resto del programa, aproximadamente el 45%, difiere totalmente en ambos modelos, aflorando aquí algunas cuestiones en las que se hace patente la improvisación de los falangistas a la hora de perfilar las líneas básicas de su propuesta de reforma para las Escuelas Normales⁵⁸³. Así, por ejemplo, su anunciado requisito de una especialización obligatoria para aquellos maestros que desempeñaran su destino en clases especiales para alumnos con necesidades de tipo fisiológico, psicológico o moral no tuvo respuesta alguna en el currículo, mientras que el decreto de 29 de septiembre dispuso en su artículo noveno que las Escuelas Normales organizarían en su tercer curso los “Trabajos de especialización” que eran, precisamente, “enseñanzas especiales de párvulos, retrasados, superdotados, etcétera”, dando además a los alumnos normalistas la opción de poder elegir “la especialización”⁵⁸⁴ que desearan o que más se ajustara a sus intereses personales y profesionales.

Por otro lado, el decreto incluyó también en el tercer curso asignaturas como los “Trabajos de Seminario” cuyo objetivo fue “orientar el trabajo personal de los alumnos de modo que puedan intensificar sus estudios en una dirección acorde con su particular disposición, a fin de ensanchar el horizonte cultural del Magisterio primario”⁵⁸⁵, lo que permitiría a los futuros maestros diversificar sus intereses vocacionales en distintas direcciones, todo lo contrario de lo que plantearon los falangistas que, fieles a su máxima

⁵⁸³ Ver nota 172.

⁵⁸⁴ Gaceta de Madrid de 30-IX-1931, nº 273, pág. 2092.

⁵⁸⁵ Ibídem.

de que el “sentido nacional, religioso y patriótico” fuera “la médula” de la “formación docente” de los futuros maestros del Estado nacionalsindicalista, incluyeron en el currículo de las Escuelas Normales asignaturas con un claro contenido indoctrinador como “Religión y Moral”, “Historia Sagrada y Apologética” o “Economía política”⁵⁸⁶.

Otra cuestión interesante para nuestro trabajo es la presencia de la “Educación física” y el “Canto”, que los falangistas diferenciaron de la “Música”⁵⁸⁷, en el programa de asignaturas que los maestros debían cursar a lo largo de sus años de permanencia en la Normal. Ya vimos, cuando analizamos el currículo de la escuela primaria, que ninguna de estas dos materias figuraba como tal en su programa, pero es evidente que si los maestros falangistas tenían que recibir esta formación en la Escuela Normal se confirma de alguna manera la hipótesis que adelantamos anteriormente en el sentido de que el objetivo que persiguieron con ambas asignaturas fue impregnar transversalmente la actividad diaria de la escuela con cánticos patrióticos y disciplina militar, una orientación radicalmente opuesta a la que el decreto de 29 de septiembre proyectó dar a la formación de los maestros con este tipo de materias:

La educación física de los alumnos, la formación en el conocimiento del Arte, la consideración de la realidad social próxima mediante visitas y excursiones y la utilización de los valores educativos del medio geográfico circulante constituirán otros tantos objetivos de las Escuelas Normales que procurarán alcanzar con doble ahínco⁵⁸⁸.

Además del curso completo de prácticas que contemplaron ambos modelos, los falangistas incluyeron “Metodología y Prácticas escolares”⁵⁸⁹ como una asignatura más de su programa de estudios lo que sugiere que durante los años que duraba su carrera los alumnos normalistas tenían que realizar prácticas de enseñanza en las escuelas, aunque no especificaron ni el procedimiento para llevarlas a cabo ni la organización de las mismas, al contrario del modelo republicano que aunque no dio a las prácticas carácter de asignatura específica dentro de su programa curricular contempló su

⁵⁸⁶ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “reorganización de las escuelas normales”. “Base 49”, pág. 17.

⁵⁸⁷ Ibídem.

⁵⁸⁸ *Gaceta de Madrid* de 30-IX-1931, nº 273, pág. 2092.

⁵⁸⁹ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de las escuelas normales”. “Base 49”, pág. 17.

realización como un aspecto fundamental para la formación de los maestros, especificando el procedimiento para llevarlas a cabo:

Como complemento esencial de la labor teórica en las clases, todos los alumnos harán prácticas docentes en las Escuelas anejas a las Normales y en las demás Escuelas unitarias, graduadas, así de niños como de niñas y de párvulos que el Claustro, de acuerdo con la Inspección de Primera Enseñanza, determine. Estas prácticas serán dirigidas por los Profesores de la Normal en sus respectivas materias, quienes tomarán una participación activa en el trabajo escolar. En su ausencia, orientará a los alumnos normalistas el Director de la Escuela primaria y, por delegación de éste, el Maestro del grado donde aquéllos hagan las prácticas⁵⁹⁰.

Otra cuestión también importante es que mientras el decreto de 29 de septiembre dispuso que los alumnos-maestros tuvieran durante su año de prácticas “el sueldo de entrada en el escalafón, y cuando fuesen, después del período de práctica, nombrados en propiedad, su sueldo sería de 4.000 pesetas anuales”⁵⁹¹, los falangistas no dejaron claro en su proyecto si dicho período era o no remunerado, aunque al afirmar que, una vez finalizados “sus estudios y sin nuevas pruebas”, los maestros obtendrían destino en “las Escuelas ambulantes y concentradas, las localizadas mixtas, las unitarias unisexuales y las Secciones de Graduadas incompletas y completas”⁵⁹², suponemos que su sueldo inicial sería de 5000 pesetas como estipuló la base 36.

Fieles a su inflexible política contra la coeducación, los falangistas consiguieron en su proyecto la existencia de “Normales femeninas” cuyo programa concedió “gran importancia a las ciencias del Hogar, en sus diferentes manifestaciones, a fin de formar Maestras de espíritu delicado y profundamente femenino, en vez de pedantescas⁵⁹³ pseudo-sabias”⁵⁹⁴, maestras cuya misión era adoctrinar a las niñas españolas para el desempeño de un rol de madres y esposas abnegadas, relegadas al ámbito del hogar y a la crianza de los

⁵⁹⁰ *Gaceta de Madrid* de 30-IX-1931, nº 273, pág. 2092.

⁵⁹¹ Pérez Galán, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Op. cit., pág. 54.

⁵⁹² AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Parte profesional”. “Base 34”, pág. 12.

⁵⁹³ El adjetivo pedantesco/a fue utilizado frecuentemente por los sublevados, incluso en los textos de disposiciones oficiales como leyes y decretos, para desprestigiar la política educativa de la II República española.

⁵⁹⁴ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de las escuelas normales”. “Base 49”, pág. 17.

hijos, a quienes debían trasladar los valores de la sociedad nacionalsindicalista que el partido anhelaba para España. Todo lo contrario del modelo propugnado en el decreto de 29 de septiembre que definió a las Escuelas Normales como “Centros docentes a quienes se confía la formación profesional del Magisterio primario”, especificando que estarían organizadas “en régimen de coeducación y con profesorado masculino y femenino”, lo que no impidió que en su programa de asignaturas distinguieran entre “Trabajos Manuales” y “Labores”⁵⁹⁵, admitiendo implícitamente con ello diferencias entre destrezas masculinas y femeninas, algo que no hace poner en duda en ningún momento su apuesta decidida por el régimen de coeducación, en fase de expansión en aquellos momentos, como corroboran sus instrucciones sobre los destinos a adjudicar a las maestras para que cursaran su año de prácticas:

Cuando las necesidades de la enseñanza lo aconsejen, las Maestras formadas en las nuevas ‘Escuelas Normales del Magisterio Primario’ podrán ser destinadas a Escuelas de niños, comenzando por adscribirles a las primeras clases de las Escuelas graduadas para varones, en tanto no se extienda a toda la Enseñanza primaria el régimen de la coeducación⁵⁹⁶.

Finalmente, además de “Derecho usual y Sociología”, la propuesta falangista incluyó en su programa de asignaturas para las Escuelas Normales “Zootecnia e industrias rurales”⁵⁹⁷, una materia muy en la línea de la orientación rural y agrícola que el partido quería imprimir en la escuela primaria, mientras que el decreto de 29 de septiembre apostó claramente por un programa volcado en su totalidad sobre la formación profesional de los maestros con asignaturas como “Psicología”, “Fisiología e Higiene”, “Paidología” o “Historia de la Pedagogía”, sin olvidar “Cuestiones económicas y sociales”⁵⁹⁸.

La propuesta falangista tampoco hizo mención alguna al número y ubicación de las Escuelas Normales, por lo que suponemos que su intención era asumir lo dispuesto en este sentido en el decreto de 29 de septiembre que las distribuyó a razón de una por provincia, “salvo Madrid y Barcelona” que

⁵⁹⁵ Decreto de 29 de septiembre de 1931, (*Gaceta de Madrid* de 30-IX-1931, nº 273, pág. 2092).

⁵⁹⁶ Ibídem, pág. 2093.

⁵⁹⁷ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9.“Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de las escuelas normales”. “Base 49”, pág. 17.

⁵⁹⁸ Decreto de 29 de septiembre de 1931, (*Gaceta de Madrid* de 30-IX-1931, nº 273, pág. 2092).

tendrían dos, confirmando además que “Santiago de Compostela” contaría también con una “Escuela Normal”⁵⁹⁹.

Lo más importante, sin embargo, no es el número de Escuelas Normales, ni tampoco su ubicación, sino la formación y extracto de los cuadros docentes que integraban sus claustros. Mientras el decreto de 29 de septiembre de 1931 exigió el Certificado de estudios pedagógicos a quienes optaran por participar en las oposiciones a Escuelas Normales o la Licenciatura en Pedagogía para las de Cátedras de Pedagogía, el proyecto falangista indicó que este profesorado procedería “del Magisterio nacional”, exigiendo sólo llevar un tiempo sin determinar como directores de Escuelas graduadas completas o Escuelas primarias superiores y superar unas pruebas específicas, contemplándose además del “Profesorado numerario y especial” la existencia de “profesores auxiliares y Ayudantes”, procedentes también “del Magisterio nacional, en la forma que se acuerde”⁶⁰⁰.

Una prueba más que corrobora la orientación militarista que Falange Española de las J.O.N.S. trató de imprimir a todas las estructuras relacionadas con la educación es el espíritu que alienta las instrucciones dictadas para el nombramiento de los directores de las Escuelas Normales y la definición de sus competencias, determinando que serían designados directamente “por el Ministerio” y, subrayando entre sus responsabilidades la de supervisar “la organización y la marcha de la Normal, a cuyo efecto vigilará y controlará el cumplimiento por los Profesores de las Leyes y los Reglamentos”⁶⁰¹, planteamiento totalmente opuesto al que se desprende del decreto de 29 de septiembre:

El cargo de Director de la Escuela Normal debe responder a condiciones de autoridad profesional, competencia organizadora, iniciativa y tacto social, necesarias para que estos Centros realicen una labor de amplio influjo educador en la Nación por medio de los Maestros que en ellos se formen, debiendo aspirarse a que cada una de las Escuelas Normales, por la colaboración de todos, llegue a obtener una personalidad propia y a ser un verdadero hogar de cultura para el Magisterio primario en la correspondiente provincia. A fin de asegurar en cada caso la más acertada designación en esa importante función, el Ministerio

⁵⁹⁹ Pérez Galán, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Op. cit., pág. 53.

⁶⁰⁰ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de las escuelas normales”. “Base 49”, pág. 17.

⁶⁰¹ Ibídem.

adoptará las medidas necesarias para el nombramiento libre o confirmación en el cargo, si así procede, de aquellos Profesores que gocen de mayor beneficio en los Claustros⁶⁰².

El control del sistema educativo y de los maestros: la Inspección

Conscientes de que “la red de escuelas y maestros para ser eficaz necesita de organismos intermedios que canalicen la acción administrativa-docente”⁶⁰³, los falangistas abordaron la reorganización de la Inspección con el objetivo de dotarla de una estructura jerarquizada que les permitiera llevar a cabo un control absoluto sobre los maestros y su labor docente en las aulas. En este sentido, avezados investigadores que han estudiado a fondo la naturaleza de la Inspección pusieron de manifiesto hace ya varios años que “los inspectores significaron para cualquier régimen un magnífico instrumento de influencia directa sobre escuelas y maestros”, a pesar de que “unas veces los vaivenes políticos hicieron derivar su acción hacia el terreno coercitivo, mientras que en otros se acentuó su función técnica”⁶⁰⁴, disyuntiva crucial sobre la que los falangistas no eludieron pronunciarse en su proyecto, afirmando haber encontrado la solución para este complicado dilema: “El eterno problema de si la Inspección debe ser técnica y no administrativa, o si deben promediarse ambas funciones, queda resuelta [sic] con la creación de los Consejos provinciales y Direcciones comarcales”⁶⁰⁵.

Antes de analizar la propuesta de reorganización de la Inspección de Primera Enseñanza que Falange Española de las J.O.N.S. se propuso implementar en el Nuevo Estado nacionalsindicalista es necesario clarificar la evolución normativa y la situación legal en que se encontraba este organismo en diciembre de 1936, porque “a pesar de que la función inspectora de las instituciones escolares sea muy antigua, hay períodos álgidos que marcan los verdaderos hitos de su constitución como sector profesional”⁶⁰⁶,

⁶⁰² *Gaceta de Madrid* de 30-IX-1931, nº 273, pág. 2093.

⁶⁰³ Molero Pintado, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*. Madrid: Santillana, pág. 98.

⁶⁰⁴ Ibídem.

⁶⁰⁵ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 2. Más adelante, cuando analicemos la propuesta falangista de reforma de la administración educativa, veremos en qué consistieron y cuáles fueron las funciones de estas Direcciones comarcales y Consejos provinciales.

⁶⁰⁶ Molero Pintado, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española*. Op. cit., pág. 98, n. 27.

y alguno de ellos nos servirá de referencia para determinar la orientación y naturaleza de la reforma que el partido pretendió llevar a cabo en este órgano tan importante del sistema educativo.

En primer lugar, hay que destacar el Real Decreto de 30 de marzo de 1849⁶⁰⁷, considerado por la mayoría de los historiadores de la Educación como la norma constitutiva del Cuerpo. En su preámbulo, el legislador deja muy clara cuál es la principal función de la Inspección así como el espíritu controlador con el que, al menos en sus orígenes, fue concebida:

Si en todos los ramos del servicio público es conveniente esta clase de funcionarios [se refiere a los inspectores], en la instrucción primaria es indispensable. Sin ellos la administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar. Las Autoridades no tienen tiempo para vigilar por sí solas tan gran número de establecimientos, ni menos para entrar en la infinidad de pormenores que esta vigilancia exige. [...] Por otra parte el olvido de la administración engendra la inercia en los encargados de los establecimientos: cuando saben que sus faltas no han de ser observadas y conocidas, pierden todo interés, todo celo, y se adormecen en la seguridad de que su abandono ha de quedar impune. Por el contrario, si el Gobierno vigila, si tiene los medios de saber las faltas para aplicar la enmienda o el castigo, si mantiene en continua alarma a cuantos deben servirle y ayudarle, desaparece la inercia, nace la actividad, la emulación, y se entra en una senda de progresivas mejoras que al cabo paran en la perfección apetecida, o se acercan a ella por lo menos. La creación de los Inspectores que han pedido la mayor parte de las provincias dará vida a la instrucción primaria, y será uno de los medios que más contribuyan a mejorar la educación del pueblo⁶⁰⁸.

Tendrán que transcurrir algo más de cincuenta años para que con el nacimiento del nuevo siglo y coincidiendo con la separación del Ministerio de Instrucción Pública del de Fomento, se dicte “una disposición por la que se establece que las plazas de inspectores provinciales se proveerán en adelante por oposición”⁶⁰⁹. Pocos años más tarde, exactamente en 1907 se fijará, también por Real Decreto, “la oposición de ingreso al Cuerpo, la inamovilidad de los inspectores en sus cargos”⁶¹⁰, así como la regulación de

⁶⁰⁷ *Gaceta de Madrid* de 2-IV-1849, nº 5315, págs. 1-2.

⁶⁰⁸ Ibídem, pág. 5315.

⁶⁰⁹ Molero Pintado, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española*. Op. cit., pág. 98, n. 27.

⁶¹⁰ Ibídem.

las visitas que debían hacer a las escuelas. Posteriormente, el Real Decreto de 27 de mayo de 1910⁶¹¹ y la Real Orden de 5 de mayo de 1913⁶¹² determinaron “las clases de inspectores, sus esferas de actuación, carácter y objetivos de las visitas de inspección, etc.”⁶¹³. A partir de esta fecha, no se sancionó ninguna norma importante referente a la Inspección, aunque sí algunas “de variado carácter que respondían más a la esfera de las necesidades políticas de la época que a urgencias típicamente pedagógicas”⁶¹⁴ y sobre las que no consideramos necesario detenernos ya que no aportan nada relevante para el tema que nos ocupa.

Con el advenimiento de la Segunda República, el Ministerio de Instrucción Pública abordó mediante el decreto de 2 de diciembre de 1932⁶¹⁵ la “estructuración definitiva”⁶¹⁶ de la Inspección y lo hizo con una orientación totalmente opuesta a la que en su día trató de imprimir al Cuerpo de Inspectores el Real Decreto de 30 de marzo de 1849.

Fernando de los Ríos, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en aquel momento, estimó que había llegado “el momento de sistematizar lo que ha hecho en este sentido la República y completarlo de suerte que quede destacada la nueva fisonomía de la función inspectora”, poniendo de manifiesto “las normas en que se inspira”⁶¹⁷ entre las que subrayó:

[...] liberarla de preocupaciones burocráticas intensificando su carácter técnico; acercar el Inspector a la Escuela y al Maestro con afán tutelar, con ánimo de aportar su ciencia y su experiencia para infundir nuevo espíritu a la enseñanza; convertirle en Profesor ambulante, transformándole, por tanto, en verdadero consejero escolar que trabaja en la Escuela con el Maestro, y como Maestro ofreciendo el ejemplo de sus lecciones modelo⁶¹⁸.

⁶¹¹ *Gaceta de Madrid* de 29-V-1910, nº 149, págs. 411-412.

⁶¹² *Gaceta de Madrid* de 16-V-1913, nº 136, pág. 491.

⁶¹³ Molero Pintado, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española*. Op. cit., pág. 98, n. 27.

⁶¹⁴ Ibídem.

⁶¹⁵ *Gaceta de Madrid* de 7-XII-1932, nº 342, págs. 1684-1689. Otra norma fundamental que permitió a los maestros con vocación incorporarse a la función inspectora fue el decreto de 2 de octubre de 1931, (*Gaceta de Madrid* de 3-X-1931, nº 276, págs. 62-63).

⁶¹⁶ Molero Pintado, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española*. Op. cit., pág. 98, n. 27.

⁶¹⁷ Decreto de 2 de diciembre de 1932, (*Gaceta de Madrid* de 7-XII-1932, nº 342, pág. 1684).

⁶¹⁸ Ibídem.

El decreto reafirmó la inamovilidad de los inspectores a quienes concedió autonomía para que dentro de su zona orientaran y dirigieran “la vida pedagógica” de las escuelas que tuvieran asignadas, permitiéndole desarrollar sus propias iniciativas, reunir a los maestros, organizar “Centros de colaboración pedagógica” y abrir “Escuelas de ensayo” donde pudieran “pasar por el tamiz de la experimentación los métodos más audaces”⁶¹⁹. Por otro lado, suprimió también “la antigua denominación de zonas masculinas y femeninas, colocando al frente de cada una de ellas, indistintamente, un Inspector o una Inspectora”, creó la Junta de Inspectores, “encargada de unificar las iniciativas y la obra pedagógica de la Inspección provincial”, estableció “la colaboración que deben prestarse mutuamente la Inspección, la Normal y el consejo provincial de Protección Escolar”, declarando instrumento fundamental para llevar a cabo esta coordinación al “Boletín Pedagógico”; y, finalmente, estructuró “la Inspección central de Primera Enseñanza, organismo que ha de servir de enlace entre el Ministerio y los servicios provinciales, coordinando los esfuerzos de la Inspección, de las Normales y de los Consejos provinciales”⁶²⁰.

La aplicación del decreto de 2 de diciembre de 1932 se llevó a cabo por medio de una circular de Rodolfo Llopis⁶²¹, director general de Primera Enseñanza. En ella se reglamentó la publicación del *Boletín Provincial de Educación*, se dieron normas sobre la creación de las Escuelas de ensayo y los Centros de colaboración pedagógica, y se planteó la creación de Museos Pedagógicos⁶²².

Durante el bienio radical-cedista “la actividad gubernamental con respecto a la inspección cambió, dando lugar, por una parte, a la supresión de la Inspección central de primera enseñanza y, por otra, decretando la anulación de la inamovilidad de los inspectores”, dos decisiones que “no iban aisladas, sino que eran dos eslabones más que intentaban ‘privar al Estado, a la enseñanza pública, de sus armas e instrumentos; la de dejar inerme a aquel frente a las acometidas de los intereses privados o partidistas’ ”⁶²³, situación que se invirtió con la victoria del Frente Popular en las elecciones

⁶¹⁹ Ibídem.

⁶²⁰ Ibídem.

⁶²¹ Circular de 27 de abril de 1933, (*Gaceta de Madrid* de 5-V-1933, nº 125, págs. 899-900).

⁶²² Pérez Galán, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Edicusa, págs. 121-122.

⁶²³ Ibídem, pág. 217 y pág. 217, n. 29. El decreto que suprime la Inspección central de Primera Enseñanza es de 23 de junio de 1935, (*Gaceta de Madrid*, nº 206, de 25-VII-1935, pág. 856), siendo ministro de Instrucción Pública Joaquín Dualde Gómez. La inamovilidad de

celebradas el 16 de febrero de 1936 y que supuso el restablecimiento de la Inspección central de Primera Enseñanza y la afirmación de la inamovilidad de los inspectores tanto en sus cargos como en sus destinos, por sendos decretos de 4 de marzo de 1936, estando al frente del ministerio de Instrucción Pública Marcelino Domingo⁶²⁴.

Cuando los falangistas elaboraron su propuesta de reorganización de la Inspección de Primera Enseñanza la legalidad vigente se ajustaba a dos disposiciones legislativas básicas. En primer lugar, el decreto 2 de octubre de 1931 que fijó “las nuevas normas” para el ingreso en la Inspección de Primera enseñanza en cuyo preámbulo el legislador subrayó que no bastaba con crear escuelas sino que, sobre todo, había que “asegurar su máxima eficacia”, poniendo además de relieve la necesidad de prodigarlas “los constantes cuidados de una excelente orientación pedagógica”, una “misión delicada” que correspondía realizar “plenamente a la Inspección de Primera enseñanza”⁶²⁵.

La segunda norma por la que se regía la Inspección en aquellos momentos fue el decreto de 2 de diciembre de 1932 que, además de definir a la Inspección profesional de Primera Enseñanza como “el organismo encargado de orientar, impulsar y dirigir el funcionamiento de las Escuelas nacionales y de las instituciones educativas auxiliares de las mismas”, encomendó a este servicio la misión de velar “por el cumplimiento de las leyes en los demás Establecimientos de Primera enseñanza de carácter público o particular”, especificando además que estaba integrada “por la Inspección central y por la Inspección provincial de Primera enseñanza”⁶²⁶.

Por su parte, los falangistas afirmaron en su propuesta que la Inspección de Primera enseñanza era “función del Estado” y que su acción se ejercería “sobre todas las Escuelas primarias”, independientemente de que fueran “nacionales o privadas”, asignándola dos funciones fundamentales: “visitar las Escuelas nacionales y organizar cursos de perfeccionamiento de los Maestros”, aunque en puridad, como veremos, más que a reorganizar este organismo, Falange Española de las J.O.N.S. dedicó la base 48 de su proyecto a estructurar jerárquicamente el Cuerpo de inspectores, integrándolos

los inspectores fue anulada por un decreto del ministro Luis Bajardí López de fecha 26 de noviembre de 1935, (*Gaceta de Madrid* de 28-XI-1935, nº 332, pág. 1723).

⁶²⁴ *Gaceta de Madrid* de 5-III-1936, nº 65, págs. 1845-1846.

⁶²⁵ *Gaceta de Madrid* de 3-X-1931, nº 276, págs. 62.

⁶²⁶ Decreto de 2 de diciembre de 1932, (*Gaceta de Madrid* de 7-XII-1932, nº 342, pág. 1684).

en una cadena de mando de corte paramilitar que les permitiera controlar a los maestros y su labor docente en las aulas.

Para alcanzar su objetivo propusieron, en primer lugar, cerrar el acceso al Cuerpo a quienes no procedieran del “Magisterio nacional”, restringiendo el origen de los “Inspectores de 1^a Enseñanza”⁶²⁷ al ámbito de “los Directores de Graduadas completas y de las Escuelas primarias superiores” que hubieran desempeñado alguna de estas categorías administrativas durante un tiempo sin determinar y tras la superación de unas “pruebas específicas”⁶²⁸ de las que los falangistas no aportaron dato alguno sobre su contenido. Con esta medida se cortaba el paso a los “graduados de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras o Maestros Normales procedentes de la Escuela Superior del Magisterio”⁶²⁹, es decir, a los colectivos mejor preparados y más cualificados pedagógicamente, subordinando la formación a la experiencia en “el mando” y confirmando una vez más que el espíritu castrense fue la tónica que los falangistas aspiraron a imponer con su reforma en todos los estamentos del sistema educativo.

En cuanto a la “jerarquización del cuerpo de Inspectores”, la propuesta falangista estableció cuatro categorías diferenciadas a las que denominó “cargos”, claro indicador de que a su desempeño se accedía por libre designación de la jefatura. Estos “cargos” eran inaccesibles también para todos los que no fueran Inspectores de Primera enseñanza o “Profesores Normales en su caso”⁶³⁰, ya que la procedencia de estos últimos era la misma que la de los Inspectores de Primera enseñanza⁶³¹.

1.- “Inspectores de Zona” que, junto “con su Inspector provincial”, tenían obligación de residir “en la capital de la provincia” y constituían “el organismo inspector primario de la misma”⁶³².

⁶²⁷ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de la inspección de primera enseñanza”. “Base 48”, pág. 15.

⁶²⁸ Ibídem. “Parte profesional”. “Su formación”. “Base 34”, pág. 12.

⁶²⁹ Decreto de 2 de diciembre de 1932, artículo 27. (*Gaceta de Madrid* de 7-XII-1932, nº 342, pág. 1687).

⁶³⁰ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de la inspección de primera enseñanza”. “Base 48”, pág. 15.

⁶³¹ “Los Inspectores de 1^a Enseñanza y Profesores de Escuelas Normales saldrán de los Directores de Graduadas completas y de Escuelas primarias superiores”. Ibídem. “Parte profesional”. “Su formación”. “Base 34”, pág. 12.

⁶³² AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de la inspección de primera enseñanza”. “Base 48”, pág. 15.

2.- “Inspectores provinciales”, designados “libremente por el Ministerio del Ramo”⁶³³.

3.- “Inspectores centrales”, procedentes de los Inspectores de 1^a enseñanza y Profesores Normales, cuya función era ejercer de “asesores técnicos, en el Ministerio, de las autoridades superiores de la enseñanza”⁶³⁴.

4.-“Inspector General”, “la más alta autoridad administrativa y directa del Cuerpo de Inspectores de primera enseñanza”, elegido “por libre designación ministerial” de entre “los Inspectores Centrales”⁶³⁵.

A pesar de que los falangistas contemplaron en su propuesta a los “Inspectores centrales” y al “Inspector General”⁶³⁶, no hicieron referencia alguna a la Inspección central de Primera enseñanza, radicada en el ministerio de Instrucción Pública y dependiente de la Dirección General de Primera enseñanza, un “organismo técnico asesor de dicha Dirección” constituido “por tres Inspectores profesionales y dos Profesores de Escuelas Normales” denominados “Inspectores generales de Primaria enseñanza”, creado con la finalidad de “coordinar la labor de la Inspección profesional, de las Escuelas Normales y de los servicios provinciales y locales de Primera enseñanza dependientes de la Dirección general”⁶³⁷.

Tampoco mencionaron, a pesar de la presencia en su propuesta de los “Inspectores provinciales”⁶³⁸, ni a la Junta de Inspectores ni a la Inspección provincial de Primera enseñanza que, en “relación y dependencia de la Inspección Central”, existía en cada provincia “integrada por todos los Inspectores adscritos a la misma”⁶³⁹. A su vez, las provincias estaban “divididas en tantas zonas como Inspectores figuraran en su plantilla”, y al “frente de cada Inspección provincial” había “un Inspector Jefe libremente designado por el Ministerio de entre los Inspectores de aquella plantilla, previo informe de la Inspección Central”⁶⁴⁰.

⁶³³ Ibídem.

⁶³⁴ Ibídem.

⁶³⁵ Ibídem, págs. 15-16.

⁶³⁶ Ibídem, pág. 15.

⁶³⁷ Decreto de 2 de diciembre de 1932, (*Gaceta de Madrid* de 7-XII-1932, nº 342, pág. 1685).

⁶³⁸ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de la inspección de primera enseñanza”. “Base 48”, pág. 15.

⁶³⁹ Decreto de 2 de diciembre de 1932, (*Gaceta de Madrid* de 7-XII-1932, nº 342, pág. 1685). La Junta de Inspectores estaba constituida por los Inspectores de cada provincia presididos por el Inspector Jefe.

⁶⁴⁰ Ibídem.

En realidad, más que reorganizar la Inspección de Primera enseñanza, los falangistas propusieron una escala jerárquica de corte militarista para el Cuerpo de Inspectores sin entrar en disquisición alguna sobre la naturaleza, organización y funciones de la Inspección Central o la Provincial que, según la legislación vigente, integraban en aquellos momentos la Inspección profesional de Primera enseñanza⁶⁴¹. Lo que sí hicieron fue definir la “función esencial del Inspector”, que cifraron en “girar visita a las escuelas, tomar parte intensa en los cursillos que se organizan y, en las pausas entre unas y otros, sostener una constante correspondencia epistolar entre los Maestros para que los frutos logrados se conserven en permanente sazón”, finalidad a la que respondió también la “redacción del ‘Boletín de Educación’ ”⁶⁴². Además, respecto a las visitas de la Inspección y la organización de “cursillos de perfeccionamiento para los Maestros”⁶⁴³, los falangistas subrayaron su total convencimiento de que:

[...] la visita del Inspector es saludable, porque obliga al Maestro al cumplimiento del deber o le estimula al mismo; ahora bien, ni le proporciona la cultura que no tiene ni le mejora ostensiblemente la Escuela con las técnicas apropiadas a cada caso. Esto sólo pueden proporcionárselo los cursillos que proponemos y que han de ser de carácter muy práctico⁶⁴⁴.

Tanto las visitas como los cursillos se realizarían “cada curso escolar, sobre la base económica de las asignaciones correspondientes a los Inspectores y las subvenciones que a tal efecto figuren en el Presupuesto”, para lo que se dispuso que “la mitad de las asignaciones correspondientes a cada Inspector por razón de locomoción y dietas de visita, porción que recibirá el nombre de ‘Gastos de viajes y permanencias’, quedara afecta a la organización de los Cursos”⁶⁴⁵.

Por otro lado, tanto “a los efectos de la visita a las Escuelas como de la organización de los Cursos, cada provincia” formaría “una unidad dividida en Zonas, tantas como Inspectores haya en cada provincia”⁶⁴⁶, iniciativa que

⁶⁴¹ Ibídem.

⁶⁴² AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 3.

⁶⁴³ Ibídem, pág. 2.

⁶⁴⁴ Ibídem.

⁶⁴⁵ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de la inspección de primera enseñanza”. “Base 48”, pág. 16.

⁶⁴⁶ Ibídem.

nada tenía de original ya que, como hemos visto, así lo contempló el artículo 11 del decreto de 2 de diciembre de 1932 al explicitar la organización de la Inspección provincial de Primera enseñanza⁶⁴⁷.

Lo que sí es hasta cierto punto novedoso y nos aporta información sustancial sobre la naturaleza de la propuesta falangista es que al indicar que cada “Inspector visitará las Escuelas de su Zona, según sus necesidades y de acuerdo con el Inspector provincial, quien aprobará en su caso los respectivos itinerarios y el plan de los Cursos”⁶⁴⁸, dieron a entender que sólo contemplaban la existencia de un Inspector provincial a cuyas órdenes inmediatas estarían todos los Inspectores de Zona, un modelo de inspiración castrense que difiere sustancialmente del recogido en el decreto de 2 de diciembre que contempló la existencia de una Inspección Provincial de Primera enseñanza, en relación y dependencia directa de la Inspección Central, al frente de la cual habría un Inspector Jefe que presidiría la Junta de Inspectores, encargada, entre otras funciones, de proponer “la distribución de las Escuelas de cada provincia en zonas de visita, quedando suprimida la antigua distinción entre zonas masculinas y femeninas”⁶⁴⁹, cuestión a la que no se hizo alusión alguna en la base 48, pero que los falangistas pesaban sin duda retomar dado que la coeducación no tenía cabida en su propuesta educativa.

En cuanto a la organización de los cursos para maestros, de cuya importancia los falangistas dieron cuenta en su propuesta aunque centrándose únicamente en la fórmula económica para su financiación, hay que tener presente que el decreto de 2 de diciembre especificó como una de las funciones de la Inspección Central la de intervenir “en la organización de cursillos de perfeccionamiento y orientación para el Profesorado primario y Normal e Inspectores”⁶⁵⁰, y entre las de la Junta de Inspectores organizar “cursillos de información pedagógica, viajes de estudio, conferencias, etc., para interesar y orientar al Magisterio en los problemas de la educación”, proponer “a la Dirección general la organización de Escuelas de ensayo”, fomentar “la creación de Centros de colaboración pedagógica agrupando en ellos a los Maestros de pueblos próximos que se reúnan periódicamente para estudiar aspectos concretos de la vida escolar”, y contribuir “a la

⁶⁴⁷ *Gaceta de Madrid* de 7-XII-1932, nº 342, pág. 1685.

⁶⁴⁸ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de la inspección de primera enseñanza”. “Base 48”, pág. 16.

⁶⁴⁹ Decreto de 2 de diciembre de 1932, (*Gaceta de Madrid* de 7-XII-1932, nº 342, pág. 1687).

⁶⁵⁰ Ibídem., pág. 1685.

organización de Museos pedagógicos y organizar el servicio de la Biblioteca circulante de la provincia”⁶⁵¹, por lo que podemos afirmar que los falangistas no aportaron ninguna iniciativa novedosa en este sentido o, al menos, no dejaron indicio alguno al respecto en su proyecto de bases.

Algo similar ocurrió con su propuesta de un “Boletín de Educación” que publicaría en “cada provincia, la Inspección y la Normal, con la colaboración del Magisterio” y que, “entre otras misiones”, sería “prolongación del trabajo desarrollado en los Cursos y órgano de enlace entre todo el personal docente de la provincia”⁶⁵². Sobre este particular, el decreto de 2 de diciembre contempló la publicación de dos Boletines, uno de periodicidad trimestral a cargo de la Inspección central de Primera enseñanza “con las colaboraciones que se estimen precisas, [...] que será el órgano técnico de relación de la Dirección general con los distintos organismos profesionales de Primera enseñanza”⁶⁵³, y otro, de carácter mensual, por parte de la Junta de Inspectores, que sería “órgano de oficial comunicación” de la mencionada Junta “y del Consejo provincial con los Maestros y Autoridades locales e instrumento de información y orientación en las cuestiones y problemas educativos”, estableciéndose que la “suscripción al *Boletín de Educación*” era obligatoria para todas las Escuelas de la provincia, abonándose con cargo al presupuesto escolar”⁶⁵⁴.

Finalmente, respecto a su anunciada solución al dilema de si la Inspección debería tener un carácter técnico-pedagógico o administrativo, los falangistas propusieron que todas “las funciones de carácter administrativo provincial” corrieran “a cargo de los Consejos provinciales”⁶⁵⁵ o Direcciones comarcales de 1^a enseñanza, limitándose los Inspectores, en este aspecto, a “iniciar los expedientes procedentes o a emitir los informes que les sean interesados”⁶⁵⁶, una medida en realidad innecesaria ya que el decreto de 2 de diciembre dispuso la creación de la “*Oficina de la Inspección*”, estableciendo que la

⁶⁵¹ Ibídem, pág. 1686.

⁶⁵² AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de la inspección de primera enseñanza”. “Base 48”, pág. 16.

⁶⁵³ Decreto de 2 de diciembre de 1932, (*Gaceta de Madrid* de 7-XII-1932, nº 342, pág. 1685).

⁶⁵⁴ Ibídem., pág. 1686.

⁶⁵⁵ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Reorganización de la inspección de primera enseñanza”. “Base 48”, pág. 16. El punto 7º de la base anunció que los Consejos provinciales estudiarían “el problema de la suplencia de los Maestros cursillistas”, dejando entrever una actitud manifiestamente hostil hacia este colectivo.

⁶⁵⁶ Ibídem.

“Inspección de Primera enseñanza de cada provincia tendrá una oficina única en la que deberán despachar los asuntos oficiales todos los Inspectores adscritos a la misma”, destinando el Ministerio de Instrucción pública “a cada una de las Inspecciones provinciales el personal administrativo y subalterno” que se considerara “indispensable para la marcha general de los servicios a ella encomendados”⁶⁵⁷, quedando aliviados así los inspectores, en la medida de lo posible, de tareas burocráticas.

Una administración al servicio del partido

En realidad, los Consejos Provinciales y las Direcciones comarcales de primera enseñanza, dos organismos integrados exclusivamente por “funcionarios públicos” cuya finalidad era entender y resolver “casos de licencias, permutas, expedientes gubernativos de escasa importancia, locales escolares, concursos de traslado locales, provinciales y comarcales, etc.”, respondió a una estrategia orientada a la militarización de la administración educativa que los falangistas justificaron en aras de una mayor efectividad, asegurando en la exposición de motivos de su proyecto que “el 85 por 100 de los papeles” remitidos al “Ministerio” estaban relacionados con “la primera enseñanza”⁶⁵⁸, lo que derivaba un colapso administrativo importante. Para poner fin a esta situación propusieron que “las Secciones Administrativas” de los Consejos Provinciales y de las Direcciones comarcales actuaran como “Secretarías naturales” de ambos organismos, propiciando así que todas “las cuestiones que se susciten” quedaran “resueltas con rapidez”, lo que suponía, en primer lugar, liberar “de menudas preocupaciones” tanto a “la Dirección General” como al “Ministerio”, en beneficio “de otras de superior índole que casi nunca se afrontan so pretexto de complicación administrativa”, y también que los Inspectores se dedicaran exclusivamente “a evacuar los informes” que les solicitaran o a “iniciar expedientes que luego serán incoados por el correspondiente instrumento administrativo”⁶⁵⁹. Sin embargo, como ya hemos apuntado, bajo este prurito de efectividad burocrática latían otros intereses relacionados con el control del sistema educativo como queda de manifiesto en estas palabras:

⁶⁵⁷ Decreto de 2 de diciembre de 1932, (*Gaceta de Madrid* de 7-XII-1932, nº 342, pág. 1687).

⁶⁵⁸ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”, pág. 3.

⁶⁵⁹ Ibídem.

Somos partidarios de la centralización de las funciones esenciales y permanentes del Estado; partidarios por tanto, no sólo de la Patria Una e Indivisible, sino del Estado Uno y sin coparticipación de Soberanía. Pero el libertar a la Administración Central de infinidad de expedientes y cominerías de trámite, como de asuntos de índole totalmente secundaria, no es solo afirmar ese poder central y único, sino simplificarlo y ennoblecero. Hasta ahora, más ha sido la empleomanía burocrática que la necesidad administrativa, quien ha reclamado para sí una montaña de papeles, tan innecesarios en Madrid como en las provincias. El resultado ha sido una generación de Maestros que más tenían de covachuelistas que de rectores de la niñez⁶⁶⁰.

Para materializar sus planes los falangistas propusieron organizar la administración educativa de forma piramidal. En la base, “un Consejo provincial de 1^a enseñanza” que funcionaría “en cada provincia” integrado por “Maestros nacionales, Directores de Graduadas, Inspectores de primera enseñanza y Profesores Normales”, y “una Dirección comarcal de Primera enseñanza” que, “constituida por Directores de Graduadas, Inspectores y Profesores Normales”, desarrollaría igualmente sus funciones en “cada comarca”⁶⁶¹. Como la propuesta falangista no desveló las funciones de ambos organismos ni de sus integrantes es muy difícil precisar cuáles eran realmente las diferencias entre Consejos provinciales y Direcciones comarcas, que, seguramente, irían más allá de las derivadas de causas geográficas o de extensión territorial. Lo que sí matizaron los falangistas en su propuesta fue que donde funcionaran Direcciones comarcales no existirían Consejos provinciales, lo que induce a pensar que ambos organismos desempeñaban un cometido similar en sus respectivas demarcaciones territoriales, aunque los maestros formaban parte de los Consejos, pero no de las Direcciones provinciales. Lo que sí dejaron claro es que las “Secciones Administrativas de 1^a enseñanza actuales” pasarían a ser “las Secretarías”⁶⁶² de los Consejos provinciales.

En cuanto a la “Dirección General de Primera enseñanza”, situada en el vértice de la pirámide organizativa, estaría ubicada “en la capital de la nación” y su desempeño correría a cargo de “un Director de Graduadas completa, un Inspector primario o un Profesor Normal”⁶⁶³. Además, para “realizar la tarea de renovación escolar” que, según los falangistas imponían

⁶⁶⁰ Ibídem, págs. 2-3.

⁶⁶¹ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Organismos oficiales”. “Base 28”, pág. 9.

⁶⁶² Ibídem.

⁶⁶³ Ibídem, págs. 9-10.

“las circunstancias” vividas en aquellos momentos en España, la Dirección General tendría “a sus inmediatas órdenes una Comisión de Reforma escolar, constituida por dos Maestros o dos Directores de Graduadas, dos Inspectores y dos Profesores Normales” cuyo principal cometido se cifró en “preparar las disposiciones reformadoras de la Escuela que le encomienda la Dirección General” y cuyos miembros, cuando la citada Comisión cesara en su cometido, permanecerían como “asesores técnicos de la Dirección y el Ministerio, la Inspección Central y el Consejo Nacional de Educación”⁶⁶⁴.

En líneas generales, la propuesta falangista de reorganización de la administración educativa se asemeja bastante a la puesta en marcha en Italia en los inicios del régimen fascista que consistió fundamentalmente en “imponer una serie de cambios que iban en la dirección de remarcar la centralización, la jerarquización y el autoritarismo del conjunto del entramado administrativo, y de los que el aparato educativo no quedó exento”⁶⁶⁵, todo ello, por supuesto, salvando la distancia existente entre nacionalsindicalistas y fascistas ya que mientras muchos de los miembros del equipo ministerial de Giovanni Gentile llevaban “años pensando, teorizando y polemizando sobre los problemas de la enseñanza”⁶⁶⁶, los falangistas que redactaron las bases de reorganización de la Primera enseñanza en el Nuevo Estado fueron reclutados precipitadamente por la Junta Provisional de Mando de entre los militantes que, estando en la retaguardia, consideraron más capaces para llevar a cabo esta tarea, lo que explica que incluso alguno de ellos no procediera del ámbito educativo.

Enseñanza privada y organizaciones protectoras de la infancia

Los falangistas se ocuparon también en su proyecto de dos cuestiones importantes para la escuela primaria: las “Juntas Protectoras”⁶⁶⁷ y la “Enseñanza privada”⁶⁶⁸. Respecto a las primeras determinaron que en “cada Municipio español” se creara “una Junta Local con fines exclusivamente protectores de la Escuela nacional”, organismo del que “formaría parte representaciones del Ayuntamiento, Sociedades benéficas, Padres de familia, Amigos del

⁶⁶⁴ Ibídem, pág. 10.

⁶⁶⁵ Morente Valero, F. (2001). *“Libro e moschetto”*. Op. cit., pág. 53.

⁶⁶⁶ Ibídem., pág. 52.

⁶⁶⁷ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional”. “Juntas protectoras”. “Base 27”, pág. 9.

⁶⁶⁸ Ibídem. “Enseñanza privada”. “Base 29”. “Base 30”, pág. 10.

Niño y personas de relieve en la localidad que procurarán desenvolver sus actividades benefactoras en íntima colaboración con el Maestro”⁶⁶⁹, siendo muy significativa la ausencia nominal de la Iglesia católica del listado de sus integrantes.

En cuanto a la enseñanza privada, Falange Española de las J.O.N.S. admitió la existencia de escuelas primarias sin ambages, anunciando que el Estado velaría “por medio de sus funcionarios para que en el ejercicio de aquellas no se den doctrinas opuestas a la leyes”⁶⁷⁰, sobreentendiéndose que serían los inspectores quienes llevarían a cabo este control. Si tenemos en cuenta que la mayor parte de la enseñanza privada estaba en manos de la Iglesia católica los falangistas lanzaban con esta medida un aviso claro y contundente de que el sistema educativo en general y la escuela primaria en particular estarían bajo el control absoluto del Nuevo Estado nacionalsindicalista.

En sintonía con esta estrategia y para reforzar dicha tutela los “alumnos de Escuelas privadas” estaban obligados a “someterse al examen de Estado para la obtención del Certificado de Cultura primaria, y sus Maestros” tenían que estar en posesión del “correspondiente título oficial”⁶⁷¹, lo que ubicó definitivamente a la enseñanza privada en un plano subsidiario respecto a la estatal, una medida que despertó, sin duda, importantes recelos en la Iglesia católica que hasta ese momento había controlado prácticamente en exclusividad la enseñanza privada en nuestro país.

Pero, esto no fue todo. Los falangistas anunciaron también que en “todas las capitales donde” residieran “súbditos extranjeros en cantidad tal” que les permitiera abrir “Escuelas o Colegios primarios, podrán hacerlo sin que el Estado ponga trabas a su desenvolvimiento en el aspecto confesional”, aunque “con la limitación de que a estos establecimientos no asistirá ningún niño español ni pueda recibir la instrucción primaria en los mismos”⁶⁷², una medida que, a pesar de blindar a la infancia española frente a hipotéticas heterodoxias, representó a los ojos del sector más ultramontano de la jerarquía eclesiástica un detimento para la imagen de exclusividad del catolicismo como fe verdadera e incuestionable en todo el territorio nacional, algo que

⁶⁶⁹ Ibídem. “Juntas protectoras”. “Base 27”, pág. 9.

⁶⁷⁰ Ibídem. “Enseñanza privada”. “Base 29”, pág. 10.

⁶⁷¹ Ibídem.

⁶⁷² Ibídem. “Base 30”, pág. 10.

no estaban dispuestos a admitir ya que representaba una afrenta para su tradicional papel preponderante en el ámbito educativo.

A pesar de que Falange Española de las J.O.N.S. y la Iglesia católica formaron en el mismo bando y entre las aspiraciones de ambas figuró la de arrasar el modelo educativo republicano, las divergencias en cuanto a la naturaleza del modelo de Estado y el papel que ambas organizaciones se reservaron en él fueron notables y ostensiblemente perceptibles desde prácticamente el inicio de la contienda. Y aunque, como ya vimos al principio de este epígrafe, el contenido de las bases en las que el partido condensó las líneas generales de su propuesta de reorganización de la enseñanza primaria estuvo subordinado a dos axiomas incontrovertibles, uno de los cuales afirmó la confesionalidad católica de la “Escuela Nacional”, lo cierto es que Falange se reservó para sí el control absoluto de la escuela y el magisterio que, como ha quedado patente en el análisis del contenido de su proyecto, deberían jugar un papel relevante en los planes de transformación de la sociedad española que el partido pensaba promover una vez alcanzada la victoria en el campo de batalla.

En definitiva, el equipo de calangistas cumplió la encomienda de la Junta Provisional de Mando y presentó a Manuel Hedilla, antes de comenzar 1937, su proyecto para la nueva escuela española, redactado en forma de cuarenta y nueve bases cuyo contenido incorporaba la esencia del programa ideológico del partido y el espíritu imperial de gloriosa tradición en nuestro país, programa que regiría en la escuela primaria desde el momento en que Falange Española de las J.O.N.S. pusiera en marcha el Servicio de Educación Nacional en el Nuevo Estado nacionalsindicalista. Sin embargo, como veremos seguidamente, no por ello dieron por zanjada su campaña de propaganda en la retaguardia, que adquirió incluso tintes beligerantes contra sus propios compañeros de filas.

6. AUGE Y CAÍDA DE LA ESCUELA AZUL

Ha nacido con el año 37 una generación azul, orgullo del mundo entero, que tenga en su adolescencia el cuerpo del “espartano” y el alma del “ateniense”; ha nacido una generación de seres abnegados y piadosos, las fibras del corazón de los cuales vibran anhelantes por amor a la justicia y al trabajo, por la piedad y caridad cristiana, idolatrando a la España Una, Grande y Libre que resurge y que recuerda a aquella de D^a ISABEL y DON FERNANDO, “una” por su territorial unificación, “grande” porque jamás sobre sus dominios llegó el Sol a ponerse, y “libre” porque siempre se rigió por sus expresas voluntades, rechazando todas las tentativas de cuantos nuevos “BÁRBAROS” quisieron inmiscuirse.

Esta es la España que renace, y en este bienaventurado año están los albores de la España imperialista, que como en antaño será la admiración del mundo entero⁶⁷³.

Tras la celebración del primer Consejo Nacional de Educación en Valladolid los días 28 al 30 de diciembre de 1936, fruto de cuyas ponencias son las “Bases de reorganización de la Primera enseñanza en el Nuevo Estado” analizadas en el epígrafe anterior, Falange Española de las J.O.N.S. prosiguió en la retaguardia su campaña proselitista orientada a trasladar a la población de la España ‘liberada’ las aspiraciones del partido para el día en que se consumara la victoria, con el convencimiento firme de que en “el fondo de todas las conciencias” ardía “la previsión clara y exacta del inmediato advenimiento de una nueva Era, la Azul, la de Falange”⁶⁷⁴.

De entre todas las consignas aireadas aquellos días por el partido, fueron dos las que con mayor insistencia repitieron los falangistas en todos los

⁶⁷³ ¡AÑO NUEVO..., VIDA NUEVA! ¡¡ARRIBA ESPAÑA!!! DO-RA DO. Algeciras, Enero 1937. (1937, 13 Enero). AÑO NUEVO. Azul, (Algeciras), pág. 6. Las palabras entrecomilladas, así como las mayúsculas y cursivas son fieles al original.

⁶⁷⁴ “Nacional-Sindicalismo”, de Burgos. (1937, 31 Enero). Nuestro sentido de la Religión. *Amanecer*, (Melilla), nº 16, pág. 13.

medios de los que dispusieron para llevar a cabo su labor de propaganda. Por un lado, la que ponía de relieve su papel protagonista y exclusivo en el Nuevo Estado, asegurando que el “cálculo extraído de una experiencia histórica que no admite réplica, confía el éxito final y definitivo de esta guerra [...] a la eficacia incontrastable de nuestra solución nacionalsindicalista”⁶⁷⁵ y, por otro, el supremo afán de armonía, herencia directa del discurso político joseantoniano, afirmando que “todos los españoles y pueblos de España, constituyen una UNIDAD DE DESTINO QUE ES LA PATRIA”, para cuya gloria y mayor “engrandecimiento” los falangistas propusieron “aunar todas las juventudes campesinas, obreras e intelectuales”, consumando así su anhelo de “coordinar los intereses de todas las clases sociales, subordinados todos al bien común de la patria”⁶⁷⁶.

Alcanzar tan ambicioso objetivo sólo era posible implantando “el Estado Nacional-sindicalista”; “Nacional”, porque Falange Española de las J.O.N.S. quería “una España GRANDE, forjada con elementos extraídos de la cantera de su vida histórica, y libre de todas las ingerencias [sic] internacionalistas que la maniataban” y, “Sindicalista, porque los sindicatos como entidades de derecho público”, establecerían “la igualdad social del capital y el trabajo”, al tiempo que organizarían “la vida política de la nación a base de su vida económica, desapareciendo automáticamente los partidos políticos” que, en el fondo, “no perseguían otro fin que beneficiar a una clase determinada”⁶⁷⁷.

Este sublime anhelo de unidad, crisol donde se fundían todas las individualidades y al que debían plegarse obligatoriamente todas las personas y clases sociales, fue el que se propuso alentar Falange en la población infantil desde los primeros años de escolaridad, apoyándose, por un lado, en las potencialidades del “carácter providencialista e imperial del pueblo español”, retratado con exactitud “en el gesto ibérico del descubrimiento, exploración y colonización de América” y, por otro, en nuestra sin par “psicología hispánica” descrita magistralmente en el “Quijote” donde “nuestro héroe vive con locura generosa para morir de juicio fulminante”⁶⁷⁸.

El problema en aquellos momentos era, según Falange, que en los últimos tiempos “el materialismo de Sancho” se había impuesto “al espiritualismo

⁶⁷⁵ Ibídem.

⁶⁷⁶ González Royuela, E. (1937, 10 Enero). La razón de nuestra existencia. *Afán*, (Palencia), pág. 7. Mayúsculas en el original.

⁶⁷⁷ Ibídem.

⁶⁷⁸ Castrillo, B. (I.P.E.). (1937, 10 Enero). La pedagogía nacional. *Afán*, (Palencia), pág. 7.

nacionalista de su señor”, estando ambos “perdidos, gracias a los Panzas de la enseñanza” que desconocían totalmente “el secreto de los destinos nacionales” y que carecían de “escrúpulos” para alterar el “orden existente, estando dispuestos, por el contrario, a poner en práctica las más audaces tentativas para alterarle y hasta para aprovecharse del desastre”, siendo ésta una de las razones por las que “hay padres que dejan de mandar a sus hijos a la escuela” al considerar “tiempo perdido el que allí pasan, ya que lo que se les enseña les desvía del verdadero sentido de la civilización antigua, generosa e imperial”⁶⁷⁹.

Para atajar esta situación, Falange Española de las J.O.N.S. anunció a los “claparedópteros, decrolípteros, freudópteros y demás tardígrados que andan como el escarabajo haciendo pelotillas con toda la basura extranjerizante de la pedagogía moderna”⁶⁸⁰, cuál era la meta que el partido perseguía con su proyecto:

Queremos que en la España nueva, el Estado nuevo que se levanta pujante frente al fracasado Estado individualista, producto de la Revolución francesa, no dando todo al individuo reconociéndole como el único factor capaz de decidir sus destinos; sino encuadrándole en organizaciones técnicas y por medio de ellas intervenir en la organización y administración del Estado. Queremos en suma, el triunfo del tecnicismo sobre la democracia, que no servía más que para poderse encaramar a los altos puestos de la nación los más audaces o sinvergüenzas explotando la ignorancia del pueblo.

Esta es la única razón de ser de nuestra existencia, y único principio de casualidad [sic] que nos guía. Plasmar no realidades tangibles, la idea estatal de la Falange. Organizar a una clase para que dentro del nuevo Estado, juntamente con las otras, pueda laborar por el bienestar de la Nación y por el suyo propio⁶⁸¹.

Pero los falangistas no estaban solos en la retaguardia. Su seguridad –aireada en todos los medios de propaganda a su alcance–, de que tras la guerra conquistarían el Estado para materializar desde allí su revolución nacionalsindicalista empezaba a levantar serias suspicacias y recelos entre sus compañeros de viaje que, alarmados ante el crecimiento espectacular de sus milicias y el impacto que despertaba en la población civil su actividad

⁶⁷⁹ Ibídem.

⁶⁸⁰ Ibídem.

⁶⁸¹ González Royuela, E. (1937, 10 Enero). La razón de nuestra existencia. *Afán*, (Palencia), pág. 7. Mayúsculas en el original.

propagandística y proselitista, iniciaron cerca del Cuartel General una campaña de desprecio contra Falange con el objetivo de abortar sus planes.

El ataque coincidió con el intento de los sublevados de granjearse las bendiciones vaticanas para transformar la imagen de Guerra Civil en una ‘cruzada’ de inspiración divina que salvaría del peligro comunista a la civilización occidental. En consonancia con ello, las relaciones del general Franco con la jerarquía eclesiástica católica bajo su protección en la zona rebelde estaban condicionadas por la necesidad de obtener dicho reconocimiento. Los obispos en general y el cardenal Isidro Gomá en particular, conocedores de esta circunstancia, no dudaron en utilizarla a su favor para atizar, a los pocos meses de iniciada la contienda, una serie de acusaciones contra los nacionalsindicalistas que canalizaron a través de los monárquicos, estrategia que los falangistas denunciaron públicamente sintiendo “la irresistible tentación de salir al paso de una insidiosa de hondo calado”⁶⁸² que trataba de despreciarlos públicamente:

Ha llegado a acusársenos nada menos que de aversión a la idea religiosa, se ha dicho que no somos católicos.

La acusación no es anónima. Y en tristes repetidas ocasiones fue patrocinada. Recordamos con indignación que alguna mentalidad católica –o que se atribuía con la mayor injusticia la representación del pensamiento católico–, negó que fuesen conciliables las doctrinas falangistas y eclesiásticas. Lamentable sentido de la verdadera realidad. O mejor, ridícula y asquerosa manera de postular una inmerecida rehabilitación⁶⁸³.

Los falangistas se defendieron de estas acusaciones, afirmando que “entre lo civil y lo religioso” no existía por su parte “discordia real ni aparente”, ya que “la clave” de su lucha se resumía “en un doble afán: Dios e Imperio”⁶⁸⁴.

Si justamente luchamos por devolver a España a su entraña específica, si exactamente combatimos para que España recobre el viejo sentimiento latino, ¿quién –¡mentecato!– puede siquiera vislumbrar la posibilidad histórica de un Estado Español que no se ajuste a la eterna línea evangélica, o del que se desenraícen las ideas imperiales?⁶⁸⁵

⁶⁸² Nacional-Sindicalismo”, de Burgos. (1937, 31 Enero). Nuestro sentido de la Religión. *Amanecer*, (Melilla), nº 16, pág. 13.

⁶⁸³ Ibídem.

⁶⁸⁴ Ibídem.

⁶⁸⁵ Ibídem.

Esta explicación no impidió que el partido declarase “incompatible” su doctrina con el “catolicismo pasivo y oportunista”, “con ese catolicismo, con minúscula, que significa clericalismo en pequeño y no devoción en grande”, aduciendo que ellos no eran ni podían ser católicos “por razones políticas” porque consideraban “ilícito mixtificar el soberano esplendor de la religión con el falso brillo de la plata”, confesándose católicos fundamentalmente “por razones religiosas”⁶⁸⁶, algo que puede ayudarnos a entender, en buena medida, la actitud ascética y de sacrificio ante la vida propugnada en la doctrina nacionalsindicalista.

Y porque es así nos está vedado usar (abusar) de la religión como medio, como vehículo, como banderín de enganche. No. No puede la religión ser un medio. En nuestra estimación le corresponde un valor infinitamente más elevado. Es un principio soberano, es una categoría excelsa, es una convicción tajante que determinan en todo momento, nuestra voluntad y vence la insurrección de nuestros apetitos naturales, aherrojándonos el exacto cumplimiento de la virtud⁶⁸⁷.

El catolicismo fue para Falange Española de las J.O.N.S. algo más que una religión de Estado ya que su doctrina estaba en el origen del espíritu colectivo que alentó las grandes gestas heroicas del pueblo español, dotándole de unidad, cohesión interna y capacidad de sacrificio. En el universo ideológico nacionalsindicalista, “religión y Patria” eran, “indiscutiblemente”, para todos los españoles, “verdades objetivas, dogmáticas, superiores a nosotros, fuera de nuestra voluntad”⁶⁸⁸.

Cuando el partido anunció su intención de instaurar un “Estado Nacional” al finalizar la guerra, lo hizo pensando “en el Imperio como única fórmula de realización de los destinos de España”⁶⁸⁹, por lo que la enseñanza de la religión católica jugó un papel protagonista en sus planes para que las nuevas generaciones surgidas de la victoria recuperaran el aliento de ese espíritu colectivo, de esa fuerza aglutinadora que iba a permitirles acometer con éxito la difícil empresa de conducir a España por el camino imperial, siendo precisamente aquí donde adquiere sentido la declaración falangista de confesionalidad católica de la escuela primaria, además de inspirarse “en los sentimientos del más acendrado patriotismo y en las seculares tradiciones

⁶⁸⁶ Ibídem.

⁶⁸⁷ Ibídem.

⁶⁸⁸ Ibídem.

⁶⁸⁹ Ibídem.

de la hispanidad”, ya que esta afirmación de principios hunde sus raíces en “la trayectoria religiosa e histórica del pueblo español y la necesidad imperiosa de que el nuevo Estado se constituya conforme a la concepción estatal de Falange Española”⁶⁹⁰.

“Dios e Imperio”, repitieron incesantemente en sus proclamas los falangistas; para ellos no existía oposición alguna entre afanes católicos y sueños imperiales ya que, como alegaban frente a los ataques de que eran objeto, muchas de las cualidades que caracterizaban a su militancia, como “la Justicia, el sacrificio, la fraternidad, la abnegación” o “la austerioridad”, eran virtudes “eternamente cristianas”⁶⁹¹. El verdadero motivo de este ataque contra Falange trascendía el cuestionamiento sobre la naturaleza católica o no de la doctrina nacionalsindicalista. Lo que inquietaba realmente a la jerarquía eclesiástica era el papel subsidiario que el partido reservaba en sus planes a la Iglesia en determinadas parcelas que tradicionalmente habían estado bajo su control directo desde tiempos inmemoriales, tal y como ocurría con la escuela primaria, dado el enorme potencial que ésta representaba para expandir su dogma entre la infancia española.

A esta particular concepción del catolicismo se sumó el firme convencimiento de que no era suficiente “con declarar obligatoria la enseñanza del niño” sino que había que lograr a toda costa que desapareciera de la mentalidad infantil “esa aversión innata que casi todos sienten por la escuela”. Para lograrlo, Falange anunció su intención de “reformar la enseñanza y cambiar los métodos rutinarios de la palmeta y las lecciones de memoria”, además de habilitar como escuelas “locales higiénicos y alegres, locales que no constituyan para el niño una añoranza del hogar, sino una prolongación de éste”⁶⁹².

Junto a estos importantes cambios metodológicos y funcionales, Falange anunció también la necesidad apremiante de llevar a cabo una revisión profunda del proceso de selección de los maestros, haciendo “desaparecer del escalafón” a los que se limitaban tan “sólo a soltar su discursito-lección

⁶⁹⁰ AFUEPSR: caja 30, carpeta 9. “Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado”.

⁶⁹¹ Nacional-Sindicalismo”, de Burgos. (1937, 31 Enero). Nuestro sentido de la Religión. *Amanecer*, (Melilla), nº 16, pág. 13.

⁶⁹² Torrelo, E. Algeciras. 1 Enero de 1937. (1937, 13 Enero). LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA. *Azul*, (Algeciras), pág. 6.

de menos de una hora y esperar apasiblemente [sic] el vencimiento de quinquenios⁶⁹³.

A medida que avanzaban los días, un halo de suspicacia procedente de todos los sectores del bando sublevado, cada uno por sus particulares motivos, envolvió a Falange Española de las J.O.N.S. Por un lado, el crecimiento exponencial de sus milicias junto con la creación de sus propias academias militares, además de su tenaz resistencia a integrarse en las unidades del ejército regular y someterse a la disciplina de sus mandos, despertó los celos del Cuartel General a quien no se le escapaba que la permanencia de las banderas falangistas en el frente era fundamental para ganar la guerra. Por otro, sus declaraciones, discursos y artículos en prensa suscitaron la desconfianza de los sectores monárquicos, católicos y tradicionalistas que, en sempiterna alianza con la jerarquía eclesiástica, intuyeron que el Nuevo Estado nacionalsindicalista podría poner punto final a unos privilegios de clase atesorados a lo largo de generaciones.

La campaña de propaganda falangista no ocultó sus planes en este sentido e incidió en algunos ámbitos especialmente sensibles para sus compañeros de aventura que vieron amenazada su influencia en algunas parcelas históricamente bajo su control, como era el caso de la educación:

Falange tiene el deber de velar por la educación intelectual de la juventud española, porque Falange no es un partido político más, cuya única preocupación era el medro personal y la despreocupación absoluta de todo lo que no sea la propia ambición. En la Era Azul todo eso desaparece repudiado por estéril y contraproducente para el bien de la Patria, y por eso, y como los tiempos han cambiado, aunque algunos no lo crean o no lo vean, es por lo que en la vida escolar de la juventud tiene que ver la Falange.

Todavía existen padres que creen que la educación de los hijos es cosa privada de ellos, y tienen que darse cuenta de que están en un profundísimo error, del cual vamos a procurar sacarlos⁶⁹⁴.

Las medidas populistas de su doctrina sindical que los falangistas anunciaron con el fin de mejorar la situación de la clase obrera y trabajadora despertaron también la desconfianza entre los sublevados que acusaron a

⁶⁹³ Ibídem.

⁶⁹⁴ (1937, 10 Enero). Falange y la Enseñanza. *Azul*, (Villa Sanjurjo-Marruecos), pág. 3.

los falangistas de utilizar idéntico *modus operandi* que los partidos políticos de izquierda durante la II República:

Lamentable personalidad antihistórica la de aquellos que nos gritan ahora, al vernos dedicados a la tarea de crear y robustecer nuestras organizaciones obreras nacionalsindicalistas:

-¡Dejen ustedes eso! Van a ser iguales que los rojos.

Y cuando les decimos que por aspiración programática y doctrinal, por un imperativo histórico que tenemos que servir e incluso por patriotismo, nuestra obligación consiste en encuadrar a las masas proletarias, desintoxicadas del marxismo y del anarquismo, dentro de nuestros cuadros, nacionalizándolas y haciéndolas sentir de nuevo la fe en España, para que la seguridad de sus reivindicaciones justicieras sean atendidas, esas pobres gentes no nos entienden. Es como si les habláramos un lenguaje distinto, un volapuk⁶⁹⁵ ingrato a sus oídos reaccionarios. Y de aquí, para aquellos que no han comprendido que la guerra civil es ya revolución nacional, y que ésta no podrá ni deberá hacerse en contra del proletariado, se indignen con la Falange y sienten un poco de pavor por nuestros avances, en terrenos que antes dominaba el enemigo rojo, causando miedo irresoluto en estos bravoneles de la hora⁶⁹⁶.

Frente a quienes instigaron el golpe del 18 de julio con el único objetivo de volver a la situación previa a la II República Española, los falangistas afirmaron la necesidad de gritar “a los cuatro vientos” y “con la intensidad precisa” que “contra el proletariado” era imposible construir “en la vida moderna, ni un Estado ni una reacción”, porque hacerlo suponía “construir en la arena, forjar castillos de naipes, dejar al margen de la nueva organización de la vida española, a un sector obrero numeroso, resentido, amargado”⁶⁹⁷. Además, para Falange, “nacionalizar al proletariado” y “hacerle copartícipe de las comunes ambiciones propias de un Estado, digno de ese nombre”⁶⁹⁸ estaba en el origen de la grandeza y la cohesión de países como Alemania e Italia, referentes de especial relevancia, como sabemos, para el nacionalsindicalismo.

⁶⁹⁵ El *volapük* es una lengua artificial creada por el sacerdote alemán Johann Martin Schleyer en 1879 cuyo objetivo fue facilitar el entendimiento entre personas de diferentes culturas.

⁶⁹⁶ Bravo, F. (Servicio de la Jefatura de Prensa y Propaganda). (1937, 10 Enero). De la historia que hacemos. La nacionalización del proletariado. *Azul*, (Villa Sanjurjo-Marruecos), pág. 3.

⁶⁹⁷ Ibídem.

⁶⁹⁸ Ibídem.

La pretensión falangista de atraer a sus filas a la masa obrera y proletaria dándole la oportunidad de “restañar sus heridas con una alegre participación primordial en la forja de la España nueva”, chocó frontalmente con los intereses de “las duras mollerías y los secos caletres de los elementos que, por incapacidad” más daño podían hacer “al movimiento nacional”⁶⁹⁹, y a quienes los falangistas, a pesar de estar a su lado en el bando rebelde, dedicaron duros reproches:

Con toda la responsabilidad personal que sea precisa, es menester estampar esta verdad palmaria, hacerla asequible a los pobres burgueses que tan sólo hace cien días temblaban de pavor ante la virulencia del marxismo, al que estaban dispuestos a ceder cuanto de dignidad viril y civil debían defender y que ahora, tras las líneas de retaguardia donde luchan cien mil fusiles nacionalsindicalistas gallean estúpidamente como si fuera un ideal noble, convertir a España en un cementerio, tras cuyas tapias pudieran andar solas las fábricas y producirse el trigo autóctonamente⁷⁰⁰.

Para los falangistas, una “España renaciente” nunca podría “alzarse sobre la esclavitud ni tampoco sobre el odio”, por lo que, tras consumar la victoria militar y en consonancia con el legado del ‘ausente’, subrayaron la necesidad ineludible de “recordar que los hijos de España somos hermanos, lo mismo en los tiempos de prosperidad que en los de miseria”⁷⁰¹, premisa difícil de encajar para sus socios de asonada que, como sabemos, alentaron la rebelión militar con el objetivo de recuperar privilegios que ahora, en los albores de 1937, tras poco más de cinco meses de guerra, Falange Española de las J.O.N.S. cuestionaba, convirtiéndose así en peligroso enemigo de sus intereses.

Aunque sabían que sus propuestas suscitaban una gran desconfianza entre sus propios compañeros de filas, los falangistas no dejaron en su empresa de intentar trasladar a la población ‘liberada’ los planes de futuro que el partido acariciaba para el Nuevo Estado una vez finalizada la guerra. Así, respecto a la educación, aseguraron que antes de su llegada al escenario político “la juventud estaba suelta, nadie se preocupaba de ella, nadie les hacía comprender que ellos eran los hombres del mañana y que por lo tanto de ellos, de su saber, de su trabajo, dependía la gloria y el esplendor

⁶⁹⁹ Ibídem.

⁷⁰⁰ Ibídem.

⁷⁰¹ Ibídem.

de España”⁷⁰². Pero ahora, con la Falange, todo cambiaría, ya que su deseo de “una España Imperial” no se limitaba exclusivamente a conseguir “una España fuerte militarmente” sino que su meta era lograr una nación que destaca del resto “por su cultura, por su ciencia, [...] por su grandeza en todos los aspectos”, y para lograrlo la juventud debía seguir los cauces y directrices marcados por el partido que demandaba también el apoyo de las familias, alegando que “los padres, si son buenos españoles, tienen que ayudarnos, o por lo menos, no molestarnos, pues nuestra intención y nuestro fin son buenos”⁷⁰³.

Estas palabras corroboran que una las principales aspiraciones de los falangistas fue que el futuro Estado nacionalsindicalista asumiera el control absoluto de la escuela y aunque reconocieron que había “muchos” que se dolían de que el partido interviniere “en este aspecto de la educación de nuestros estudiantes”, atribuyeron esta actitud a que estaban todavía “imbuidos por los antiguos métodos” y no veían que el cambio ya se había producido⁷⁰⁴, un cambio en cuyo advenimiento los maestros falangistas, “arquitectos y modeladores de la espiritualidad católica y española de esta nueva Patria”, eran “depositarios de la más alta responsabilidad”, ya que el “alma de las futuras generaciones nacional-sindicalistas”⁷⁰⁵ estaba en sus manos.

La España nueva surgida de la victoria necesitaba “maestros españoles para hacer escuela española”⁷⁰⁶, maestros que despertaran en el alma infantil “el ansia de Imperio, la borrachera de Imperio”⁷⁰⁷, y para lograrlo Falange consideró ineludible “formar, dirigir y vigilar el Magisterio nacional”⁷⁰⁸, propósito que confirma, una vez más, que el control de los maestros fue uno de los objetivos prioritarios del partido que, además, identificó la fuente de “las hondísimas preocupaciones que ahora padecemos” en el total “desapego que hacia la Escuela primaria han tenido, durante muchas generaciones, no

⁷⁰² (1937, 10 Enero). Falange y la Enseñanza. *Azul*, (Villa Sanjurjo-Marruecos), pág. 3.

⁷⁰³ Ibídem.

⁷⁰⁴ Ibídem.

⁷⁰⁵ Muro, J. (Jefe Territorial de Aragón y Rioja). (1937, 13 Enero). *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 1, pág. 2.

⁷⁰⁶ Calamita, G. (Rector de la Universidad de Zaragoza). (1937, 13 Enero). El maestro. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 1, pág. 2.

⁷⁰⁷ Matilla, G. (Jefe Territorial de Educación Nacional). (1937, 13 Enero). Llamada. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 1, pág. 2.

⁷⁰⁸ Calamita, G. (Rector de la Universidad de Zaragoza). (1937, 13 Enero). El maestro. Op. cit. Cursivas en el original.

sólo nuestros dirigentes, sino, lo que es peor, la gran masa del pueblo español, que en la escuela no veía más que el refugio material de sus hijos”⁷⁰⁹.

En aquellos confusos días varios medios de comunicación falangista aseguraron que “los órganos de opinión” preconizaban “dos tendencias exclusivistas”⁷¹⁰ respecto a la escuela. Una, postulaba la vuelta a la escuela tradicional, a “la Escuela triste y cruel de la ‘letra con sangre entra’; del estudio de memoria en libracos con preguntas y respuestas; del canturreo monótono, arrítmico, sin expresión y sin vida”⁷¹¹. La otra, quería “derribar el armatoste pedagógico antiguo y colocar en su lugar algo nuevo, teniendo como tal, la antítesis de la escuela anterior, sin mayor fundamento ni mejor base”⁷¹².

Frente a estas dos posturas extremas se alzaron voces dentro del partido que, considerando ambas tendencias “igualmente idealistas” y “exentas de toda realidad”, tildaron la primera de “excesivamente practicona, no práctica”, y a la segunda de “excesivamente subjetiva”⁷¹³, propugnando la adopción de “una posición ecléctica de base realista, de apoyo seguro, de edificio sobre roca”, aunque su propuesta, además de confusa, no explicitaba en qué consistía exactamente esta supuesta orientación realista.

Hoy hace falta una pedagogía, ni nueva ni vieja, sino realista, que abarque todo lo que es, sin aumento, disminución o cambio, dando a cada factor su valor y situarlo en su propio lugar; preeminente, lo que tenga preeminencia objetiva; secundario, lo que deba hacer un servicio auxiliar, nexo, lo que está para establecer las relaciones necesarias. Todo organizado, en su orden.

Pues bien; este orden, requiere: primero, el gran fin humano; luego el ser humano desde que nace hasta que muere, en sí y en función de los fines; después, el camino para este fin y para estas relaciones y luego, los medios más adecuados para que esto tenga una realidad viviente.

Traducido a términos, puramente pedagógicos, diríamos: el fin de la vida; el niño psicobiológicamente considerado; la Escuela; la enseñanza⁷¹⁴.

⁷⁰⁹ Gómez Lafuente, P. (Director de la Escuela Normal del Magisterio Primario). (1937, 13 Enero). Confiamos. *El Magisterio Azul*, nº 1, pág. 3.

⁷¹⁰ Talayero, J. (1937, 13 Enero). Lo nuevo y tradicional en Pedagogía. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 1, pág. 7.

⁷¹¹ Ibídем. Palabras entrecerrilladas en el texto original.

⁷¹² Ibídém.

⁷¹³ Ibídém.

⁷¹⁴ Ibídém.

Falange insistió en que ganar la guerra representaba tan sólo “la primera etapa de la campaña” y que en “la segunda parte de la santa Cruzada” donde se abordaría “la reconstrucción de la Madre España”, el Magisterio primario tenía asignada la difícil tarea de “forjar espíritus arrogantes, voluntades robustas, caracteres recios, corazones esforzados, conciencias rectas y sanas, hombres de tesón y ciudadanos”⁷¹⁵.

A los maestros correspondía librar la batalla por España en el campo educativo, labrar “día a día, el mañana de la Patria en el santuario de la Escuela”, “fundir y troquelar juventudes fuertes, animosas, heroicas”, “instaurar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria”⁷¹⁶. Para Falange Española de las J.O.N.S., España tenía “un alma perenne, inmutable, justiciera”, y los españoles, “sus hijos, generación tras generación” formaban “su cuerpo”⁷¹⁷. Pero, había muchos que no escuchaban “la voz del alma”, “hijos malditos” que no querían “la obra de la madre”, gentes “sin Patria” que rechazaban ser “piedras del templo inmenso de España”, siendo aquí donde la escuela primaria y el magisterio asumirían un rol protagonista dentro de los planes del partido para “continuar en lo futuro” la “obra de la Hispanidad” con las nuevas generaciones surgidas de la victoria, una empresa interrumpida tan solo por “los egoísmos individuales” y cuya realización asumió plenamente el nacional-sindicalismo postulado como “el signo exterior, el CUERPO, con que se manifieste en nuestra época el ALMA de la Hispanidad”, uniendo así “en hermandad cristiana a todo un pueblo” para cumplir su “unidad de destino”⁷¹⁸.

Otro aspecto importante de la “cruzada” emprendida por Falange para “dar a la Patria un Magisterio digno y capaz”, fijando “en la entraña de los maestros” y grabando “a fuego en su corazón el fervor a España”, fue el papel asignado a la mujer, a la maestra, “camarada dulce de ensueños y dolores”, para quien los falangistas reservaron en sus filas “un puesto de vanguardia” con una misión “doblemente trascendental”: “guiar y dirigir el despertar de cada día a la luz, de una nueva capacidad, de un nuevo afán”, al tiempo que su “ternura de mujer” evitaba que las “flores de ensueño” de la infancia se marchitaran “sin un halda suave” que las recogiera en su seno, porque

⁷¹⁵ Moreno, E. (Inspector-Jefe de Primera Enseñanza). (1937, 13 Enero). Querer vencer, es vencer. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 1, págs. 3-4.

⁷¹⁶ S.E.M. (1937, 13 Enero). Aquí estamos. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 1 , pág. 4.

⁷¹⁷ Macipe, A. (1937, 13 Enero). Hispanidad y Nacional-Sindicalismo. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 1, pág. 5.

⁷¹⁸ Ibídem. Mayúsculas en el original.

el alma infantil no era “un teorema ni una reacción química” y escapaba “a todo intento de fórmula”⁷¹⁹.

En su desenvolvimiento natural, biológico, humano –al menos nuestro niño español, vivaz, intuitivo– mejor que a la llamada de la ciencia fría y seca de los números, responde a la atracción fuerte y misteriosa de la poesía. De ahí que los mejores ‘educadores’ sean la madre y la maestra.

La canción de cuna y de corro, el beso y la risa, dejan en nuestro recuerdo de niño impresiones imborrables, los primeros años de vida se corresponden de modo admirable con aquellos en que el alma juvenil despierta a la vida en una primavera rosada. En ambas edades es la sombra de una mujer la que aureola las esencias más puras de nuestro ser⁷²⁰.

A los varones correspondía, según Falange, gestionar la herencia recibida de manos de las mujeres y aquilarla “en su valor preciso” para “forjar la España azul” anhelada por el partido, que demandó para sus filas maestras amantes y cariñosas, comprensivas y perspicaces cuya personalidad contribuyera a “la obra ruda de hacer a la Patria” y a “la obra social en la aldea”, empresas que fueron abordadas con “fe de roca” por los falangistas y donde el “ejemplo”, “aliento” y “patriotismo” de las maestras sería “fuente de almas labriegas, sendero y ruta de inquietudes campesinas. Justicia social, amor al desvalido, al débil, al menesteroso. Pan del espíritu a todos. Hermandad, paz”⁷²¹.

Falange Española de las J.O.N.S. emplazó a maestras y maestros a formar “una milicia espiritual” que, tras la de “los fusiles y cañones”, “disciplinada y vencedora”, llevara “la paz y la alegría” a la Nueva España que resucitaba, advirtiéndoles claramente que quien “por sus años o por sus ideas” perteneciera “a una generación que se agota, que se muere”, no olvidara nunca que “sus discípulos”, los herederos de la victoria, integraban “otra generación: la primera que llegará a vivir la Nueva Era”, por lo que “antes que saber Pedagogía” necesitaban “tener una concepción clara, sin visiones deformadas ni anquilosadas del significado de la Revolución Nacional”⁷²².

⁷¹⁹ Paniagua, J.I. (1937, 13 Enero). A ti, maestra. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), pág. 6.

⁷²⁰ Ibídem. Palabra entrecomillada en el original.

⁷²¹ Ibídem.

⁷²² (1937, 21 Enero). Exaltación. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 2, pág. 1.

El magisterio tenía que “desnudarse de todo lo viejo y revestirse del nuevo espíritu, [...] salir de su Escuela y respirar fuerte los aires de España”⁷²³, concienciarse de que la sagrada misión de trasladar a las nuevas generaciones el espíritu de la doctrina nacionalsindicalista era la fórmula “para alumbrar las rutas de la victoria que los soldados” abrían con su sangre en el campo de batalla y que, “a la vuelta de luchas y arroyos de sangre”, confluyan en el “camino histórico, hace siglos perdido en los atajos necios de la frivolidad”⁷²⁴.

El problema era, según Falange, que la “decadencia de España reflejada en las ideas” importadas “desde el siglo XVII” trascendió, “como no podía menos de ocurrir, al ámbito de la Pedagogía” y, además, “la importación” extranjerizante fue mayor en esta disciplina porque “la Pedagogía verdaderamente española era de profunda raíz cristiana” y su “doctrina por íntimo vínculo con nuestro modo de ser” formó “un todo psicológico peculiar español”⁷²⁵.

Atendiendo a esta privativa caracterización de nuestra genuina personalidad histórica, “los enemigos de España” trataron por todos los medios de “descristianizar el espíritu español de profunda raigambre religiosa” y, para lograrlo, introdujeron “una pedagogía extranjera racionalista que, con un superficial ropaje de pomposa e ininteligible frase”, sugestionó “al Magisterio para inocularle fácilmente el virus venenoso aun obrando con la mejor intención y rectitud”⁷²⁶.

La responsable de materializar tan sutil empresa no fue otra que “la nunca bastante maldita Institución libre de enseñanza [sic] tan mimada y protegida ya por todos los gobiernos de la Monarquía y encumbrada por la República cuya influencia ha sido totalmente eficaz para sus fines en el Ministerio de Instrucción Pública”, importando legalmente “toda la pedagogía francesa derivada de las doctrinas jacobinas de la Revolución” que fue la que se estudió “en casi todas las Normales españolas”⁷²⁷. Además, para completar esta obra destructora de la personalidad auténtica del pueblo español, la Institución publicó la “Revista de Pedagogía”, un poderoso canal del que se sirvió para

⁷²³ Ibídem.

⁷²⁴ Paniagua, J.I. (1937, 21 Enero). Técnica pedagógica. Una nueva norma escolar. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 2, pág. 6.

⁷²⁵ Jesús María. (1937, 21 Enero). Pedagogía extranjera. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 2, pág. 6.

⁷²⁶ Ibídem.

⁷²⁷ Ibídem, págs. 6-7.

importar a “gran escala pedagogía extranjera”, pero “no la característica y privativa de cada país, sino la que convenía exclusivamente a sus fines de moledores y aun ésta, truncada”⁷²⁸. El resultado de esta estrategia fue, según los falangistas, además de “una desorganización absoluta de la enseñanza, [...] una confusión extraordinaria en la mentalidad del Magisterio joven y un anquilosamiento espiritual en el Magisterio viejo”⁷²⁹.

Afortunadamente, por “las riberas españolas” silbaba en aquellos momentos convulsos “un fuerte viento” que hinchaba, como antaño, “las velas de nuestros navíos en busca del segundo Imperio”, haciendo resonar en “los ecos de la Patria” una “palabra fecunda: HISPANIDAD”, cuya esencia impregnaba y daba sentido al sueño nacionalsindicalista de una “ESCUELA HISPÁNICA”, hacia cuyo “logro” y “perfección constante luego de conseguida” dedicarían los falangistas, además del ímpetu de su “ilusión de soñadores”⁷³⁰, todo su esfuerzo como maestros.

Para dar vida a esta escuela “sencilla, alegre, recia, patriota, sin afeites exóticos ni afanes extranjeristas”, una escuela “clara como nuestro cielo, nuestro sol y la risa de nuestros niños”, una escuela que trajera a España “luminarias de gloria en auroras de paz”⁷³¹, Falange Española de las J.O.N.S. exhortó “al Magisterio de España” a ponerse “en pie reciamente, vigorosamente, alta la faz, sintiendo en la entraña el fuego del amor a esta Patria tan rica y hasta hoy tan desdichada”⁷³² y “cambiar la orientación del hacer escolar”⁷³³, utilizando “como vehículo formativo la imitación y el contagio artísticos, en lugar de la proposición y el teorema”⁷³⁴, tarea que sólo podía acometerse poniendo “rumbo a los nortes” susceptibles de “ser fecundos para el porvenir de la raza, potenciando sus calidades [sic] esenciales en lugar de combatirlas y amordazarlas con una metodología miope” que había demostrado su inutilidad para “traspasar los estratos intelectuales” y “adentrarse en las regiones que deciden la estructura definitiva de un alma”⁷³⁵.

⁷²⁸ Ibídem, pág. 7.

⁷²⁹ Ibídem.

⁷³⁰ Paniagua, J.I. (1937, 21 Enero). Técnica pedagógica. Una nueva norma escolar. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 2, pág. 6. Mayúsculas en el original.

⁷³¹ Ibídem.

⁷³² Ibídem.

⁷³³ Maillo, A. (I.P.E.). (1937, 21 Enero). El Arte, elemento vivificador de nuestra Escuela. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 2, pág. 2.

⁷³⁴ Ibídem, pág. 3. Negrita en el original.

⁷³⁵ Ibídem, pág. 2.

Bastaba dar un vistazo a la Historia para comprobar que “donde quiera que una forma de vida de caracteres originales” aparecía “modelando el material humano según un estilo determinado”, se consideró “más importante y educadora la faceta artística que la científica”, como aconteció en “la educación griega del periodo períkleo”, en “los claustros monacales del medievo”, “en los patios de armas de los castillos feudales” o “en los salones del XVIII que hicieron florecer el ideal del ‘galant home’ ”⁷³⁶.

Atendiendo a “estas y otras razones”, los falangistas concedieron “una importancia decisiva al cultivo de los sentimientos y la voluntad en las escuelas primarias”, y para llevarlo a cabo decidieron potenciar “las actividades literarias y artísticas” que se adecuaban más, según ellos, “al genio de nuestra raza”, aunque “sin descuidar [...] el desarrollo del programa y la enseñanza de las técnicas instrumentales”⁷³⁷.

Su propuesta se concretó en una serie de actividades que “la escuela española” debía “cuidar con esmero exquisito y cultivar con denodado fervor” para lograr “sentar los jalones iniciales de una pedagogía nacional y de una escuela que, teniendo en cuenta las maneras espontáneas del espíritu racial, procure elevar a plenitud los valores morales que la naturaleza depositó en nuestra alma”⁷³⁸. En este sentido, la “lectura y recitación de poesías verdaderamente selectas”, junto con “la dramatización de apólogos y diálogos”, “el canto coral”, “la narración de cuentos”, “la lectura y comentario encendidos de biografías de grandes hombres”, “la instrucción y práctica religiosas”, “el dibujo como lenguaje y como arte”, “la gimnasia” y “los gestos de expresión”⁷³⁹ fueron los exponentes clave de un proyecto educativo que buscó dar una respuesta concreta “al problema de la Escuela española”, un problema que, según los falangistas, no era otro que “determinar los fines más adecuados” para ella, “concretar el camino más seguro” para alcanzarlos, y “controlar o comprobar su labor” de forma eficiente, lo que exigía, por un lado, “una técnica y una organización”⁷⁴⁰ depuradas que sólo la doctrina nacionalsindicalista estaba en situación de aportar y, por otro, disponer de un ejército de maestros dispuestos a servir y a obedecer ciegamente las consignas del partido.

⁷³⁶ Ibídem, pág. 3. Palabras destacadas en el original.

⁷³⁷ Ibídem.

⁷³⁸ Ibídem.

⁷³⁹ Ibídem.

⁷⁴⁰ Talayero, J. (1937, 21 Enero). Una Pedagogía Nacional. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 2, pág. 4.

Quien no tuviera “alma de asceta” no tenía cabida “en FALANGE” porque militar en el partido obligaba a “besar el cilicio”⁷⁴¹ todos los días, y el cilicio de los maestros era precisamente servir. Primero, “a Dios, que es el supremo Señor”; después, “a su Patria”, señora de sus “afanes Imperiales”; luego, a sus “niños, que son el tesoro permanente y reservado”⁷⁴². Para lograrlo, los maestros falangistas debían aprender a “obedecer sin discutir” porque aquellos que carecieran de “un espíritu propicio a la disciplina”, de “la fuerza terrible de la voluntad que se sobrepone a la rebeldía”, no eran válidos para inspirar en sus alumnos la “disciplina inexorable”⁷⁴³ que caracterizaba a todos los que comulgaban con los principios del nacionalsindicalismo y militaban en sus filas.

No hagas de tu escuela una escuela blanda: hazla seria y alegre, que también la alegría es una cosa muy seria. El deber que mejor se cumple es el que se cumple con alegría: he ahí el signo de la milicia escolar que la Patria pone en tus manos.

Escuela seria y alegre. Haz de cada niño un Flecha y una flecha. Un Flecha, para que España los reúna en su escudo imperial; una flecha, para que defienda el mundo.

Llévale a cada niño el júbilo de sentirse español. ¿Cuántas naciones del mundo no sienten hoy por nuestra sangre más todavía que por nuestra lengua? Todas ellas, aún inconscientemente, viven en la Hispanidad. Pues bien; esta victoria no nos será quitada. Vamos a hacer, por tanto, de nuestra nación un imperio; el imperio espiritual de la Hispanidad. Que España sea rectora de los pueblos que recibieron su idioma, y su sangre, y su civilización, y su espiritualidad⁷⁴⁴.

Ante los maestros falangistas se abría la “perspectiva maravillosa” de inspirar “como doctrina” en sus alumnos una “magnífica voluntad de Imperio”⁷⁴⁵, mediante la cual retomar su “destino histórico en función de Españoles”⁷⁴⁶. Para lograrlo, nada mejor que inspirarse en los acontecimientos que diariamente brindaban a la escuela “mil cuadros vivos” que los maestros debían

⁷⁴¹ El Delegado Nacional de la S.E.M. (1937, 28 Enero). Breviario del maestro falangista. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 3, pág. 1. Mayúsculas en el original.

⁷⁴² Ibídem.

⁷⁴³ Ibídem, pág. 2.

⁷⁴⁴ Ibídem.

⁷⁴⁵ Ibídem.

⁷⁴⁶ 1937, 29 Enero). “2 minutos...” Al maestro de pedagogos Rdo. Sr. D. Bartolomé Bosch que en el magnífico acto de Inauguración de Curso dijo acertadamente que “España había perdido el alma”. *Falange*, (Palma de Mallorca), pág. 2. Mayúscula en el original.

“aprovechar” para despertar en las nuevas generaciones este sentimiento, ya que el “instinto imitativo, infantil, es tan fuerte, que llega a asimilar de un modo prodigioso lo que le atrae, lo que le sugestiona”⁷⁴⁷. De ahí la importancia de “la labor personal del Maestro en la Escuela” y “su poderoso influjo, en la época en que la sugestionabilidad [sic] del niño es grande”, proporcionándole “infinitas probabilidades de formar en él un tipo metal [sic] que neutralice la acción libre y se apropie de doctrinas que señalen la línea directriz en su conducta”⁷⁴⁸.

A medida que avanzaban los días el tono amenazador de la campaña falangista se intensificó, haciéndose patente de forma cada vez más ostensible que los planes de futuro del partido divergían radicalmente de los de sus compañeros. Firmemente convencidos de que la solución nacionalsindicalista era la única posible al terminar la guerra y que hablar de la Falange era “nombrar a España”, sus proclamas anunciaron sin rodeos que llegaría “el día no muy lejano, en que abandonando el fusil”, tomarían “el látigo para limpiar esa política” enfrentada con “su digno programa”⁷⁴⁹, promovida por quienes creyeron ver en ellos a “simples mercenarios que iban a salvar sus riquezas” y que ahora salían “otra vez de sus madrigueras, para señalar con su dedo sarnoso a la Falange en la encrucijada del momento”⁷⁵⁰.

Los falangistas no estaban dispuestos a dejarse arrebatar “el título de hijos predilectos de la Patria” que “ciento cincuenta mil fusiles” alzados en sus brazos defendían aquellos días en el frente, un título por el que “miles de mártires” habían dado su sangre cuando “en España corrían días de vergüenza, de infamia y de mansedumbre”⁷⁵¹.

Ellos luchaban para que España recobrara “sus grandes imperiales”⁷⁵² porque “cuando un pueblo tiene un destino, una Historia, una limpia rebeldía orientada, no existen mares, montes, ni cielos, contra su empuje victorioso y seguro”⁷⁵³, y por ello el partido llamaba a todos los maestros para que con

⁷⁴⁷ Paniagua, J.L. (1937, 28 Enero). Infancia y emoción. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 3, pág. 5.

⁷⁴⁸ Hermoso, J. (1937, 13 Enero). La Escuela y la Falange. Problemas pedagógicos. La Escuela a través de los tiempos. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁷⁴⁹ Queija Vega, R. (1937, 13 Enero). Desde el frente. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁷⁵⁰ Urrutia, F. de (1937, 23 Enero). Nuestra prensa al habla. ¡Cúervos! En la encrucijada del momento. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁷⁵¹ Ibídem.

⁷⁵² (1937, 23 Enero). *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁷⁵³ Manzano, R. (1937, 23 Enero). Cartas sin sello. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

su labor educadora contribuyeran al nuevo amanecer, al “cambio total del que huyen despavoridos los espíritus pacatos e incapaces para los que la vida no es más que una cómoda postura de un sueño continuado”⁷⁵⁴.

Bajo la aurora azul suena hoy nuestro clarín, llevando a todos los maestros [...] ecos fraternales de una causa común regada con notas del alma, y como militantes de Falange , “de este nuevo modo de vida y de ser”, con el alto orgullo altivo e indomable de sentirnos católicos y españoles os llamamos a todos, sin excepción, a todos los que tengan el corazón abierto, sin engaños, cobardías ni dobleces, para todos juntos, en un esfuerzo supremo de renacimiento individual, con la voluntad ardiente, del orden, la disciplina y el trabajo, por Dios y por la Patria, hacer de nuestras Escuelas el manantial de agua pura que apague la sed de todas las bocas⁷⁵⁵.

Con este llamamiento, Falange emplazó al magisterio para abordar la ingente tarea de “dar a España dos cosas perdidas”: por un lado, “una base material de existencia que eleve a los Españoles al nivel de seres humanos” y, por otro, devolverles “la fe en un destino nacional colectivo” junto con “la voluntad resuelta del resurgimiento”⁷⁵⁶. Este doble objetivo, planteado por el partido para sentar las bases de un futuro Estado nacionalsindicalista una vez acabada la guerra, chocó frontalmente con los intereses del resto de fuerzas políticas sumadas a la rebelión del 18 de julio que, inquietas ante tal perspectiva, arreciaron –apoyadas entre bambalinas por la jerarquía eclesiástica– en su campaña de des prestigio hacia la Falange, como evidencia la proliferación de artículos donde los falangistas, además de encajar las acusaciones de sus detractores, se defendieron de ellas con argumentos que llegaron incluso a cuestionar razones dogmáticas relativas a la concepción del catolicismo como doctrina y que nos aportan pistas importantes para comprender el alcance de la declaración de confesionalidad católica de la escuela nacionalsindicalista.

La Falange lleva ya una temporada sufriendo una verdadera plaga de consejos. Gentes de todas las clases se nos acercan y nos dicen lo que debemos hacer y lo que no debemos hacer; los peligros de nuestra actuación; los defectos de nuestra organización; las equivocaciones –según ellos– de nuestro Mando.

⁷⁵⁴ Minguela, C. (1937, 31 Enero). Amanecer. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁷⁵⁵ Minguela, C. (1937, 31 Enero). ¡¡Maestros!! *La provincia*, (Huelva), pág. 3. Palabras entrecomilladas en el original.

⁷⁵⁶ (1937, 13 Enero). Palabras de José Antonio. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

Estas gentes son, según se clasifican a sí mismos, hombres de experiencia.

“Hombres de experiencia”, tiene en la vida política el mismo significado picaresco, que “mujer de experiencia” en la vida social.

Por eso Falange no admite más experiencia que la suya propia. Y a estos sesudos y gratuitos consejeros que se nos acercan en cada esquina, les tiene que dar a su vez unos consejos⁷⁵⁷.

Así, en su afán por defenderse de las acusaciones que atribuían el origen del espectacular crecimiento del partido a su permisividad para que vistieran la camisa azul personas con antecedentes políticos turbios y un pasado que ocultar, los falangistas recalaron en fuentes cuya veracidad era incuestionable para los católicos, sin renunciar por ello a las directrices que, en este sentido, ‘el ausente’ dejó explícitas en su discurso:

Nosotros recibimos en nuestras filas a quienes equivocadamente vivieron antes en el error. Los recibimos con amor, porque son españoles que vienen arrepentidos a nuestro lado.

Y lo hacemos así, señores consejeros, por cristianos y por nacional-sindicalistas.

En el Evangelio hay estas palabras de Cristo: “Más júbilo reina en los cielos por un pecador arrepentido que por noventa y nueve justos que perseveren la virtud”.

En una ocasión decía José Antonio: “Con los comunistas socialistas [sic] nos entendemos hoy a tiros...que es una manera de empezar a entenderse”⁷⁵⁸.

Uno de los alegatos más firmes esgrimidos por los falangistas en su defensa fue la nómina de mártires del partido que dieron su vida por “las Normas e Ideales de la España eterna”⁷⁵⁹, luchando cara a cara contra el marxismo, mientras los que ahora les aconsejaban vivían emboscados:

Durante tres años, solos y pobres –gracias a Dios– hemos mantenido en hiesta nuestra bandera.

Entonces se nos llamaba locos o visionarios por estos mismos hombres de experiencia, que hoy cuando van triunfando nuestras “locuras” quieren aconsejarnos.

⁷⁵⁷ Rojas, M. (1937, 15 Enero). Consejos a los consejeros. *Yugo y Flechas*, (Ávila), pág. 3. Palabras entrecomilladas en el original.

⁷⁵⁸ Ibídem.

⁷⁵⁹ Ibídem.

Ahora nos hablan de borrar diferencias de unirnos todos en una sola Milicia Nacional, especie de P.O.U.M. nacionalista lúbrido [sic] e insípido.

Pero Falange no entiende este lenguaje... o lo entiende demasiado.

Nosotros seguimos –nuestros compañeros que hacen guardia en las estrellas nos guían– el camino exacto, recto y difícil que trazó José Antonio. Y no comprendemos toda esa barahúnda confusa de misiones y demás monsergas, porque quien de veras siente en los luceros la España Una, Grande y Libre, el que anhela una justicia social verdadera, el que ansía un porvenir Imperial para la Patria y tiene una concepción católica y universalista de la raza, forzosamente, ya viste la camisa azul⁷⁶⁰.

En cuanto a las acusaciones de demagogia vertidas contra el partido –“otro tema favorito de estos particulares enemigos nuestros”⁷⁶¹–, los falangistas, además de identificarse con la etiqueta de fascistas que les colgaban sus detractores, afirmaron rotundamente no estar dispuestos a dejarse manipular para participar en un proyecto de Estado que desconocían por completo y del que desconfiaban, lo que deja entrever, ya en los albores de 1937, con la guerra prácticamente en sus inicios, que el enfrentamiento de Falange con sus compañeros de aventura era un hecho real y constatable.

Los fascistas –los fascistas somos nosotros– siguen siendo para ellos unos muchachos exaltados que sirven para tirar tiros. Pero ellos temen que este impulso juvenil tan magnífico, se encauce luego equivocadamente. Ellos querían que después de haber dejado toda la Sierra de España bien sembrada de cadáveres, viniéramos mansamente a sus manos y entregando en ellas nuestra libertad y nuestra razón de ser, nos dejásemos conducir con los ojos cerrados hacia una cosa que ellos llaman ahora Estado Nuevo y que no sabemos aún con qué se guisa, ni con qué se come⁷⁶².

Falange Española de las J.O.N.S. afirmó en su campaña que no renegaría bajo ningún concepto de sus normas e ideales y que los falangistas seguirían siempre su camino porque sabían lo que querían y a ello iban con “su estilo propio, sin dudas ni vacilaciones”, guiados por sus “muertos y la voz siempre presente de José Antonio”⁷⁶³, en una “hora crítica” donde España, Europa y el mundo se agitaban “entre dos principios: comunismo y

⁷⁶⁰ Ibídem.

⁷⁶¹ Ibídem.

⁷⁶² Ibídem.

⁷⁶³ Ibídem.

fascismo, y que la lucha entre ellos es a vida o muerte”, lo que exigía “tomar necesariamente una posición”⁷⁶⁴.

Su objetivo no era “desunir a nadie”, no buscaban “la discordia”; por el contrario, pretendían “unir bajo el yugo santo del trabajo a todos los españoles. A todos. Al obrero y al patrono, al burgués y al aristócrata. Bajo la ley ineludible para todos del trabajo, y dentro del Estado Nacional-Sindicalista”, única fórmula, según afirmaron, “de lograr una justicia social” por la que clamaban “tantos compatriotas”⁷⁶⁵.

Esta seguridad en que la solución falangista era la única posible para el futuro de España hizo que el partido no cediera un ápice frente a las presiones, afirmando la imposibilidad de “renunciar a uno solo” de sus “puntos esenciales”, aduciendo como argumento irrefutable que “cuando se nos pide que transijamos en nombre de la unión de todos los españoles, nosotros contestamos que precisamente en bien de esa unión santa y nacional somos fuertemente, salvajemente intransigentes”, porque si “fuésemos débiles y claudicásemos en uno cualquiera de nuestros postulados, ¿con qué derecho íbamos a pedir más tarde el cumplimiento de los demás?”⁷⁶⁶.

Plenamente convencidos de que su revolución nacionalsindicalista era el medio para conformar la nueva España y que Falange Española de las J.O.N.S. ocuparía los resortes del Estado para ponerla en marcha al final de la guerra, los falangistas subrayaron la imperiosa necesidad de luchar no sólo en el frente, donde miles de camaradas regaban la tierra “con su sangre generosa”⁷⁶⁷, sino también en la retaguardia, siendo aquí precisamente donde el partido reservó un papel protagonista a los maestros y a la escuela primaria, en unos momentos donde, según ellos, “España, en su papel histórico de redentora de la humanidad”, estaba “haciendo surgir los fermentos de una nueva Cultura; la Cultura fascista”⁷⁶⁸.

Pero en la retaguardia hay que luchar también y en esa lucha incruenta el Magisterio ha de tomar parte muy activa acometiendo la empresa de educar a la niñez en el nuevo estilo, entre severo y alegre, sincero y optimista; audacia para las empresas en bien de España inflexibles para exigir e imponer la justicia

⁷⁶⁴ Galve, A. (1937, 15 Enero). El Magisterio nacional. *Yugo y Flechas*, (Ávila), pág. 3.

⁷⁶⁵ Rojas, M. (1937, 15 Enero). Consejos a los consejeros. Op. cit.

⁷⁶⁶ Ibídem.

⁷⁶⁷ Galve, A. (1937, 15 Enero). El Magisterio nacional. Op., cit.

⁷⁶⁸ Ferrero, S. (1937, 15 Enero). La Cultura Fascista, será la Cultura del porvenir. *Yugo y Flechas*, (Ávila), pág. 3.

social, trabajadores, cultos, disciplinados, profundamente cristianos y apasionados en el amor a la España Una, Grande y Libre. Tarea enorme, empresa sublime espera al Magisterio español en los nuevos días que serán de gloria si sabemos ponernos a tono con la delicada misión que se nos confía⁷⁶⁹.

La patria y la religión, elementos centrales del discurso político joseantoniano, fueron los conceptos clave invocados por el partido para tejer “la nueva Cultura”, encomendando al magisterio que dirigiese sus desvelos a conseguir que el sentido religioso y militar de la vida arraigase “en lo más profundo del sentir” del pueblo español, “atacado por todos los medios en sus sentimientos religioso y patriótico”, pero que ahora, bajo la égida de Falange, se había puesto en pie firmemente decidido a que “la nueva Cultura Fascista, teniendo como concresciones fundamentales la Patria y la Religión” imperara “en el mundo”, y así, al incorporar “el sentimiento religioso y militar de gloriosa tradición al movimiento liberador, la reconstrucción nacional será muy pronto un hecho”⁷⁷⁰ consumado.

Para Falange, el advenimiento de un nuevo Estado significaba, inexorablemente, el de “una nueva educación” que debía “estar en manos del Estado nacional-socialista”, con la única excepción de “los exclusivamente religioso morales” que estarían también “bajo el control de la Iglesia mediante el Concordato que corresponda”⁷⁷¹, lo que no significaba en absoluto que Falange renunciara a supervisar esta importante parcela educativa sino que lo haría junto con la Iglesia, de igual modo que su “total intervención”⁷⁷² en el sistema educativo nacional no era incompatible con la existencia de la enseñanza privada.

La educación, en todas sus vertientes y manifestaciones, estaría “organizada, dirigida e inspeccionada de hecho y de derecho” por el Estado nacionalsindicalista, ya que “su inhibición o mediatización” en este importante

⁷⁶⁹ Galve, A. (1937, 15 Enero). El Magisterio nacional. Op., cit.

⁷⁷⁰ Ferrero, S. (1937, 15 Enero). La Cultura Fascista, será la Cultura del porvenir. Op. cit. Mayúsculas en el original.

⁷⁷¹ Artículo del servicio de prensa de Falange Española de las J.O.N.S. (1937, 28 Febrero). El Problema Educativo y la Falange. *Avance*, (Navalperal de Pinares, Ávila), pág. 28. Nótese que dos meses antes de dictarse el Decreto de Unificación, los falangistas subrayaron el papel subsidiario que el partido reservaba a la Iglesia católica respecto a la educación, haciendo referencia inequívoca al punto 25 de su programa.

⁷⁷² Ibídem.

ámbito acarrearía “gravísimas consecuencias para su integridad y unidad, y, por lo tanto, para su propia existencia”⁷⁷³.

El problema era, según Falange, que “hasta la fecha” no había existido “una educación nacional” por culpa “del sistema estatal fundado en los partidos políticos, tan funestos para nuestra Patria” porque, tanto la derecha como la izquierda, “veían toda clase de problemas con un solo ojo, sectariamente, unilateralmente, sin alcanzar a ver jamás –enfrascados en sus egoísmos– los altos intereses de la Patria y su destino histórico”, radicando aquí “el mal hondo y canceroso”⁷⁷⁴ que padecía el sistema educativo.

No podemos añorar lo anterior a la República, ni lo hecho o deseado [sic] por ésta. La educación antes del año 31 era, en muchos aspectos, anodina, rutinaria, sin ansias de renovación, aunque hay que reconocer que fue más nacional que después, sobre todo con la Dictadura, en que hubo algunos ensayos esporádicos, sin enlace ni unificación para mejorarla. La de la República, en el fondo, ha variado poco por su sectarismo, queriendo ser deslumbradora por el número antes que por la calidad, resultando pedante y henchida de falsas y pestosas esencias democráticas, encubridora de mercancía rusa y, por consiguiente, antinacional⁷⁷⁵.

Frente a este panorama, Falange Española de las J.O.N.S. propuso llevar a cabo una síntesis de cualidades nuevas y viejas que condensara la esencia del “nuevo ciudadano español”⁷⁷⁶. Por un lado, lo viejo, lo tradicional, lo que debía “vivir eternamente”, conformando el cimiento del carácter hispano: “católico, idealista, arrojado, conocedor –para superarlo, no para estancarse– de su pasado glorioso, en el que se encuentra la raíz más profunda de su personalidad”; por otro, lo nuevo, que “representaba las inquietudes del progreso futuro”, cualidades emergentes en las potencias europeas que transitaban la senda del fascismo: “trabajador, culto a la verdad y a la empresa, al deporte, a la observación del estudio de la Naturaleza y de la Ciencia; sensible a todas las manifestaciones del Arte y con un profundo sentido de la solidaridad nacional y universal”⁷⁷⁷.

Este compendio de cualidades viejas y nuevas, “fundidas en el crisol de la disciplina y con el estilo alegre y deportivo” que la escuela falangista

⁷⁷³ Ibídem.

⁷⁷⁴ Ibídem.

⁷⁷⁵ Ibídem.

⁷⁷⁶ Ibídem.

⁷⁷⁷ Ibídem.

proyectaba imprimir en la infancia española con su proyecto darían como resultado “una hispanidad pura”, logrando así que “cada ciudadano” tuviera “un quehacer”, y cumpliera, “alegre y disciplinado, su misión para conseguir la verdadera España, una, grande y libre”⁷⁷⁸.

Falange anunció que, en aquellos momentos, era prioritario llevar a cabo, además de “una revolución en el campo político”, una metamorfosis total “de los valores éticos” de la sociedad, llegando “a esa infancia que ha sentido tan cerca la visión, más o menos fiel, de una realidad nefasta y cruel”, lo que implicaba arrancar, “tanto de la mente como del espíritu del niño, las ideas y sentimientos que empezaban a germinar en él y que no conducían más que a la utopía y al odio”, purificando “su corazón emponzoñado con los detritus de la pasión vil y mezquina pregonada a los cuatro vientos por los dirigentes de la antigua política y llevada a la escuela mediante las orientaciones pedagógicas” que algunos tildaron de “modernas”⁷⁷⁹.

Pero esto no era suficiente para el partido que propuso dar un paso más, llegando hasta el ámbito de la educación no formal con el fin de “purificar” el “intelecto” del niño “envenenado con los pensamientos que en las sesiones nocturnas les habían inculcado sus padres”, además de “acrisolar su ser moral enmohecido por la lectura de folletos y novelas que daban la tónica del espíritu depravado de sus escritores”, sirviéndose para ello de “la representación exacta de la tradición y del futuro imperial de España”⁷⁸⁰. En este sentido, a semejanza de las potencias fascistas en auge en aquellos momentos, el Estado nacionalsindicalista encomendaría a los maestros una tarea que trascendía con mucho el ámbito de la escuela.

La escuela ya trasciende de su órbita infantil. Ya el maestro no es un maestro de niños, ya lo es de todo el pueblo; ya todo el pueblo es la gran masa escolar, sobre la cual va a recaer como agua de mayo el concepto de una Patria grande y, lo que es más grave, el de la responsabilidad de sentirse españoles. El “dopolavoro” italiano, el “Kraft durche Freude” alemán, que en resumidas cuentas quieren decir la necesidad de dar voluntariamente a la Patria un esfuerzo que por no ser obligatorio debe ser más gustosamente aceptado, han de pedirle al maestro el redoble heroico de su actividad en aras de este servicio patriótico,

⁷⁷⁸ Ibídem.

⁷⁷⁹ Antón, I. (1937, 14 Febrero). ¡Maestros! Llamamiento al Magisterio. *Azul*, (Soria), pág. 3.

⁷⁸⁰ Ibídем.

dentro del cual todos los pueblos modernos, han encerrado sus más lisonjeras esperanzas⁷⁸¹.

Materializar todas estas propuestas exigía, entre otras muchas acciones, que los maestros llevaran “a la escuela, sintiéndolo en lo más recóndito de su corazón, el ideal de una Patria que, destrozada por el materialismo absurdo de los propagandistas sin conciencia”, sabía “abrazar la bandera de la salvación, recobrando su libertad y respondiendo a su historia”⁷⁸².

Había que “gastar las energías” con la infancia para conseguir una España renovada ya que en la escuela era donde empezaba “la tarea de sacar, entre los escombros de una España violada y compungida, el molde de una España grande, digna e imperial, que cumpla en la historia de la humanidad el fin que el Destino le ha reservado”, y para lograrlo, Falange Española de las J.O.N.S. hacía un llamamiento a todos los maestros en la retaguardia para que los que no estaban ya, ingresaran pronto en “sus filas como soldados” dispuestos a “guardar los principios de la civilización occidental”, exigiéndoles su esfuerzo para que llevaran hasta el lugar más recóndito de la geografía española “la idea de una Patria en cuyo nombre se conquistaron tierras y descubrieron mundos”⁷⁸³ y que, en aquellos momentos, demandaba imperiosamente al magisterio la entrega de “una nueva generación” y la creación de la “gran ESCUELA HISPÁNICA” que “se proyecte como ejemplo y como lazo sobre la gran familia de todos los pueblos de la gran América hispana”⁷⁸⁴.

Falange explicitó en su campaña que “la labor fundamental y necesaria en España” era, sin duda, “una labor de educación” que incumbía “principalmente a los maestros”, considerados por el partido “los artífices de la nueva España” ya que su misión era “modelar” a “los hombres del mañana”⁷⁸⁵ para que asumieran con orgullo la sagrada misión de hacer transitar a la patria por rutas imperiales.

Ellos son los que con sus virtudes características y bien probadas, de abnegación y sacrificio, han de poner los cimientos de una sociedad más pura,

⁷⁸¹ El Delegado Nacional del S.E.M. (1937, 10 Febrero). A favor de la jornada de cinco horas. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 4, págs. 4-5. Palabras entrecomilladas en el original.

⁷⁸² Antón, I. (1937, 14 Febrero). ¡Maestros! Llamamiento al Magisterio. Op. cit.

⁷⁸³ Ibídem.

⁷⁸⁴ Paniagua, J.I. (1937, 10 Febrero). Contra la Escuela fácil. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), nº 4, págs. 6-7. Mayúsculas en el original.

⁷⁸⁵ (1937, 21 Febrero). Los maestros nacionales. *Escuadras*, (Palma de Mallorca), pág. 2.

menos egoísta y más cristiana. Ellos, los que con su reconocida competencia y formación, han de cultivar las inteligencias infantiles, abriéndoles los caminos de la ciencia y de las artes, y colaborando de esta manera a la obra formidable de la civilización y la cultura humana⁷⁸⁶.

Había que ayudar al magisterio en unos momentos convulsos en que la juventud española regaba generosamente con su sangre los campos de batalla para salvar a España de la ruina moral en la que se encontraba sumida, había que formar muchos maestros, pero, “precisamente por tener éstos la gran responsabilidad de la educación del pueblo, y por ejercer una trascendental influencia en la vida de la sociedad y en sus costumbres”, era imprescindible que su formación se adaptara tanto a la norma nacionalsindicalista para conformar “una disciplina estatal rigurosa de la educación” que consiguiera “formar en los españoles un espíritu nacional fuerte y unido”⁷⁸⁷, como a la realidad política que primaba en Europa en aquellos momentos:

Queremos para nuestra Patria Española una escuela-familia, continuación de la obra de los padres; una escuela viva pero con vida, movimiento y trabajo útil; en donde el niño se encuentre descansando, que nadie falte ni a su inteligencia , ni a su moral, ni a su educación física, que sea fuerte, que nuestros niños a semejanza del héroe italiano “Balilla” sepan defender nuestra bandera , que sin respeto humano –consecuencia de una raza tímida– profesen la religión de nuestros antepasados que consiguió ella sola para nuestra España la unidad política y la unidad religiosa; el maestro es el que tiene en sus manos el porvenir de España⁷⁸⁸.

Así, al protagonismo de pedagogos relevantes como Claparède, Decroly, Dewey o Ferrière, Falange Española de las J.O.N.S. contrapuso las figuras del Padre Manjón y San José de Calasanz; confió a la labor transformadora de las maestras falangistas a la “mujer moderna con su lujo, con su vida de molicie y vanidad, reina de la belleza, materialista, incapaz de regir una familia, estorbo del esposo, camino de miseria”, para que la convirtieran en “estrella que quiere a la familia, economista, que su hermosura vaya acompañada de belleza, de esa belleza que cautiva al hombre, que se encadene junto a su jaula, espiritualista sin ñoñez, católica de veras, madre digna de

⁷⁸⁶ Ibídem.

⁷⁸⁷ Ibídem.

⁷⁸⁸ (1937, 6 Febrero). Educación Nacional. *Falange*, (Palma de Mallorca), pág. 2. Palabra entrecomillada en el original.

la madre Patria”; reivindicó la necesidad ineludible de que cuando el niño llegara a su hogar no encontrara en él “un hablar y pensar” contrario al ideario nacionalsindicalista; exigió que en la programación del ocio de la juventud española el cine fuera “otra escuela” que formara su inteligencia, y que folletos, revistas y novelas siguieran “el pensar de esas cinco flechas enlazadas por el yugo” que indicaban “nuevos rumbos” y señalaban “nuevos destinos”; y, finalmente, demandó una urbanidad exquisita que castigara “públicamente al blasfemo y al hombre de lenguaje soez”⁷⁸⁹.

Convencidos de que en la escuela, además de niños, había “almas que elevar a Dios, corazones que plasmar, facultades intelectuales y morales que desarrollar, virtudes patrias que infundir” y “defectos que extirpar”⁷⁹⁰, los falangistas propugnaron un modelo educativo que exaltara, ante todo, “los valores espirituales del individuo” como “base de toda obra cultural” y “sólido cimiento” de su obra “para la construcción de la España Una, Grande y Libre”⁷⁹¹.

Atendiendo a este planteamiento, los maestros falangistas debían centrar sus desvelos en “inculcar y grabar de manera indeleble, en el alma de los niños”, de “los futuros hombres de España, todos los valores espirituales” que tendieran a “hacer de él un creyente y un patriota”, de ahí su extrañeza ante las llamadas que se produjeron en algunas de las provincias liberadas para organizar asociaciones de maestros católicos, una iniciativa que no dudaron en tildar de innecesaria ya que ponía en duda “el catolicismo de Falange, catolicismo que llevamos en el pecho, pero que no exhibimos en vanas y falaces retóricas ni en alardes y desplantes reñidos con la sublime humildad del Crucificado”⁷⁹².

Los falangistas esgrimieron razones de todo tipo en defensa de la catolicidad inherente al partido como, por ejemplo, la asistencia regular a misa de sus milicianos que sacrificaban generosamente la vida en el frente por Dios y por la Patria, o las medallas que llevaban prendidas en el pecho por su madres, novias o hermanas católicas para que les protegieran de los peligros del combate, o los tiempos no tan lejanos en que “confesarse católico era una sentencia, cuando el defender templos y conventos costaba a veces la vida”, y “los únicos que pregonaban su fe, los únicos que defendían los

⁷⁸⁹ Ibídem.

⁷⁹⁰ Ibídem.

⁷⁹¹ (1937, 15 Febrero). El Catolicismo y los maestros. *Imperio*, (Zamora), pág. 2.

⁷⁹² Ibídem.

cenobios y las iglesias, vestían una camisa azul y portaban sobre el corazón, bordados, un yugo y unas flechas”⁷⁹³.

Pero estos hechos que, según ellos, probaban sobradamente que Falange Española de las J.O.N.S. tenía “un profundo sentido católico”, además de tender “a exaltar los valores espirituales, convencida que con ello hace Patria, redime a los niños de la barbarie y eleva el nivel del Maestro”⁷⁹⁴, no bastaron a sus detractores que vieron en las asociaciones provinciales de maestros católicos la posibilidad de frenar el avance de las secciones provinciales de educación falangistas, haciendo mella en su volumen de afiliados al abocar a los maestros a la disyuntiva de afiliarse a una de los dos organizaciones, ya que Falange exigía exclusividad a sus militantes.

Paralelamente a la defensa de las acusaciones de que eran objeto, los falangistas redoblaron sus esfuerzos para incorporar a sus filas al mayor número posible de maestros, prometiendo incluso mejoras salariales que repercutirían en la dignificación social de la profesión docente, anunciando que esta reivindicación era “uno de los principios esenciales” de los que se preocuparía “la España azul”, ya que Falange tenía “los ojos abiertos al problema” y quería “maestros bien pagados” que respondieran “a la alta misión” que el partido les confiaba: “dirigir, encauzar, modelar, e ilustrar las nuevas generaciones de la España Unitaria, Grande y Libre: Imperial”⁷⁹⁵.

Indudablemente, esta iniciativa tuvo un efecto importante entre los maestros a quienes el sindicato nacionalsindicalista afirmó poner con su medida “frente a la esfera luminosa del reloj” que iba “a dar la hora de su dignificación y de su prestigio”, abriéndoles al mismo tiempo “las puertas de par en par” a “los caminos” que conducían a la nueva España “Una, Grande y Libre”⁷⁹⁶ surgida de la victoria y por la que derramaban generosamente su sangre miles de camaradas.

Aclarado el sentido católico de Falange y afirmada su intención de terminar para siempre con el atávico problema de la indigencia del magisterio, desterrando de “nuestro refranero clásico aquella vejación bochornosa que situaba al maestro de escuela como punto de referencia de las hambres doctas”, los falangistas consideraron que no había motivo alguno para que los maestros vacilaran sometiéndose a “dubitativos estados de indecisión” a

⁷⁹³ Ibídem.

⁷⁹⁴ Ibídem.

⁷⁹⁵ De España, A. (1937, 15 Febrero). ¡Maestros...Maestros! *Imperio*, (Zamora), pág. 2.

⁷⁹⁶ Ibídem.

la hora de definirse y ver si “ha lugar a escoger o si el deber de españoles” les indicaba “la única ruta posible dentro del nuevo Estado”⁷⁹⁷ que no era otra que la senda alumbrada por Falange Española de las J.O.N.S. de cuya “pujanza”, “potencia” y “vitalidad” no dudaban más que “los topos, los que desearían verla desaparecer para continuar encastillados en sus antiguas guaridas de la incomprensión, y de la comodidad, como si nada hubiera pasado”⁷⁹⁸.

España vivía “un momento histórico culminante” y los maestros eran “uno de los ‘artífices’ de la Historia nacional” requeridos por el partido para acometer la reconstrucción de la España imperial, por lo que Falange ofreció al magisterio “las máximas garantías profesionales y económicas”, prometiendo “rodearles de prestigio”, además de pagarles con “su veneración”, ya que iban a entregarles “la España futura” y toda “la Patria” tenía “hincados los ojos”⁷⁹⁹ en ellos y en su labor al frente de la escuela.

En el mes de marzo de 1937, la derrota en la batalla de Guadalajara certificó el fracaso del penúltimo intento de los sublevados por tomar Madrid, confirmando que la Guerra Civil iba a durar bastante más de lo que aseguraban los rebeldes en sus encendidas proclamas que anunciaban como inminente la caída de la capital. Pero ni siquiera este importante revés fue suficiente para que los falangistas, inasequibles al desaliento, desistieran de sus planes originales respecto al papel que el partido se arrogaba en la organización del futuro Estado:

Tras el brioso combatir por la reconquista de la Patria, tras los avances heroicos de sus organizadas y combativas centurias al lado del glorioso Ejército Nacional, la Falange, no olvida ni un solo momento la nueva estructuración política y social de España.

Tras los días convulsivos [sic] de la guerra, llegarán los días con su banderas de paz, y la Falange ante este provenir, estudia y se capacita con modernas mentalidades, para servir eficazmente al nuevo Estado español

Ni un solo momento descuida este panorama; para él guarda todas sus luces cerebrales. La Falange cuenta con un programa humano y fraternal, para todas las clases sociales. Ideas profundas y vigorosas.

⁷⁹⁷ Ibídem.

⁷⁹⁸ Fuentes, M. (1937, 28 Febrero). El S.E.M. y la Falange. *La provincia*, (Huelva), pág.3.

⁷⁹⁹ (1937, 28 Febrero). Educación Nacional. S.E.M. (Sección Española del Magisterio). *La provincia*, (Huelva), pág.3.

En la reconquista lucha y en la reconquista piensa y crea. Los problemas de la nueva España son para ella una de sus mayores preocupaciones. Y no quiere nunca improvisar.

La Falange, siempre tuvo su estructuración, a la que hoy empieza a esplayar [sic] en la vida de España.

Y el mismo ímpetu y el mismo entusiasmo que manifiesta “cara al sol”, en los frentes de guerra, le tendrá para las nobles y dignas posiciones en que han de plantearse los vivos y españolísimos problemas de la nación.

LA FALANGE PUES, HA DE SER UN CEREBRO EN LA PAZ, LO MISMO QUE ESTÁ SIENDO UN CORAZÓN EN LA GUERRA⁸⁰⁰.

Acorde con esta línea de pensamiento las jefaturas provinciales del S.E.M. redoblaron sus esfuerzos para que sus afiliados difundieran el ideario falangista en el seno del magisterio, multiplicando “sus actividades” para “ganar propagandistas”⁸⁰¹ del credo nacionalsindicalista. No eran “horas de apatía y recogimiento”⁸⁰² sino de acción directa y decidida, “inculcando en el niño de hoy a partir de aquella edad en que se da cuenta de sus actos, la idea de que llena un puesto en la vida nacional desde el que prestará sus servicios”; y así, cuando las “legiones infantiles” se vieran poseídas del “elevado orgullo de su utilidad a la Patria y cuando se consideren en el desempeño de importantes cometidos, crecerá en cada corazón juvenil el intenso amor hacia aquello que se encomienda, a su custodia o a su servicio”⁸⁰³.

Había que forjar el carácter de la infancia española en el sentido ascético y militar de la vida propugnado por Falange, “cultivando su espíritu en el momento propicio en que se hace fácilmente moldeable el español de mañana”, para lo cual, además de “los motivos tradicionales”, su propuesta incorporó “aquellos principios nuevos” que informaban “el sentido nacionalsindicalista” del partido, cuidando especialmente su “cultura intelectual” que, “unida a un fuerte sentido histórico, elevará el nivel intelectual totalitario de la nación”, actuando “el día de mañana como fuerza punzante” que colocaría “a nuestro país en la vanguardia de la cultura universal”⁸⁰⁴. Para lograrlo,

⁸⁰⁰ Cantalapiedra Barés, J. (1937, 27 Marzo). Falange, un cerebro de la paz. *Afán*, (Palencia), pág. 13. Mayúsculas en el original.

⁸⁰¹ El Delegado de P. y P. (1937, 27 Marzo). Actividades del S.E.M. Servicio de Información Oficial. *Afán*, (Palencia), pág. 13.

⁸⁰² Ibídem.

⁸⁰³ Mergelina, M. de (1937, 18 Marzo). El Flecha. Su educación. *Amanecer*, (Melilla), pág. 17.

⁸⁰⁴ Ibídем.

Falange anunció que necesitaba maestros de “gran vocación” que hicieran gala de un “espíritu de servicio y de sacrificio por Dios y por España”⁸⁰⁵, “un magisterio viril, pletórico de patriotismo”, dispuesto a formar “una juventud nacionalista pujante” que llevara “a la Patria al Imperio”⁸⁰⁶ a que aspiraba por derecho propio y por designación divina, dejando claro también, en este sentido, cuál era el tipo de maestro que rechazaba:

No queremos maestros pedantuelos al estilo de los que se formaban por los patrones de la Institución Libre de Enseñanza, huecos por dentro, pulidos de expresión algunos y sin fe en la Patria, todos.

Nosotros queremos hombres y mujeres llenos de ilusiones que trabajen con ahínco para formar los futuros ciudadanos de la España Una y Grande con que soñamos [...]

No necesitamos para nada a aquellos pedagogos de café que empleaban las horas muertas discutiendo procedimientos de enseñanza y citando nombres de maestros extranjeros para luego no dedicarse con amor a los niños, a la noble tarea de enseñar.

Falange es ruda, españolísima y no admite cursilones ni maltrabaja⁸⁰⁷.

Los maestros falangistas tenían que ser ejemplo de “ciudadanía, de laboriosidad y de patriotismo”, orientando su labor docente, “eminente cristiana y patriótica”⁸⁰⁸, a impregnar “la enseñanza nacional [...] del carácter religioso [y] militar” que animaría “la nueva vida española”⁸⁰⁹; una encomienda acorde con el cúmulo de virtudes que adornaban la personalidad de estos docentes y que Falange glosó reiteradamente en sus proclamas:

Apareces como iris de paz en la España que comienza.

Eres promesa y esperanza, primavera de glorias y de triunfos.

Significas entusiasmo, abnegación, generosidad y sacrificio; tu vida rebosa de inquietudes y aspiraciones supremas.

Incorporas a la vida de todos, el amor, como lazo de unión; amor consciente, producto de la inteligencia y la razón.

⁸⁰⁵ A.B. (1937, 18 Marzo). La Escuela Nueva. *Amanecer*, (Melilla), pág. 18.

⁸⁰⁶ A.B. (1937, 28 Marzo). La Falange y el Magisterio. *Amanecer*, (Melilla), pág. 9.

⁸⁰⁷ Ibídem.

⁸⁰⁸ Ibídem.

⁸⁰⁹ (1937, 16 Marzo).Educación Nacional. Azul. *Diario de Falange Española de las J.O.N.S.*, (Córdoba), pág. 7.

Sepultas para siempre odios, rencores y politiqueos egoístas.

Porque tu misión es noble y elevada, quieres libertarla de materialismo [sic] crueles, ablandando al calor de los sentimientos la dureza del positivismo.

Porque tu misión es santa, enseñas a mirar al cielo, para caminar firmemente por la tierra.

Porque tu nombre es sagrado, quieres limpiarlo de tantas culpas como sobre él han recaído⁸¹⁰.

La “Era Azul”⁸¹¹ que se perfilaba en el horizonte de la nueva España victoriosa demandaba para sí la acción decidida de un “Magisterio Azul; hermandad de todos los maestros españoles”⁸¹² que, además de asumir “la sagrada misión de forjar” con temple varonil “a las futuras milicias”, coadyuvara al desarrollo de la doctrina nacionalsindicalista y dirigiera “su esfuerzo a la creación de un espíritu profundamente español”, concentrando “todo su entusiasmo en la organización de los flechas” ya que la escuela era para el partido un semillero inagotable de futuros falangistas y “la educación premilitar [...] el crisol de las nuevas generaciones”⁸¹³.

Pero Falange Española de las J.O.N.S. no se limitó en sus proclamas a señalar a los maestros el rumbo que el partido quería imprimir a su labor educativa; también, en tono desafiante, advirtió que vigilaba para evitar sinecuras y privilegios que no estaba dispuesta a tolerar, un aviso que, además de subrayar el papel protagonista que el partido se reservaba para sí una vez finalizada la guerra, hizo que los recelos hacia Falange se multiplicaran desde todos los frentes:

En estos momentos no se puede pensar más que en España. Pero que nadie utilice el nombre de la Patria que estamos reconquistando y que ganaremos en nuestras escuelas, para encubrir lo que debe ser aireado y conocido de todos. Que nadie olvide que la FALANGE está alerta⁸¹⁴.

⁸¹⁰ (1937, 16 Marzo). Magisterio Azul. *Azul. Diario de Falange Española de las J.O.N.S.*, (Córdoba), pág. 7.

⁸¹¹ A.B. (1937, 28 Marzo). La Falange y el Magisterio. *Amanecer*. Op. cit. Mayúsculas en el original.

⁸¹² (1937, 16 Marzo). Magisterio Azul. *Azul*. Op. cit., pág. 7.

⁸¹³ (1937, 16 Marzo). Educación Nacional. *Azul*. Op. cit., pág. 7.

⁸¹⁴ (1937, 16 Marzo).S.E.M. *Azul. Diario de Falange Española de las J.O.N.S.*, (Córdoba), pág. 7.

Y es que estar en Falange significaba “pertenercer a una aristocracia” de “limpieza de espíritu”⁸¹⁵, volcada en la labor “apostólica” de “infundir en el alma de los niños esa alegría y ese orgullo de la Patria” que iba a permitirles abrazarse “con entusiasmo”, cuando abandonaran la escuela, “a los sacrificios y a los triunfos”⁸¹⁶ de la nueva España nacionalsindicalista.

Las críticas de los falangistas se dirigieron tanto a “la escuela anterior al 14 de abril”, a la que “faltaba mucho para llenar plenamente el contenido nacional” que ellos anhelaban, como a la que pusieron en marcha los “de la generación de Abril” que prescindieron totalmente de “cuanto llevase un matiz de racialidad [sic] española”, arrancando “de la escuela el ideal y el modo de ser español”, llenando “ese vacío con tecnicismo importando del extranjero”⁸¹⁷. Como contrapartida, la propuesta de Falange consistió en “crear un gran Cuerpo de maestros en cantidad y calidad suficientes para llenar los fines de un vasto plan de Educación Nacional”, “estimular al Magisterio” para que explotara su propia creatividad y dejara de ser un mero importador “de técnica extranjera” y, finalmente, conseguir, “mediante una disciplina rigurosa de la educación”, “un espíritu nacional fuerte y unido”, instalando “en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria”⁸¹⁸.

El problema era que “España llevaba siglos ya que hacía importación de cultura” y lo que podía considerarse “cultura actual” era “tan solo una copia bastante exacta de la cultura francesa, de su revolución”, una tendencia de la que no “podía ser excluida la enseñanza”, caracterizada toda ella por “este marchamo; desde la más alta universitaria hasta la más modesta primaria”, aunque “por fortuna”, y gracias a la acción decidida de Falange Española de las J.O.N.S., estábamos “en el esfuerzo de eliminación, de las ex-ideas extranjeras”⁸¹⁹.

Por otro lado, los falangistas propusieron preparar a “las nuevas generaciones de maestros sustituyendo, los planes de su preparación”, por otros

⁸¹⁵ DE LA JEFATURA NACIONAL DEL S.E.M. (1937, 31 Marzo). Breviario del Maestro Falangista. *Azul. Diario de Falange Española de las J.O.N.S.*, (Córdoba), pág. 10.

⁸¹⁶ El Delegado de Prensa y Propaganda de la S.E.M. (1937, 10 Marzo). Orientación nacional de la Escuela. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), pág. 2.

⁸¹⁷ Ibídem, pág. 1.

⁸¹⁸ Ibídem, pág. 2.

⁸¹⁹ Talayero, J. (1937, 10 Marzo). Una Pedagogía Nacional. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), pág. 2.

que les proporcionaran “una sólida formación ético-religiosa y pedagógica”⁸²⁰, una formación personal y profesional que les pusiera en disposición de poder acometer la urgentísima labor de liberar a España de aquella “pesadilla extranjerizante de falsas técnicas”, aventando “los restos [...] de una Pedagogía judaizante, importada por seres sin honor y sin Patria”, para forjar así “caracteres nacionales con levadura de santidad, con fermento de auténtica sabiduría”⁸²¹.

Pocas semanas antes de que el Decreto de Unificación acabara para siempre con el sueño de una España azul, “libre de todas las fuerzas ocultas, de todos los ‘hechos diferenciales’, de todas las trabas de partidos y politiqueros, de todos los egoísmos inconfesables”⁸²², Falange insistió en el papel determinante que la escuela y el magisterio jugaban para el futuro de su revolución nacionalsindicalista:

En esta gloriosa empresa de Reconquista de España, en la que todos estamos afanados, concierne de manera singularísima a todos nosotros maestros españoles la realización de una máxima tarea espiritual: la educación de la juventud. También la escuela es un campo de batalla y, sin duda, es en este campo donde mejor supo emboscarse el enemigo y donde es más preciso ganar urgentemente posiciones⁸²³.

Había llegado el momento, anunciaron, de “reformar profundamente la escuela nacional”, ya que si, por un lado, “el marxismo rencoroso y solapado” había tratado de “envenenar las conciencias infantiles, llevando al alma del niño la incitación al quebrantamiento de los deberes éticos más elementales”, también, para Falange, era “desgraciadamente” cierto que “otras organizaciones, de cacareado matiz derechista nada hicieron que significase empuje positivo para contrarrestar esta labor perniciosa”⁸²⁴. Por eso ahora, para contrarrestar esta lamentable situación, Falange marcaba como la más señera de sus aspiraciones la de construir una “enseñanza nacional; hacer que el pensamiento y acción de todos los maestros, depositarios de los

⁸²⁰ Arribas, F. (1937, 10 Marzo). Escuela renovada. *El Magisterio Azul*, (Zaragoza), pág. 5.

⁸²¹ (1937, 10 Marzo). Escuela Nacional. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁸²² Ibídем. Palabras entrecomilladas en el original.

⁸²³ Ibídém. EDUCACIÓN NACIONAL. Sección Española del Magisterio (S.E.M.) de F.E. de las J.O.N.S.

⁸²⁴ Ibídém.

futuros valores de la Patria” respondieran “a unas mismas líneas rectoras” y fueran “expresión de un mismo anhelo, de una sola fe: España”⁸²⁵.

Los ataques a Falange arreciaron, sobre todo desde el sector monárquico y católico más conservador como evidencian algunas intervenciones públicas de jefes y delegados provinciales del S.E.M. en las que, refiriéndose a sindicatos y maestros católicos afirmaron con rotundidad:

No convertáis esa palabra en adjetivo porque le quitáis su universalidad. Para nosotros es sustantivo. Falange es católica, porque es española. No tenemos que estarlo repitiendo. El Estado se desenvolverá en católico, nuestras escuelas serán católicas. Lo cual no quiere decir que forcemos a nadie a creer, le ayudaremos.⁸²⁶

O la inserción en periódicos y panfletos de anuncios con el contenido del punto 25 del programa original de la Falange:

¡¡ATENCIÓN!!

PUNTO 25

Nuestro movimiento incorpora el sentido católico, de gloriosa tradición y predominante en España, a la reconstrucción nacional.

La Iglesia y el Estado concordarán sus facultades respectivas, sin que se admita intromisión o actividad alguna que menoscabe la dignidad del Estado o la integridad nacional.⁸²⁷

Además de la advertencia a su militancia sobre la obligatoriedad de pertenecer exclusivamente al sindicato de Falange:

S.E.M.

Repetimos: Los maestros falangistas sólo pertenecerán a la S.E.M.; los demás maestros pueden figurar donde les plazca.

Los falangistas ante todo han de ser disciplinados⁸²⁸.

El partido consideró a los maestros, soldados de “las milicias de la cultura”, emplazándolos como tal, a ponerse “en pie de guerra” sin vacilaciones,

⁸²⁵ Ibídem.

⁸²⁶ (1937, 18 Marzo). El Delegado Nacional del S.E.M. ha dicho. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁸²⁷ (1937, 18 Marzo). *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁸²⁸ Ibídem.

despojándose “de todo prejuicio, con violencia”⁸²⁹, para luchar por un orden nuevo, por una escuela nacional genuinamente española.

Esto es más costoso que copiar los modelos exóticos. Pero, ¡es tan hermoso crear! Y España, esta España gloriosa que fue capaz de crear un mundo, ¿no iba a ser capaz de crear su escuela?

Sí; España, que se esfuerza en estos gloriosos momentos por encontrarse a sí misma, se esforzará también por crear su Escuela. Nuestros Maestros, que han vivido profesionalmente sometidos a las imposiciones de una pedagogía masónica, extranjerizante son lo suficientemente laboriosos para crear una pedagogía nacional que tenga sus raíces en lo más hondo, en lo más racial y castizo de nuestro españolismo; en nuestra psicología, en nuestra tradición, en nuestro destino de pueblo con solera de imperio espiritual⁸³⁰.

Esta lucha por una escuela nueva volcada en la forja de la infancia española en los principios nacionalsindicalistas exigía, según los falangistas, que los maestros se alejaran de posturas “exclusivistas” y no se encerraran en “los estrechos límites del egoísmo” que podían apartarles “de la organización de las otras actividades dentro de Falange y como las organiza Falange”⁸³¹.

El magisterio debía organizarse de acuerdo con “las nuevas normas”, y como el partido consideró a los maestros “motor y pieza de importancia excepcional” del “engranaje de la inmensa maquinaria” del nuevo Estado, ninguno podía quedar fuera del “encuadramiento general”⁸³² que Falange proyectó llevar a cabo a través del S.E.M. que, en los albores del mes de abril de 1937, pocos días antes de que el Decreto de Unificación acabara para siempre con el sueño de una escuela azul forjadora de las juventudes del futuro Estado nacionalsindicalista, dejó constancia expresa en su campaña de sus anhelos más perentorios:

El S.E.M. aspira a...

Crear en la juventud un espíritu profundamente español y una Patria Grande, Fuerte y Libre.

⁸²⁹ Arcensio, J. (1937, 27 Marzo). Tarea para Maestros. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁸³⁰ (1937, 27 Marzo). En una España nueva, una Escuela nueva. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁸³¹ Fuentes. (1937, 27 Marzo). Magisterio nuevo. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁸³² Ibídem.

Crear, mantener, y promover servicios de asistencia mutua y de protección de los derechos de los maestros.

Que la enseñanza primaria se extienda a toda la población infantil de España.

Que a las más apartadas aldeas españolas lleguen las doctrinas del Nacional-Sindicalismo por boca de sus afiliados.

Dar a la escuela un carácter religioso y castrense en consonancia con la futura Sociedad Española⁸³³.

Independizar económicamente al magisterio para que no tenga que superditarse a los caciques.

Dar autoridad al maestro dentro y fuera de la Escuela para el mejor cumplimiento de sus funciones educacionales.

Elevar la cultura del pueblo para librarse de charlatanes a sueldo.

Extirpar la apatía del Magisterio que sentía aun por las cuestiones que profundamente le interesaban.

Despertar en la Juventud española el sentido del honor, de la verdad y de la Justicia y extirpar el fariseísmo de chaqué, que la deformaba⁸³⁴.

Dotar a cada escuela del material pedagógico indispensable para lograr una educación eficaz.

Que no existan como hasta ahora escuelas en peores condiciones higiénicas que muchos establos de animales.

Que toda madre lactante disponga de los medios necesarios para la buena crianza de sus hijos.

La creación de casas-cunas para el albergue y cuidado de los niños de las obreras mientras dura la jornada de trabajo.

La creación de un Magisterio digno de la España Imperial⁸³⁵.

Además de este cúmulo de intenciones en el que los falangistas condensaron sus afanes más perentorios para la escuela primaria y el magisterio, su campaña de propaganda incidió en diferentes aspectos que corroboran el papel determinante de la educación para su revolución nacionalsindicalista y los planes del partido tras alcanzar la victoria. En este sentido, cabe destacar el protagonismo reservado a los maestros en la formación de los

⁸³³ (1937, 3 Abril). EL S.E.M. ASPIRA A...*Afán*, (Palencia), pág. 6.

⁸³⁴ (1937, 10 Abril). EL S.E.M. ASPIRA A...*Afán*, (Palencia), pág. 5.

⁸³⁵ (1937, 17 Abril). EL S.E.M. ASPIRA A...*Afán*, (Palencia), pág. 8.

“pequeños flechas”, considerados por el partido como “uno de esos gérmenes de la España una, grande y libre” que empezaba a despuntar “en esta magnífica y auténtica cruzada” y que representaban “una de las más felices posibilidades que en el terreno venturoso del porvenir” se habían “cernido sobre nuestro país”, lo que justificaba “el desvelo, la estima y la preocupación constante que hacia estos candidatos de las futuras vanguardias de la ofensiva nacional-sindicalista”⁸³⁶ mostró Falange, que no ocultó en su campaña el fin que perseguía con el control de la infancia:

La misión de Falange es hacer España una, grande y libre, labor, como fácilmente se puede colegir, no de meses, sino de años. Se comprende, por lo tanto, que sea precisamente la generación de mañana la que interprete debidamente y colme el ideal y la grandeza de la unidad española, y justamente el tiempo que tarden esos niños en hacerse hombres, es lo que tardará España para consolidarse. Para esto quiere Falange los niños: Para constituirlos en pilares de la nueva España⁸³⁷.

Ni los valores que pretendía inculcarles a través de la educación:

Que sepan los niños de hoy ser sufridos y disciplinados; que se forgen [sic] una conciencia del deber y de la responsabilidad. [...] Ese sentido de disciplina que va desarrollándose en el niño en cada desfile, con la idea puesta en nuestra España, es la garantía del orden y de la seguridad de la Patria y hacen brotar en nuestros corazones como un voto, la esperanza de que estos niños de hoy habrán de llegar al más generoso y leal concepto de la Patria por los caminos de la disciplina. SÚBDITOS de una España gloriosa y grande, han de llegar a ella por la abnegación y el sacrificio⁸³⁸.

Esta labor educativa cuyo “contenido pedagógico completo y de más garantía” sólo podían aportar los maestros, fue clave para el proyecto de formación de los “futuros falangistas” a quienes el partido buscó inculcar, por encima de todo, el “santo amor a Dios y a la Patria”⁸³⁹.

⁸³⁶ (1937, 4 Abril). Los niños y Falange. *Amanecer*, (Melilla), 23, pág. 9.

⁸³⁷ Ibídem.

⁸³⁸ Ibídem. Mayúscula en el original.

⁸³⁹ (1937, 4 Abril). Los “Flechas” y los maestros. *Amanecer*, (Melilla), 23, pág. 7. Las palabras en cursiva son fieles al original.

Paralelamente a esta estrategia, Falange propuso también imitar el modelo pedagógico de la Italia fascista, tanto en lo relativo a la formación de los maestros:

Una gran corriente pedagógica italiana existe ya en nuestro país desde hace tiempo. [...] Ahora lo que solo falta son unos cursillos a los maestros falangistas para que conozcan perfectamente cómo Italia forma a esa juventud invencible que ha convertido a la nación hermana en un imperio⁸⁴⁰.

como a la organización y puesta en escena de los ‘Flechas’:

Bajo la camisa azul y el gorro inclinado del “Balilla”, ha de laborarse todo un contenido ideal de sacrificio y disciplina, sobre todo, que hará nacer la otra España entre dos [sic] escombros aun humeantes de esta de hoy. [...] El “balilla” tiene una función efectiva y grave en el mundo. Tiene obligaciones y deberes. Es social por naturaleza y debe tener un sentido social cristiano⁸⁴¹.

Por otro lado, los falangistas sabían que la eficacia de su labor indoctrinadora dependía, en buena medida, de que los hogares españoles siguieran la tónica marcada por el partido en la escuela y en las organizaciones juveniles de ámbito extraescolar, cerrándose así el círculo de adoctrinamiento de la infancia en los principios ideológicos nacionalsindicalistas.

Para que no hubiera dudas al respecto, Falange aclaró a las familias en su campaña los puntos básicos de su propuesta respecto a la educación de sus hijos:

¡PUEBLO ESPAÑOL! Cuando se va a procurar fraguarte un nuevo destino, tienes derecho a que se te diga lo que se desea darte y lo que de ti se espera.

En el orden a la enseñanza de tus hijos, a lo que habrá de ser la Escuela Azul, he aquí un ligero bosquejo de lo que Falange se propone que sea.

Una Escuela de pura esencia tradicionalista; del españolismo inequívoco y natural de los Reyes Católicos, de aquellos formadores de la primera España Una, Grande y Libre.

Con las glorias perennes de nuestra Raza, labraremos la educación moral de tus hijos.

⁸⁴⁰ Ibídem.

⁸⁴¹ El Jefe Provincial de “Flechas”, de Álava. Ibídем. Los niños y Falange, pág. 9. Palabras entrecorbilladas en el original.

El pan espiritual que haremos alimento sus mentes, las llenará de fino sentimiento religioso y grabará en ellas un nuevo sentido de Justicia social inconmovible.

Con una intensa cultura física daremos a su cuerpo la fortaleza varonil y marcial que debe tener, disponiéndola así para luchar contra las dolencias físicas.

En una palabra. Deseamos continuar la obra de aquellos españolísimos Reyes Católicos formando la segunda España Grande, Una y Libre, un Imperio tan potente, moral e intelectual que pueda ser otra vez la admiración de propios y extraños.

¡PUEBLO ESPAÑOL! Colabora a formar tu propia grandeza.

¡¡ARRIBA ESPAÑA!!⁸⁴²

Pocos días antes de que el Decreto de Unificación acabara para siempre con su proyecto de un Estado nacionalsindicalista, Falange Española de las J.O.N.S. insistió en que para su aspiración de crear una “nueva España” era vital que “la instrucción de los hijos de la Patria amada” estuviera en manos de una “Escuela Azul”, que no fuera “de pobres ni de ricos”, sino, “sencillamente, ESCUELA NACIONAL”⁸⁴³, impregnada totalmente de los valores propugnados por el partido:

La esencia Nacional Sindicalista de nuestro programa, será el impulso vivificador que llenará el ámbito escolar, donde se moldearán en el crisol de una instrucción de sentido tradicionalista puro, que nuestro emblema pregoná, los futuros engrandecedores de España, las legiones azules venideras, que con las potentes alas de sus fogosas mentes avasallarán el mundo con el esplendor espiritual que ha de caracterizarlas⁸⁴⁴.

Pero la campaña de desprestigio contra Falange, orquestada por sus propios socios de aventura, fue progresivamente en aumento, atizada en la sombra por los monárquicos que acusaron al partido de ser *refugium peccatorum* de todo tipo de arribistas de oscuro pasado, rumor alentado entre bambalinas por la jerarquía católica que no estaba dispuesta a renunciar a su tradicional papel protagonista en el ámbito educativo y que lanzó constantes invectivas que cuestionaban la catolicidad del nacionalsindicalismo en

⁸⁴² (1937, 7 Abril). FALANGE Y LA ESCUELA (S.E.M.). *Azul. Diario de Falange Española de las J.O.N.S.*, (Córdoba), pág. 7. Las mayúsculas son fieles al texto original.

⁸⁴³ Ibídem.

⁸⁴⁴ Ibídем.

unos momentos en los que, como ya hemos apuntado, el Cuartel General de los sublevados intentaba conseguir por todos los medios las bendiciones vaticanas que cubrieran su rebelión con una pátina de legitimidad a nivel internacional, algo que, como sabemos, finalmente lograron.

La propaganda falangista dejó numerosos testimonios en este sentido y anunció con rotundidad que, una vez acabada la guerra y ocupados los resor tes del poder en el Nuevo Estado, terminaría “para siempre” con “los partidos políticos”, y también “con las camarillas y capillitas confesionales dentro del Magisterio”⁸⁴⁵.

Ya comienzan, sin embargo, a dibujarse posturas y actitudes. Ya distinguimos a nuestro alrededor los rostros contraídos de nuestros enemigos de siempre que, como arma –cobardes al fin–, emplean el [sic] de la murmuración. Ya se utilizan “torcidos senderos”. Ya ha surgido el puritanismo en algunos pechos que jamás supieron de misericordia ni de perdón. En su cretinismo han llegado a afirmar que nosotros amparamos y encubrimos a compañeros responsables. Su mezquindad no les he dejado estar nunca al lado de la grandeza espiritual. A estos murmuradores de oficio les decimos que estamos cansados de ellos y de sus frases venenosas. Bastante tiene con el cáncer moral que les corre y aniquila⁸⁴⁶.

A la altura del mes de abril de 1937, el S.E.M. había dejado de “ser una aspiración para convertirse en una REALIDAD magnífica, llena de pujanza y vitalidad”⁸⁴⁷, cuyo principal objetivo era “terminar con grupos, grupitos, asociaciones y camarillas de Maestros para formar una sola y eficaz organización”⁸⁴⁸, sobre cuyos hombros recaería la enorme responsabilidad de iluminar las escuelas de la España nacionalsindicalista con “el brillante esplendor de la religión, la justicia, la patria, el derecho, la razón, el deber, la autoridad, la disciplina, la dignidad, la vergüenza, y demás privilegios básicos de la sociedad que, desde al año 31 estaban podridos” a causa, principalmente, de “los odios y egoísmos de nuestros gobernantes”⁸⁴⁹.

⁸⁴⁵ HERMOSO. Delegado Provincial. (1937, 3 Abril). A LOS CAMARADAS DEL S.E.M. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁸⁴⁶ Ibídem.

⁸⁴⁷ Ibídem. Mayúsculas en el original.

⁸⁴⁸ (1937, 3 Abril). *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁸⁴⁹ HERMOSO. Delegado Provincial. (1937, 3 Abril). A LOS CAMARADAS DEL S.E.M. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

Falange, al igual que el S.E.M., anunció a los cuatro vientos que “no era un partido político, ni una Asociación más a la antigua usanza” y que en ella tenían cabida todos los que acudieran, “siempre” que no les faltara “en su corazón nuestra Doctrina”, advirtiendo que no acudiera a ella nadie que no sintiera de verdad la buena nueva del nacionalsindicalismo y no estuviera “dispuesto a practicarla”, porque a pesar de que era vital para el sindicato la incorporación del mayor número posible de maestros, los falangistas buscarían por encima del número “la Calidad”⁸⁵⁰.

El partido admitió abiertamente que hacían falta maestros, pero matizó también que, más que “muchos”, lo que necesitaban era “buenos maestros” que pusieran “el corazón en su obra”⁸⁵¹, construyendo “una Escuela para españoles, Una y Nacional” en la que cultivar “la personalidad individual y la seguridad en sí mismos y en la que Maestros y alumnos” harían “sólo y exclusivamente lo que deban hacer dentro de las normas obligadas para nuestra grandeza imperial”, por lo que la “Escuela falangista” sería “católica sin algaradas ni vanas ostentaciones, naturalmente, sencillamente, sin creernos únicos monopolizadores de la Verdad que fue sembrada por igual para todos”⁸⁵².

Una prueba evidente de que el ambiente se enrarecía por momentos son las notas insertas en prensa cominando a los maestros a causar baja de cualquier otra organización sindical que no fuera el S.E.M., so pena de expulsión fulminante del partido, en clara alusión a la doble militancia en el sindicato falangista y en las asociaciones católicas de maestros:

Los de la provincia de Huelva, que tal fueren, y sigan perteneciendo en la actualidad a cualquier otra asociación distinta de S.E.M. deben saber que en el plazo de siete días serán baja en la otra.

De no hacerlo serán EXPULSADOS de Falange Española.

¡¡Arriba España!!

17 de abril de 1937⁸⁵³.

⁸⁵⁰ Ibídem.

⁸⁵¹ LIEBIG. (1937, 3 Abril). ¡Escuelas! ¡Escuelas! ¡¡Maestros!! ¡¡Maestros!! *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁸⁵² MINGUELA. (1937, 3 Abril). REALIDADES. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁸⁵³ (1937, 17 Abril). Delegación Territorial de Andalucía. Órdenes a los Maestros falangistas. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3. Mayúsculas en el original. Presentamos un ejemplo de esta orden inserta en un periódico de Andalucía, pero hay anuncios similares por las mismas fechas en los de otras delegaciones territoriales.

La disciplina fue el valor supremo invocado por el partido, “el ideal a conseguir”, la norma en que todos los maestros debían encuadrarse “como resultante de una perfecta organización en la nueva vida que emprende España y organiza Falange”, una disciplina total y absoluta, “que nos circun- de en todo momento, que nos obligue de ahora para siempre”, ya que las circunstancias por las que atravesaba España aquellos días eran las idóneas para vivirla “como consecuencia del momento militar”⁸⁵⁴ en que la nación se encontraba.

Hasta que estalló la crisis de abril de 1937, zanjada con la defenestración de Manuel Hedilla, Falange Española de las J.O.N.S. alertó incansablemente sobre la presencia de advenedizos procedentes de los “restos de un pasado tan próximo” que entendían “el oficio de retaguardia como algo de su propio capricho” y que, “sin darles nadie vela en un entierro”, acudían a él “nada menos que a dirigirlo, si uno se descuida y se le tolera”; “carasduras” y “tiranuelos” a quienes los falangistas dedicaron multitud de proclamas cargadas de advertencias amenazadoras.

Esos caciquillos, políticos ambiciosos, creerán que con sus salidas de tono nos van a acoquinar y “meternos la sangre en un puño” a quienes conocemos todas sus habilidades, a quienes, si saben callar cuando la patria lo exige, saben también desenmascarar a los felones egoístas que se “sacrificaban” cuando de “bóbilis” les venía alguna bicoca.

¡Ay de vosotros, escribas y fariseos, hipócritas, sepulcros blanqueados! Ya no se puede aguantarlos más. Millán Astray lo ha dicho: “En la vanguardia heroísmo. En la retaguardia, justicia social”. De esa justicia social estáis huérfanos vosotros. Pero la Falange os la impondrá pese a vuestros rodeos, a todas vuestras maquinaciones, con las que atacáis, “valientes” por la espalda como siempre. “Cuando un órgano te escandalizare arrántalo”. Claro que vosotros no tenéis valor. Pero ya os arrancará Falange de esta nueva sociedad en la que sólo caben los patriotas entre los que pretendéis mezclarlos sin conseguirlo, porque saltáis a la vista como algo extraño, como zánganos de colmena, y os pondrá a buen recaudo⁸⁵⁵.

⁸⁵⁴ El Secretario Territorial de Andalucía. (1937, 17 Abril). Disciplina y disciplina. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁸⁵⁵ (1937, 8 Abril). JUSTICIA SOCIAL. *Proa*, (León), pág. 5. Palabras entrecomilladas en el original.

Lo cierto es que el tono utilizado en su campaña denota que los falangistas ignoraban la verdadera fuerza que se ocultaba tras los intereses contra los que batallaban, así como las medidas que en aquellos momentos urdían sus detractores, en connivencia con el Cuartel General, para acabar con su proyecto de Estado nacionalsindicalista. Contamos incluso con testimonios de personas nada sospechosas de afinidad con Falange que confirman esta situación y que han dejado constancia de que por aquellas fechas la “Junta de Mando de Falange no sólo [estaba] preterida en el cuartel general de Salamanca, sino que [recibía] un trato contra el que se [rebelaba]”, señalando como “director de escena” al “propio hermano del general, Nicolás”, al que acusaron directamente de ser “quien dispone los actos y distribuye los papeles. La obra que representa tiende a domesticar a la Falange. Un drama, mejor, un melodrama, con su traidor de encargo: Manuel Hedilla”⁸⁵⁶.

Tras hacerse público el Decreto de Unificación⁸⁵⁷, el discurso falangista experimentó un giro notable, con loas a Franco, autonombado Jefe Nacional del nuevo partido:

[...] de Salamanca “hasta donde las piedras hablan” ha partido de nuevo un resplandor. Resplandor ideal que, a modo de flecha luminosa, da en el blanco de la auténtica tradición española. La voz del Caudillo, pletórica de esencias hispanas, llega a todos los rincones de nuestra tierra, en augusto mensaje de unidad. Y basta que esa voz se eleve sobre nosotros para que los pechos de la gente española se enciendan en llamaradas de entusiasmo y se enlacen en abrazo unificador, sin reservas, con decidida voluntad de realidad que nace en la hondura de corazones convencidos. El Caudillo manda, España obedece. Y obedece, no como alguna voz envenenada pudiera sugerir, por simple voluntad gregaria de acatamiento. La obediencia es un acto supremo de libertad a cuya hondura llegan, por desgracia, muy pocas conciencias y solo encuentran plenitud cuando el mandato se hace armonía perfecta con las raíces del alma nacional⁸⁵⁸,

alabanzas que se alternaban con apasionadas justificaciones sobre la oportunidad política de una medida que colmaba las “ansias de unidad” que, según aseguraron los medios falangistas, comovían a “las almas mejor templadas

⁸⁵⁶ Zugazagoitia, J. (2007). *Guerra y vicisitudes de los españoles*. Barcelona: Tusquets, pág. 276.

⁸⁵⁷ Decreto nº 255 de 19 de abril de 1937, (*B.O.E.* de 20-IV-1937, nº 182).

⁸⁵⁸ (1937, 22 Mayo). UNIDAD. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

de España”, afectando “a las totales manifestaciones de nuestro vivir”⁸⁵⁹, en un claro intento de ganar terreno a los carlistas en la carrera por el liderazgo del proceso de unificación.

Frente al atonismo caótico y destructor de la democracia que aspiraba a que de una agrupación de fuerzas en constante divergencia saliera alguna especie de equilibrio, España opone su estilo de siempre, el estilo cuyo símbolo es el haz y el yugo. La obra de unificación puede darse ya por realizada. La Unidad vendrá en tiempo inmediato. Pronto, muy pronto, un estilo de vida, un estilo de pensamiento y una unidad de destino, enlazarán nuestras mentes, estremecerán nuestros corazones y serán canon total de nuestra existencia. La democracia aspiraba, cuando más, a la mera suma. Nosotros “queremos” –obsérvese el puro acento español del verbo– totalidad. Y totalidad es Unidad, algo de que nada puede restarse sin que pierda la armonía y perfección del conjunto. La suma fácilmente puede ser alterada; la Totalidad es indestructible, tiene sabor de eternidad y perfección⁸⁶⁰.

Por otro lado, a pesar de que un mes después de ordenarse la unificación algunos medios falangistas hablaban aún de un futuro “Estado nacional-sindicalista” que no permitiría “dentro del Magisterio, más que una sola asociación profesional” carente de adornos y calificativos que subrayaran “lo que dentro de nuestro Estado es consustancial”⁸⁶¹, clara alusión a quienes les acusaban de no ser católicos, lo cierto es que, como anunció Sainz Rodríguez, “ilustre hombre público” y “español cien por cien”⁸⁶² que en pocos meses sería nombrado Delegado Nacional de Educación y Cultura de F.E.T. y de las J.O.N.S.⁸⁶³ y ministro de Educación del primer Gobierno rebelde⁸⁶⁴, era “evidente que toda la política del porvenir en España” no tenía “ya más camino legal que la actuación dentro de Falange Española [Tradicionalista]”, dejando muy claro que se equivocaban quienes creían poder “sostener

⁸⁵⁹ Ibídem.

⁸⁶⁰ Ibídem. La palabra entrecomillada y las mayúsculas son del original.

⁸⁶¹ (1937, 22 Mayo). *La Provincia*, (Huelva), pág. 3. El texto, impreso en negrita, está inserto a modo de anuncio dentro de un artículo titulado: S.E.M. (Afecto a Falange Tradicionalista de las JONS). La “Verdad” sobre el “Magisterio Nacional”, y aparece precedido de una dedicatoria claramente alusiva a los que acusaron a Falange de no ser católica: “Para esos que a despecho de sus convicciones olvidaron nuestras ansias pretéritas, y para esos otros indecisos que aún chapotean de una manera incierta”.

⁸⁶² Olascoaga, A. de. (1937, 11 Agosto). Lo que opina D. Pedro Sainz Rodríguez del Decreto sobre la estructura de F.E.T. y de las J.O.N.S. *El Diario Vasco* (Bilbao).

⁸⁶³ *Boletín del Movimiento*, 15-VIII-1937, nº 2, p. 24.

⁸⁶⁴ Decreto nº 450 de 31 de enero de 1938 (*B.O.E.* nº 468, de 1-II-1938, pág. 547).

ideologías o características, absteniéndose o no prestándose a la asimilación y a la integración que el decreto impone”⁸⁶⁵.

Este cambio de rumbo afectó directamente a la escuela primaria y a los maestros que aspiraban a “la calificación honrosa de nacionales” y que, por ello, debían “meditar más que ninguna otra corporación estatal, en la trascendencia de esta obra de unificación y totalización del alma española”, tomando conciencia de que una de las “tareas esenciales” del magisterio era llevar a la escuela española la “aspiración de totalidad” decretada por la “voz augusta de nuestro Caudillo, que es la voz impoluta de España”, que lo ordena y, por tanto, “así habrá de cumplirlo” sin “objeciones de esta o aquella índole”⁸⁶⁶. Acorde con este planteamiento, el S.E.M. hizo pública una declaración de fidelidad y apoyo incondicional a la unificación dictada por Franco, admitiendo que a partir del 19 de abril de 1937 se había abierto una nueva etapa tanto para el partido como para el sindicato en la que, orgullosos de ser lo que eran, “los maestros de la España Imperial, con el señor Sainz Rodríguez a la cabeza”, “los maestros de Falange Española Tradicionalista y de las JONS, con el Caudillo glorioso al frente”⁸⁶⁷, llevarían a la escuela este nuevo aliento unificador:

El S.E.M. representa desde ahora un organismo afecto a F.E. TRADICIONALISTA de las JONS. Hace suyos todos los atributos que esta denominación entraña y a ellos, sin restricción alguna, ajusta su vida corporativa. Todo intento de escisión en modo alguno podrá ser justificado. La Unidad de España ha de reflejarse de modo ineludible en la absoluta unidad de su escuela y de sus maestros. Quien atente a esa unidad sagrada ya sabe contra quien van dirigidas sus acciones. Y quien quiera escuchar que escuche; y quien pueda entender, que entienda⁸⁶⁸.

Este giro radical en la orientación de la campaña propagandística que el partido llevó a cabo en la retaguardia es una prueba concluyente de que la transformación de Falange Española de las J.O.N.S. en Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S. fue el fin del nacionalsindicalismo.

⁸⁶⁵ Olascoaga, A. de. (1937, 11 Agosto). NUESTRAS ENTREVISTAS. Lo que opina D. Pedro Sainz Rodríguez del Decreto sobre la estructura de F.E.T. y de las J.O.N.S. *El Diario Vasco* (San Sebastián), Año IV, nº 796, pág. 1.

⁸⁶⁶ (1937, 22 Mayo). UNIDAD. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3.

⁸⁶⁷ (1937, 22 Septiembre). EDUCACIÓN NACIONAL. SINDICATO ESPAÑOL DEL MAGISTERIO. *Patria*, (Granada), pág. 4.

⁸⁶⁸ (1937, 22 Mayo). UNIDAD. *La Provincia*, (Huelva), pág. 3. Mayúsculas en el original.

Sin ahondar en matices puramente formales, como el maridaje imperativo de la camisa azul con la boina roja o la incorporación de una letra más a su ya de por sí abultado acrónimo, lo cierto es que Falange Española se alejó paulatinamente de su esencia ideológica original a partir del día siguiente de la publicación en el *B.O.E.* del Decreto de Unificación, como puede comprobarse en la prensa falangista de aquellos días. Un ejemplo claro de este cambio de actitud es la inversión de prioridades intrínsecas al binomio Patria-Dios, al ordenar el partido que, a partir de ahora, los maestros falangistas estarían “primero, al servicio permanente de Dios, *según las normas de la Iglesia Católica*” y “después, al de la Patria, con arreglo a lo que el Caudillo ordene” porque, según aseguraron los reconvertidos falangistas-tradicionalistas, el mayor deseo de Falange en aquellos momentos era precisamente el de “unidad, unificación, porque eso quiere el Caudillo y nosotros, disciplinados en extremo, sólo queremos lo que el Caudillo quiere”⁸⁶⁹.

También es muy significativa, en este sentido, la nueva orientación que el partido imprimió a la “Justicia Social, que mirada desde donde siempre se puede mirar, desde Jesucristo Redentor, no es otra cosa que la sublime Caridad Cristiana”⁸⁷⁰, lo que supuso, en la práctica, devolver la iniciativa en este ámbito a la Iglesia católica.

Por otro lado, la prensa falangista acusó también un incremento notable de anuncios, eslóganes y proclamas exaltando la figura de Franco –“Franco ha ganado la guerra. Franco ganará la paz. España tendrá un sólo grito: ¡VIVA FRANCO! Porque Franco es el Caudillo de España”⁸⁷¹– un hecho que, en principio, carecería de importancia si no fuera porque se llevó a cabo en detrimento de las citas dedicadas a José Antonio Primo de Rivera, a quien se siguió nombrando, pero siempre en un segundo plano respecto al ‘caudillo’.

Como es lógico, este cambio de rumbo repercutió de forma notable en los planes originales que el partido había trazado respecto a la educación y supuso, además del abandono definitivo de un modelo de escuela orientado por la más pura ortodoxia nacionalsindicalista, su sustitución por otro, controlado por la jerarquía eclesiástica, cuyo principal objetivo fue recatolizar España a través de la educación.

⁸⁶⁹ De la Delegación Provincial del S.E.M. (1937, 2 Octubre). Educación Nacional. Sindicato Español del Magisterio. Cartas a un delegado comarcal. *Patria*, (Granada), pág. 7. Las cursivas son evidentemente mías.

⁸⁷⁰ Dafos, J. (1937, 8 Octubre). EDUCACIÓN NACIONAL. Nuevo sentido social de la escuela. *Patria*, (Granada), pág. 5.

⁸⁷¹ (1937, 15 Septiembre). *Patria*, (Granada), pág. 2. Mayúsculas en el original.

El nuevo partido identificó “los principios básicos” de la “futura sociedad escolar”, llamada a dirigir muy pronto “los destinos de la gran sociedad”, anteponiendo la formación “intelectual y moral cristiana” a cualquier cuestión de otra índole, de ahí que el proyecto de Escuela Azul, semillero inagotable de nacionalsindicalistas abocados a nutrir la revolución que iba a permitir dirigir a España hacia el Imperio, diera paso a otro de naturaleza radicalmente distinta donde la escuela era la “institución” encargada de hacer a la sociedad “más cristiana y por consiguiente, más humana”⁸⁷², una transformación pilotada por maestros formados “a lo Calasanz y a lo Manjón”⁸⁷³ que enseñarán a sus alumnos en clave católica y española. Pero esto pertenece ya a otro capítulo de esta historia.

⁸⁷² Dafos, J. (1937, 8 Octubre). EDUCACIÓN NACIONAL. Op. cit., pág. 5.

⁸⁷³ De la Delegación Provincial del S.E.M. (1937, 2 Octubre). Educación Nacional. Sindicato Español del Magisterio. Cartas a un delegado comarcal. *Patria*, (Granada), pág. 7.

7. EPÍLOGO: DEL NACIONALSINDICALISMO A LA GENUFLEXIÓN

De todos los grupos civiles que se sumaron a la intentona golpista del 18 de julio de 1936, Falange Española de las J.O.N.S fue el único que lo hizo para implantar en nuestro país un nuevo modelo de Estado. Malogrado su intento de “estructurar en el período 1933-1936, un movimiento de masas de corte fascista que alcanza[ra] el poder con la impulsión de un cierto apoyo popular”⁸⁷⁴, la guerra civil desencadenada por el fracaso de la sublevación militar representó para el partido la oportunidad de hacerse con los resortes del poder y materializar desde allí su anhelada revolución.

Superado el desconcierto inicial provocado por el inesperado rumbo que tomaron los acontecimientos, un reducido grupo de camisas viejas con responsabilidad de mando que consiguió reagruparse en la retaguardia comenzó a trabajar en la organización de los exiguos y dispersos restos del partido, percibiendo rápidamente que su posición ante los militares y la preeminencia de Falange dentro del conglomerado de fuerzas participantes en la rebelión era directamente proporcional al volumen de sus milicias, matiz que trascendía la vertiente bélica del conflicto, ya que la supremacía de sus efectivos en el frente, además de contribuir a la victoria final, representaba la posibilidad real de que una vez ganada la guerra el partido se hiciera con el control del aparato estatal, erigiéndose así en árbitro indiscutible de los destinos de la Nueva España.

Asegurada la leva masiva de combatientes, que en pocas semanas alcanzó un ritmo espectacular –enfundarse la camisa azul en la zona sublevada era un auténtico seguro de vida– y solventada interinamente la ausencia de José Antonio mediante la creación de una Junta Provisional de Mando presidida por Manuel Hedilla, los falangistas empezaron a organizarse con la mirada puesta en la España de la victoria. Sus primeros pasos en esta dirección se

⁸⁷⁴ Pradera, J. (2014). *La mitología falangista (1933 a 1936)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, p. 46.

encaminaron a poner en marcha los distintos servicios del partido, destacando la educación por su potencialidad para imbuir a las nuevas generaciones una moral patriótica que permitiera recuperar un carácter nacional y abordar la regeneración de la nación española en torno a un destino común. En este sentido, la escuela primaria fue para la Falange el instrumento idóneo con el que templar el espíritu de las nuevas generaciones mediante el esfuerzo y la disciplina, basados en unos principios doctrinales que salvaguardaban la integridad material y moral de la patria.

Mientras los mandos falangistas intentaban reorganizar el partido a marchas forzadas, al tiempo que engrosaban de combatientes sus banderas para el frente, la Junta de Defensa Nacional designó a Franco “Jefe del Gobierno del Estado” y “Generalísimo de las fuerzas nacionales de tierra, mar y aire” con rango de “General Jefe de los Ejércitos de operaciones”⁸⁷⁵, primer paso de una estrategia diseñada por su círculo más próximo que desembocaría pocos meses después en la formación del primer Gobierno de guerra de los sublevados.

Contamos con testimonios de personas vinculadas al mundo de la diplomacia que vivieron aquellos acontecimientos muy de cerca. Sus palabras confirman, por un lado, que el caos y el desconcierto reinantes aquellos días en la retaguardia fueron prácticamente absolutos y, por otro, que Falange Española de las J.O.N.S. actuó con independencia de criterio dentro del entramado de fuerzas que confluyeron en la fracasada intentona golpista, lo que empezó a suscitar serios recelos entre sus socios de asonada.

Tal era el andamiaje oficial. Al lado de él, y haciéndole sombra con frecuencia, estaban las poderosas organizaciones de la Falange, del Requeté, de Renovación Española e incluso un pequeño grupo de Acción Popular que no se decidía a resignarse con la desgracia de Gil Robles. Cada uno tenía sus milicias, pero las dos primeras no se contentaban con las funciones de guerra sino que tenían su organización política, sus mandos civiles, su información, su oficina de prensa y propaganda, su justicia ejecutiva sumarísima, sus cárceles y hasta, en Falange, su dirección de Relaciones Exteriores, con la cual se había hecho el tercer secretario de embajada Felipe Ximénez de Sandoval y sus representantes en el extranjero. Todo esto se había desarrollado al calor del desbarajuste de los

⁸⁷⁵ Decreto nº 138 de 29 de septiembre de 1936, *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional* de 30-IX-1936, artículos primero y segundo.

primeros días, cuando cada cual acudía a arrimar el hombro en lo que fuera. Después iba a ser muy difícil meter las cosas en cintura⁸⁷⁶.

A pesar de formar parte del bando vencedor, el partido llegó al final de la guerra neutralizado por sus adversarios políticos que prepararon las condiciones para propiciar que Falange diera “el paso consciente y activo [...] de ‘revolución a sistema’ ”⁸⁷⁷, una evolución ideológica que puso punto final a los primigenios planes de transformación de la sociedad española acariciados por José Antonio Primo de Rivera.

El partido libró dos guerras en distintos frentes. Una en el plano militar, frente a la Segunda República –adquiriendo una posición que nunca hubiera ganado democráticamente en las urnas–, y otra en la retaguardia, más sutil, de orden político, contra sus propios compañeros de aventura que, conscientes de que el triunfo falangista significaba su expulsión de la vida política, maniobraron hábilmente hasta impedir finalmente sus propósitos.

No hay que olvidar que en el objetivo de “destruir las instituciones republicanas y la marcha ascendente del movimiento obrero” convergían también “los cedistas, por un lado, y los monárquicos de Renovación Española, por otro”, aunque la “coincidencia en los últimos propósitos no excluye la divergencia en las vías elegidas para lograrlos”, por lo que las “ideas de Falange no pueden ser comprendidas sin tener en cuenta el hecho de que están sirviendo a un propósito de movilización *distinto* al de populistas y monárquicos, dentro del común denominador del antirepublicanismo y conservadurismo”⁸⁷⁸.

Reconocer que la “peculiaridad del movimiento falangista” reside “en la especificidad de su praxis con respecto a las demás fuerzas de derecha”⁸⁷⁹ supone admitir también que las divergencias de Falange con sus adláteres acerca de la educación y la escuela primaria fueron también sustanciales aunque hasta el momento –que sepamos– no se ha abordado el estudio del modelo educativo postulado por la Falange anterior a la unificación, probablemente porque la efímera existencia de la Falange originaria y la

⁸⁷⁶ Serrat Bonastre, F. (2014). *Salamanca, 1936. Memorias del primer ‘ministro’ de Asuntos Exteriores de Franco*. Barcelona: Crítica, págs. 60-61.

⁸⁷⁷ Gallego, F. (2014). *El evangelio fascista. La formación de la cultura política del franquismo (1930-1950)*. Barcelona: Crítica, pág. 14. El autor atribuye la cita a Bartolomé Mostaza.

⁸⁷⁸ Pradera, J. (2014). *La mitología falangista*, op. cit., p. 46. Cursiva en el original.

⁸⁷⁹ Ibídem, p. 47.

sistemática labor de expolio y destrucción de la documentación relacionada con su proyecto original hacen que esta empresa revista una enorme complejidad.

Otro problema importante para desentrañar las líneas teóricas de su modelo educativo es que los planteamientos del partido en este ámbito estaban diseminados tanto en el discurso joseantoniano como en las escasas fuentes primarias que han llegado hasta nosotros, de ahí que la primera tarea que hemos abordado en este trabajo haya consistido en determinar si los falangistas a quien la Junta Provisional de Mando encomendó la reorganización del Servicio de Primera enseñanza tuvieron a su alcance un acervo doctrinal y documental suficientemente amplio, sólido y coherente como para poder fundamentar su propuesta en consonancia con los principios doctrinales del partido. En este sentido, el programa de Falange –una de las escasas fuentes originales que inciden explícitamente en esta cuestión– asumió como tarea prioritaria del Estado nacionalsindicalista conseguir que los españoles desarrollaran un espíritu nacional fuerte y cohesionado, imbuyendo a las nuevas generaciones de un “sano y alegre” sentimiento patriótico, reto que pretendieron consumar mediante el recurso a una férrea y disciplinada educación aderezada con un componente genuinamente tradicional y español: el catolicismo.

Patria, Dios, disciplina, unidad, sentido religioso y militar de la vida, fueron algunos de los referentes programáticos que sirvieron de referencia a los falangistas para elaborar las bases de un modelo de escuela enfocado prioritariamente a forjar la mentalidad de la infancia española de posguerra en el credo nacionalsindicalista. Pero esto no fue todo. Su líder y principal ideólogo dejó constancia, también en artículos, mítines y discursos, de una serie de claves que aportaran luz para el diseño de una escuela entregada por entero al servicio del partido y que imprimiera carácter y personalidad a la población infantil. Así, por ejemplo, su idea del hombre como portador de un alma susceptible de condenarse o salvarse, la orientación antiliberal y claramente antirousseuviana que impregnó la totalidad de su discurso, su apuesta decidida por itinerarios educativos diferenciados y acordes con los roles que el alumnado estaba llamado a desempeñar en la futura España nacionalsindicalista, su concepción de la vida como milicia y sacrificio, o su vehemencia a la hora de deslindar y desligar las competencias de la Iglesia y el Estado fueron algunos de los principios básicos del legado ideológico joseantoniano que los falangistas incorporaron a un proyecto educativo que, basado en el esfuerzo y

la disciplina, buscó transformar radicalmente la mentalidad de las nuevas generaciones herederas de la victoria.

Por otro lado, en 1937, los fascistas italianos y nacionalsocialistas alemanes habían alcanzado ya el objetivo anhelado por la Falange: ocupaban totalmente el aparato del Estado en sus respectivos países por lo que sus políticas educativas, entonces en plena efervescencia, fueron una fuente de inspiración a la hora de diseñar un modelo de escuela enfocado al adoctrinamiento de la infancia española en los preceptos dogmáticos del nacionalsindicalismo, poniendo así la educación al servicio del partido único, con el objetivo de moldear un tejido social cuyo entramado fuera el sostén de su futura revolución. En este sentido, ya hemos indicado que, a pesar de que las reformas educativas llevadas a cabo en Alemania e Italia no despertaron excesivo interés entre los pedagogos españoles de la década de los treinta, existen indicios de que no pasaron totalmente desapercibidas, a juzgar por el número de traducciones y publicaciones editadas sobre ellas, un material sensible que los falangistas tuvieron a su alcance y al que sin duda recurrieron para documentarse a la hora de elaborar su propuesta.

Como ya hemos señalado reiteradamente, entre las escasas fuentes escritas que han llegado hasta nosotros contamos con dos documentos inéditos cuyo contenido corrobora que a la altura de 1935 Falange Española de las J.O.N.S. trabajaba ya en el diseño de un sistema educativo propio, sometido a la orientación política del partido. Así lo corrobora tanto el informe del Jefe Nacional de la Sección de Profesorado como la propuesta de Estatutos para el Sindicato Español de Maestros (S.E.M.), fechados ambos en febrero y mayo de ese mismo año, y gestados como consecuencia directa de la celebración en Madrid, entre el 4 y el 7 de octubre de 1934, del primer Consejo Nacional de Falange Española de las J.O.N.S.

El contenido de ambos documentos evidencia, en primer lugar, que la propuesta falangista de reorganización de la escuela primaria tuvo bastantes puntos en común con la desarrollada por los fascismos europeos para convertir la educación en un instrumento totalitario al servicio del Estado; y, en segundo lugar, que Falange se incorporó a la intentona golpista del 18 de julio con las líneas básicas de un proyecto de escuela propio que ha pasado totalmente desapercibido hasta el momento para la Historia de la Educación en nuestro país y que nada tiene que ver con el que, de la mano de Pedro Sainz Rodríguez, se implementó en España tras la unificación de Falange con los tradicionalistas.

En 1935, Benito Sanz Marco, Secretario General de Educación Nacional y responsable de la Sección de Profesorado, anunció ya que la principal misión del servicio de educación falangista era moldear el cuerpo social del país en los principios programáticos del nacionalsindicalismo y, para alcanzar dicha meta, postuló la intervención temprana del Estado mediante instituciones preescolares que, además de garantizar el control educativo sobre la primera infancia, promovieran la prestación de servicios higiénicos y sanitarios que mejoraran las condiciones de vida de la niñez, una iniciativa de índole social enfocada fundamentalmente a la clase obrera y trabajadora. Esta preocupación, nota omnipresente y característica de los fascismos, conectó con una de las reivindicaciones más reiteradas por José Antonio Primo de Rivera en sus intervenciones públicas, siendo retomada en plena Guerra Civil por Manuel Hedilla, sembrando de este modo la inquietud en las filas de los sublevados, partidarios de que el Estado se inhibiera en estas cuestiones, dejándolas, como se había hecho en España desde los tiempos más remotos, en manos de instituciones de caridad que atendían a la infancia desvalida, controladas en su mayoría por la Iglesia católica.

Por otro lado, a pesar de que el proyecto falangista coincidió con los modelos fascistas europeos en su concepción de la escuela primaria como instrumento de adoctrinamiento de la infancia en los principios dogmáticos del partido, su análisis pone también de relieve diferencias importantes que le otorgan rasgos de personalidad propia frente a italianos y alemanes. Así, por ejemplo, la declaración de confesionalidad católica de la escuela primaria ubica a los falangistas en el polo opuesto del modelo nacionalsocialista, alejándole también del espíritu de la reforma Gentile que, a pesar de promover la enseñanza obligatoria de la religión católica desde los primeros niveles del sistema educativo con el fin de inculcar valores morales tradicionales como la disciplina, el respeto a la autoridad o la obediencia, sin embargo no llegó al extremo adoptado por los falangistas.

Otro aspecto importante que corrobora la originalidad de la escuela azul frente a patrones nacionales y extranjeros fue su propuesta organizativa para la escolaridad obligatoria. Aunque su esquema básico se asemejó formalmente al propugnado por los modelos fascistas europeos –una escuela elemental, obligatoria y gratuita para toda la población infantil tras la que se abrían una serie de vías que confluían indefectiblemente en el bachillerato o la formación profesional–, existe un indicador que confirma las grandes expectativas que Falange Española de las J.O.N.S. depositó en la escuela primaria para dar vida a sus planes de futuro. Nos referimos al momento en

que los alumnos debían optar por una de las dos vías tradicionales, disyuntiva que, en el caso de Italia, se presentaba tras cinco años de permanencia en la escuela primaria, siendo todavía más precoz en Alemania donde los alumnos debían decantarse por una u otra opción tras sólo cuatro años de escuela elemental.

Los falangistas fueron más ambiciosos en este sentido al contemplar una escuela primaria de seis años de duración para todos aquellos alumnos que optaran por ingresar en las primarias superiores, primarias técnicas o institutos, retrasando así hasta los doce años de edad el momento de tomar una decisión que determinaba, en buena medida, su futuro académico, personal y profesional. Así, además de posibilitar que los niños abordaran su elección con un mayor grado de madurez, aumentaron en un año la permanencia del alumnado en la escuela elemental, lo que sumado a la posibilidad que brindaban las escuelas maternales donde podían ingresar a los dos años y las de párvulos desde los cuatro hasta los seis, arroja un saldo total de diez años para que los maestros pudieran llevar a cabo una ingente labor adoctrinadora de la infancia en los principios ideológicos del nacionalsindicalismo y, además, una selección minuciosa del alumnado abocado a cursar bachillerato e integrarse en las futuras élites del partido.

Este planteamiento es una manifestación evidente de las expectativas que Falange depositó en la acción aleccionadora de la escuela, de ahí que si la educación en general y la escuela primaria en particular fueron piezas clave de su estrategia para tejer un entramado social al servicio del Estado, el control del magisterio fue una de las principales preocupaciones del partido, asumida por su proyecto desde una doble vertiente. Por un lado, organizando la carrera profesional docente y agrupando a los maestros en siete categorías, integradas en un escalafón único, vertical, en el que primó para el ascenso la antigüedad dentro de la categoría, extremando el concepto de jerarquía y autoridad inexorables, intentando atajar lo que consideraron una propensión natural del carácter hispano hacia la anarquía. La otra medida fue el encuadramiento masivo y obligatorio de los maestros en el S.E.M., una organización jerarquizada y dependiente orgánicamente de la jefatura del Servicio de Educación Nacional que, a pesar de su nombre, nada tenía que ver con un sindicato. Su principal cometido fue garantizar que los maestros convirtieran las escuelas en un semillero inagotable de falangistas destinados a engrosar las filas de la revolución que guiaría a España hacia su destino imperial, coadyuvando así al anhelado cambio de mentalidad postulado por José Antonio para la sociedad española.

Obediencia inquebrantable a la jerarquía, estructura paramilitar sujeta a un esquema vertical de mando, afiliación única, subordinación absoluta a los principios ideológicos del partido, comunicación a través del conducto reglamentario, distribución geográfica de sus efectivos en redes locales, comarcales y provinciales, son algunas de las iniciativas que figuraban ya en 1935 entre las propuestas del partido para controlar a los maestros e imprimir un espíritu castrense a la escuela primaria, por lo que podemos afirmar que las líneas básicas de su proyecto estaban perfiladas, al menos en sus aspectos más relevantes, con carácter previo a la incorporación de Falange Española de las J.O.N.S. al bando golpista.

Por otro lado, además de la declaración de confesionalidad católica y del incremento de los años de permanencia en la etapa obligatoria, los falangistas propusieron un programa de asignaturas para la enseñanza primaria que marcó distancias respecto al plan de estudios vigente en la España de aquellos días y dotó de originalidad e independencia a su proyecto frente a los currículos de los modelos fascistas europeos.

La unificación acabó para siempre con Falange Española de las J.O.N.S., por lo que su anunciada promesa de publicación por parte del Estado de unos cuestionarios que recogieran los contenidos mínimos de las distintas materias que conformaban el currículo de su escuela azul nunca se hizo realidad; pero, a pesar de no contar con esta importante referencia que nos hubiera permitido llevar a cabo un análisis más pormenorizado de la propuesta falangista, algunas de las características que presenta su programa nos permiten afirmar que los técnicos designados por el partido para redactar el proyecto de bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado trabajaron con una perspectiva propia que imprimió originalidad a su proyecto, aunque éste presente, como ya hemos apuntado varias veces a lo largo de nuestro trabajo, importantes analogías con los modelos desarrollados por los fascistas alemanes e italianos en sus respectivos países, algo, por otro lado, lógico y previsible si tenemos en cuenta que el nacionalsindicalismo coincidió en muchos de sus planteamientos con los postulados totalitarios de dichos partidos.

Entre los rasgos distintivos de la escuela azul falangista hay que subrayar la propuesta de asignaturas que no figuraban en el currículo oficial vigente en España por aquellas fechas, un elenco de materias que deja entrever claramente el interés del partido por potenciar, además de una vertiente utilitaria del aprendizaje, diferentes aspectos relacionados con el conocimiento íntimo y las relaciones interpersonales del alumnado. Además, para

alcanzar un equilibrio entre contenidos instrumentales y motivacionales los falangistas distribuyeron las asignaturas de su programa de estudios en dos sectores diferenciados que organizaron al amparo del principio pedagógico de concentración de materias. Pero lo verdaderamente significativo no fue que el currículo de la escuela primaria falangista se organizara integrando en uno de esos dos sectores –al que imprimieron un marcado carácter utilitario– los contenidos instrumentales considerados como vehículo natural de la cultura, agrupando las materias del otro sector en torno a tres ejes identificados con los grandes ciclos de motivación en los que supuestamente se desenvolvía la vida humana. Lo relevante para el tema que nos ocupa es que los falangistas indicasen expresamente que las asignaturas del sector de motivación se impartieran de forma cíclica a lo largo de toda la etapa, extremo no contemplado para las del sector de instrumentación, lo que sugiere que la distinción entre educación e instrucción, presente ya en la escasa documentación que se conserva sobre la Falange previa al pronunciamiento militar del 18 de julio estuvo presente a la hora de concretar y organizar el currículo de la escuela primaria nacionalsindicalista.

Otro rasgo importante que arroja el análisis del diseño curricular de la escuela azul es la contradicción que representa la ausencia del Canto y la Educación Física como asignaturas propias de la etapa, sobre todo, teniendo en cuenta que dichas materias figuraban en su propuesta de reforma de las escuelas normales y que concretamente la segunda fue considerada en las bases como materia obligatoria para todas las escuelas, estando presente bajo diferentes fórmulas incluso en las escuelas maternales y de párvulos, sin olvidar su proyección de cara a la instrucción premilitar y el *dopolavoro*. La hipótesis más plausible para explicar esta ausencia es que los falangistas tenían previsto impartir ambas materias transversalmente, impregnando la totalidad del currículo de la enseñanza primaria y dejando la publicación de programas específicos para más adelante, labor que pensaban abordar por medio de especialistas en dichas materias.

Aunque en su nómina figuraron varias asignaturas de tipo utilitario y profesional, el planteamiento global de la propuesta curricular falangista respondió a un predominio de materias de corte humanístico que abría la posibilidad, al menos teórica, de introducir contenidos orientados a exaltar un exacerbado sentimiento nacional desde edades muy tempranas, estrategia que se complementaba con la programación de viajes instructivos que permitieran poner en contacto al alumnado con la realidad nacional y la grandeza de la patria.

Los falangistas reconocieron explícitamente la cercanía de aspectos concretos de su propuesta con los modelos alemán e italiano, justificando esta circunstancia en aras de su condición de potencias preeminentes en el entorno europeo del momento y, en líneas generales, la finalidad de la escuela primaria propugnada por Falange Española de las J.O.N.S. coincide con ambos modelos en su propósito de forjar la mentalidad de la infancia en los principios dogmáticos del partido.

En definitiva, el hecho de que la propuesta de Falange Española de las J.O.N.S. para la escuela primaria presente analogías importantes con los modelos desarrollados por los fascismos europeos no es óbice para reconocer que los nacionalsindicalistas se incorporaron a la sublevación del 18 de julio con un proyecto educativo perfilado en sus aspectos más básicos, aunque todavía sin desarrollar, lo que explicaría, en buena medida, que la redacción del proyecto de bases de reorganización de la enseñanza primaria en el Nuevo Estado se fraguara en tan corto espacio de tiempo, a pesar de la situación de Guerra Civil por la que atravesaba el país en aquellos momentos.

Los falangistas abordaron, pues, su tarea con un boceto sobre el que trabajaban, por lo que no se limitaron tan sólo a importar iniciativas procedentes de modelos extranjeros, si bien, dada la proximidad de la doctrina nacionalsindicalista con los postulados fascistas y nacionalsocialistas, las coincidencias fueron inevitables en aspectos tan decisivos como la orientación de su escuela hacia la formación de la infancia en los principios ideológicos del partido, la jerarquización del cuerpo de maestros y su encuadramiento en una única organización de carácter paramilitar, el control absoluto sobre programas y libros de texto, el rechazo de la coeducación, la centralización de la administración educativa o la organización de un servicio de inspección que fiscalizara exhaustivamente la labor de los maestros.

El decreto de Unificación, por el que Franco se arrogó el poder absoluto sobre la Falange unificada, puso punto final al proyecto de un Estado nacionalsindicalista que rigiera los destinos de España una vez finalizada la guerra y, en consecuencia, acabó también con el sueño de una escuela azul semillero de futuros falangistas entregados en cuerpo y alma a su servicio; sin embargo, ese proyecto existió, a pesar de que las jefaturas del nuevo partido unificado pusieron todo su empeño en enterrar para siempre cualquier vestigio de su existencia. Buena prueba de ello es que un año después de que los falangistas hicieran llegar a Hedilla las bases de su propuesta de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado, en previsión de que “el alto mando en su día encargase a Falange Española

del Servicio de Educación Nacional en el nuevo Estado”⁸⁸⁰, los ecos de esta iniciativa latían aún en la mente de muchos falangistas y así se lo trasladaron al entonces Delegado Nacional de Educación y Cultura de Falange Española *Tradicionalista*⁸⁸¹ y de las J.O.N.S. y ministro de Educación Nacional *in pectore*, Pedro Sainz Rodríguez, en un informe donde, además de señalar los “defectos de que adolece nuestra enseñanza primaria”⁸⁸², propusieron también distintos “remedios” para subsanarlos, insistiendo ante la máxima autoridad del partido en materia educativa en que el Estado debía decidirse a poner en marcha acciones para acabar con esta situación, haciéndose al respecto importantes preguntas sobre su proyecto:

[...] ¿no podemos emprenderlo en F.E.T. y de las J.O.N.S.? ¿Por qué no ensayamos el primer colegio de F.E.T. al que asistan nuestros hijos y en el que el profesorado sea lo más florido y competente y que pueda al mismo tiempo ser vivero de personal apto para todos los colegios necesarios en España? F.E.T. debe emprender esta obra: 1º porque la renovación de la Enseñanza, sobre todo Primaria, es un problema nacional que urge; 2º porque tiene ya organizado y emprendido un servicio benéfico para la sociedad –Auxilio Social– que necesita el complemento de la Enseñanza; 3º porque la igualdad escolar no será ni bien entendida ni bien aplicada hasta que no se imponga en nuestros colegios, y estos colegios pueden tener su raíz en los albergues infantiles, donde pueden ser acogidos niños de todas las clases sociales a quienes la guerra ha despojado de todo, a los que ha igualado la desgracia. Hacer de estos niños desheredados los mejores ciudadanos del futuro es deuda que debe pagar España y es obra que debe emprender F.E.T. a quien están hoy reservadas las mayores empresas⁸⁸³.

Pero en enero de 1938, la nueva Falange unificada obviaba ostensiblemente cualquier referencia a un futuro Estado nacionalsindicalista, claro indicador de que el proyecto político joseantoniano había sido arrumbado por los propios falangistas que, sometidos al yugo del ‘generalísimo’, se aprestaron a colaborar⁸⁸⁴ en la construcción de una nueva España en la que

⁸⁸⁰ (1937, 10 Enero). Información sindical. *Afán*, pág. 7.

⁸⁸¹ Las cursivas son responsabilidad del autor de este estudio.

⁸⁸² AFUEPSR: caja 89, carpeta 27. “Informe sobre enseñanza primaria por Rosario Alcántara Montalvo. Salamanca 1 de enero de 1938.

⁸⁸³ Ibídem.

⁸⁸⁴ Zugazagoitia, J. (2007). *Guerra y vicisitudes de los españoles*. Barcelona: Tusquets, pág. 276: “La unificación del mando de la Falange, determinó una viva complacencia en todos los falangistas”.

el partido, a pesar de ser nominalmente único, quedó reducido a ser un títere en manos del ‘generalísimo’.

Sainz Rodríguez acumuló el cargo de Delegado de Educación y Cultura de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S. con el de ministro de Educación Nacional y, además de ignorar este tipo de iniciativas que reivindicaban para el partido el control del sistema educativo y el protagonismo en la educación de la infancia y la adolescencia españolas, utilizó el poder omnímodo que le otorgaban sus cargos para poner punto final a los proyectos relacionados con la educación en los que el partido originario había depositado grandes expectativas, como el “Hogar José Antonio”, una escuela-tipo, residencia e internado, regida por los principios doctrinales del nacionalsindicalismo, puesta en marcha por la Falange zaragozana en plena Guerra Civil con el objetivo de ser el modelo de educación falangista, haciendo realidad el ideal joseantoniano de formar hombres mitad monje, mitad soldado que hicieran transitar a España de nuevo por el camino imperial.

La propuesta educativa de Falange Española de las J.O.N.S cifró el objetivo de su escuela azul en la formación de la infancia española en los preceptos doctrinales del futuro Estado nacionalsocialista. Y aunque en las bases de reorganización de la primera enseñanza admitió explícitamente que el catolicismo era consustancial a la naturaleza del carácter hispano y, por tanto, una nota definitoria, singular e irrenunciable de su escuela, Falange no identificó la implantación de un sistema educativo basado en la confesionalidad y los principios de la religión católica como único camino para alcanzar la plenitud del sentido nacional, subrayando además, en su programa político, la separación de funciones de la Iglesia y el Estado, reservando para este último las competencias exclusivas en materia educativa.

Por el contrario, la labor legisladora del ministro Sainz Rodríguez permitió a la Iglesia católica recuperar su tradicional papel preponderante en el ámbito educativo, liquidando definitivamente el proyecto educativo de la Falange originaria. La enseñanza de la religión católica pasó a ocupar un lugar protagonista en el currículo de la escuela primaria; la formación del alumnado en esta materia no se limitó al ejercicio de un mero rito ornado de símbolos superficiales, sino que se orientó a potenciar el sentimiento religioso, a fortalecer el carácter y la voluntad del alumnado, estando presente en todos los momentos de la actividad escolar e impregnando el contenido del resto de materias de conocimiento, utilizando metodologías que abarcaron desde la lectura del Evangelio a la asistencia obligatoria de niños y maestros a misa en los días de precepto.

Constituido el primer gobierno de Franco el 30 de enero de 1938 y transformada la Comisión de Cultura y Enseñanza en Ministerio de Educación Nacional, no tardaría en publicarse la que podemos considerar como primera disposición verdaderamente representativa de los planteamientos educativos que el nuevo equipo ministerial iba a poner en marcha: la circular de 5 de marzo de 1938, dirigida a la Inspección de Primera Enseñanza y a los Maestros Nacionales, Municipales y Privados de la Enseñanza Nacional, firmada por Romualdo de Toledo como Jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza⁸⁸⁵. En ella se recoge de forma oficial el *corpus* ideológico a impartir por la escuela del Nuevo Estado y será el único referente legal desde el punto de vista curricular con el que contarán maestros e inspectores hasta la promulgación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945.

Lo cierto es que tras la unificación de falangistas y tradicionalistas, Sainz Rodríguez fue nombrado Delegado Nacional de Educación y Cultura de F.E.T. y de las J.O.N.S., convirtiéndose en albacea de los planes y proyectos educativos que el partido había elaborado hasta ese momento y entre los que destacaba, por su nivel de concreción, el proyecto de bases de reorganización de la enseñanza primaria para el Nuevo Estado. Cuando cinco meses más tarde se incorporó al primer Gobierno rebelde compatibilizando el cargo de ministro con el de delegado, lo lógico hubiera sido rentabilizar esta herencia y sancionar en poco tiempo una ley de enseñanza primaria, dado lo avanzado de los trabajos en esta dirección y aprovechando que su estatus jerárquico en el organigrama del partido era el de máxima autoridad en el ámbito educativo y cultural. Sin embargo, Sainz Rodríguez renunció conscientemente a materializar este proyecto porque su estrategia pasaba precisamente por soterrar el proyecto falangista, relegándolo al olvido, y adelantándose a los acontecimientos que brotaban inesperadamente en unos momentos turbulentos y de gran confusión política en la retaguardia de una España inmersa en plena Guerra Civil.

Para llevar adelante sus planes, Sainz Rodríguez centró su reforma en el bachillerato universitario, postergando el proyecto de bases para la reorganización de la enseñanza primaria y elaborando una ley de enseñanza media⁸⁸⁶ cuyo principal objetivo era operar un cambio radical en la mentalidad de la juventud española mediante un currículo estructurado en torno al aprendizaje de las disciplinas clásicas, implantando un diseño formativo específico para

⁸⁸⁵ B.O.E. de 8-III-1938, nº 503, págs. 6154-6156.

⁸⁸⁶ Ley sobre reforma de la enseñanza media de 20 de septiembre de 1938 (B.O.E. de 23-IX-1938, nº 85, págs. 1385-1395).

las futuras élites directoras abocadas a la universidad, decisión que debe interpretarse en el marco de una estrategia global trazada, entre otros propósitos, para desmantelar el proyecto falangista de una escuela primaria azul bajo control exclusivo del Estado nacionalsindicalista, una escuela al servicio del partido único volcada en la formación de generaciones fervientemente enamoradas de su patria que condujeran a España hacia su destino imperial.

El proyecto de Falange para la reorganización de la enseñanza primaria del Nuevo Estado incidió en dos aspectos fundamentales –confesionalidad religiosa y tradición histórica–, que encajaban a la perfección en la estrategia de Sainz Rodríguez, por lo que fueron incorporados explícitamente a la circular de 5 de marzo, en una maniobra que representó la piedra de toque de un entramado legislativo urdido para que la Iglesia católica recuperase su tradicional papel preponderante en el ámbito educativo español, a la que se sumó la ocultación de los programas escolares de enseñanza primaria que permanecieron inéditos a pesar del ser el propio ministro quien ordenó elaborarlos.

Pero esto forma parte ya de otro capítulo de nuestra Historia.

8. BIBLIOGRAFÍA

8.1. LIBROS

- Águila Tejerina, R. del (1982). *Ideología y fascismo*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Alares López, G. (2015). *Nacional-sindicalismo e Historia. El archivo privado de José Navarro Latorre (1916-1986)*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Excma. Diputación de Zaragoza.
- Alted Vigil, A. (1984). *Política del nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la Guerra Civil española*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Andrés-Gallego, J. (1997). *¿Fascismo o Estado católico? Ideología, religión y censura en la España de Franco, 1937-1941*. Madrid: Encuentro.
- Andreassi, A. y Martín Ramos, J.L. (2010). *De un octubre a otro. Revolución y fascismo en el periodo de entreguerras, 1917-1934*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Ansaldi Vejarano, J. A. (1951): *¿Para qué...? (De Alfonso XIII a Juan III)*. Buenos Aires: Editorial Vasca Ekin, S.R.L.
- Ansón, L. M. (1994). *Don Juan*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Argaya Roca, M. (1996). *Entre lo espontáneo y lo difícil*. Oviedo: Tarfe.
- Bowen, J. (1992). *Historia de la educación occidental. Tomo III. El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX*. Barcelona: Herder.
- Bravo Martínez, F. (1940). *Historia de Falange Española de las J.O.N.S.* Madrid: Editora Nacional.
- Cabanellas, G. (1975). *La Guerra de los mil días. Nacimiento, vida y muerte de la II República Española* (2^a Ed. rev). (Vols. 1-2). Buenos Aires: Heliasta S.R.L.
- Cámara Villar, G. (1984). *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén: Hesperia.
- Cazorla, A. (2000). *Las políticas de la victoria. La consolidación del Nuevo Estado franquista (1938-1953)*. Madrid: Marcial Pons.

- Cenarro, Á. (2006). *La sonrisa de la Falange. Auxilio Social en la guerra civil y en la posguerra*. Barcelona: Crítica.
- Chueca, R. (1983). *El fascismo en los comienzos del régimen de Franco. Un estudio sobre FET-JONS*. Madrid: CIS.
- Ellwood, S. (1984). *Prietas las filas. Historia de Falange Española, 1933-1983*. Barcelona: Crítica.
- Ellwood, S. (2001). *Historia de Falange Española*. Barcelona: Crítica
- Escobar, J. I. (Marqués de Valdeiglesias) (1974). *Así empezó... Memorias de la Guerra Civil Española 1936-39*. Madrid: G. del Toro.
- Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Felice, R. de (2005). *Le interpretazioni del fascismo*, Roma-Bari: Laterza.
- Ferrary, Á: El franquismo: minorías políticas y conflictos ideológicos (1936-1956), Pamplona, Universidad de Navarra, 1993.
- Gallego, F. (2005). *Ramiro Ledesma Ramos y el fascismo español*. Madrid: Síntesis.
- Gallego, F. (2014). *El evangelio fascista. La formación de la cultura política del franquismo (1930-1950)*. Barcelona: Crítica.
- Gallego, F., Morente, V. (2005). *Fascismo en España*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Gallego, F. y Morente, F. (2011). *Rebeldes y reaccionarios. Intelectuales, fascismo y derecha radical en Europa*. Barcelona: El Viejo Topo.
- García Venero, M. (1967). *Falange en la guerra de España: la Unificación y Hedilla*. París: Ruedo Ibérico.
- Gentile, G. (1914). *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (Vols. 1-2). Bari, Laterza.
- Gil Pecharromán, J. (1996). *José Antonio Primo de Rivera. Retrato de un visionario*. Madrid: Temas de Hoy.
- Gil Pecharromán, J. (1994). *Conservadores subversivos. La derecha autoritaria al-fonsina (1913-1936)*. Madrid: Eudema.
- Gil Pecharromán, J. (2006). *Segunda República Española (1931-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Giménez Caballero, E. (1939). Los secretos de la Falange. Barcelona: Yunque.
- Girón de Velasco, J. A. (1994). *Si la memoria no me falla*. Barcelona: Planeta.
- González Calleja, E. (2011). *Contrarrevolucionarios. Radicalización violenta de las derechas durante la Segunda República, 1931-1936*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gibson, I. (1980). *En busca de José Antonio*. Barcelona: Planeta.

- Iribarren, J. M^a. (1937). *Con el general Mola. Escenas y aspectos inéditos de la Guerra Civil*. Zaragoza: Librería General.
- Jiménez Campo, J. (1979). *El fascismo en la crisis de la II República española*. Madrid: CIS.
- Juliá, S. (2004). *Historias de las dos Españas*. Madrid: Taurus.
- Juliá, S. (2006). *República y guerra en España (1931-1939)*. Madrid: Taurus.
- Lazo, A. (2008). *Una familia mal avenida. Falange, Iglesia y Ejército*. Madrid: Síntesis.
- Llorente Hernández, A. (1995). *Arte e ideología del franquismo (1936-1951)*. Madrid: Visor.
- López Bausela, J. R. (2011). *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez*. Madrid: Biblioteca Nueva-PubliCan.
- López Bausela, J. R. (2012). *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*. Madrid: UNED-PubliCan.
- Mann, M. (2004). *Fascists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mérida-Nicolich, E. (1983). *Una alternativa de reforma pedagógica: La Revista de Pedagogía (1922-1936)*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, pág. 131.
- Molero Pintado, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*. Madrid: Santillana.
- Monés, J. (1977). *El pensament escolar i la renovaciò pedagógica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: Ediciones La Magrana.
- Morente Valero, F. (2001). "Libro e moschetto". *Política educativa y política de juventud en la Italia fascista*. Barcelona: PPU.
- Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU.
- Orella, J. L. (2001). *La formación del Estado nacional durante la Guerra Civil española*. Madrid: Actas.
- Ostec, M. (1981). *La scuola italiana durante il fascismo*. Roma: Laterza.
- Pastor, M. (1975). Los orígenes del fascismo en España. Madrid: Túcar.
- Payne, S.G. (1965). *Falange. Historia del fascismo español*. París: Ruedo Ibérico.
- Payne, S. G. (1987). *El régimen de Franco*. Madrid: Alianza.
- Payne, S. G. (1997). *Franco y José Antonio. El extraño caso del fascismo español*. Barcelona: Planeta.
- Paxton, R. (2005). *Anatomía del fascismo*. Barcelona: Península.

- Peñalba Sotorriño, M. (2009). *Falange española: historia de un fracaso (1933-1945)*. Pamplona: EUNSA.
- Pérez Galán, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Edicusa.
- Pozo Andrés, M^a del M. (2000). *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*.
- Pradera, J. (2014). *La mitología falangista (1933 a 1936)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Preston, P. (1986). *Las derechas españolas en el siglo XX: autoritarismo, fascismo y golpismo*. Madrid: Sistema.
- Preston, P. (1994). *Franco. «Caudillo de España»*. Barcelona: Grijalbo.
- Quintana Cabanas, J.M. (1994). *Educación social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea.
- Quiroga Fernández de Soto, A. y Arco Blanco, M.A. del (2010). *Soldados de Dios y Apóstoles de la Patria. Las derechas españolas en la Europa de entreguerras*. Granada, Comares.
- Ridruejo, D. (1962). *Escrito en España*. Buenos Aires: Losada.
- Ridruejo, D. (1976). *Casi unas memorias*. Barcelona: Planeta.
- Río Cisneros, A. del (1970). *Obras de José Antonio Primo de Ribera [sic]. Edición Cronológica*. Madrid: Almena.
- Rodrigo, J. (2008). *Hasta la raíz. Violencia durante la guerra civil y la dictadura franquista*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Jiménez, J. L. (2000). *Historia de Falange Española de las JONS*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sablik, K., Alois Stacher, G. von (1983). *Julius Tandler, Mediziner und Sozialreformer. Eine Biographie*. Viena: Schendl.
- Sáinz-Amor, C. (1928). *Las Escuelas Nuevas Italianas*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Sainz Rodríguez, P. (1924). *La evolución política española y el deber social de los intelectuales*, Madrid: Imprenta Juan Tejada.
- Sainz Rodríguez, P. (1978). *Testimonio y recuerdos*. Barcelona: Planeta.
- Sánchez Asiaín, J. A. (2012). *La financiación de la guerra civil española. Una aproximación histórica*. Barcelona: Crítica.
- Sánchez Recio G. (1991). *Los cuadros políticos intermedios del régimen franquista, 1936-1959. Diversidad de orígenes e identidad de intereses*. Alicante: Instituto Gil-Albert.

- Saz Campos, I. (2003). *España contra España. Los nacionalismos franquistas*. Madrid: Marcial Pons.
- Saz Campos, I. (2004). *Fascismo y franquismo*. Valencia: PUV.
- Saz, I. y Archilés, F. (2012). *La nación de los españoles. Discursos y prácticas del nacionalismo español en la época contemporánea*. Valencia: PUV.
- Serrano Suñer, R. (1973). *Entre Hendaya y Gibraltar*. Barcelona: Nauta.
- Serrat Bonastre, F. (2014). *Salamanca, 1936. Memorias del primer 'ministro' de Asuntos Exteriores de Franco*. Barcelona: Crítica.
- Southworth, H. R. (1967). *Antifalange. Estudio crítico de Falange en la guerra de España de M. García Venero*. París: Ruedo Ibérico.
- Suárez Cortina, M. (2012). *Menéndez Pelayo y su tiempo*. Santander: UIMP.
- Tannenbaum, E. J. (1975). *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*. Madrid: Alianza.
- Terrón Bañuelos, A., Mato Díaz, A. (1996). *Los patronos de la escuela. Historia de la escuela primaria en la Asturias contemporánea*. Oviedo: KRK ediciones.
- Thomas, H. (2004). *La guerra civil española* (2ª Ed. bolsillo.) (Vols. 1-2). Barcelona: Mondadori.
- Thomàs, J. M. (1999). *Lo que fue la Falange*. Barcelona: Plaza&Janés.
- Thomàs, J. M. (2001). *La Falange de Franco. Fascismo y fascistización en el régimen franquista (1937-1945)*. Barcelona: Plaza&Janés.
- Thomàs, J. M. (2011). *Los fascismos españoles*. Barcelona: Planeta.
- Thomàs, J. M. (2014). *El gran golpe. El "caso Hedilla" o cómo Franco se quedó con la Falange*. Madrid: Debate.
- Tiana Ferrer, A., Ossenbach Sauter, G., Sanz Fernández, F. (Coord) (2002). *Historia de la Educación (Edad contemporánea)*. Madrid: UNED.
- Tusell, J. (1984). *Franco y los católicos. La política interior española entre 1945 y 1957*. Madrid: Alianza.
- Tusell, J. (1992). *Franco en la guerra civil. Una biografía política*. Barcelona: Tusquets.
- Tusell, J., Gentile, E., y Di Febo, G. (2004). *Fascismo y franquismo cara a cara*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- VV.AA.: *Memoria de la Delegación Provincial de FET y de las JONS de Zaragoza. Cinco años de servicio (1936-1942)*. Zaragoza: Imprenta y litografía de Octavio y Félez.
- Vegas Latapie, E. (1983). *Memorias políticas. El suicidio de la Monarquía y la Segunda República*. Barcelona: Planeta.

- Vegas Latapie, E. (1987). *Los caminos del desengaño. Memorias políticas [II], 1936-1938*. Madrid: Tebas.
- Vegas Latapie, E. (1995). *La Frustración en la Victoria. Memorias Políticas 1938-1942*. Madrid: Actas.
- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- Zugazagoitia, J. (2007). *Guerra y vicisitudes de los españoles*. Barcelona: Tusquets.

8.2. TESIS DOCTORALES

- Marín Eced, T. (1988). *Los pensionados en educación por la J.A.E. y su influencia en la pedagogía española*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Historia de la Educación.

8.3. ARTÍCULOS Y CAPÍTULOS DE LIBRO

- Agulló Díaz, M. C. (2005). Bibliografía sobre influencias europeas en la política educativa española del siglo XX (1901-2000). *Historia de la educación*, 24, 567-588.
- Box, Z. y Saz, I. (2011). Spanish Fascism as a Politic Religion (1931-1941). *Politics, Religion and Ideology*, 12, 371-389.
- Canales Serrano, A.F. (2012). Falange y educación: el SEPEM y el debate sobre el bachillerato en los años cuarenta. *Educación XXI*, 15, 219-239.
- Canales Serrano, Antonio Fco. (2012). Pemartín y la frustrada fascistización de la enseñanza media española de posguerra. *Historia Social*, 74, pág. 65-84.
- Chueca Rodríguez, R. L., Montero Gibert, J. R. (1992). El fascismo en España. Elementos para una interpretación. *Historia Contemporánea*, 8, 215-248.
- Fernández Soria, J. M. (2003). Miradas desde la España franquista a la cultura y la educación del Estado Novo portugués. *Revista de pensamento do Eixo Atlântico*, 4, 123-169.
- Fernández Soria, J. M. (2005). Influencias nacionales europeas en la política educativa española del siglo XX. *Historia de la educación*, 24, 39-95.
- Gallego, F. (2011). Sobre héroes y tumbas. La guerra civil y el proceso constituyente del fascismo español. Morente, F. *España en la crisis europea de entreguerras. República, fascismo y guerra civil*. Madrid: Los libros de la catarata, 249-268.
- García de Santos, E. (2002). En torno a la Falange: bibliografía (I). *El Rastro de la Historia*, 9. <http://www.rumbos.net/rastroria/index.htm>

- Gavari Starkie, E. (2003). Los principios rectores de la política educativa italiana contemporánea. *Educación XXI*, 6, 247-272.
- González Gallego, I. (1988). Falange y Educación. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 7, 203-230.
- González Calleja, E. (2001). Los apoyos sociales de los movimientos y regímenes fascistas en la Europa de entreguerras: 75 años de debate científico. *Hispania*, 207, 17-68.
- López Bausela, J. R. (2006). Exequias en Pamplona del magisterio republicano: los orígenes del sistema educativo franquista. *Huarte de San Juan*, 13, 311-338.
- López Bausela, J. R. (2007). Exequias en Pamplona del magisterio republicano: los orígenes del sistema educativo franquista (II). *Huarte de San Juan*, 14, 153-233.
- López Bausela, J. R. (2014). Los programas de enseñanza primaria de 1938. Un currículo (inédito) para la escuela del Nuevo Estado. *EDUCACIÓN XXI*, 17, 327-344.
- Crónicas (1941). El maestro nacionalsindicalista. *Revista Nacional de Educación*, 4, 101-104.
- Manacorda, M. (1976). El caso italiano: La Reforma Gentile. *Cuadernos de Pedagogía, suplemento nº 3*, 54-57.
- Marín Aced, T. (1987). La pedagogía europea importada por los becados de la JAE (1907-1937). *Historia de la Educación*, 6, 261-278.
- Morente Valero, F. (2001). La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo. *Historia y Comunicación Social*, 6, 187-201.
- Morente Valero, F. (2005). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 24, 179-204.
- Ortega Esteban, J., Mohedano Sánchez, J. (1985 a). Fuentes bibliográficas para el estudio de la recepción de la pedagogía extranjera en la España del primer tercio del siglo XX (1898-1936) (I). *Historia de la Educación*, 4, 396-409.
- Ortega Esteban, J., Mohedano Sánchez, J. (1985 b). Fuentes bibliográficas para el estudio de la recepción de la pedagogía extranjera en la España del primer tercio del siglo XX (1898-1936) (II). *Historia de la Educación*, 5, 475-501.
- Rodrigo, J. (2010.). El primer franquismo: nuevas visiones. *Historia del Presente*, 15.
- Saz Campos, I. (1996). Salamanca, 1937: los fundamentos de un régimen. *Revista de Extremadura*, 21, 81-107.
- Saz Campos, I. (2003). Política en zona nacionalista: la configuración de un régimen. *Ayer*, 50, 55-84.

- Saz Campos, I. (2007). Religión política y religión católica en el fascismo español. En P. Boyd, Carolyn (coord.). *Religión y política en la España contemporánea*. Madrid: CEPC, 33-55.
- Saz Campos, I. (2008). La historia de las culturas políticas en España (y el extraño caso del nacionalismo español). En Pellistrandi, Benoît y Sirinelli, Jean-François (coords.). *L'histoire culturelle en France et en Espagne*, 215-234.
- Saz Campos, I. (2008). Las culturas de los nacionalismos franquistas. *Ayer*, 71, 153-174.
- Saz Campos, I. (2010). Las culturas políticas del nacionalismo español. En Pérez Ledesma, M. y Sierra, M. (eds.). *Culturas políticas: teoría e historia*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico", 313-329
- Sierra, R. (1936). *La Hoja del Lunes*. San Sebastián.
- Terrón Bañuelos, A. (1999). Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del Magisterio Español. *Sarmiento*, 3, 157-182.
- Thomàs, J.M. (1992). Actas de las reuniones de la Junta de Mando Provisional de Falange Española de las J.O.N.S. Celebradas durante el período 5 de diciembre de 1936-30 de marzo de 1937. *Historia Contemporánea* 7, 335-351.

8.4. CONGRESOS

- Berruezo Albéniz, R. (1993). Medidas educativas del fascismo italiano y su repercusión en la política educativa del primer franquismo. *El régimen de Franco (1936-1975): Vol. 1*. Madrid: UNED, pp. 351-364.
- López Bausela, J. R. (2006). El Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria: celebrado en Pamplona de 1 al 30 de junio de 1938. *Navarra: memoria e imagen. Actas del VI Congreso de Historia de Navarra: Vol. 2*. Pamplona: SEHN, pp. 109-120.
- Sanz Hoya, J. (2013). Falangismo y dictadura. Una revisión de la historiografía sobre el fascismo español. En Ruiz Carnicer, M.A. (ed.). *Falange. Las culturas políticas del fascismo en la España de Franco [1936-1975]* (pp. 25-60). Zaragoza: Institución 'Fernando el Católico' (C.S.I.C.), pp. 25-60.
- VV.AA (1942). *Memoria de la Delegación Provincial de FET y de las JONS de Zaragoza. Cinco años de servicio (1936-1942)*. Zaragoza: Imprenta y litografía de Octavio y Félez.

8.5. PERIÓDICOS

Afán, (Palencia)

Águilas, (Cádiz)

Amanecer, (Melilla)

Amanecer, (Jerez de la Frontera)

Aquí estamos, (Palma de Mallorca)

Arriba, (Écija)

Arriba España, (Pamplona)

Avance, (Navalperal de Pinares, Ávila)

Azul, (Algeciras)

Azul, (Córdoba)

Azul, (Soria)

Azul, (Villa Sanjurjo, Marruecos)

El Diario Vasco (San Sebastián)

El Magisterio azul, (Zaragoza)

Escuadras, (Palma de Mallorca)

Falange, (Palma de Mallorca)

FE

Imperio, (Zamora)

La Provincia, (Huelva)

Medina, (Medina del Campo)

Norte, (Vitoria)

Norte de Castilla (Valladolid)

Patria, (Granada)

Presente, (Tánger)

Proa, (León)

Yugo y Flechas, (Ávila)

ANEXOS

Nota del autor. Al tratarse de copias mecanografiadas, el paso del tiempo ha deteriorado varios fragmentos de los documentos originales. Para facilitar su lectura he transscrito su contenido íntegro, respetando la ortografía y sintaxis originales.

AFILIADOS AL SEM

RELACION DE LOS JEFES

APENIADOS AL SEM

=====

RECABICIÓN DE LOS JEFES

=====

AFILIADOS AL S.E.M. POR PROVINCIAS

| | |
|--------------------|-----|
| Cádiz..... | 173 |
| Zamora..... | 290 |
| Pontevedra..... | 319 |
| Ávila..... | 300 |
| Toledo | 160 |
| Valladolid..... | 540 |
| Zaragoza..... | 655 |
| Huesca..... | 65 |
| Teruel..... | 34 |
| Logroño..... | 360 |
| Palencia..... | 300 |
| Burgos..... | 735 |
| Córdoba..... | 212 |
| San Sebastián..... | 40 |
| Salamanca..... | 244 |
| Badajoz..... | 240 |
| Huelva..... | 382 |
| Sevilla..... | 220 |
| León..... | 310 |
| Lugo..... | 300 |
| Pamplona..... | 179 |
| Orense..... | 182 |
| Málaga..... | 599 |
| Bilbao..... | 70 |
| Segovia..... | 94 |
| Coruña | 300 |

7304

Faltan algunas provincias cuyos datos no llegaron

| SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD | ESTADÍSTICA |
|----------------------------------|-------------|
| Administración de la calidad | 279 |
| Calidad | 279 |
| Control estadístico de procesos | 317 |
| Estadística | 312 |
| Matemática | 257 |
| Valores éticos | 243 |
| Estatística | 233 |
| Valores | 183 |
| Probabilidad | 174 |
| Statística | 162 |
| Estadística | 162 |
| Estadística | 155 |
| Correlación | 142 |
| Sist. Estad. | 142 |
| Estadística | 133 |
| Probabilidad | 137 |
| Estadística | 132 |
| Estadística | 127 |
| Probabilidad | 121 |
| Estadística | 121 |
| Estadística | 119 |
| Estadística | 117 |
| Estadística | 112 |
| Estadística | 109 |
| Estadística | 107 |
| Estadística | 106 |
| Estadística | 105 |
| Estadística | 104 |
| Estadística | 103 |
| Estadística | 102 |
| Estadística | 101 |
| Estadística | 100 |
| Estadística | 99 |
| Estadística | 98 |
| Estadística | 97 |
| Estadística | 96 |
| Estadística | 95 |
| Estadística | 94 |
| Estadística | 93 |
| Estadística | 92 |
| Estadística | 91 |
| Estadística | 90 |
| Estadística | 89 |
| Estadística | 88 |
| Estadística | 87 |
| Estadística | 86 |
| Estadística | 85 |
| Estadística | 84 |
| Estadística | 83 |
| Estadística | 82 |
| Estadística | 81 |
| Estadística | 80 |
| Estadística | 79 |
| Estadística | 78 |
| Estadística | 77 |
| Estadística | 76 |
| Estadística | 75 |
| Estadística | 74 |
| Estadística | 73 |
| Estadística | 72 |
| Estadística | 71 |
| Estadística | 70 |
| Estadística | 69 |
| Estadística | 68 |
| Estadística | 67 |
| Estadística | 66 |
| Estadística | 65 |
| Estadística | 64 |
| Estadística | 63 |
| Estadística | 62 |
| Estadística | 61 |
| Estadística | 60 |
| Estadística | 59 |
| Estadística | 58 |
| Estadística | 57 |
| Estadística | 56 |
| Estadística | 55 |
| Estadística | 54 |
| Estadística | 53 |
| Estadística | 52 |
| Estadística | 51 |
| Estadística | 50 |
| Estadística | 49 |
| Estadística | 48 |
| Estadística | 47 |
| Estadística | 46 |
| Estadística | 45 |
| Estadística | 44 |
| Estadística | 43 |
| Estadística | 42 |
| Estadística | 41 |
| Estadística | 40 |
| Estadística | 39 |
| Estadística | 38 |
| Estadística | 37 |
| Estadística | 36 |
| Estadística | 35 |
| Estadística | 34 |
| Estadística | 33 |
| Estadística | 32 |
| Estadística | 31 |
| Estadística | 30 |
| Estadística | 29 |
| Estadística | 28 |
| Estadística | 27 |
| Estadística | 26 |
| Estadística | 25 |
| Estadística | 24 |
| Estadística | 23 |
| Estadística | 22 |
| Estadística | 21 |
| Estadística | 20 |
| Estadística | 19 |
| Estadística | 18 |
| Estadística | 17 |
| Estadística | 16 |
| Estadística | 15 |
| Estadística | 14 |
| Estadística | 13 |
| Estadística | 12 |
| Estadística | 11 |
| Estadística | 10 |
| Estadística | 9 |
| Estadística | 8 |
| Estadística | 7 |
| Estadística | 6 |
| Estadística | 5 |
| Estadística | 4 |
| Estadística | 3 |
| Estadística | 2 |
| Estadística | 1 |
| Estadística | 0 |

VALORES MÁXIMOS, PROVISTOS POR LOS DATOS EN EL GRÁFICO

**RELACIÓN DE LOS JEFES TERRITORIALES
DEL S.E.M.**

=&=&=&=&=&=&=&=&=&=&

| | |
|----------|--|
| Camarada | Juan Fernández Herrón.- Castilla la Nueva |
| “ | José M ^a Gutiérrez.- Valladolid |
| “ | Ángel Huarte Jáuregui.- Navarra |
| “ | Gerardo Matilla Laquidain.- Aragón |
| “ | Tomás Gil Moral.- Burgos |
| “ | Antonio Brandón Monteagudo.- Cataluña |
| “ | Adolfo Maillo García.- Salamanca |
| “ | Celestino Minguela.- Andalucía |
| “ | Plácido de Castro Pena.- Galicia |

**RELACIÓN DE LOS JEFES PROVINCIALES
DEL S.E.M.**

=&=&=&=&=&=&=&=&=&

| | |
|----------|---------------------------------------|
| Camarada | Eladio Monja García.- Logroño |
| “ | José Gómez Agustín.- Bajo Aragón |
| “ | Joaquín Úbeda San Andrés.- Ávila |
| “ | José Cuevas Fernández.- Segovia |
| “ | Enrique González Royuela.- Palencia |
| “ | Emilio Pérez Mallaina.- San Sebastián |
| “ | Concepción Aldea.- Zamora |
| “ | Silvano Fernández.- Bilbao |
| “ | Antonio de la Cámara.- Extremadura |
| “ | Miguel Chico Vaello.- Lugo |
| “ | José Álvarez Moreno.- Badajoz |
| “ | Juan Hermoso.- Huelva |
| “ | Cayetano Prieto.- León |

RELACION DE LOS JEFES TERRITORIALES
DEL S.E.M.

Camarada Juan Fernandez Herrón.- Castilla la Nue
" José M^a. Gutierrez.- Valladolid
" Angel Huarte Jáuregui.- Navarra
" Gerardo Matilla Laquidain.- Aragón
" Tomás Gil Moral.- Burgos
" Antonio Brandón Monteagudo.- Cataluña
" Adolfo Maillo García.- Salamanca
" Celestino Linguela.- Andalucía
" Plácido de Castro Pena.- Galicia

RELACION DE LOS JEFES PROVINCIALES
D.E.S. S.E.M.

Camarada Bladío Monja García.- Logroño
" José Gómez Agustín.- Bajo Aragón
" Joaquín Ubeda San Andrés.- Ávila
" José Cuevas Fernández.- Segovia
" Enrique González Royuela.- Palencia
" Emilio Pérez Mallaina.- San Sebastián
" Concepción Aldeas.- Zamora
" Silvano Fernández.- Bilbao
" Antonio de la Cámara.- Extremadura
" Miguel Chico Vaello.- Lugo
" José Álvarez Moreno.- Badajoz
" Juan Hermoso.- Huelva
" Cayetano Prieto.- León

FALANGE ESPAÑOLA DE LAS J.O.N.S.

SECCIÓN DE EDUCACIÓN NACIONAL

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS PRECEDENTES A LAS BASES DE REORGANIZACIÓN DE LA PRIMERA ENSEÑANZA EN EL NUEVO ESTADO

Conocida la trayectoria religiosa e histórica del pueblo español y la necesidad imperiosa de que el nuevo Estado se constituya conforme a la concepción estatal de Falange Española, comenzamos con dos Bases fundamentales: una, relativa a la confesionalidad de la Escuela Nacional y otra, al espíritu histórico y humano que debe informarla.

Las Bases referentes a la época prenatal y natal se insertan solamente a los efectos de que el factor "raza", en su aspecto puramente antropológico, no puede faltar en unas Bases sobre la educación integral del muchacho, bien entendido que el desarrollo y reglamentación de aquellas no incumbe al Maestro, sino al facultativo puericultor.

Se hace una clasificación completa de las Escuelas públicas, y en lo referente a su entretenimiento, desaparece la aportación directa al Maestro, en forma de numerario, para la adquisición de mobiliario y material escolar.

El programa escolar no constituye un conglomerado de materias esporádicas, como acontece con el vigente de 1901. Aparte de la instrumentación, o conjunto de vehículos naturales de la cultura, se señalan los tres grandes ciclos de motivaciones en que se desenvuelve la vida humana. De este modo, las materias aparecerán concatenadas por sus relaciones naturales, y el niño se asomará a la unidad de integración de la cultura.

La llamada Enseñanza de Adultos entra en las nuevas formas del "dopolavoro" o "post-trabajo" escolar, entroncándola con diferentes actividades y especialmente con la instrucción pre-militar a que debe estar obligado todo español. Dicho "post-trabajo" será gratuito, porque cada español debe aceptar cumplidamente el que se le asigne.

Somos partidarios de que la Escuela viva incorporada a su medio social, por lo que debe fomentarse la creación de sociedades de padres de familia, etc.; pero estas Sociedades no tendrán otra facultad que la de proteger y ayudar a la Escuela Nacional. Cualquier otra función que no sea esta, cae fuera de su radio activo y corresponde íntegramente a los organismos oficiales del Estado.

Con las Bases que damos sobre Enseñanza primaria técnica, se da por primera vez en España la más completa organización y la máxima importancia a este aspecto docente, que ha de proporcionar al Estado español hábiles obreros y menestrales en disposición de enfrentarse con la vida y contribuir al engrandecimiento y decoro de la artesanía. Es una contribución que aportamos frente al "titulismo" que ha sido señuelo de la clase media y que tantas decepciones ha traído a los hogares españoles.

En un pueblo como el español, donde la anarquía ha hecho siembra intensa y difusa, habrá de extremar el concepto de jerarquía, que es autoridad y disciplina inexorables. Por esta razón se establecen en el Magisterio escalas jerárquicas y Escalafón único y vertical, a fin de que el cuerpo de la Primera enseñanza sea una unidad perfectamente trabada sobre los cimientos de la Autoridad y Responsabilidad. Las escalas jerárquicas son asequibles a todo el que se dedique a la Primera enseñanza; es una conquista en elevación que a nadie le es vedada. Estudio, trabajo, cumplimiento del deber: esos son los caminos que a ellas conducen. El más humilde Maestro español puede, si vale, llegar a la meta suprema de la jerarquía, y todo el que la alcance en lo sucesivo habrá tenido que pasar por el taller de la Escuela nacional, donde no sólo se templarán los hombres del mañana sino los mejores maestros de mañana. Por este motivo se establece un solo escalafón de todos cuantos se dedican a la Primera enseñanza. Hasta ahora había varios escalafones: el segundo, o de maestros con limitaciones; el primero, o de maestros plenos, el de Inspectores de Primera enseñanza, el de Profesores

PALANCA ESPAÑOLA DE LAS J.O.N.S.

SECCION DE EDUCACION NACIONAL

EXPOSICION DE MOTIVOS PRESENTADOS A LAS BASES DE REORGANIZACION DE LA PRIMERA ENSEÑANZA EN EL NUEVO ESTADO.

Conocida la trayectoria religiosa e histórica del pueblo español y la necesidad imperiosa de que el nuevo Estado se constituya conforme a la concepción estatal de Falange Española, comenzamos con dos Bases fundamentales: una, relativa a la confesionalidad de la Escuela Nacional y otra, al espíritu histórico y humano que debe informarla.

Las Bases referentes a la época prenatal y natal se insertan solamente a los efectos de que el factor "raza", en su aspecto puramente antropológico, no puede faltar en unas Bases sobre la educación integral del muchacho, bien entendido que el desarrollo y reglamentación de aquellas no incumbe al Maestro, sino al facultativo puericultor.

Se hace una clasificación completa de las Escuelas públicas, y en lo referente a su entretenimiento, desaparece la aportación directa al Maestro, en forma de numerario, para la adquisición de mobiliario y material escolar.

El programa escolar no constituye un conglomerado de materias esporádicas, como acontece con el vigente de 1901. Aparte de la instrucción, o conjunto de vehículos naturales de la cultura, se señalan los tres grandes ciclos de motivaciones en que se desenvuelve la vida humana. De este modo, las materias aparecerán concatenadas por sus relaciones naturales, y el niño se asomará a la unidad de integración de la cultura.

La llamada Enseñanza de Adultos entra en las nuevas formas del "de-pelavoro" o "post-trabajo" escolar, entroncándola con diferentes actividades y especialmente con la instrucción pre-militar a que debe estar obligado todo español. Dicho "post-trabajo" será gratuito, porque cada español debe aceptar cumplidamente el que se le asigne.

Somos partidarios de que la Escuela viva incorporada a su medio social, por lo que debemos fomentarse la creación de sociedades de padres de familia, etc.; pero estas Sociedades no tendrán otra facultad que la de proteger y ayudar a la Escuela Nacional. Cualquier otra función que no sea esta, cae fuera de su radio activo y corresponde íntegramente a los organismos oficiales del Estado.

Con las Bases que damos sobre Enseñanza primaria técnica, se dá por primera vez en España la más completa organización y la máxima importancia a este aspecto docente, que ha de proporcionar al Estado español hábiles obreros y menestrales en disposición de enfrentarse con la vida y contribuir al engrandecimiento y decoro de la artesanía. Es una contribución que aportamos frente al "titulismo" que ha sido señuelo de la clase media y que tantas decepciones ha traído a los hogares españoles.

En un pueblo como el español, donde la anarquía ha hecho siembra intensa y difusa, habrá de extremar el concepto de jerarquía, que es autoridad y disciplina inexorables. Por esta razón se establecen en el Magisterio escalas jerárquicas y Escalafón único y vertical, a fin de que el cuerpo de la Primera enseñanza sea una unidad perfectamente trabajada sobre los cimientos de la Autoridad y Responsabilidad. Las escalas jerárquicas son asquiables a todo el que se dedique a la Primera enseñanza; es una conquista en elevación que a nadie le es vedada. Estudio, trabajo, cumplimiento del deber: esos son los caminos que a ellas conducen. El más humilde Maestro español puede, si vale, llegar a la meta suprema de la jerarquía, y todo el que la alcance en lo sucesivo habrá tenido que pasar por el taller de la Escuela nacional, donde no solo se templarán los hombres del mañana sino los mejores maestros de mañana. Por este motivo se establece un solo escalafón de todos cuantos se dedican a la Primera enseñanza. Hasta ahora había varios Escalafones: el segundo, o de maestros con limitaciones; el primero, o de maestros plenos, el de Inspectores de Primera enseñanza, el de Profesores

normales, etc., lo que entrañaba una complicación administrativa que restaba sencillez y eficacia a la organización profesional. De aquí en adelante, como todos los funcionarios de la Primera enseñanza, por elevados que sean, han tenido que pasar por las diferentes instituciones escolares y en ellas seguirán desempeñando sus funciones, en ningún momento dejan de ser Maestros, siendo procedente por lo tanto que todos figuren en el mismo escalafón.

En lo referente a sueldos hemos seguido el criterio más moderno a este respecto. Lo corriente ha sido comenzar por sueldos de hambre para llegar -los que llegan- a tipos halagadores de escala hacia el final de la vida profesional, cuando las necesidades personales se reducen al mínimo; nosotros fijamos un sueldo inicial decoroso, pero luego los ascensos durante la vida profesional del maestro son escasos. Comienza por 5000 pesetas y sólo llega hasta 8000. Y así en las escalas superiores, Inspectores y Profesores normales, que sólo llegarán a 12000 (en lugar de 18000 que fija la última escala vigente).

Hemos hecho desaparecer el emolumento por casa-habitación para el Maestro, eterno semillero de disgustos. Allí donde no la haya, el Maestro se la pagará de su bolsillo particular, pero se dictan normas para que se construyan en el futuro.

La organización de Escuelas graduadas que proponemos se fundamenta en una disciplina estricta y digna. En España no ha habido Escuela graduada, sino un conglomerado de clases semi-unitarias que eran a modo de islotes inexpugnables, y más que para nadie para el propio Director. En ellas, la anarquía -en el sentido exacto y etimológico de la palabra- ha logrado su máxima culminación. En las Bases que exponemos, pensadas "inmisericorde" establecemos la autoridad plena, total, inalienable, del Director, de la que los Maestros de Sección son sus subordinados. Si de este modo no se salva nuestra Escuela graduada habrá que pensar en defectos intrínsecos a la misma y buscar otros tipos de organización de clases simultáneas. Pero es forzoso todavía hacer la prueba definitiva que es la que exponemos.

Si alguien nos objetara que damos poca importancia a la Psicología experimental, los mismos en las Escuelas unitarias que en las Graduadas, contestaremos que queremos hacer un Escuela española sencilla, sin confusionismos. Los maestros españoles han maldigerido todo ese "abigarramiento" de "tests" mentales, índices, curvas y ojivas, tal vez porque el alimento no estaba bien elaborado todavía. Pero con todo, esa función técnico experimental no es propia del Maestro. Este solo debe ser Maestro y trabajar sobre datos que le facilitarán los técnicos correspondientes: el médico, el puericultor, el psicólogo. Así ocurre en las naciones mejor organizadas de Europa, donde no sólo funciona una Inspección médica escolar, sino una oficina de observaciones psicológicas que suministra al Maestro los datos necesarios para la clasificación racional de los niños. No otra cosa es lo que nosotros proponemos a fin de no desviar al Maestro de su natural función.

En lo referente a la organización de la Inspección, el punto que estimamos más interesante es el que atañe a la organización de cursillos de perfeccionamiento de los Maestros. Estamos persuadidos de que la visita del Inspector es saludable, porque obliga al Maestro al cumplimiento del deber o le estimula al mismo; ahora bien, ni le proporciona la cultura que no tiene ni le mejora ostensiblemente la Escuela con las técnicas apropiadas a cada caso. Esto sólo pueden proporcionárselo los cursillos que proponemos y que han de ser de carácter muy práctico. El eterno problema de si la Inspección debe ser técnica y no administrativa, o de si deben promediarse ambas funciones, queda resuelta con la creación de los Consejos provinciales y Direcciones comarcas.

También indicamos la reorganización de las Escuelas Normales, con el criterio de que la formación de los Maestros ha de ser eminentemente pedagógica, a la vez que se les dará sentido y conciencia de su alta misión de educadores.

Somos partidarios de la centralización de las funciones esenciales y permanentes del Estado; partidarios por tanto, no sólo de la Patria Una e Indivisible, sino del Estado Uno y sin coparticipación de Soberanía.

los, los que tienen un criterio de administración que es incompatible con el criterio de la escuela unitaria. En que se refiere, como todo lo restante del sistema educativo, nos inclinamos por el criterio de la escuela unitaria, que es el criterio institucional, es decir, que cada inspector sea el jefe del funcionamiento, en tanto momento ejerce la función de dirección administrativa que tiene que tener el inspector al mando.

En lo referente a sueldos hemos adoptado el criterio de modernización. En este, a la vez que se aplica el criterio de escuela unitaria, se hace para las escuelas de tipo unitario lo que se hace para el final de la vía escolar, cuando las necesidades personales se reducen al mínimo: nosotros fijamos un sueldo inicial decoroso, pero luego los ascendentes tienen la vía profesional del maestro son escalones. Comienza por 1.000 pesetas y así llega hasta 2.000. Y así en las escuelas superiores. Inspectores y profesores normales, que sueldo alcanzarán a 1.000 (en lugar de 10.000 que fija la última escala vigente).

Hemos hecho desaparecer el examen por oposición para el maestro, esterno semillero de disgustos. Así donde no la haya, el maestro no la pagará de su bolsillo particular; pero se dictan normas para que no construyan en su futuro.

La organización de las escuelas graduadas que proponemos se fundamenta en un disciplina estricta y digna. En España no ha habido escuela graduada, sino un conglomerado de clases semi-unitarias que eran a todo de selectos inexpugnables, y más que para nadie para el propio Director. En ellas, la anarquía —en el sentido exacto y estimológico de la palabra— ha logrado su máxima culminación. En las bases que exponemos, pensadas "in misericordia" establecemos la autoridad clara, total, inalienable del Director, de la que los maestros de Secundaria son sus subordinados. Si de este modo no se salva nuestra escuela graduada habrá que pensar en defectos intrínsecos a la risa y buscar otros tipos de organización de clases simultáneas. Pero es forzoso todavía hacer la prueba definitiva que es la que exponemos.

Si alguien nos objetara que damos poca importancia a la Psicología experimental, lo mismo es las escuelas unitarias que en las Graduadas, contantemente queremos hacer una Escuela española sencilla, sin confusiónismos. Los maestros españoles han maldigirido todo ese abigarramiento de "tests" mentales, índices, curvas y ejivas; tal vez porque el alimento no estaba bien elaborado todavía. Pero, con todo, esa función técnico-experimental no es propia del maestro. Ésta solo debe ser maestro y trabajar sobre datos que le facilitarán los técnicos correspondientes: el médico, el puericultor, el psicólogo. Así ocurre en las naciones mejor organizadas de Europa, donde no solo funciona una inspección médica escolar, sino una oficina de observaciones psicológicas que suministra al maestro los datos necesarios para la clasificación racional de los niños. No otra cosa es lo que nosotros proponemos a fin de no desviar al maestro de su natural función.

En lo referente a la organización de la Inspección, el punto que estimamos más interesante es el que atañe a la organización de curocillos de perfeccionamiento de los maestros. Estamos persuadidos de que la visita del Inspector es saludable, porque obliga al maestro al cumplimiento del deber o la estimula al mismo; ahora bien, si lo proporciona la cultura que no tiene ni le mejora ostensiblemente la escuela con las técnicas apropiadas a cada caso. Esto solamente pueden proporcionárselo los curocillos que proponemos y que han de ser de carácter muy práctico. El esterno problema de si la Inspección debe de ser técnica y no administrativa, o de si deben de promociónse ambas funciones, queda resuelto con la creación de los Consejos provinciales y direcciones comarciales.

También indicamos la reorganización de las escuelas ortodoxas, con el criterio de que la formación de los maestros ha de ser eminentemente pedagógica, a la vez que se les dará sentido y conciencia de su alta misión de educadores.

Somos partidarios de la centralización de las funciones esenciales y pernientes del Estado; partidarios, por tanto, no solo de la Patria Una e Indivisible, sino del Estado Uno y sin coparticipación de soberanías.

nía. Pero el libertar a la Administración Central de infinidad de expedientes y cominerías de trámite, como de asuntos de índole totalmente secundaria, no solo es afirmar ese poder central y único, sino simplificarlo y ennoblecerlo. Hasta ahora, más ha sido la empleomanía burocrática que la necesidad administrativa, quien ha reclamado para sí una montaña de papeles, tan innecesarios en Madrid como en las provincias. El resultado ha sido una generación de Maestros que más tenían de covachuelistas que de rectores de la niñez. Nosotros establecemos aquellos dos organismos, Consejos provinciales y Direcciones comarcales de primera enseñanza, con intervención exclusiva de funcionarios públicos, para que entiendan y resuelvan en casos de licencias, permutas, expedientes gubernativos de escasa importancia, locales escolares, concursos de traslado locales, provinciales y comarcales, etc. De esta manera las cuestiones que se susciten quedarán resueltas con rapidez, y la Dirección General y el Ministerio quedarán libertados de menudas preocupaciones, en provecho de otras de superior índole que casi nunca se afrontan so pretexto de la complicación administrativa. No se olvide que el 85 por 100 de los papeles que entran en el Ministerio corresponden a la primera enseñanza. Como las Secciones Administrativas serán las Secretarías naturales de aquellos dos organismos, el Inspector se limitará a evacuar los informes que le sean reclamados o a iniciar expedientes que luego serán incoados por el correspondiente instrumento administrativo. La función esencial del Inspector ha de ser girar visita a las escuelas, tomar parte intensa en los cursillos que se organizan y, en las pausas entre unas y otros, sostener una constante correspondencia epistolar entre los Maestros para que los frutos logrados se conserven en permanente sazón. La redacción del "Boletín de Educación" responderá a la misma finalidad.

que: "será el deber de la autoridad central de la Inicial de cada uno y de las de todo tipo, como de centro de todo tipo totalmente centralizado; no solo se ejercerán sus poderes central y único, sino simplificarse y condensarse. A este efecto, no habrá que la complejísima burocracia que lo necesitaba administrativa, quien ha reclamado para sí una ventaja la veinte, tan innecesaria, en Madrid como en las provincias. El resultado es: nido una gran cifra de Maestros que aún tenían de convencionalistas que de rectores de los niños. Nosotros establecemos equilibrar los organismos, Consejos provinciales y Direcciones comerciales de primera enseñanza, con intervención exclusiva de funcionarios públicos, para que entiendan y resuelvan el caso de licencias, permisos, expedientes gubernativos de escasa importancia, locales escolares, concurso de traslado locales, provinciales y comerciales, etc. De esta manera las cuestiones que se susciten quedarán resueltas con rapidez, y la Dirección General y el Ministerio quedarán libertados de menudas preocupaciones, en provecho de otras de mayor fondo que casi nunca se afrontan de pretexto de la complicación administrativa. No se olvide que el 85 por 100 de las gafas que entran en el Ministerio corresponden a la primera enseñanza. Como las Secciones Administrativas serán las Secretarías naturales de aquellos dos organismos, el Inspector se limitará a evacuar los informes que le sean reclamados o a iniciar expedientes que luego serán iniciados por el correspondiente instrumento administrativo. La función esencial del Inspector ha de ser girar visita a las escuelas; tomar parte intensa en los cursillos que se organizan y, en las pausas entre unas y otros, sostener una constante correspondencia epistolar entre los Maestros para que los frutos logrados se conserven en permanente sazón. La redacción del "Boletín de Información" responderá a la misma finalidad.

.....

FALANGE ESPAÑOLA DE LAS J.O.N.S.

BASES PARA LA REORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA NACIONAL

PROFESIÓN DE FE CATÓLICABase 1^a

La enseñanza primaria nacional será confesional católica en el nuevo Estado y se inspirará en los sentimientos del más acendrado patriotismo y en las seculares tradiciones de la hispanidad.

PROFESIÓN DE FE FALANGISTA

Base 2^a

Se procurará por todos los medios, en la época de transición, infiltrar en el Magisterio nacional las doctrinas nacional-sindicalistas y cuando la hora de la Falange sea llegada, no se tolerará sino la Asociación única y natural de los Maestros, la Falangista, sumisa a un único Estado y obediente a un solo Conductor.

Libros escolares, programas, enseñanza, métodos y agrupaciones escolares, estarán inspirados en nuestro privativo concepto del Estado, para que la nueva generación que tenemos a la vista forme en sí una cultura, una espiritualidad y una responsabilidad, que aseguren su perdurabilidad en la generación siguiente, único modo de que el acervo doctrinal de Falange se haga carne en la nación española.

NO COEDUCACIÓN

Base 3^a

No será practicada la educación conjunta y uniforme de niños y niñas; antes, por el contrario, serán cuidadosamente tenidas en cuenta las diferencias cualitativas que el sexo imprime en la totalidad bio-psíquica. Se practicará la coinstrucción solamente en las Escuelas donde no sea posible la separación de sexos.

ÉPOCA PRE-NATAL Y POST-NATAL

Base 4^a

Toda obrera, al llegar a un determinado mes del embarazo, tendrá derecho a que la reconozca el facultativo correspondiente, la aconseje y fije el momento en que debe cesar en su trabajo, viviendo desde este momento instante a expensas del seguro de Maternidad o de otra Institución análoga.

Base 5^a

Toda obrera futura parturienta tendrá derecho a dar a luz en una Casa de Maternidad y a permanecer en ella el tiempo procedente hasta que se reintegre a su hogar.

Base 6^a

Donde no existan Escuelas maternales, el niño tiene derecho a permanecer durante el día en las Casas-cunas y en las Guarderías infantiles anexas, hasta la edad de cuatro años.

= 4 =

FALANGE ESPAÑOLA N. LAS J.O.U.S.

BASES PARA LA REORGANIZACION DE LA INSENCIANZA PRIMARIA NACIONAL.

PROFESION DE LA CATOLICA

BASE 1^a.

La enseñanza primaria nacional será confesional católica en el nuevo Estado y se inspirará en los sentimientos del más acendrado patriotismo y en las seculares tradiciones de la hispanidad.

PROFESION DE EL FALANGISTA

BASE 2^a.

Se procurará por todos los medios, en la época de transición, infiltrar en el Magisterio nacional las doctrinas nacional-sindicalistas y cuando la hora de la Falange sea llegada, no se tolerará sino la Asociación única y natural de los Maestros: la Falangista, sumisa a un único Estado y obediente a un solo Conductor.

Libros escolares, programas, enseñanza, métodos y agrupaciones escolares, estarán inspirados en nuestro privativo concepto del Estado, para que la nueva generación que tenemos a la vista forme en sí una cultura, una espiritualidad y una responsabilidad, que aseguren su perdurabilidad en la generación siguiente, único modo de que el acervo doctrinal de Falange se haga carne en la nación española.

NO CONDUCCION.

BASE 3^a.

No será practicada la educación conjunta y uniforme de niños y niñas; antes, por el contrario, serán cuidadosamente tenidas en cuenta las diferencias cualitativas que el sexo imprime en la totalidad biopsíquica. Se practicará la coinstrucción solamente en las Escuelas donde no sea posible la separación de sexos.

EPOCA PRE-NATAL Y POST-NATAL.

BASE 4^a.

Toda obrera, al llegar a un determinado mes del embarazo, tendrá derecho a que la reconozca el facultativo correspondiente, la aconseje y fije el momento en que debe cesar en su trabajo, viviendo desde este momento instante a expensas del Seguro de Maternidad o de otra Institución análoga.

BASE 5^a.

Toda obrera futura parturienta tendrá derecho a dar a luz en una Casa de Maternidad y a permanecer en ella el tiempo procedente hasta que se reintegre a su hogar.

BASE 6^a.

Donde no existan Escuelas maternales, el niño tiene derecho a permanecer durante el día en las Casas-cunas y en las Guarderías infantiles anexas, hasta la edad de cuatro años.

Base 7^a

En la Escuela pública funcionarán Comedores escolares y, en las bien organizadas, Policlínicas infantiles, dependientes del Servicio-Médico-Escolar, que debe implantarse en toda la nación, para vigilar el estado sanitario de la población infantil. Roperos, Colonias y Sanatorios, serán el complemento de las anteriores instituciones.

EDUCACIÓN FÍSICA

Base 8^a

La educación física será obligatoria en todas las Escuelas nacionales y Normales, para ambos sexos, y se basará en métodos racionales y científicos, con prácticas de Gimnasia educativa, juegos y ejercicios utilitarios.

La enseñanza de la Educación física tendrá lugar sin distinción de sexos en los primeros años y a cargo de Maestras especializadas. A partir de los 6 años será indispensable la separación de sexos, destinándose para las niñas profesorado femenino.

En determinadas poblaciones habrá Parques infantiles y Campos de juegos y Recreos debidamente vigilados. También se procurará que toda Escuela disponga de un campo anejo para esparcimiento infantil.

INSTRUCCIÓN PRE-MILITAR

Base 9^a

La instrucción pre-militar será básica en el nuevo Estado y representará el coronamiento de la Educación física intensamente practicada en la Escuela y fuera de ella (“dopolavoro” o post-trabajo), mediante ejercicios gimnásticos, juegos y deportes seleccionados y sistematizados por un grupo de técnicos (Médicos, Militares, Músicos, Pedagogos y Profesores de Gimnasia) que cuiden de establecer, además, las Bases de la Escuela de Educación física que debe crearse.

La perfecta organización de los “flechas”, dividida en tres grupos, de 6 a 10 años, de 10 a 14 y muchachos de 14 a 18 años, servirá de vehículo y núcleo a la instrucción premilitar. En ella colaborarán estrechamente Militares y Pedagogos.

El Estado estimulará la creación de Asociaciones deportivas de adultos, Entidades juveniles excursionistas y Hogares y Albergues campestres.

ESCUELAS PÚBLICAS

Base 10^a

Las Escuelas públicas son:

- a) Escuelas maternales
- b) Escuelas de párvulos
- c) Escuelas unitarias: unisexuales y mixtas
- d) Escuelas graduadas incompletas
- e) Escuelas graduadas completas
- f) Escuelas primarias superiores
- g) Escuelas primarias técnicas: rurales, urbanas y marítimas.

Base 11^a

A las Escuelas maternales asistirán los niños, sin distinción de sexos desde los 2 a los 4 años.

BLOQUE 7.

La instrucción física y su función más completa es escolar y, en su pleno desarrollo, polivalente, intelectual, formadoras del servicio socio-scolar, que deben implantarse en todo la nación, para vigilar el entorno y auxiliar de la población infantil. Igualmente, Coloniales y Recreativas, serán el complemento de las anteriores instituciones.

BLOQUE 8.

BLOQUE 8.

La educación física será obligatoria en todas las Escuelas nacionales y Municipales, para ambos sexos, y se basará en métodos racionales y científicos, con práctica de Gimnasia educativa, juegos y ejercicios utilitarios.

La enseñanza de la Educación física tendrá lugar sin distinción de sexos en los primeros años y a cargo de maestros especializados. A partir de los 5 años será indispensable la separación de sexos, destinándose para las niñas profesorado femenino.

En determinadas poblaciones habrá Jardines infantiles y Campos de Juegos y Recreos dedicados exclusivamente vigilancia. También se procurará que toda Escuela disponga de un campo anexo para encarcamiento infantil.

BLOQUE 9.

BLOQUE 9.

La instrucción pre-militar será común en el nuevo Estado y representará el corojoamiento de la Educación física intensamente practicada en la Escuela y fuera de ella ("dopoclavo" o post-trabajo), mediante ejercicios gimnásticos, juegos y deportes seleccionados y sistematizados por un grupo de técnicos (Médicos, Militares, Músicos, Pedagogos y Profesores de Gimnasia) que cuiden de establecer, además, las bases de la escuela de Educación física que se crease.

La perfecta organización de los "Flechas", dividida en tres grupos, de 6 a 10 años, de 10 a 14 y muchachos de 14 a 18 años, servirá de vehículo y núcleo a la instrucción pre-militar. En ella colaborarán estrechamente Militares y Peones.

El Estado estimulará la creación de Asociaciones deportivas de adultos, Entidades juveniles excursinistas y hogares y Albergues o campamentos.

BLOQUE 10.

BLOQUE 10.

- a) Escuelas públicas son:
 - b) Escuelas maternales
 - c) Escuelas de párvulos.
 - d) Escuelas unitarias: unisexuales y mixtas.
 - e) Escuelas graduadas incompletas.
 - f) Escuelas graduadas completas.
 - g) Escuelas primarias superiores.
 - h) Escuelas primarias técnicas rurales, urbanas y marítimas.

BLOQUE 11.

A las Escuelas maternales asistirán los niños, sin distinción de sexos, desde los 2 a los 4 años.

A las Escuelas de párvulos, asistirán también sin distinción de sexos, desde los 4 a los 6. Si no existieran Escuelas maternales en la localidad, asistirán desde los 3 años.

A las Escuelas mixtas, sean ambulantes, concentradas o localizadas, asistirán los niños desde los 5 a los 14 años. Si las condiciones, la matrícula normal o de amplitud del local no lo consintieran, asistirán desde los 6.

A las Escuelas unitarias y Graduadas incompletas y completas, asistirán desde los 6 a los 14 años. Si hubieran de ingresar en las Escuelas primarias superiores, en las primarias técnicas o en los Institutos de 2^a enseñanza, podrán asistir hasta los 12, edad en la que deberán obtener el Certificado de Estudios primarios.

A las Escuelas primarias superiores y primarias técnicas, asistirán desde los 14, o 12 en el caso anterior, hasta los 16, pudiendo abandonarlas a los 15 si a dicha edad estuvieran capacitados para obtener el Certificado de Estudios correspondiente.

Base 12^a

La asistencia mixta a las Escuelas unitarias solo será autorizada allí donde por razones económicas no puedan existir Escuelas unisexuales.

Dichas Escuelas mixtas podrán ser ambulantes, concentradas o localizadas, según lo exija la densidad de los poblados donde deban funcionar.

Base 13^a

Se entiende por Escuelas graduadas incompletas, aquellas que, independientemente de las Secciones de párvulos que posean, tengan tres grados como mínimo y menos de seis. En ellas el Director deberá servir un grado.

Se entiende por Escuelas graduadas completas, las que, disponiendo cuando menos de dos Secciones de párvulos, tengan seis o más grados. En ellas el Director no servirá grado alguno.

Base 14^a

Son Escuelas primarias superiores, las que tienen por objeto fundamental la orientación y el pre-aprendizaje profesionales.

OBLIGATORIEDAD Y GRATUIDAD DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Base 15^a

A partir de los 6 años, la enseñanza primaria nacional será obligatoria y gratuita hasta los 14, término de la edad escolar, con las excepciones señaladas en la Base 11.

Durante las edades anterior y posterior a la citada, la enseñanza será gratuita, pero no obligatoria.

PROGRAMAS

Base 16^a

La Escuela maternal atenderá al cuidado, higiene y desarrollo físico de los pequeñuelos; fomento y vigilancia de los afanes lúdicos propios de su edad y a la adquisición de los hábitos elementales.

Base 17^a

Las actividades de la Escuelas de párvulos serán:

La escuela de párvulos, titulada como una institución de 6 años, desde los 6 a los 12. Si no existiera la escuela en la localidad, ésta tendrá hasta los 12 años.

Las escuelas mixtas, ya se apliquen, concentradas o localizadas, existirán hasta los 6 o los 12 años. Si las condiciones de la escuela no permiten la llegada del local no le condicionarán, existirán desde los 6.

Las escuelas unitarias y de 6 años incompletas y completas, existirán tanto los 6 o los 12 años. Si hubieran de integrar en las escuelas primarias superiores, en las primarias técnicas o en los Institutos de 1º ensanche, podrán existir hasta los 12, si es en la que lograron obtener el certificado de estudios primarios.

Las escuelas primarias superiores y primarias técnicas, existirán desde los 14, o 16 en el caso anterior, hasta los 20, adjudicando abonaciones a los 25 si en dicha edad retuvieran condiciones para obtener el certificado de estudios correspondiente.

RULE 13.

La existencia mixta o las Escuelas unitarias solo será autorizada allí donde por razones económicas no quean existir Escuelas unitarias.

Algunas Escuelas mixtas podrán ser ambulantes, concentradas o localizadas, según la exigua la densidad de los poblados donde funcionen.

RULE 14.

Se entiende por escuelas graduadas e incompletas, aquellas que, independientemente de las Secciones de párvulos que posean, tengan tres grados como mínimo y menos de seis. En ellas el Director deberá servir un grado.

Se entiende por escuelas graduadas completas, las que, disponiendo de cuatro menos de dos Secciones de párvulos, tengan seis o más grados. En ellas el Director no servirá grado alguno.

RULE 14..

Con Escuelas primarias superiores, las que tienen por objeto fundamental la orientación y el pre-aventurismo profesionales.

ENIGMOS FINALES Y MANTENIMIENTO DE LA INSPECCIÓN DIAFRAGMA.

RULE 15.

A partir de los 6 años, la enseñanza primaria nacional será obligatoria y gratuita hasta los 14, término de la edad escolar, con las excepciones señaladas en la base 11.

Durante las edades anterior y posterior a la citada, la enseñanza será gratuita, pero no obligatoria.

PROBLEMAS.

RULE 16.

La Escuela maternal atenderá al cuidado, higiene y desarrollo físico de los pequeñuelos; fomento y vigilancia de los afanes lúdicos propios de su edad y a la adquisición de los hábitos elementales.

RULE 17.

Las actividades de la Escuela de párvulos serán:

- a) Ejercicios de activación sensorial
- b) Juegos educativos
- c) Desarrollamiento del sentido rítmico
- d) Dibujo y trabajo manuales
- e) Narración de cuentos
- f) Canto
- g) Iniciación religiosa.

Base 18^a

El programa de las Escuelas nacionales comprenderá dos sectores: Instrumentación y Motivación.

Instrumentación:

Lenguaje: Escritura, Lectura, Gramática
 Cálculo: Aritmética, Geometría, Agrimensura

Trabajos Manuales: Dibujo, Adiestramiento manual, Construcciones elementales

Motivación:

El niño mismo
 El Medio físico
 El Medio humano

El niño mismo: Este sector de motivación comprende las materias siguientes: Fisiología, Higiene individual, Conocimiento íntimo y Dominio de sí mismo.

El Medio físico comprende: Geografía, Meteorología, Higiene pública, Ciencias Físico-químico-Naturales, Agricultura y Tecnología.

El Medio humano comprende: Religión y Moral, Historia Patria, Historia Universal, Sociedades humanas, Educación ciudadana, Arte, Enseñanza y Economía domésticas y Lenguaje en su aspecto de comunicación con los demás hombres.

Estas materias no se darán esporádicamente, sino asociadas en los tres ciclos y simultáneamente, para que el muchacho se asome a la unidad integral de la Cultura.

Preocupación fundamental de los asesores del Servicio de Instrucción Pública será la redacción de programas y textos inspirados en los principios de Falange, es decir, en el Imperio espiritual de la hispanidad, como doctrina y destino: en el concepto de la Patria Una, Grande y Libre; en la dignidad del hombre español, sea cual sea su condición social; en las normas de servicio y sacrificio gustosamente aceptadas, reconocimiento natural -incoactivo- de la jerarquía, la disciplina y la responsabilidad, y, en fin, en los principios de la Religión Cristiana.

Base 19^a

El programa de las Escuelas primarias superiores será una ampliación del primario, adaptado a la orientación y enseñanza pre-profesionales; no para que los muchachos aprendan un oficio o profesión, sino para adiestrarles de tal manera el ojo, la mano y la inteligencia, que les ponga en condiciones de aprender específicamente en las escuelas técnicas correspondientes. En dicho programa figurará el aprendizaje

- ✓ Iniciación de potenciación sensorial.
- ✓ Juegos educativos.
- ✓ Desarrollamiento del sentido cítico.
- ✓ Dibujo y trabajo manual.
- ✓ Narración de cuentos.
- ✓ Canto.
- ✓ Iniciación religiosa.

TABLA 18.

El programa de las escuelas secundarias comprende los asesores: Física, orientación y motivación.

Instrumentación:

| | |
|------------------------|---|
| Lenguaje..... | Escritura Lectura Gramática. |
| Mate..... | Arte ética Geometría Agrimensura. |
| Trabajos manuales..... | Dibujo Adiestramiento manual Construcciones elementales |

Motivación:

- ✓ El niño mismo.
- ✓ El Medio físico.
- ✓ El Jefe humano.

El niño mismo: este sector de motivación comprende las materias siguientes: Física, etc., Higiene individual, Conocimiento íntimo y Dominio de sí mismo.

El Medio físico comprende: Geografía, Meteorología, Higiene pública, Ciencias físicas-jurídico-naturales, Agricultura y Tecnología.

El Medio humano comprende: Religión y Moral, Historia Patria, Historia Universal, Sociedades humanas, Función ciudadana, Arte, enseñanza y Economía domésticas y Lenguaje en su aspecto de comunicación con los demás hombres.

Estas materias no se darán separadamente, sino asociadas en los tres ciclos y simultáneamente, para que el muchacho se asome a la unidad integral de la Cultura.

Preocupación fundamental de los asesores del Servicio de Inucción Pública será la redacción de programas y textos inspirados en los principios de Falange, es decir, en el Imperio espiritual de la Hispanidad, como doctrina y destino; en el concepto de la Patria Una, Grande y Libre; en la dignidad del hombre español, sea cual sea su condición social; en las normas de servicio y sacrificio gustosamente aceptados, reconocimiento natural -inconsciente- de la jerarquía, la disciplina y la responsabilidad, y, en fin, en los principios de la Religión Cristiana.

TABLA 19.

El programa de las escuelas primarias superiores será una ampliación del ordinario, adaptado a la orientación y enseñanza pre-profesionales; no para que los muchachos aprendan un oficio o profesión, sino para adiestrarlos de tal manera el ojo, la mano y la inteligencia, que les ponga en condiciones de aprenderlo específicamente en las escuelas técnicas correspondientes. En dicho programa figurará el aprendizaje

de un idioma extranjero.

Base 20^a

El Estado publicará también los cuestionarios escolares con el mínimo de contenido adaptable a las varias necesidades comarcales.

POST TRABAJO ESCOLAR

Base 21

Como todo español vendrá obligado a prestar gratuitamente una cantidad determinada de trabajo después de su jornada actual para contribuir a la reconstrucción y engrandecimiento de la Patria, el Maestro lo prestará en forma de “dopolavoro” o post-trabajo escolar, de acuerdo con sus autoridades.

Dicho post-trabajo comprenderá las secciones siguientes:

- a) Enseñanza de adultos y adultas, hasta la total extinción del analfabetismo.
- b) Biblioteca, hemeroteca y discoteca.
- c) Instrucción premilitar
- d) Técnicas elementales de demostración agrícola
- e) Observaciones meteorológicas
- f) Sesiones de proyecciones
- g) Folklore
- h) Teatro infantil y juvenil
- i) Enseñanza doméstica
- j) Lecturas comentadas
- k) Charlas sobre Historia, Arte, ciudades, viajes, etc.
- l) Estudio de la localidad y su término.

Por encima de los objetivos concretos de adquisición de determinados conocimientos y de proporcionar a las gentes recreo y solaz dignos, la finalidad primordial del post-trabajo será constituir en cada pueblo y en cada barriada, si se trata de urbes, una unidad de vida y de cultura presidida por un ideal nacional fuerte y dinámico.

ENSEÑANZAS ESPECIALES

Base 22

Para atender a las necesidades de los niños anormales de carácter fisiológico (sordomudos y ciegos), así como también a los de carácter psicológico (retrasados mentales) y moral (reformables), se establecerán las Escuelas y clases especiales necesarias a cargo del Estado.

Los Maestros que las desempeñen acreditarán poseer oficialmente la especialidad correspondiente.

EDIFICIOS ESCOLARES

Base 23

Los edificios escolares podrán construirse por el Estado o por la iniciativa privada. El emplazamiento y condiciones de los mismos serán fijados por las autoridades técnicas. No se autorizará la construcción de ningún edificio escolar sin que lleve aneja una casa vivienda para el Maestro.

Ley 8.º de 1940. Art. 114.

ART. 114.

El Estado podrá establecer la construcción escolar con el fin de contribuir al desarrollo cultural del país.

ART. 115.º de 1940.

ART. 115.

Junto todo español varón obligado a prestar gratuitamente una cantidad determinada de tiempo desviado a su jornada actual para contribuir a la reconstrucción y engrandecimiento de la Patria, el Maestro lo prestará en forma de "dejó lavoro" o post-trabajo escolar, de acuerdo con sus autoridades.

Este post-trabajo comprenderá las secciones siguientes:

- a) enseñanza de adultos y adultas, hasta la total extinción del analfabetismo.
- b) Biblioteca, neveroteca y liceoteca.
- c) Instrucción preescolar.
- d) Técnicas elementales de Construcción Mural.
- e) Observaciones meteorológicas.
- f) Sesiones de proyecciones.
- g) Polkite.
- h) Teatro infantil y juvenil.
- i) Enseñanza doméstica.
- j) Lecturas comentadas.
- k) Charlas sobre ciencia, arte, ciudadanía, viajes, etc.
- l) Estudio de la localidad y su término.

En cumplimiento de los objetivos concretos de adquisición de determinados conocimientos y de proporcionar a los jóvenes recursos y solaz dignos, la finalidad primordial del post-trabajo será constituir en cada pueblo y en cada barriada, si se trata de urbe, una unidad de vida y de cultura presidida por un ideal nacional fuerte y dinámico.

ART. 116.º de 1940.

ART. 116.

Para atender a las necesidades de los niños anormales de carácter fisiológico (surdos-mudos y ciegos), así como también a los de carácter psicológico (retrogrados mentales) y moral (reformables), se establecerán las escuelas y clínicas especiales necesarias a cargo del Estado.

Los maestros que las desempeñen hereditarán poder oficialmente la condición de corresponsante.

ART. 117.º de 1940.

ART. 117.

Los edificios escolares podrán construirse por el Estado o por la iniciativa privada. El emplazamiento y condiciones de los mismos serán fijadas por las autoridades técnicas.

No se autorizará la construcción de ningún edificio escolar sin que lleve anexa una casa vivienda para el Maestro.

MATERIAL ESCOLAR

Base 24

Los gastos de limpieza, blanqueo, reparación del local y del material, luz y calefacción, correrán a cargo de los respectivos Ayuntamientos. El material fijo lo proporcionará el Estado, así como el docente y fungible, el cual será fijado libremente por el Maestro, según las necesidades de su Escuela. En cada capital de provincia habrá un depósito de material para proveer directamente a las peticiones de los Maestros.

VIAJES INSTRUCTIVOS

Base 25

Siendo uno de los principales factores de la Enseñanza patriótica el conocimiento directo de la realidad nacional en todos sus aspectos, el Estado facilitará la manera de que los escolares puedan realizar viajes por el territorio español.

SUPERDOTADOS

Base 26

El Estado procurará que no se malogue ningún talento superdotado por falta de medios económicos. A tal fin los proveerá de becas y bolsas de estudio para que puedan continuarlos en centros técnicos, secundarios y superiores.

JUNTAS PROTECTORAS

Base 27

En cada Municipio español se crea una Junta Local con fines exclusivamente protectores de la Escuela nacional. De ellas formarán parte representaciones del Ayuntamiento, Sociedades benéficas, Padres de familia, Amigos del Niño y personas de relieve en la localidad, que procurarán desenvolver sus actividades benefactoras en íntima colaboración con el Maestro.

ORGANISMOS OFICIALES

Base 28

En cada provincia funcionará un Consejo provincial de la 1^a enseñanza constituido por Maestros nacionales, Directores de Graduadas, Inspectores de primera enseñanza y Profesores Normales, con las funciones que se le asigne.

Las Secciones Administrativas de 1^a enseñanza actuales serán las Secretarías de dichos Consejos.

En cada comarca funcionará una Dirección comarcal de Primera enseñanza, constituida por Directores de Graduadas, Inspectores y Profesores Normales, con las funciones que se les asignen.

Donde funcionen Direcciones comarcales no existirán Consejos provinciales.

La Dirección General de Primera enseñanza, que residirá en la capital de la nación, estará desempeñada por un Director de Graduadas

= 3 =

MATERIAL ESCOLAR.

BASE 24.

Los gastos de limpieza, blanqueo, reparación del local y del material, luz y calefacción, correrán a cargo de los respectivos Ayuntamientos.

El material fijo lo proporcionará el Estado, así como el docente y fungible, el cual será fijado libremente por el Maestro, según las necesidades de su Escuela.

En cada capital de provincia habrá un depósito de material para proveer directamente a las peticiones de los Maestros.

VIAJES INSTRUCTIVOS.

BASE 25.

Siendo uno de los principales factores de la enseñanza patriótica el conocimiento directo de la realidad nacional en todos sus aspectos, el Estado facilitará la manera de que los escolares puedan realizar viajes por el territorio español.

SUPERDOTADOS.

BASE 26.

El Estado procurará que no se malgare ningún talento superdotado por falta de medios económicos. A tal fin le proveerá de becas y bolsas de estudio para que puedan continuarlos en centros técnicos, secundarios y superiores.

JUNTAS PROTECTORAS.

BASE 27.

En cada Municipio español se crea una Junta local con fines exclusivamente protectores de la Escuela nacional. De ellas formarán parte representaciones del Ayuntamiento, Sociedades benéficas, Padres de familia, Amigos del Niño y personas de relieve en la localidad, que procurarán desenvolver sus actividades benefactoras en íntima colaboración con el Maestro.

ORGANISMOS OFICIALES.

BASE 28.

En cada provincia funcionará un Consejo provincial de la 1^a. enseñanza constituido por Maestros nacionales, Directores de Graduadas, Inspectores de primera enseñanza y Profesores Normales, con las funciones que se le asigne.

Las Secciones Administrativas de la 1^a. enseñanza actuales serán las Secretarías de dichos Consejos.

En cada Comarca funcionará una Dirección comarcal de Primera enseñanza, constituida por Directores de Graduadas, Inspectores y Profesores Normales, con las facultades que se les asignen.

Donde funcionen Direcciones comarcas no existirán Consejos provinciales.

La Dirección General de Primera enseñanza, que residirá en la capital de la nación, estará desempeñada por un Director de Graduadas

completa, un Inspector primario o un Profesor Normal.

Para realizar la tarea de renovación escolar que las circunstancias imponen, tendrá a sus inmediatas órdenes una Comisión de Reforma escolar, constituida por dos Maestros o dos Directores de Graduadas, dos Inspectores y dos Profesores Normales. Dicha comisión estará encargada de preparar las disposiciones reformadoras de la Escuela que le encomiende la Dirección General. Cuando esta Comisión cese en su cometido, quedarán como asesores técnicos de la Dirección y el Ministerio la Inspección Central y el Consejo Nacional de Educación.

ENSEÑANZA PRIVADA

Base 29

Podrá existir la enseñanza privada.

El Estado velará por medio de sus funcionarios para que en el ejercicio de aquellas no se den doctrinas opuestas a las leyes.

Los alumnos de Escuelas privadas habrán de someterse al examen de Estado para la obtención del Certificado de Cultura primaria, y sus Maestros ostentarán el correspondiente título oficial.

Base 30

En todas las capitales donde residan súbditos extranjeros en cantidad tal que les permita establecer Escuelas o Colegios primarios, podrán hacerlo sin que el Estado ponga trabas a su desenvolvimiento en el aspecto confesional; pero con la limitación de que a estos establecimientos no asistirá ningún niño español ni pueda recibir la instrucción primaria en los mismos.

ENSEÑANZA PRIMARIA TÉCNICA

CONCEPTO DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA

Base 31

Denominamos enseñanza primaria técnica aquella que constituye el escalón inicial en el manejo de las herramientas de trabajo y en el conocimiento sumario que precisan el artesano y el profesional para el dominio de su respectiva actividad.

DOMINIO DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA

Base 32

La enseñanza primaria técnica comprende:

- a) Enseñanza rural: Agrícola, Ganadera, Industrial.
- b) Enseñanza urbana: Industrial, Mercantil.
- c) Enseñanza marítima.

Y se subdividen en:

= 20 =

completa, un Inspector primario o un Profesor Normal.

Para realizar la tarea de renovación escolar que las circunstancias imponen, tendrá a sus inmediatas órdenes una Comisión de Reforma escolar, constituida por dos Maestros o dos Directores de Graduadas, dos Inspectores y dos Profesores Normales. Dicha Comisión estará encargada de preparar las disposiciones reformadoras de la escuela que le encuende la Dirección General.

Cuando esta Comisión cese en su cometido, quedarán como asesores técnicos de la Dirección y el Ministerio, la Inspección Central y el Consejo Nacional de Educación.

ENSEÑANZA PRIVADA

BASE 29.

Podrá existir la enseñanza privada.

El Estado velará por medio de sus funcionarios para que en el ejercicio de aquellas no se den doctrinas opuestas a las leyes.

Los alumnos de Escuelas privadas habrán de someterse al examen de Estado para la obtención del Certificado de Cultura primaria, y sus Maestros ostentarán el correspondiente título oficial.

BASE 30.

En todas las capitales donde residan súbditos extranjeros en cantidad tal que les permita establecer Escuelas o Colegios primarios, podrán hacerlo sin que el Estado ponga trabas a su desenvolvimiento en el aspecto confesional; pero con la limitación de que a estos establecimientos no asistirá ningún niño español ni pueda recibir la instrucción primaria en los mismos.

ENSEÑANZA PRIMARIA TÉCNICA.

CONCEPTO DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA.

BASE 31.

Denominamos enseñanza primaria técnica aquella que constituye el escalón inicial en el manejo de las herramientas de trabajo y en el conocimiento sumario que precisan el artesano y el profesional para el dominio de su respectiva actividad.

DOMINIO DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA

BASE 32.

La enseñanza primaria técnica comprende:

- | | |
|---|---|
| a) Enseñanza rural..... b) Enseñanza urbana..... c) Enseñanza marítima. | Agrícola Ganadera Industrial Industrial Mercantil |
|---|---|

Y se subdividen en:

- 1º.- Para muchachos
2º.- Para muchachas

a) La enseñanza técnica rural, para varones, se dará en Granjas, Escuelas comarcales, que constarán de las Secciones que aconsejen las modalidades económicas de la comarca.

Las materias teóricas, ya especializadas, serán complementarias de la cultura primaria del muchacho, y el aspecto práctico se encaminará al estudio y experiencia de las prácticas agrícola y ganadera.

En relación con las muchachas, las enseñanzas se referirán al perfeccionamiento y embellecimiento del hogar campesino y el fomento de las pequeñas industrias rurales.

b) La enseñanza técnica urbana se cursará en las Escuelas de Trabajo, grado primario industrial, del que se pasará a las Escuelas industriales secundarias.

Las enseñanzas que se cursen tendrán carácter práctico, tanto en talleres de diversos materiales, como en montaje, reparación de máquinas, instalaciones eléctricas, etc. Una Sección obligada de estas Escuelas será la de industrias menores, para muchachos y muchachas, (tintorería, licorería, fotografía, conservería, perfumería, talla, etc.) en armonía [con el medio típico urbano].

Para muchachas habrá dos tipos de Escuelas: la de industrias femeninas y la de Enseñanza doméstica. En las primeras, además de las imprescindibles materias de cultura femenina, se darán enseñanzas prácticas de corte y confección, bordado, modas, sombrería, peluquería, dibujo artístico, pirograbado, repujado, Cruz Roja, etc. Las Escuelas de Enseñanza doméstica comunicarán todos los conocimientos relativos al hogar urbano, puericultura, enfermería y jardinería.

La enseñanza mercantil masculina y femenina se dará en Escuelas elementales de Comercio, que prepararán para dependientes, contables, taquí-mecanógrafos, etc.

El Peritaje y la Intendencia mercantiles, se estudiarán en las Escuelas Superiores de Comercio, y para la preparación del profesorado existirán las Escuelas de Altos Estudios Mercantiles, que puede ser independiente, o lo que quizás sea preferible, una Sección de la Escuela Politécnica, especie de Universidad de la Enseñanza técnica.

c) La enseñanza marítima se dará en Escuelas de orientación marítima, para la preparación de los futuros marineros.

Los muchachos se iniciarán en las materias propias de su profesión (meteorología, geografía marítima, física, construcción de embarcaciones pesqueras, salvamento, etc.).

Las muchachas cursarán la técnica de la redería, conservería, enfermería, etc.

PARTE PROFESIONAL

MAESTROS

Base 33

Dentro del Magisterio nacional habrá las siguientes categorías de Maestros, a saber:

- a) Maestros nacionales
- b) Directores de Graduadas incompletas
- c) Maestros de Escuelas primarias superiores
- d) Directores de Graduadas completas.

= 11 =

- 1º. Para muchachos.
2º. Para muchachas.

a) La enseñanza técnica rural, para varones, se dará en Granjas, Escuelas comarcas, que constarán de las Secciones que aconsejen las modalidades económicas de la comarca.

Las materias teóricas, ya especializadas, serán complementarias de la cultura primaria del muchacho, y el aspecto práctico se encaminará al estudio y experiencia de las prácticas agrícola y ganadera.

En relación con las muchachas, las enseñanzas se referirán al perfeccionamiento y embellecimiento del hogar campesino y el fomento de las pequeñas industrias rurales.

b) La enseñanza técnica urbana se cursará en las Escuelas de Trabajo, grado primario industrial, del que se pasará a las Escuelas industriales secundarias.

Las enseñanzas que se cursen tendrán carácter práctico, tanto en talleres de diversos materiales, como en montaje, reparación de máquinas, instalaciones eléctricas, etc. Una Sección obligada de estas Escuelas será la de industrias menores, para muchachos y muchachas, (tintorería, licorería, fotografía, conservería, perfumería, talla, etc) en armonía con el medio urbano.

Para muchachas habrá dos tipos de Escuelas: la de industrias femeninas y la de Enseñanza doméstica. En las primeras, además de las imprescindibles materias de cultura femenina, se darán enseñanzas prácticas de corte y confección, bordado, modas, sombrerería, peluquería, dibujo artístico, pirograbado, repujado, Cruz Roja, etc). Las Escuelas de Enseñanza doméstica comunicarán todos los conocimientos relativas al hogar urbano, puericultura, enfermería y jardinería.

La enseñanza mercantil masculina y femenina se dará en Escuelas elementales de Comercio, que prepararan para dependientes, contables, taquí-mecanógrafos, etc.

El Peritaje y la Intendencia mercantiles, se estudiarán en las Escuelas Superiores de Comercio, y para la preparación del profesorado existirán las Escuelas de Altos Estudios Mercantiles, que puede ser independiente, o lo que quizás sea preferible, una Sección de la Escuela Politécnica, especie de Universidad de la Enseñanza técnica.

c) La enseñanza marítima se dará en Escuelas de orientación marítima, para la preparación de los futuros marineros.

Los muchachos se iniciarán en las materias propias de su profesión, (meteorología, geografía marítima, física, construcción de embarcaciones pesqueras, salvamento, etc.).

Las muchachas cursarán la técnica de la redeña, conservería, enfermería, etc.

P A R T E P R O F E S I O N A L

- MAESTROS -

BASE 33.

Dentro del Magisterio nacional habrá las siguientes categorías de Maestros, a saber:

- a) Maestros nacionales.
- b) Directores de Graduadas incompletas.
- c) Maestros de Escuelas primarias superiores.
- d) Directores de Graduadas completas.

- e) Directores de Escuelas primarias superiores
- f) Inspectores de primera enseñanza y Profesores de Escuelas Normales.
- g) Inspectores Centrales

SU FORMACIÓN

Base 34

Los Maestros nacionales se formarán en las Escuelas Normales. Terminados sus estudios y sin nuevas pruebas, pasarán a desempeñar las Escuelas ambulantes y concentradas, las localizadas mixtas, las unitarias unisexuales y las Secciones de Graduadas incompletas y completas.

Los Directores de Graduadas incompletas y los Maestros de Escuelas primarias superiores saldrán de entre los nacionales, mediante las pruebas de aptitud que se establezcan y luego de un tiempo determinado de permanencia en la Escuela de que procedan.

Los Inspectores de 1^a Enseñanza y Profesores de Escuelas Normales saldrán de los Directores de Graduadas completas y de Escuelas primarias superiores, después del tiempo de permanencia anterior que se señalen y previa las pruebas específicas que a cada uno de ambas funciones corresponda.

Los Inspectores Centrales saldrán de los Inspectores de 1^a enseñanza y Profesores Normales, mediante las pruebas de aptitud que se establezcan, con obligado período de permanencia en el cargo anterior.

Los Maestros de Escuelas primarias de enseñanza técnica, saldrán del Magisterio nacional, debiendo aprobar, en su caso, la especialidad a que hayan de consagrarse.

ESCALAFÓN

Base 35

Todos los Maestros reseñados en la Base precedente formarán un solo Escalafón, por orden de categorías y antigüedad dentro de la categoría.

SUELdos

Base 36

Los Maestros nacionales disfrutarán del sueldo inicial de 5.000 pesetas y podrán llegar a 8.000, por quinquenios de 500 pesetas.

Los Directores de Graduadas incompletas y Maestros de Escuelas primarias superiores, tendrán el sueldo de 8.000 pesetas.

Los Directores de Graduadas completas y de las Escuelas primarias superiores tendrán el sueldo de 9.000 pesetas.

Los Inspectores de 1^a enseñanza y Profesores Normales comenzarán por 9.000 pesetas y terminarán en 12.000, mediante ascensos por quinquenios.

Los Inspectores Centrales disfrutarán del sueldo de 12.000 pesetas, y una subvención por razón de residencia.

Los Maestros de enseñanza primaria técnica tendrán el sueldo que les corresponda según su situación en el Escalafón y una remuneración por la especialidad a que se dediquen.

= 1C =

- e) Directores de Escuelas primarias superiores.
- f) Inspectores de primera enseñanza y Profesores de Escuelas Normales.
- g) Inspectores Centrales.

SIX. FORMACION.

BASE 34.

Los Maestros nacionales se formarán en las Escuelas Normales. Terminados sus estudios y sin nuevas pruebas, pasarárán a desempeñar las Escuelas ambulantes y concentradas, las localizadas mixtas, las unitarias unisexuales y las Secciones de Graduadas incompletas y completas.

Los Directores de Graduadas incompletas y los Maestros de Escuelas primarias superiores saldrán de entre los nacionales, mediante las pruebas de aptitud que se establezcan y luego de un tiempo determinado de permanencia en la Escuela de que procedan.

Los Directores de Graduadas completas y de Escuelas primarias superiores saldrán de los Directores de Graduadas incompletas y Maestros de Escuelas primarias superiores, mediante las pruebas de aptitud que se establezcan y luego de una determinada permanencia en las Escuelas de que procedan.

Los Inspectores de 1^a enseñanza y Profesores de Escuelas Normales saldrán de los Directores de Graduadas completas y de Escuelas primarias superiores, después del tiempo de permanencia anterior que se establezcan y previa las pruebas específicas que a cada uno de ambas funciones corresponda.

Los Inspectores Centrales saldrán de los Inspectores de 1^a enseñanza y Profesores Normales, mediante las pruebas de aptitud que se establezcan, con obligado periodo de permanencia en el cargo anterior.

Los Maestros de Escuelas primarias de enseñanza técnica, saldrán del Magisterio nacional, debiendo aprobar, en su caso, la especialidad a que hayan de consagrarse.

- ESCALAFÓN -

BASE 35.

Todos los Maestros señalados en la Base precedente formarán un solo Escalafón, por orden de categorías y antigüedad dentro de la categoría.

- SUELDOS. -

BASE 36.

Los Maestros nacionales disfrutarán del sueldo inicial de 5.000 pesetas y podrán llegar a 8.000, por quinquenios de 500 pesetas.

Los Directores de Graduadas incompletas y Maestros de Escuelas primarias superiores, tendrán el sueldo de 8.000 pesetas.

Los Directores de Graduadas completas y de las Escuelas primarias superiores tendrán el sueldo de 9.000 pesetas.

Los Inspectores de 1^a enseñanza y Profesores Normales comenzarán por 9.000 pesetas y terminarán en 12.000, mediante ascensos por quinquenios.

Los Inspectores Centrales disfrutarán del sueldo de 12.000 pesetas, y una subvención por razón de residencia.

Los Maestros de enseñanza primaria técnica tendrán el sueldo que les corresponda según su situación en el Escalafón y una remuneración por la especialidad a que se dediquen.

AUTORIDAD CIVIL DEL MAESTRO

Base 37

Teniendo en cuenta que la labor de educación y civilizadora del Maestro no solo afecta a los niños, sino que debe extenderse así mismo a todo el pueblo, al igual que se le reconoce en la Escuela, le será reconocida una determinada autoridad civil dentro de la localidad, la cual tenderá además a robustecer aquélla, como natural y necesario complemento de la misma para su mayor libertad y eficacia.

CASA-HABITACIÓN

Base 38

La casa-habitación correrá a cargo del usuario y no existirá indemnización municipal por tal concepto; pero a fin de hacer más permanente la estancia del Maestro en el pueblo o localidad, se estimulará a los Ayuntamientos para la construcción de viviendas, no tolerándose en lo sucesivo la construcción de locales escolares ni la creación de nuevas escuelas sin llevar aneja la vivienda respectiva, que ocupará el Maestro, así como las actuales propiedades de los Ayuntamientos, gratuitamente.

ESCUELAS GRADUADAS

CONCEPTO DE LA ESCUELA GRADUADA

Base 39

La Escuela Graduada, que representa la máxima adaptación al niño, de la materia y el método, es una unidad orgánica que funciona bajo un régimen de jerarquía, disciplina y colaboración en provecho del niño.

Por sí y por sus instituciones complementarias servirá de vínculo entre el Maestro y la familia, la Escuela y el hogar, a fin de conseguir y estrechar la compenetración y cooperación de ambos en la obra de educación.

SU CLASIFICACIÓN

Base 40

Las Escuelas Graduadas son incompletas y completas, de acuerdo con el criterio establecido en la Base 13.

EMPLAZAMIENTO

Base 41

Siendo la Escuela graduada una unidad orgánica, requiérese que todos sus grados funcionen en un mismo recinto que haga posible la comunicación directa y rápida con el Director de todas las Secciones.

= 15 =

AUTORIDAD CIVIL DEL MAESTRO.

BASE 37.

Teniendo en cuenta que la labor de educación y civilizadora del Maestro no solo afecta a los niños, sino que debe extenderse así mismo a todo el pueblo, al igual que se le reconoce en la Escuela, le será reconocida una determinada autoridad civil dentro de la localidad, la cual tenderá además a robustecer aquélla, como natural y necesario complemento de la misma para su mayor libertad y eficacia.

CASA-HABITACION.

BASE 38.

La casa-habitación correrá a cargo del usuario y no existirá indemnización municipal por tal concepto; pero a fin de hacer más permanentemente la estancia del Maestro en el pueblo o localidad, se estimulará a los Ayuntamientos para la construcción de viviendas, no tolerándose en lo sucesivo la construcción de locales escolares ni la creación de las nuevas escuelas sin llevar aneja la vivienda respectiva, que ocupará el Maestro, así como las actuales propiedades de los Ayuntamientos, gratuitamente.

E S C U E L A S G R A D U A D A S.

CONCEPTO DE LA ESCUELA GRADUADA.

BASE 39.

La Escuela Graduada, que representa la máxima adaptación al niño, de la materia y el método, es una unidad orgánica que funciona bajo un régimen de jerarquía, disciplina y colaboración en provecho del niño.

Por sí y por sus instituciones complementarias servirá de vínculo entre el Maestro y la familia, la Escuela y el hogar, a fin de conseguir y estrechar la compenetración y cooperación de ambos en la obra de educación.

SJ CLASIFICACION

BASE 40.

Las Escuelas Graduadas son incompletas y completas, de acuerdo con el criterio establecido en la Base 13.

EMPLAZAMIENTO

BASE 41.

Siendo la Escuela graduada una unidad orgánica, requiérese que todos sus grados funcionen en un mismo recinto que haga posible la comunicación directa y rápida del Director con todas las Secciones.

ATRIBUCIONES DEL DIRECTOR

Base 42

En toda Escuela graduada la autoridad máxima corresponde al Director, quien la representa, dirige, vigila y tiene la responsabilidad de su marcha.

Sus atribuciones y obligaciones son:

- a) La apertura y cierre de la <escuela cada uno de los días del curso
- b) La matrícula de los niños, su examen pedagógico y distribución en las Secciones
- c) La administración de la misma y de las instituciones complementarias.
- d) La guarda del material y entrega a las Secciones, según las necesidades de éstas.
- e) La visita diaria a las Secciones y examen de los niños cuando lo crea procedente
- f) El examen y aprobación del cuaderno de preparación de lecciones que le presentarán los Maestros de Sección
- g) La organización del post-trabajo
- h) La organización de los servicios subalternos
- i) La concesión de permisos a los Maestros de Sección, disponiendo la suplencia en su caso.

ATRIBUCIONES DE LOS MAESTROS DE SECCIÓN

Base 43

Corresponde a los Maestros de Sección:

- a) Ordenar libremente su grado, son arreglo al plan prefijado y a las observaciones posteriores del Director.
- b) Reclamar el material que precise para sus fines docentes.
- c) Solicitar permisos del Director en casos justificados.
- d) Elevar al Consejo provincial o Dirección comarcal las quejas que tenga contra su Director.

LABORATORIO PSICO-FISIOLÓGICO

Base 44

En las capitales donde la necesidad lo aconseje, funcionará un Laboratorio psico-fisiológico que reconocerá a todo niño de nuevo ingreso y cuantas veces sea necesario, del que obtendrá la ficha correspondiente que será remitida al Director de la Escuela a que vaya destinado.

CLASES ESPECIALES

Base 45

En las Escuelas graduadas donde la necesidad lo aconseje funcionarán clases de adaptación, aceleración y retardados mentales, para situar debidamente a los niños de nuevo ingreso, poner al nivel de su Sección a los atrasados por causa de enfermedad o ausencia y atender a los que por deficiencia psíquica no pueden seguir a marcha ordinaria de las clases.

- 14 -

ATRIBUCIONES DEL DIRECTOR.

BASR. 42.

En todo Escuela graduada la autoridad máxima corresponde al Director, quien la representa, dirige, vigila y tiene la responsabilidad de su marcha.

Tus atribuciones y obligaciones son:

- a) La apertura y cierre de la Escuela cada uno de los días del curso.
- b) La matrícula de los niños, su examen pedagógico y distribución en las Secciones.
- c) La administración de la misma y de las instituciones complementarias.
- d) La guarda del material y entrega a las Secciones, según las necesidades de éstas.
- e) La visita diaria a las Secciones y examen de los niños cuando lo crea procedente.
- f) El examen y aprobación del cuaderno de preparación de las Secciones que le presentarán los Maestros de Sección.
- g) La organización del past-trabajo.
- h) La organización de los servicios subalternos.
- i) La concesión de permisos a los Maestros de Sección, disponiendo la suplencia en su caso.

ATRIBUCIONES DE LOS MAESTROS DE SECCION

BASR. 43.

Corresponde a los Maestros de Sección:

- a) Ordenar libremente su grado, con arreglo al plan prefijado y a las observaciones posteriores del Director.
- b) Reclamar el material que precise para sus fines decentes.
- c) Solicitar permisos del Director en casos justificados.
- d) Llevar al Consejo provincial o Dirección comarcal las quejas que tenga contra su Director.

LABORATORIO PSICO-FISIOLOGICO.

BASR. 44.

En las capitales donde la necesidad lo aconseje, funcionará un Laboratorio psico-fisiológico que reconocerá a todo niño de nuevo ingreso y cuantas veces sea necesario, del que obtendrá la ficha correspondiente que será remitida al Director de la Escuela a que vaya destinado.

CLASES ESPECIALES

BASR. 45.

En las Escuelas graduadas donde la necesidad lo aconseje funcionarán clases de adaptación, aceleración y retardados mentales, para situar debidamente a los niños de nuevo ingreso, poner al nivel de su Sección a los atrasados por causa de enfermedad o ausencia y atender a los que por deficiencia psíquica no pueden seguir la marcha ordinaria de las clases.

JUNTAS DE GRADUADAS

Base 46

El Director reunirá a los Maestros de Sección todos los meses y cuantas veces lo estime conveniente. En dichas reuniones se fijará el plan docente y metodológico de la Escuela, la rotación de grados o Maestros y la solución de las dificultades que suscite la marcha escolar.

En caso de disconformidad con la Dirección, se someterá el asunto al Consejo Provincial o Dirección comarcal para que resuelva.

ENSEÑANZAS COMPLEMENTARIAS

Base 47

En toda Escuela graduada completa funcionará cuando menos un taller, y cuando haya varios en ella, el “dopolavoro” o post-trabajo escolar se enderezará a la orientación profesional del muchacho, como procedente de su ingreso en otras instituciones de carácter técnico.

Así mismo, en aquellas donde sea aconsejable, podrán establecerse enseñanzas complementarias, que formarán parte también del post-trabajo escolar.

Se procurará que toda Graduada completa y primaria superior disponga de un Gimnasio y un Campo de recreos.

REORGANIZACIÓN DE LA INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA

Base 48

1º.- La Inspección de Primera enseñanza es función del Estado y se ejerce sobre todas las Escuelas primarias, sean nacionales o privadas.

2º.- El Cuerpo de Inspectores de 1^a enseñanza nace del Magisterio nacional, en la forma expresada en la Base 34.

3º.- La jerarquización del Cuerpo de Inspectores estará constituida del modo siguiente:

- a) Inspectores de Zona
- b) Inspectores provinciales
- c) Inspectores centrales
- d) Inspector General

Tales cargos recaerán necesariamente en Inspectores de 1^a enseñanza o Profesores Normales en su caso.

4º.- Los Inspectores de Zona con su Inspector provincial residirán en la capital de la provincia y constituirán el organismo inspector primario de la misma

El Inspector provincial será designado libremente por el Ministerio del Ramo.

5º.- Los Inspectores Centrales serán los asesores técnicos, en el Ministerio, de las autoridades superiores de la enseñanza.

6º.- El Inspector General nace de los Inspectores Centrales por libre designación ministerial, y es la más alta autoridad administrativa.

- 15 -

JUNIAS D. GRADUADAS

BASE 46.

El Director reunirá a los maestros de Sección todos los meses y cuantas veces lo estime conveniente. En dichas reuniones se fijará el plan docente y metodológico de la Escuela, la rotación de grados o Maestros y la solución de las dificultades que suscite la marcha escolar.

En caso de discrepancia con la Dirección, se someterá el asunto al Consejo Provincial o Dirección comarcal para que resuelva.

ENSEÑANZAS COMPLEMENTARIAS

BASE 47.

En toda Escuela graduada completa funcionará cuando menos un taller, y cuando haya varios en ella, el "depolavore" o post-trabajo escolar se encargará a la orientación profesional del muchacho, como precedente de su ingreso en otras instituciones de carácter técnico.

Así mismo, en aquellas donde sea aconsejable, podrán establecerse enseñanzas complementarias, que formarán parte también del post-trabajo escolar.

Se procurará que toda Graduada completa y primaria superior disponga de un Gimnasio y un Campo de recreos.

REORGANIZACION DE LA INSPECCION
DE PRIMERA ENSEÑANZA.

BASE 48.

1º.- La Inspección de Primera enseñanza es función del Estado y se ejerce sobre todas las Escuelas primarias, sean nacionales o privadas.

2º.- El Cuerpo de Inspectores de 1^a. enseñanza nace del Magisterio nacional, en la forma expresada en la Base 34.

3º.- La jerarquización del Cuerpo de Inspectores estará constituida del modo siguiente:

- a) Inspectores de Zona.
- b) Inspectores provinciales.
- c) Inspectores centrales.
- d) Inspector General.

Tales cargos recaerán necesariamente en Inspectores de 1^a. enseñanza o Profesores Normales en su caso.

4º.- Los Inspectores de Zona con su Inspector provincial residirán en la capital de la provincia y constituirán el organismo inspector primario de la misma.

El Inspector provincial será designado libremente por el Ministerio del Ramo.

5º.- Los Inspectores Centrales serán los asesores técnicos, en el Ministerio, de las autoridades superiores de la enseñanza.

6º.- El Inspector General nace de los Inspectores Centrales por libre designación ministerial, y es la más alta autoridad administra-

tiva y directa del Cuerpo de Inspectores de primera enseñanza.

7º.- La gestión primordial de la Inspección tiene dos funciones: visitar las Escuelas nacionales y organizar cursos de perfeccionamiento de los Maestros.

Dichas funciones se ejercerán durante cada curso escolar, sobre la base económica de las asignaciones correspondientes a los Inspectores y las subvenciones que a tal efecto figuren en el Presupuesto.

A tal fin, la mitad de las asignaciones correspondientes a cada Inspector por razón de locomoción y dietas de visita, porción que recibirá el nombre de "Gastos de viajes y permanencias", quedará afecta a la organización de los Cursos.

Los Consejos provinciales estudiarán el problema de la suplencia de los Maestros cursillistas.

8º.- En cada provincia, la Inspección y la Normal, con la colaboración del Magisterio, publicarán un "Boletín de Educación" que, entre otras misiones, será prolongación del trabajo desarrollado en los Cursos y órgano de enlace entre todo el personal docente de la provincia.

9º.- Tanto a los efectos de la visita a las Escuelas como de la organización de los Cursos, cada provincia forma una unidad dividida en Zonas, tantas como Inspectores haya en la provincia.

10º.- Cada Inspector visitará las Escuelas de su Zona, según sus necesidades y de acuerdo con el Inspector provincial, quien aprobará en su caso los respectivos itinerarios y el plan de los Cursos.

11º.- Todas las funciones de carácter administrativo provincial, correrán a cargo de los Consejos provinciales o Direcciones comarcales de 1^a enseñanza, limitándose los Inspectores, en este aspecto, a iniciar los expedientes procedentes o a emitir los informes que les sean interesados.

REORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

Base 49

Nota.- En la Asamblea de Valladolid no se discutió esta reorganización, por no haberla presentado la ponencia a quien le correspondía hacerlo. En su defecto se presenta la que sigue, ofrecida por una Camarada del SEM.

1º.- Los estudios del Magisterio se cursarán en las Escuelas Normales y durarán seis años con uno más de prácticas en las Escuelas nacionales.

2º.- Las Escuelas Normales admitirán a examen de ingreso a los muchachos y muchachas de 14 años que hayan obtenido el Certificado de Cultura Primaria.

3º.- Las materias que se cursarán son las siguientes:

Lengua y Literatura españolas. Geografía e Historia Patria. Geografía e Historia universales. Ciencias físico-químico-naturales. Ma-

= 13 =

tiva y directa del Cuerpo de Inspectores de primera enseñanza.

7º.- La gestión primordial de la Inspección tiene dos funciones: visitar las Escuelas nacionales y organizar cursos de perfeccionamiento de los Maestros.

Dichas funciones se ejercerán durante cada curso escolar, sobre la base económica de las asignaciones correspondientes a los Inspectores y la subvenciones que a tal efecto figuren en el Presupuesto.

A tal fin, la mitad de las asignaciones correspondientes a cada Inspector por razón de locomoción y dietas de visita, porción que recibirá el nombre de "Gastos de viajes y permanencias", quedará afecta a la organización de los Cursos.

Los Consejos provinciales estudiarán el problema de la suplencia de los Maestros curmillistas.

8º.- En cada provincia, la Inspección y la Normal, con la colaboración del Magisterio, publicarán un "Boletín de Educación" que, entre otras misiones, será prolongación del trabajo desarrollado en los Cursos y órgano de enlace entre todo el personal docente de la provincia.

9º.- Tanto a los efectos de la visita a las Escuelas como de la organización de Cursos, cada provincia forma una unidad dividida en Zonas, tantas como Inspectores haya en la provincia.

10º.- Cada Inspector visitará las Escuelas de su Zona, según sus necesidades y de acuerdo con el Inspector provincial, quien aprobará en su caso los respectivos itinerarios y el plan de los Cursos.

En caso de discrepancia se acudirá a la Inspección Central para que resuelva.

11º.- Todas las funciones de carácter administrativo provincial, correrán a cargo de los Consejos provinciales o Direcciones comarcas de 1^a. enseñanza, limitándose los Inspectores, en este aspecto, a iniciar los expedientes procedentes o a emitir los informes que les sean interesados.

REORGANIZACION DE LAS ESCUELAS NORMALES.

- BASE 49. -

Nota.- En la Asamblea de Valladolid no se discutió esta reorganización, por no haberla presentado la ponencia a quien le correspondía hacerlo. En su defecto se presenta la que sigue, ofrecida por un Compañero del SEM.

1º.- Los estudios del Magisterio se cursarán en las Escuelas Normales y durarán seis años con uno más de prácticas en Escuelas nacionales.

2º.- Las Escuelas Normales admitirán a examen de ingreso a los muchachos y muchachas de 14 años que hayan obtenido el Certificado de Cultura Primaria.

3º.- Las materias que se cursarán son las siguientes:
Lengua y Literatura españolas.-Geografía e Historia Patria.- Geografía e Historia universales.-Ciencias físicas-químico-naturales.-Ma-

temáticas. Francés. Economía política. Derecho usual y Sociología. Latín. Religión y Moral. Historia Sagrada y Apologética. Filosofía. Pedagogía. Organización escolar. Metodología y Prácticas escolares. Agronomía. Economía Agrícola. Zootecnia e Industrias rurales. Dibujo, Música. Canto y Educación física.

4º.- En las Normales femeninas se concederá gran importancia a las ciencias del Hogar, en sus diversas manifestaciones, a fin de formar Maestras de espíritu delicado y profundamente femenino, en vez de pedantescas pseudo-sabias.

La formación de los Maestros será eminentemente pedagógica, de modo tal que todas las enseñanzas tenderán a proporcionar a los futuros Maestros sentido y conciencia de su alta misión de educadores. El sentido nacional, religioso y patriótico, será la médula de toda su formación docente. A todo ello contribuirá en gran medida el ambiente general de la Escuela Normal, ungido de un elevado espíritu de apostolado por la elevación de la calidad humana de los Profesores.

5º.- El Profesorado procederá del Magisterio nacional, en la forma indicada en la Base 34.

El Director será designado por el Ministerio y es el responsable de la organización y la marcha de la Normal, a cuyo efecto vigilará y controlará el cumplimiento por los Profesores, de las Leyes y los Reglamentos.

6º.- Además del Profesorado numerario y especial, habrá profesores auxiliares y Ayudantes, que saldrán del Magisterio nacional, en la forma que se acuerde.

=====FIN=====

= 17 =

tauticas.- Francés.- Geografía política.- Derecho usual y Sociología.- Latín.-Llitíación y Moral.- Literatura. Clásica.- Poligráfica.- Filosofía.- Pedagogía.-Organización escolar.-Metodología y Prácticas escolares.- Agronomía.-Economía agrícola, Zootecnia e Industrias rurales.- Dibujo, Música- Canto y Ejercicios físicos.

4º.- En las Normales femeninas se concederá gran importancia a las ciencias del Hogar, en sus diversas manifestaciones, a fin de formar Maestras de espíritu delicado y profundamente femenino, en vez de pedantescas pseudo-sabias.

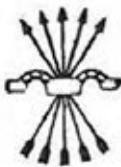
La formación de los "maestros norm" eminentemente pedagógica, de modo tal que todos los enseñanzas tenderán a proporcionar a los futuros maestros sentido y conciencia de su alta misión de educadoras. El sentido nacional, religioso y patriótico, será la médula de toda su formación docente. A todo ello contribuirá en gran medida el ambiente general de la Escuela Normal, ungido de un elevado espiritu de apostulado por la elevación de la calidad humana de los Profesores.

5º.- El Profesorado procederá del "Ministerio nacional", en la forma indicada en la Base 34.

El Director será designado por el Ministerio y es el responsable de la organización y marcha de la Normal, a cuya efecto vigilará y controlará el cumplimiento por los Profesores, de las Leyes y los Reglamentos.

6º.- Además del Profesorado numerario y especial, habrá profesores auxiliares y Ayudantes, que saldrán del Magisterio nacional, en la forma que se acuerde..

***** F I N *****



Falange Española
de las
J. O. N. S.



Estatutos del S. E. M.



Imprenta y Cartonajes GURREA

ESTATUTOS DEL S. E. M.

CAPITULO I

Normas Generales

Artículo 1.º—El Sindicato Español de Maestros es una Entidad que se crea dentro y para el mejor desenvolvimiento de uno de los servicios a que se refiere el capítulo 6.º de los Estatutos de la Falange Española de las JONS: El servicio de Educación Nacional Sección de Profesorado.

Art. 2.º—No obstante, como este Sindicato ha de tener carácter autónomo y las funciones para que se crea estarán a cargo de organismos que actuarán en su propio nombre: Se constituye con los requisitos necesarios para que pueda tener vida legal conforme a la vigente Ley de Asociaciones.

—4—

Art. 3.^o—Las actividades políticas y profesionales de este Sindicato se extenderán a todo el territorio de España mediante los organismos a que se refiere el artículo siguiente, letra B.

Art. 4.^o—El Sindicato Español del Magisterio estará integrado por los siguientes elementos:

- Por los afiliados.
- Por las Jefaturas Territoriales, Provinciales y Locales.
- Por una Jefatura nacional de la Sección de Profesorado, creada dentro del servicio de Educación Nacional.

Art. 5.^o—Los fines de este Sindicato son los siguientes:

a) Cooperar, por todos los medios licitos, al desarrollo de las doctrinas de las actividades del Nacional-Sindicalismo, dirigiendo su esfuerzo a la creación de un espíritu profundamente español, hacia una Patria grande, fuerte y libre.

—5—

dos por el Jefe Local, donde le hubiere, y de no haberlo, por el Jefe Provincial o Territorial. (No se incluirán los Inspectores.) *Prop. 2º por acuerdo Asamblea Vallisoletana.*

2.^o Los estudiantes del Magisterio con los mismos requisitos.

Art. 7.^o—Serán afiliados en concepto de honorarios, quienes, aunque no sean maestros ni estudiantes del Magisterio, se les conceda esta distinción, atendiendo a servicios prestados a España y a la causa Nacional-Sindicalista, en orden a la Enseñanza primaria.

Art. 8.^o—Los afiliados al Sindicato Español del Magisterio, como militantes o adheridos a Falange Española de las JONS, están sujetos a las prescripciones del capítulo 2.^o de los Estatutos Generales.

—5—

b) Condensar y formular las aspiraciones del Magisterio Privario en orden al mejor desenvolvimiento y eficacia de las actividades docentes.

c) Crear, mantener y promover servicios mutuales de asistencia y de protección de los derechos de los maestros, procurando obtener para ellos lícitas ventajas en orden a su dignidad y a su vida económica.

d) Procurar que la enseñanza primaria se extienda a toda la población infantil de España.

CAPÍTULO II

De los afiliados

Art. 6.^o—Son afiliados de número:

1.^o Todos los individuos pertenecientes a la carrera del Magisterio, en cualquiera de sus grados o empleos, que deseen ingresar en el Sindicato Español del Magisterio y sean admitidos.

—7—

CAPÍTULO III

De las Jefaturas Locales, Provinciales y Territoriales

Art. 9.^o—En todas las localidades donde el número de afiliados al Sindicato Español del Magisterio llegue a diez, habrá un Jefe Local que dirigirá las actividades propias de este Sindicato, dentro de las prescripciones reglamentarias y con sujeción a la Jefatura Provincial.

Si el número de aspirantes no llega a diez, los que deseen pertenecer a este Sindicato, deberán inscribirse dentro de la misma provincia, si la hubiese, o de otra provincia si dentro de la misma no existiere.

Art. 10.—En las provincias habrá Jefaturas Provinciales, la misión de cuyas titulares será inspirar y dar impulso, por si y por medio de los Jefes Locales, las actividades del Magisterio

— 8 —

en un sentido netamente español y cristiano, según los Estatutos y conforme a las órdenes que reciba de la Superioridad.

Art. 11.—Las Jefaturas de provincias que, conforme al párrafo 2º del artículo 9, reúnan afiliados de otra u otras provincias, recibirán el nombre de Jefaturas Territoriales.

También podrán reunirse las Jefaturas de varias provincias bajo un Jefe Territorial, cuando así lo deseen y lo autorice, o por si lo ordena el Jefe Nacional de la Sección de Profesorado.

En nuestro Protectorado de Marrue habrá una sola Jefatura territorial.

CAPITULO IV

Del Jefe Nacional de la Sección de Profesorado.

Art. 12.—El Jefe Nacional de la

— 10 —

cio de Educación Nacional de la Falange Española de las JONS.

Art. 14.—Todas las referidas Jefaturas son únicas y sus titulares podrán nombrar los Secretarios y personal auxiliar que requiera la buena marcha del servicio.

Art. 15.—Al objeto de recoger las iniciativas de los maestros falangistas y mantener vivo el espíritu de la Corporación, se celebrarán reuniones locales, provinciales, territoriales o nacionales de los afiliados, cuando los respectivos Jefes lo crean oportuno; previos los trámites que en este punto a reuniones exige la ley y bajo la responsabilidad exclusiva de quienes la convocaron.

En cada Jefatura local, provincial o territorial que disponga de fondos procedentes de cuota u otras aportaciones de los afiliados se celebrará anualmente una de estas reuniones,

— 9 —

Sección de Profesorado es la primera autoridad dentro del Sindicato, como Delegado del Jefe de Educación Nacional, que dentro de las organizaciones adscritas a este servicio ejerce el mando en la forma y sin más limitaciones que las prescritas en el título 5º de los Estatutos de Falange Española de las JONS, las órdenes dadas y los reglamentos aprobados por el Jefe del Movimiento.

CAPITULO V

Ordenación Jerárquica

Art. 13.—Serán nombrados y separados: Los Jefes Locales, por el Jefe Provincial correspondiente; los Jefes Provinciales, por el Jefe Territorial donde existía la agrupación; los Jefes Provinciales y Territoriales, por el Jefe Nacional de la Sección de Profesorado, y éste por el Jefe del Servi-

— 11 —

con carácter de Junta, a los efectos del artículo 21.

Art. 16.—Los jefes locales transmitirán las inspiraciones de los mandos por mediación de los Jefes provinciales, siguiendo el orden jerárquico hasta llegar a la Jefatura Nacional de la Sección de Profesorado.

Art. 17.—Todo miembro del Sindicato recibirá y transmitirá cualquier comunicación relativa al funcionamiento de éste por medio de quien ocupare el puesto directa e inmediatamente superior al suyo.

Sólo le será lícito acudir a los Jefes superiores en el caso de ser atendido por los inmediatos deseos graves que deberán tener conocimiento de aquél a quien se dirija; en el mismo momento de hacerlo.

— 12 —

CAPITULO VI*De los Medios Económicos*

Art. 18.—El Sindicato Español del Magisterio de primera Enseñanza constituirá una sola persona jurídica con un solo patrimonio, consistiendo sus medios económicos en las cuotas y donativos que cada Jefatura acuerde aceptar.

Art. 19.—Cada Jefatura atenderá a sus gastos con sus propios recursos dando anualmente cuenta al inmediato superior o con más frecuencia si éste lo ordena del movimiento de fondos.

Art. 20.—El Jefe Nacional de la Sección de Profesorado podrá reclamar en cualquier momento la rendición de cuentas de cualquier Jefatura directamente, por los intermedios jerárquicos o por delegación.

Art. 21.—La Junta a que se refiere el párrafo 2º del artículo 15 tendrá por objeto la aprobación de las

— 14 —

rado, éste será el inmediato superior del Jefe Provincial o Territorial de la Corporación sin que ejerza otra potestad que la de constituirse en órgano de comunicación con el Jefe Nacional.

Al constituirse el Sindicato Español del Magisterio de Primera Enseñanza no cuenta con otros recursos que su participación en el patrimonio único de *Falange Española de las JONS*. Si llegado el caso de su disolución, tuviese fondos, éstos pasarían a la Falange, en la forma que el Jefe Nacional del Movimiento acordare.

Madrid, 14 de Mayo de 1935.

— 13 —

cuentas y del presupuesto para el año próximo por los afiliados que contribuyan económicamente en la Jefatura de que se trate.

En caso de disconformidad con las cuentas o con el presupuesto; de tres cuartas partes de los afiliados que concurren a la referida Junta, se elevará el informe al Jefe inmediato superior para que dé cuenta al Jefe Nacional de la Sección de Profesorado, quien decidirá inapelablemente.

ARTICULO ADICIONAL

El Jefe Nacional de la Sección de Profesorado puede en cualquier momento tomar el mando directo de la Jefatura local, provincial o territorial que tenga por conveniente, por sí o por medio de Delegado.

En la provincia o territorio donde exista Jefe de la Sección de Profeso-

- 13 -



Falange Española
de las
J. O. N. S.

Educación Nacional
SECCIÓN DE PROFESORADO

Imprenta y Carbonales CURREA

EDUCACIÓN NACIONAL

SECCION DE PROFESORADO.—SU SIGNIFICACION DENTRO DEL SERVICIO DE EDUCACION NACIONAL.—SU RELACION CON LAS OTRAS SECCIONES. LINEAS GENERALES PARA SU FUTURA ORGANIZACION

Informe presentado por BENITO SANZ MARCOS Jefe Nacional de dicha Sección.

El Servicio de Educación Nacional en F. E. de las J. O. N. S. tiene tan alta misión como es la de formar el Cuerpo social, mediante la creación, en él, de esa superestructura que permite a los hombres y a los pueblos incorporarse a la vida civilizada: es, en suma, la integración cultural del Pueblo Español.

Este fin implica las siguientes funciones: *Educación*, que, según Denzel, consiste en desenvolver armoníicamente las facultades físicas, intelectuales y morales de la juventud.

Instrucción, que se refiere tan solo a la

—4—

adquisición de conocimientos, que es disciplina de la inteligencia y que aún cuando obra sobre las demás facultades lo hace de un modo indirecto; completa la obra de la educación, y la unión de ambas es la ENSEÑANZA, cuyo resultado positivo se llama CULTURA.

Al fin de cultura tienden, por decirlo así, un sujeto activo y un sujeto pasivo, el primero desenvuelve sus energías en orden a la proyección de su propio ser al mundo exterior; el segundo busca esas energías, procura revelarlas, las condensa, es su guía, dirige su desenvolvimiento y las nutre con la savia de todas las ramas del saber humano. Tales funciones comienzan desde que el hombre, o mejor dicho, desde que el niño se pone en contacto con la vida, y es en el seno de la familia donde empieza la educación; sin que esto quiera decir que el Estado no pueda y deba intervenir por medio de instituciones preescolares, entre las que puede citarse la que Tamdler creó en Austria con el nombre de "Obra del Bien Nacer".

Tradicionalmente hallamos la enseñanza dividida en tres grados: Primario, Secundario y Superior.

—6—

El intelectual es el momento más adecuado para despertar y fomentar el espíritu católico que el Movimiento Nacional Sindicalista incorpora a la obra de regeneración y reconstrucción de España.

La Enseñanza secundaria es característica de los Institutos y comprende también los estudios en las Escuelas para cuyo ingreso no se necesita un Bachillerato o título elemental previo. Este segundo grado de la enseñanza se caracteriza por la especialización en materias o asignaturas, cada una de las cuales es de la competencia de distinto Profesor, el cual se llama Catedrático: el fin de instrucción predominante sobre el de educación, el Catedrático se dirige esencialmente a la inteligencia, el trato con el alumno es ya menos íntimo, a éste se le da el "usted". Hay, por consiguiente un tránsito brusco desde la primera a la segunda enseñanza y ese tránsito plantea un problema del que no podemos ocuparnos en este lugar: el de la Escuela unificada.

La profesión del Catedrático, más que a los problemas relativos a la personalidad del alumno, tiene por objeto aquellos que se plantean dentro de la disciplina o ma-

—5—

La Primera Enseñanza, tiene tres partes: la que dirige la evolución del niño desde los tres o cuatro años hasta los seis, llamada Párvulos; desde los seis a los diez o a los catorce, si no se pasa al segundo grado, que es la Enseñanza primaria; y por último los Cursos complementarios y de Adultos.

El funcionario adscrito a la Primera Enseñanza es el Maestro, cuya profesión tiene por objeto los problemas derivados de la personalidad del niño; su misión consiste en conservar y cultivar la infancia mediante la asistencia continua y el trato íntimo necesario para proveer al desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del niño. El Maestro es el primero en la llamada "Escala de los valores docentes", si nos referimos a la educación.

En las escuelas deberá ponerse especial cuidado en la enseñanza de la Historia de España y de la Geografía, haciendo conocer al niño nuestras glorias, nuestras riquezas monumental, artística, las bellezas y la riqueza de nuestro suelo; enseñándole a amar a su Patria y los deberes que para con ella tendrá que cumplir en el futuro. En esta primera fase del desarrollo ético

—7—

teria de su especialización. El Catedrático es el primero de los valores docentes en orden a la instrucción.

En este segundo grado deberán de intensificarse muy especialmente los estudios relativos a nuestra Literatura, Arte, Religión, Geografía e Historia; el alumno deberá llegar al más exacto conocimiento de cómo, en el universal concierto de los Pueblos, vino a formarse esa maravillosa Unidad de destino, a cuya conservación y engrandecimiento consagraremos nuestras vidas: España.

El estudiante de segunda enseñanza es ya apto para iniciarse en la vida sindical y necesariamente, obligatoriamente habrá de incorporarse a ella; es el momento de empezar la formación social. El alumno dedicará sus actividades corporales a los deportes y a la educación premilitar para hacerse fuertes y disciplinados.

La Enseñanza Superior representa el más alto grado de especialización en aquellas materias que son objeto de estudio en cada una de las Facultades universitarias y especiales. El Catedrático de Facultad se relaciona con el alumno tan solo para guía en las altas esferas de la Ciencia. La vida

— 8 —

sindical, en este grado de la Enseñanza, debe desenvolverse con la mayor intensidad, el desarrollo físico ha llegado al punto en que el deporte predece un máximo rendimiento, y la educación militar habrá de responder a la proximidad del momento en que el estudiante, el hombre ya formado, deberá prestar el servicio de las armas.

Resumiendo todo lo dicho, resulta que EDUCACION NACIONAL como función adscrita al Movimiento de F. E. de las J. O. N. S. es actividad política encaminada a la formación, conservación y perfeccionamiento de aquellos organismos por medio de los cuales el Estado-Nacional-sindicalista cumplirá su fin de cultura; cuyo fin es a la vez medio adecuado para obtener un pueblo sano y fuerte de cuerpo y espíritu, que será la piedra angular del futuro Imperio Español.

Hemos dicho que en el fin de cultura se armoniza el esfuerzo de un sujeto activo —el alumno—; y de un sujeto pasivo —el profesor—. Estas dos posiciones están representadas en Educación Nacional por el S. E. U. y la Sección de Profesorado. Otras Secciones responden a la especialización en la cultura física, disciplina y educación pre-

— 10 —

cia, para organizar la actividad del personal docente adscrito a F. E. de las J. O. N. S. el Jefe de la Sección de Profesorado empezará por la formación de ficheros y demás operaciones necesarias para agrupar a los Profesores, recibir su inspiración, conocer las fuerzas con que puede contar y rodearse de los asesoramientos técnicos que necesita.

No obstante, como líneas generales, podría adelantarse:

1) Que la Jefatura Nacional de la Sección de Profesorado es un cargo político y que la misión del titular que la desempeña consiste en agrupar, estructurar, organizar y dar impulso, en una actuación armónica a la obra del Profesorado en todos los grados de la enseñanza, haciendo que en ella resalte el espíritu Nacional-sindicalista que anima nuestro Movimiento.

2) Que la organización deberá tener como base los Distritos Universitarios cuyas Jefaturas, para los efectos del Movimiento actual, no será preciso que respondan a la ordenación jerárquica como funcionarios del Estado. Para la Organización del Magisterio será probablemente más adecuada la agrupación por provincias y pueblos.

— 9 —

militar. Por último, la Prensa: ese poderoso medio de difusión del pensamiento que algunos políticos a la usanza del siglo XIX llaman "El Cuarto Poder" ese órgano que para nosotros será de formación y condensación del espíritu Nacional-sindicalista y de defensa de los intereses nacionales, debe ser objeto de la máxima atención, y a estructurarlo y encauzarlo en orden a la vida escolar debe consagrarse sus actividades la Sección de Prensa que funciona dentro de Educación Nacional, en el Sindicato Español Universitario. La íntima relación que existe entre todas las Secciones es consecuencia de la unidad del fin de cultura.

Refiriéndose concretamente a la Sección de Profesorado, diremos que su misión puede concretarse en la siguiente fórmula: Prever al adecuado desarrollo de los puntos 23, 24 y 25 del Programa Nacional-sindicalista, en íntima colaboración con el S. E. U. y con las citadas Secciones.

En cuanto a la futura organización de la Sección de Profesorado sería inútil establecerla, pues en el mundo físico y en todas las estructuras sociales la función precede al órgano; éste se crea a medida que se desenuelve aquella, y en consecuen-

— 11 —

3) Que precisamente por referirse a tener carácter público esta Sección no podrá agrupación sindical, sino de mera agrupación para los efectos del Movimiento contrario que van a cooperar; pues de lo contrario crearían instituciones que el futuro Estado seguramente no podrá tolerar; a los Gobiernos, y así vemos cómo en Italia quedaron sometidas las Asociaciones de este género a normas especiales conforme a la Ley de 11 de abril de 1926 cuyo articulado incluye a los profesores de establecimientos de enseñanza; militares y marina, judiciales o administrativos, en pena de formar asociaciones bajo el riesgo de destitución o revocación de grado.

4) No obstante con respecto al Magisterio primario; teniendo en cuenta el gran número de funcionarios públicos y particulares que lo integran, la decisiva influencia que su actuación profesional puede tener en el Movimiento político que se prepara estos modestos funcionarios es de justicia resolver, puede crearse una Corporación del Magisterio de Primera Ense-

—12—

ñanza; que no será una de las Asociaciones o Sindicatos a que se refiere el artículo 51 de los Estatutos de F. E. de las JONS, sino rama que, al desarrollo de los servicios adscritos a Educación Nacional de F. E. de las JONS, se destaca en la Sección de Profesorado, como instrumento poderoso para educar a los españoles desde su infancia en el santo amor a la Patria, dentro del espíritu católico que el Movimiento Nacional-sindicalista incorpora a la obra del resurgimiento de España, y que el Maestro Falangista tiene fundamentalmente el deber de inculcar en los niños, para que en las primeras bases de su razón se envuelva la idea de un Dios a quien adorar; una Patria y para ella un Imperio que restaurar.

Los estudiantes del Magisterio deben pertenecer al Sindicato Español Universitario para los fines generales de la Clase Escolar, y a la Corporación del Magisterio de Primera Enseñanza para iniciarse en los problemas especiales de su carrera.

Madrid, 11 de Febrero de 1935.
¡ARRIBA ESPAÑA!

F. E. de las J.O.N.S.

—13—

cada Distrito Universitario sea Catedrático o Auxiliar de la Universidad; pero en caso de no haberlo, se nombrará un Catedrático o un Auxiliar de Instituto, Normal u otro Centro de Enseñanza, o bien un Inspector de Enseñanza Primaria.

ART. 4.^o—En el Distrito Universitario que no hubiese Catedráticos ni Auxiliares numerarios que sean falangistas se nombrará Representante a un miembro de la F. E. de las J. O. N. S. que tenga el grado de Doctor en cualquiera de las Facultades Universitarias, con preferencia, si como Ayudante ejerce funciones docentes en algún Establecimiento de Enseñanza Superior o Secundaria. En último término se nombrará un Doctor o Licenciado que se dedique a la Enseñanza privada.

ART. 5.^o—En cada una de las Escuelas especiales de Ingenieros, Arquitectos, Veterinaria, etc., donde exista algún Profesor afiliado a la Falange, habrá también un Representante, que será miembro de enlace de los Profesores con el Jefe Nacional de esta Sección.

Cuando sea esténdase necesario o conveniente, podrá encargarse de la representación de un Distrito Universitario el Profesorado de

—13—

ESTATUTOS DE PROFESORES

ART. 1.^o—El Estatuto de Profesores se refiere a todos los afiliados a la Falange Española de las J. O. N. S. que sean catedráticos auxiliares, ayudantes o que de algún modo intervengan directa y efectivamente en la Enseñanza superior o secundaria dada en establecimientos públicos o privados; siempre que sean doctorés o licenciados en alguna de las Facultades; o tengan el título de ingenieros, arquitectos o cualquiera otro de categoría o grado superior.

También quedan comprendidos los inspectores de Primera Enseñanza.

ART. 2.^o—En cada Distrito Universitario donde haya profesores de los comprendidos en el artículo anterior, habrá un Representante, nombrado por el Jefe Nacional de la Sección de Profesorado; cuyo Representante nombrará delegados en la propia Universidad y en los Institutos, Escuelas Normales de Maestros y demás centros de Enseñanza secundaria adscritos.

ART. 3.^o—Será preferible, pero no de absoluta necesidad, que el representante en

—14—

cualquiera de estas Escuelas.

ART. 6.^o—El presente Estatuto no tiene más objeto que crear un sencillo organismo para condensar y concretar las iniciativas y urgencias del Profesorado en orden a la alta misión que le corresponde en el orden Nacional y dentro de nuestro Movimiento; transmitir instrucciones de los Altos Mandos y requerir los informes técnicos que éstos necesiten, todo por mediación del Jefe Nacional de la Sección de Profesorado, cuyo cargo es, para los efectos del presente Estatuto, exclusivamente político y de enlace, teniendo como inmediato superior al Jefe de Educación Nacional de F. E. de las J. O. N. S.

ART. 7.^o—Con objeto de mantener vivo el espíritu Nacional-sindicalista de los Profesores adscritos a la F. E. de las JONS y lograr la máxima unidad de criterio y de acción, deberán celebrarse con la posible frecuencia, y al menos anualmente, reuniones en los Distritos Universitarios, y Asambleas generales cuando se estime conveniente presidiendo aquéllos indistintamente los Representantes de Distrito Universitario o de Escuelas especiales, y éstas el Jefe Nacional de la Sección de Profesorado,



www.editorialuc.es



colección



El objetivo de este libro es esclarecer el modelo de escuela primaria que Falange Española de las J.O.N.S., en consonancia con los dictados de su doctrina nacional-sindicalista, proyectó realizar en el Nuevo Estado que quería implantar en España una vez finalizada la Guerra Civil.

Los límites temporales que acotan el período de estudio toman como referencia dos acontecimientos históricos relevantes. En el origen, “el acto de afirmación española” celebrado el 29 de octubre de 1933 en el Teatro de la Comedia de Madrid, que ha pasado a la historia como el de la fundación de Falange Española. En el extremo opuesto, el Decreto de Unificación de 19 de abril de 1937, que simboliza, además del certificado de defunción del sueño fascista español, el inicio del franquismo político en nuestro país.

El autor esclarece en su investigación cómo Pedro Sainz Rodríguez, ministro de Educación del primer Gobierno de los sublevados, renunció conscientemente a materializar este proyecto, desmantelando la propuesta falangista de una escuela azul bajo control exclusivo del partido único y al servicio del Estado nacionalsindicalista para que la Iglesia católica recuperase su tradicional papel preponderante en el ámbito educativo de nuestro país.



ISBN 978-84-8102-809-6
18€
9 788481 028096

www.editorialuc.es
IBIC-JNB