

CONCEPTO Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD. DE ORTEGA Y GASSET A LA REFORMA UNIVERSITARIA DEL NACIONAL-CATOLICISMO

*Fernando Vicente Jara**
*Ángel González Hernández**

I. CRISIS UNIVERSITARIA Y PLANTEAMIENTOS REFORMISTAS DE ORTEGA

La situación crítica por la que atraviesa la Universidad española en la dictadura de Primo de Rivera, con restricciones en la libertad docente así como en la autonomía académica y administrativa de los centros, tendría su detonante en el Decreto-Ley de 19 de mayo de 1928 sobre reforma universitaria, que daría al traste con las esperanzas de mejora y libertad pedagógica con que el Ministro Callejo la había presentado.

Por un lado, la proclamada necesaria libertad pedagógica del profesorado y de las Facultades en busca de una fecunda variedad de las mismas al servicio de la enseñanza y de la ciencia, quedaba concretada a la configuración de los planes de estudio en torno a dos grupos de materias: uno de carácter obligatorio, establecido desde el ministerio por considerarlo fundamental, básico e imprescindible para el estudio y ejercicio de una determinada profesión; otro de carácter voluntario, orientado al desarrollo de una especialidad profesional comprendida en alguna de las disciplinas fundamentales, así como a la formación intelectual más completa a los efectos de la investigación o especulación científica, cuya organización se dejaba a iniciativa de cada Facultad. Quedando toda la actividad pedagógica, igual que la administrativa, sometida a «la indispensable inspección y la necesaria dependencia del Poder central» como medida encaminada a que las universidades

* Universidad de Murcia.

fuesen haciendo «el aprendizaje de su libertad para ejercerla provechosamente». Y en la misma línea de control de la actividad docente, el articulado especifica que «Los Catedráticos gozarán de plena libertad pedagógica en el desempeño de sus funciones docentes para la exposición, análisis y crítica de doctrinas, teorías y opiniones, y para la elección de métodos y fuentes de conocimiento», pero a continuación matizaba restrictivamente la garantía de esa libertad, «sin que le sea lícito atacar los principios básicos sociales, que son fundamento de la constitución del país, ni a su forma de Gobierno, ni a los Poderes, ni Autoridades; castigándose con las sanciones procedentes las infracciones de este precepto, ya gubernativamente por las autoridades académicas o bien por los Tribunales de Justicia, según la índole y gravedad del caso»¹. Condicionante que no hacía más que confirmar la concepción de la libertad académica y de la función docente con que la dictadura venía restringiendo la libertad de cátedra a la vez que se ganaba el distanciamiento de profesores, estudiantes e intelectuales.

Por otro lado, y de mayor impacto en el ambiente universitario, el decreto contemplaba la oficialidad de los estudios superiores realizados en centros privados a través del procedimiento de examen final de curso presidido por un catedrático de la Universidad:

«Los alumnos que hubiesen realizado sus estudios asistiendo habitualmente, durante los años exigidos como mínimo de escolaridad a Centros de estudios superiores que por más de veinte años de existencia hayan acreditado notoriamente su capacidad científica y pedagógica, realizarán sus exámenes de fin de curso de idéntica forma que los que hubiesen seguido los cursos normales en la Universidad, siendo examinados en ella por dos Profesores de aquellos, presididos por un Catedrático de la Facultad en que estuviesen matriculados»².

El fondo de la cuestión se centraba en el reconocimiento y equiparación con la enseñanza oficial de los estudios realizados en los Colegios de Deusto y El Escorial, regentados por jesuitas y agustinos respectivamente, y la unánime protesta de catedráticos y estudiantes no se haría esperar. El movimiento estudiantil, que organizado por la F.U.E. (Federación Universitaria de Estudiantes) en defensa de sus intereses se extendió por toda España, duramente contestado desde el autoritarismo del régimen (cargas policiales, encarcelamiento de estudiantes, suspensión

¹ «Decreto-Ley 19 de mayo de 1928», art. 73, *Gaceta de Madrid*, 21 de mayo.

² *Ibidem*, art. 53.

de cursos...), creó una situación de crisis ascendente que llevaría a la derogación del artículo en cuestión (decreto 24 de septiembre de 1929), y se convirtió en uno de los elementos confluyentes que propiciaron el final de la dictadura con la dimisión de Primo de Rivera en enero de 1930. Como indica Raimond Carr, esa tendencia a convertir la legislación en un mero capricho de su voluntad, en un mecanismo de supresión y modificación de normas adaptado a la resolución de casos concretos, esa irresponsabilidad jurídica, es lo que traería al dictador la oposición de intelectuales, estudiantes, políticos, del ejército, hasta del mismo rey, y en definitiva el fracaso de un régimen que la sociedad española ya no podía soportar³.

En el contexto de ese movimiento contra la política universitaria del dictador, Ortega y Gasset pronunciaba en Madrid y Granada una conferencia en la que hacía un profundo análisis sobre la situación de la enseñanza universitaria y el fundamento de su reforma.

Parte Ortega de un principio básico a la hora de afrontar la reforma de la Universidad, su concepción como una estructura sistémico-funcional, una institución cuya organización y funciones han de establecerse en base a los servicios que de ella esperamos, indicando que

«la raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión. Todo cambio, adobe, retoque de esta nuestra casa que no parta de haber revisado previamente con enérgica claridad, con decisión y veracidad, el problema de su misión, serán penas de amor perdidas»⁴.

A la falta de claridad y buen criterio en este asunto achacaba el que los intentos reformistas de los últimos años hubiesen servido para poco. Se habían basado en imitar lo que se hacía en universidades extranjeras sin aterrizar en lo que constituye la problemática central de la cuestión universitaria, advirtiendo a su vez un movimiento de convergencia entre las diversas universidades europeas durante los últimos cincuenta años, que las iba homogeneizando cada vez más.

El diagnóstico que hace de la enseñanza universitaria alude en primer lugar a sus destinatarios, convertida en un privilegio para los hijos de las clases acomodadas, difícilmente justificable y sostenible, pero que constituía más una cuestión

³ Cfr. CARR, R. (1968): *España 1808-1939* (Barcelona, Ariel), pp. 558-567.

⁴ ORTEGA y GASSET, J. (1930): *Misión de la Universidad*. En *Obras Completas*, Tomo IV (1929-1933), Revista de Occidente, Madrid.

de Estado que de funcionamiento de la propia institución. En segundo lugar alude a la naturaleza de la propia enseñanza, que se centra en dos aspectos: en la formación de profesionales intelectuales y en la investigación científica y preparación de investigadores.

El segundo de los aspectos estaba en la Universidad española reducido al mínimo por falta de vocaciones y dotes investigadoras, lo que originaba el retraso de España frente a otros países europeos de mayor tradición y desarrollo científico, motivo a su vez de que las últimas reformas intentadas fuesen encaminadas a acrecentar su actividad en este sentido. La enseñanza universitaria se centraba así en dos objetivos: la profesionalización y la investigación. Dos tareas totalmente diferentes, pero fundidas como pilares básicos de la actividad docente universitaria, a lo que se sumaba, con carácter residual e infravalorado en el contexto curricular, la existencia de un curso de cultura general sobre Filosofía o Historia.

Al término cultura general se le asignaba aquí un vago valor formativo, de carácter ornamental, muy distante al significado que realmente encierra, y que define Ortega como «ideas claras y firmes sobre el Universo, convicciones positivas sobre lo que son las cosas y el mundo. El conjunto, el sistema de ellas, es la cultura en el sentido verdadero de la palabra; todo lo contrario, pues, que ornamento. Cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento»⁵, lo que hace de ella un elemento ineludible de la formación que el hombre necesita para vivir humanamente.

La complicación de los aspectos profesionales y de investigación como funciones de la Universidad contemporánea en detrimento del aspecto cultural de la formación humana, que en su origen constituía el elemento capital de la enseñanza universitaria, suponía para Ortega una evidente «atrocidad» de consecuencias funestas en toda Europa, con la formación de un ciudadano medio desligado de la cultura propia de su tiempo. La Universidad como diseñadora del profesional y del investigador más sabio que nunca pero también el más inculto, «retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas»⁶, de donde infiere el ineludible deber de incorporar de

⁵ *Ibidem*, p. 321.

⁶ *Ibidem*, p. 322.

nuevo a la Universidad «la enseñanza de la cultura o sistema de ideas vivas que el tiempo posee», con la tajante afirmación de que «esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la Universidad»⁷, y subsanar así la terrible incultura por la que, pese a presunciones y apariencias, atravesaba nuestra época y sus hombres.

Sobre este razonamiento, en busca de la compensación cultural del profesionalismo y especialismo, en pugna con la parcialización de la formación humana, y en la línea del movimiento que apuntaba con vigor fuera de España en reconocimiento de la funcionalidad cultural de la Universidad, define su misión en base a estas tres funciones: transmisión de la cultura, enseñanza de las profesiones, e investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia.

Ahora bien, esta triple función había que enfocarla de forma realista, considerando al estudiante, al aprendiz y sus posibilidades como eje de la actividad universitaria, y organizando un cuerpo de enseñanzas acomodadas a dos criterios de selección. Por un lado, seleccionando aquellos saberes que se consideren estrictamente necesarios para la vida del hombre que hoy es estudiante; por otro, limitados a lo que un buen estudiante medio puede aprender con holgura y plenitud. Principio pedagógico inspirado por Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y el idealismo alemán que suponía un giro copernicano en las actividades de enseñanza y educación al que la reforma universitaria debía acogerse, y romper con esa «institución en que se *finje* dar y exigir lo que no se puede exigir ni dar», ficción que, en palabras de Ortega, «inspira todos los planes y la estructura de la actual Universidad»⁸.

Muchos ingredientes habían confluído en el movimiento estudiantil, pero sólo tres considera Ortega como auténticas razones que justificaban la agitación escolar: una, la inquietud política del país; otra, los concretos abusos cometidos por algunos profesores; y la más importante, la situación actual de la enseñanza, que obliga a que la Universidad se centre en el estudiante, «que la Universidad vuelva a ser ante todo el estudiante y no el profesor, como lo fue en su hora más auténtica»⁹.

Desde estos principios, había que hacer del estudiante universitario un hombre culto con la enseñanza de las grandes disciplinas culturales (Física, Biología,

⁷ *Ibidem*, p. 323.

⁸ *Ibidem*, p. 327.

⁹ *Ibidem*, p. 333.

Historia, Sociología y Filosofía), que nos proporcionan la imagen del mundo, de la vida orgánica, del progreso histórico de la humanidad, de la estructura y funcionamiento de la vida social y el plano del Universo; descubriéndole con claridad y precisión el gigantesco mundo donde debía encajar su vida para ser auténtica. «Yo haría de una «Facultad» de Cultura el núcleo de la Universidad y de toda la enseñanza superior», decía Ortega¹⁰, nutrida de síntesis rigurosas de los saberes alcanzados por la investigación científica realizada hasta el día, propiciando con ello la integración de ese conjunto de saberes que andan dispersos por el mundo y la creación de un nuevo talento científico: el talento integrador.

En segundo lugar había que hacer del estudiante un buen profesional, que no es lo mismo que un buen investigador; una cosa es ser un buen médico y otra bien distinta un investigador de la medicina. Su confusión había llevado a un descuido en la formación de buenos profesionales, de modo que «la profesión, que después de la cultura es lo más urgente, se deja a la buena de Dios», por lo que «había que sacudir bien de ciencia el árbol de las profesiones, a fin de que quede de ella lo estrictamente necesario y pueda atenderse a las profesiones mismas, *cuya enseñanza se halla hoy completamente silvestre*»¹¹. Estaba aún por definirse con claridad el auténtico sentido, idea o propósito de cada profesión, para lo que, como indica Ortega, la pedantería y el vicio de «cientificismo» que padecía la Universidad comenzaba a representar un grave estorbo. Pues, una cosa es ciencia, investigar para resolver un problema, descubrir una verdad o demostrar un error; mientras que saber es conocer una verdad ya encontrada, y la profesión una actividad práctica de aplicación de saberes.

Pero la Universidad, que en atención al buen estudiante medio tendría las funciones antedichas, no podía limitarse a ellas. Cultura y profesión no son ciencia pero se nutren de ella, quedarían anquilosadas sin su asistencia, por lo que sin pretender fundir la enseñanza superior con la investigación, hacía de la investigación científica el alma y dignidad de la Universidad, su función más excelsa, referida a los estudiantes superiores al tipo medio y a una parte del profesorado:

«Es preciso que en torno a la Universidad mínima establezcan sus campamentos las ciencias —laboratorios, seminarios, centros de discusión. Ellas han de constituir el

¹⁰ *Ibidem*, p. 344.

¹¹ *Ibidem*, p. 339.

humus donde la enseñanza superior tenga hincadas sus raíces voraces. Ha de estar, pues, abierta a los laboratorios y reobrar sobre ellos. (...) Allí se darán cursos desde un punto de vista *exclusivamente* científico sobre todo lo humano y lo divino. De los profesores, unos, más ampliamente dotados de capacidad, serán a la vez investigadores, y otros, los que sólo sean «maestros», vivirán excitados y vigilados por la ciencia, siempre en ácido fermento».

Y haciendo patente la dignidad de la ciencia, su libertad e independencia frente a cualquier tipo de traba o corsé al que se le pretendiese someter, afirmaba:

«lo que no es admisible es que se confunda el centro de la Universidad con esa zona circular de las investigaciones que debe rodearla. Son ambas cosas —Universidad y laboratorios— dos órganos distintos y correlativos en una fisiología completa. Sólo que el carácter institucional compete propiamente a la Universidad. La ciencia es una actividad demasiado sublime y exquisita para que se pueda hacer de ella una institución. La ciencia es incoercible e irreglamentable. Por eso se dañan mutuamente la enseñanza superior y la investigación cuando se pretende fundirlas, en vez de dejarla la una a la vera de la otra, en canje de influjos muy intenso, pero muy libre; constante pero espontánea»¹².

Si éstas debían ser las funciones intramuros de la Universidad como fuente de conocimientos, su actividad no podía quedar desgajada de su realidad sociohistórica, de su existencia en el contexto presente y real de la vida pública, sino sumirse en ella, como un poder espiritual de cuya intervención la vida pública se hallaba urgentemente necesitada. La Universidad debía recuperar su función social, ese gran poder que había abandonado en manos de la Prensa como único interprete de la actualidad y de la opinión pública, e intervenir en ella «tratando los grandes temas del día desde su punto de vista propio —cultural, profesional, o científico». Era ésta una cuestión esencial para que la Universidad no quedase reducida a una «institución sólo para estudiantes, un recinto *ad usum delphinis*, sino que, metido en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un «poder espiritual» superior frente a la Prensa, representando la necesidad frente al frenesí, la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez». Único camino para recuperar lo que fue en su mejor época: «un principio promotor de la historia europea»¹³.

¹² *Ibidem*, p. 351.

¹³ *Ibidem*, p. 353.

II. LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA ÚNICA, SOCIALISTA Y REPUBLICANA.

Los planteamientos de Ortega no caerían en saco roto, y proclamada la Segunda República encontraban el ambiente más propicio para su consideración en el contexto de la filosofía política del nuevo régimen, que apoyado en la aconfesionalidad del Estado, en la estatificación y socialización de la enseñanza, en la libertad de conciencia, en la escuela única, laica y activa, en la libertad de cátedra y en la secularización de la vida pública, «cerraba cumplidamente todo un proceso de orientación educativa abierto en España desde mediados del siglo XIX»¹⁴.

II.1. El problema español un problema de pedagogía social

La preocupación por la problemática educativa como auténtica cuestión social ya había llevado a Ortega en 1910 a posicionarse de forma decidida a favor de la escuela única y laica.

El problema de la España de su tiempo era el de transformar la realidad social circundante, es decir, un problema político en tanto que la política es el instrumento que se utiliza para producir esa transformación, y que Ortega asocia con la educación por cuanto ésta también supone una serie de actos humanos con la finalidad de transformar la realidad dada en el sentido de otra ideal. Con tal planteamiento y desde una fundamentación herbartiana, atribuye a la ciencia pedagógica dos cometidos correlativos. En primer lugar determinar el ideal pedagógico, los fines educativos, y a continuación encontrar «los medios intelectuales, morales y estéticos» a través de los cuales se oriente al educando a la consecución del ideal propuesto. Es decir, anticipa el deber ser del hombre y a continuación busca los medios instrumentales para su logro.

Hay que partir de la definición del modelo para caminar hacia su construcción, pues, como dice Ortega, la historia entera y «la historia política especialmente no es otra cosa en su última substancia que la serie de hechos y esfuerzos por la defi-

¹⁴ SAMANIEGO BONEU, M. (1977): *La política educativa de la II República durante el bienio azañista*, pp. 83 (Madrid, CSIC).

nición del hombre»¹⁵. Y que el hombre de la pedagogía, igual que el de la política no es el individuo biológico, no es al hombre exterior o corpóreo al que hay que educar, sino al hombre interior, al hombre que piensa, que siente y quiere. No el hombre de naturaleza, sino el hombre de cultura, pues la ciencia, la moral y el arte son los hechos específicamente humanos y vivir humanamente es participar en ellos. El hombre no como individuo de la especie biológica sino como individuo de la humanidad, que sólo lo es «en cuanto contribuye a la realidad social y en cuanto es condicionado por esta»¹⁶, el individuo fundido en prieta solidaridad con la familia, con el pueblo y éste con la humanidad entera.

Desde estas premisas, si el individualismo es pura mitología, la pedagogía individual también lo es, por lo que recordando a Platón, Pestalozzi y Paul Natorp presentará el problema político español como un problema de pedagogía social:

«Si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico»¹⁷.

Pero ¿qué idea tenía de la mejora de España?, ¿cuál debía ser el objetivo a conseguir por esa política o pedagogía social? La respuesta de Ortega es determinante. Lo social es la combinación de los esfuerzos individuales para realizar una obra común. La comunidad o sociedad verdadera debe fundarse en la comunión y cooperación en el trabajo, en la producción de bienes culturales. Cultura es para Ortega, producción de cosas humanas, es hacer ciencia, hacer moral, hacer arte. Esos productos humanos son la medida de la cultura, los españoles habíamos perdido el interés por el trabajo productor de manufacturas humanas, y «náufragos del personalismo» nuestra actividad se reducía a la negación de unas personalidades por otras, de unos grupos por otros, de unas regiones por otras y como fruto la disgregación de la nación. La mejora de España la concreta pues, en la cooperación activa de los españoles en el trabajo, en la consecución de una comunidad cooperadora en la producción de cultura.

¹⁵ ORTEGA y GASSET, J. (1950): *La pedagogía social como programa político*. En *Obras Completas*, Tomo I, 1902-1916, Revista de Occidente (Madrid).

¹⁶ *Ibidem*, p. 514.

¹⁷ *Ibidem*, p. 515.

Y, ¿cuál sería el instrumento para la consecución de tal finalidad? Socializar al hombre es convertirle en un trabajador de la tarea humana de hacer cultura, haciendo de la cooperación principio y substancia de la convivencia, de donde deduce Ortega «el valor ético de la pedagogía social: si todo individuo social ha de ser trabajador en la cultura, todo trabajador tiene derecho a que se le dote de la conciencia cultural». Ética pedagógica que le lleva a denunciar la inmoralidad de la instrucción pública «que perpetua en su organización un crimen de lesa humanidad», con la escuela dividida en dos escuelas: la escuela de los ricos y la escuela de los pobres; y lo que es peor, la división de los hombres en cultos e incultos, o lo que es lo mismo en hombres y subhombres. Frente a lo que proclama como instrumento de pedagogía social la socialización de la educación a través de la escuela única:

«El signo de la inmoralidad es el rompimiento de la unidad humana y es inmoral el jurisperito justiniano cuando conoce dos hombres distintos: el libre y el hombre cosa, el esclavo. Pues bien: la existencia de cultos e incultos, la división de la escuela, es mucho más inmoral porque escinde más a sabiendas.

La pedagogía social que exige la educación por y para la sociedad, exige también la socialización de la educación. Estimo que los partidos obreros se olvidan un poco de la escuela única»¹⁸.

Junto a la escuela única proclama también la escuela laica e instituida por el Estado, considerando la escuela confesional como otro signo de disgregación y división entre los hombres, principio de «pedagogía disociadora», y consecuentemente sitúa la cultura por encima de la religión como sublimación de lo humano.

Con estos planteamientos de intervención pedagógica social en octubre de 1913 nacía la Liga de Educación Política, que Ortega y Gasset presentaba con el propósito de actuar en dos dimensiones:

«la de hacer eficaz la máquina del Estado y la de suscitar, estructurar y aumentar la vida nacional en lo que es independiente del Estado. Nosotros iremos a las villas y a las aldeas, no sólo a pedir votos para obtener actas de legisladores y poder de gobernantes, sino que nuestras propagandas serán a la vez creadoras de órganos de socialidad, de cultura, de técnica, de mutualismo, de vida, en fin, humana en todos sus sentidos».

¹⁸ *Ibidem*, p. 518.

Y advierte «de especial urgencia entender por política el conjunto de labores cuyo fin sea el aumento del pulso vital de España»¹⁹.

Como agrupación nacional de intelectuales guiados por las ideas de convivencia democrática, imperio de la justicia y valoración de la competencia y eficacia como norma de la acción pública, sin renunciar a la conquista de los órganos de gobierno, su intervención social se dirigía preferentemente a la educación política de las masas sociales, a recoger información y plantear proyectos de solución a las cuestiones nacionales, y aproximarse como contingente especial a aquellos partidos que circunstancialmente coincidiesen con sus opiniones. Como órgano de expresión de sus ideas y actuaciones, desde 1917 la Liga de Educación Política contaría con el periódico *El Sol* y con un redactor de lujo encargado de la sección de Pedagogía e Instrucción pública, Lorenzo Luzuriaga, que en 1922 fundaba la *Revista de Pedagogía*.

Desde esta plataforma, influido por las ideas de Ortega y Cossío, Luzuriaga se convertía en el mayor propagandista de la escuela única en España. A su labor se debió el que el PSOE la adoptara como programa de política educativa en el Congreso que dicho partido celebraba en diciembre de 1918, y de su mano los principios de la escuela única se convertirán en el marco de referencia de la política educativa republicana al ser recogidos por la Constitución.

La escuela única o unificada encerraba en sí la idea de una organización nueva y democrática de la enseñanza que suprimiendo barreras económicas pusiese orden en la Casa Universitaria²⁰, una aspiración pedagógico-social definida por Luzuriaga como «la organización unitaria de las instituciones educativas de un pueblo de suerte que éstas sean accesibles a todos sus miembros según sus aptitudes y vocaciones, y no según su situación económica, social y confesional»²¹, delimitada por las notas de nacionalización, socialización e individualización como características esenciales. Individualizada porque atiende a las peculiaridades de cada individuo, socializada por estar abierta a todos sin discriminación social, y nacionalizada, no en el sentido de monopolio por parte del Estado, pero sí por la consideración de la educación como función esencial del Estado y no de carácter subsidiario.

¹⁹ ORTEGA y GASSET, J. (1950): *Vieja y nueva política (1914)*, Obras Completas, Tomo I (1902-1916), Revista de Occidente, Madrid, pp. 277-278.

²⁰ LACROIX M. (1928): La escuela única, *La Lectura*, pp. 28, Madrid.

²¹ LUZURIAGA, L. (1931): La escuela única. *Publicaciones de la Revista de Pedagogía*, pp. 16, Madrid.

II.2. La Universidad republicana

Ya durante el gobierno provisional, con Marcelino Domingo en el Ministerio de Instrucción Pública, se emprende una minuciosa labor revisionista de las medidas adoptadas durante la dictadura de Primo de Rivera, derogando total o parcialmente la normativa sobre vigilancia por los rectores de la enseñanza de doctrinas antisociales, libros de texto, así como anulación de las sanciones disciplinarias impuestas a los estudiantes de los centros oficiales por faltas académicas. Y de forma inmediata se regulaba también el tema del bilingüismo en la enseñanza, se establecía la voluntariedad de la enseñanza religiosa en respeto a la conciencia individual y libertad de creencias como derecho fundamental, y se reorganizaba el Consejo de Instrucción Pública para que, de acuerdo con la nueva orientación ideológica, se convirtiese en «el organismo más eficaz de la renovación creadora» que exigían nuestro sistema educativo y la realidad nacional²², encargando su presidencia al catedrático y rector de la Universidad de Salamanca, D. Miguel de Unamuno. Organismo con funciones técnico-pedagógicas, administrativas, de inspección e información al que el Ministro constituía en redactor y ponente del proyecto de Ley de Instrucción Pública que en atención a las exigencias de una democracia moderna «no podía tener otra finalidad: instituir la escuela única en España», debiendo fundamentar su articulación en:

«la instrucción primaria gratuita, obligatoria y laica; en la igualdad de clases y sexos en la instrucción y educación; en la selección de los mejor dotados sin consideración de fortuna y en la cultura completa y gratuita de ellos como medio único de elevar al país moral, intelectual y económicamente; en la nueva orientación que ha de señalarse a los programas en todos los ordenes de la enseñanza; en el desenvolvimiento de las instituciones post-escolares y de capacitación para las profesiones manuales; en señalar la misión de la Universidad y en darle una orientación congruente con su misión»²³.

En el contexto de la escuela única la Universidad exigía una transformación profunda que afectase a aspectos tan variados como la organización de Facultades, planes de estudio, selección del profesorado, admisión de alumnos, órganos de representación y gobierno de los centros, así como a la definición de su misión

²² Cfr. «Decreto de 4 de mayo de 1931», *Gaceta de Madrid*, 5 de mayo.

²³ *Revista de Pedagogía*, núm. 116, agosto, 1931, pp. 370-371.

social y científica. Y en este sentido, aunque con el carácter de provisionalidad que les daba la anunciada ley de instrucción pública, ya se adoptaron algunas medidas encaminadas a dotar a los estudiantes de representación (a través de la F.U.E.) en las juntas de Facultad para su participación en la elección de autoridades académicas²⁴; a sanear el sistema de oposiciones a cátedras de Universidad reglamentando la selección de candidatos a través de un riguroso proceso estructurado en seis ejercicios²⁵; y otro grupo de disposiciones orientadas a la reforma de los planes de estudio para el curso 1931-32, destacando las reformas introducidas con carácter experimental en las Facultades de Filosofía y Letras de Madrid y Barcelona. Dichas reformas se centran fundamentalmente en la libertad de los alumnos para elegir materias y cursos organizando su curriculum académico con la orientación o tutela de algún profesor, en la variación del sistema de evaluación con la sustitución de los tradicionales exámenes de asignatura y curso por dos exámenes de conjunto, uno intermedio y otro final, con ejercicios orales y escritos ante un tribunal nombrado por el decano entre los profesores que hubiesen explicado las materias objeto de examen. Pudiéndose obtener de esta forma las licenciaturas de Filosofía, Filología clásica, Filología semítica, Filología moderna en las tipologías de español, francés, alemán, inglés, portugués e italiano, Historia antigua, Historia medieval, Historia moderna y Certificados de archivero-bibliotecario²⁶.

Asimismo, las Facultades tendrían capacidad para nombrar encargados de curso a personas de reconocida competencia, nacionales o extranjeras, y establecer contratos con catedráticos y profesores de otras universidades a efectos académicos. Estas reformas al año siguiente serían generalizadas al resto de Facultades de Filosofía y Letras de España (Orden 25 de octubre de 1932), de modo que, como afirma Antonio Molero, dicha experiencia constituyó «la realización más brillante en el terreno universitario de todo el lustro republicano»²⁷. Sin olvidar a este respecto la creación de la Sección de Pedagogía de la Facultad

²⁴ Cfr. «Orden 3 de junio de 1931», *Gaceta de Madrid*, 5 de junio.

²⁵ «Reglamento para las oposiciones a Cátedras universitarias. Decreto 25 de junio de 1931». *Gaceta de Madrid* de 26 de junio.

²⁶ Cfr. «Plan de estudios de Filosofía y Letras para 1931-1932 y régimen de excepción en las Facultades de Filosofía de Madrid y Barcelona (Decreto 15 de septiembre de 1931). En MOLERO PINTADO, A., *La reforma educativa en la Segunda República Española. Primer bienio*, Santillana, Madrid, 1977, anexo VIII, juntamente con los planes de estudios de las demás Facultades, pp. 438-448.

²⁷ *Ibidem*, p. 132.

de Filosofía y Letras de Madrid en enero de 1932²⁸, y la de Barcelona en septiembre de 1933 junto con la aprobación del Estatuto de Autonomía de dicha Universidad²⁹. En la misma línea sería confeccionado el Proyecto de Ley de Reforma Universitaria presentado a las Cortes por Fernando de los Ríos en marzo de 1933, cuya exposición de motivos era un alegato manifiesto a la misión de la Universidad de Ortega, y que enlazaba en su concepción unificada del sistema educativo con el proyecto de reforma de la primera y segunda enseñanza aprobado en Consejo de Ministros y presentado a las Cortes en diciembre de 1932.

II.3. Proyecto de Reforma Universitaria de 1933

El optimismo racionalista y enciclopedista de los moderados había dado al Estado y a sus instituciones una estructura altamente centralizada, con una concepción burocrática rígida en su dirección, que había hecho de las universidades «flácidos órganos de una cultura que no se organiza para recoger las aspiraciones vitales del espíritu, para crear ciencia y abrir vías numerosas al pensar, sino para administrar el saber inventariado»³⁰. La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas posibilitó el contacto de la juventud estudiosa con maestros de relieve mundial y la renovación científica y pedagógica del profesorado, pero la Universidad «aprimada administrativa y pedagógicamente», con sus currículos envejecidos permanecía distanciada de las inquietudes de su tiempo y por tanto de sus respuestas. De donde nacía la crisis de la Universidad española, como crisis en el pensar y crisis en el modo de enlazar el pensamiento con la acción en la construcción del ideal subyacente.

Así denunciado en la exposición de motivos, la Universidad moderna se enfrentaba a tres problemas graves que acometer: a) Partiendo de una versión sintética de la cultura de nuestro tiempo, crear el tipo de «civis academicus», el uni-

²⁸ «Decreto 27 de enero de 1932», *Colección Legislativa de España*, T. CXXVIII, pp. 173-176.

²⁹ «Estatuto de la Universidad Autónoma de Barcelona», *Colección Legislativa de Instrucción Pública 1933*, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1934, pp. 558-598.

³⁰ «Proyecto de Ley de Reforma Universitaria presentado a las Cortes por el Ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos el 17 de marzo de 1933». En *Historia de la Educación en España. IV. La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, MEC, Madrid, 1991, p. 202.

versitario concededor del organismo del saber de su época; b) Formar en términos científicos al profesional, y c) Preparar al investigador, al hombre capaz de realizar el empeño creador.

El primero de los problemas es considerado un postulado fundamental para la Universidad, una formación humana previa a la profesionalización, que la reforma republicana, en su concepción unificada atribuye y deposita en la segunda enseñanza:

«la Segunda enseñanza ha de “formar” —no informar— al joven a fin de hacer posible un tipo humano de profesional. Esta es la razón de que los ingleses atribuyan el renacimiento de sus universidades al Education Act de 1902, vigorizador de la segunda enseñanza. Porque el Gimnásium alemán no cumple aquel cometido es por lo que Sprenger (*Über Gefährdung Erneuerung der deutschen Universitäten*, 1930) demanda para Alemania una etapa de estudios entre el Gimnásium y la Universidad análoga a la que se hace en los *College* norteamericanos»³¹.

Se pretende, pues, elevar su nivel formativo como paso previo y condición para la mejora de la enseñanza superior.

A tal efecto, el bachillerato, con una duración de siete años, debía proporcionar una «cultura suficiente y sustantiva», una edificación de alto valor humano, a través del estudio de un conjunto de materias fundamentales: Lengua española, Matemáticas, Geografía, Historia, Iniciaciones en conocimientos físico-naturales, Física, Química, Ciencias naturales, Lengua latina, Francés, Alemán o Inglés, Griego, Filosofía, Economía, Derecho y Dibujo; y otras de carácter complementario o voluntario como trabajo manual, música, taquigrafía, mecanografía o cualquier otra que por razones locales se juzgase conveniente. Todas concebidas y enseñadas cíclicamente³².

A través de dos pruebas de conjunto (a final de quinto una y a final de séptimo la otra) los alumnos se harían acreedores al título de bachiller, que les daría acceso directo a los estudios universitarios una vez que el nuevo bachillerato fuese una realidad experimentada y juzgada. Hasta entonces, el acceso a cualquier Facultad se haría a través de unos estudios preparatorios o superada una prueba de ingreso.

³¹ *Ibidem*, p. 204.

³² Cfr. «Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza». Bases sexta y octava. Segunda Enseñanza, *Ibidem*, pp. 198-199.

Con este afianzamiento del bachillerato, la transmisión de la cultura, que Ortega y Gasset concebía como la primera función de la Universidad en atención a la debilidad de la segunda enseñanza, cedía terreno en la propuesta republicana a la formación del profesional y del investigador como funciones internas, a la vez que atiende a la apetencia de esa multitud extrauniversitaria ávida a participar de los conocimientos que en ella se logran. Doble misión social que se recoge en las bases de reforma al explicitar que «los fines de la Universidad son, pues:

- a) El informativo o docente, mediante el cual tienden a proporcionarse el conocimiento científico general, básico, que cada alumno a menester para el desempeño de su ulterior función profesional, y al formativo peculiar, específico que cada profesión exige para adiestrar y poner en posesión de técnicas especiales.
- b) La científica o investigadora, que organiza la colaboración espiritual de Maestros y discípulos, tanto en la labor activa, científica, propiamente creadora, cuanto para formar el futuro investigador.
- c) La vulgarización o difusión pública de cuanto constituye el organismo de la cultura»³³.

Es decir, la formación teórico-práctica del profesional, que comprende su fundamentación científica básica más el desarrollo de destrezas técnicas pertinentes al ejercicio de la profesión, la formación activa del científico en la práctica investigadora, y la divulgación social del conocimiento.

El examen de ingreso o prueba de competencia debía corregir de momento otro de los grandes problemas de la Universidad, a saber, la masificación de las aulas con sus efectos consiguientes: el descenso de nivel en la enseñanza y a veces la imposibilidad de la investigación, seguidos del previsible desajuste entre titulados y puestos de trabajo. Por lo que la exposición de motivos plantea la necesidad de reaccionar ante tal situación con «la selección en la entrada mediante la adopción del «número clausus» en todo laboratorio o clase de investigación»³⁴. Que de otro modo hasta podría hacer imposible el mantenimiento de algunas universidades por su elevado coste económico.

³³ «Proyecto de Ley de Reforma Universitaria...» Base 2.^a Op. cit., p. 208.

³⁴ *Ibidem*, p. 205.

La consideración del estudiante como elemento central del quehacer universitario, y la preocupación por formar científicamente un profesional realmente eficiente como «específica y primordial labor de la Universidad» implicaba una acomodación de los planes de estudios, del trabajo de los alumnos y de su evaluación, de la función docente e incluso de la vinculación del profesorado con la Universidad. Así, en la organización de los estudios habría de conciliarse las exigencias de la Universidad con la flexibilidad de los planes posibilitando la elección de enseñanzas por parte de los alumnos. La formación científica, teórico y práctica, del estudiante requería contar con un buen número de laboratorios, clínicas, seminarios, clases prácticas y situaciones concretas de aprendizaje, que hacía surgir la idea del «tutor universitario», encargado de pequeños grupos de alumnos y guía de trabajos específicos. Consecuentemente surge la demanda de incorporar a la docencia universitaria especialistas en diversos campos, con relación contractual flexible, para posibilitar este tipo de actividades docentes. Y la misma filosofía evaluadora debía cambiar la concepción tradicional del examen fragmentario y de anecdótico por pruebas de conjunto reveladoras de la significación de los hechos, de los fenómenos, de las ideas, de las instituciones y de la verdadera formación del universitario. Citando a D. Francisco Giner, el examen alteraba en su esencia la finalidad de la enseñanza «porque no se estudia para saber y por saber, sino para examinarse». Preocupación por el examen que el proyecto trata de erradicar de la mente de los alumnos, sustituyéndolo por escasas pruebas de capacidad «reveladoras exclusivamente de la formación científica del alumno, de su fuerza para discernir en torno a cuestiones fundamentales»³⁵.

Como órganos de formación universitaria el proyecto contempla además de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho, Medicina, Farmacia y Veterinaria y Zootecnia; los Institutos científicos de investigación y prácticas profesionales, anejos a la Universidad o a sus Facultades, y en todas ellas se podrían obtener los grados de Licenciado y de Doctor.

En la confección del proyecto se tuvo en cuenta los afanes reformistas del alumnado, expresados en el Congreso federal de estudiantes universitarios, así como las conclusiones de la Conferencia de catedráticos universitarios convocada por Fernando de los Ríos en junio de 1932, lo que le dotaba de un firme funda-

³⁵ *Ibidem*, p. 206.

mento, a la vez que bastantes de sus principios regían ya la vida académica. A pesar de ello, ni el proyecto de reforma universitaria ni la pretendida Ley de Instrucción Pública llegaron a tomar cuerpo legal. Las elecciones generales de noviembre de 1933, con el triunfo de los partidos de derechas y la entrada del bienio radical-cedista, daban paso a una acción revisionista de lo ya legislado o proyectado que impidió el mayor desarrollo de los planteamientos reformistas del bienio precedente.

Durante este nuevo periodo la enseñanza secundaria sería regulada por el Ministro Filiberto Billalobos con el Plan de Bachillerato de 29 de agosto de 1934, que organiza éste en siete cursos divididos en dos ciclos. El primero de tres cursos, con carácter elemental e intuitivo, como enlace con la primera enseñanza. El segundo ciclo, se estructuraba en dos grados, uno de carácter formativo (cursos cuarto y quinto) y otro de carácter más científico como tránsito hacia los estudios universitarios (cursos sexto y séptimo). La organización de los contenidos mantenía el carácter cíclico de su enseñanza, y en cuanto a la evaluación, manteniendo el examen por cursos, se dispone el examen de ingreso, un examen de conjunto al finalizar el tercer curso, otro al terminar el quinto curso que proporcionaba el certificado de estudios elementales y que daba acceso a las Escuelas Normales, y el examen de reválida al final del séptimo curso, que proporcionaba el título de Bachiller y facultaba para los estudios universitarios³⁶. En relación con la vida universitaria se suprimía la representación estudiantil en los claustros para evitar perturbaciones en los centros³⁷; y se creaba una Junta de Rectores de las doce universidades españolas como órgano deliberante y consultivo, asesor del Consejo de Cultura y del Ministerio en la alta misión docente, investigadora y social que correspondía a la Universidad³⁸.

Como es sabido, las elecciones generales de febrero de 1936 daban el triunfo a los partidos de izquierdas agrupados en el Frente Popular, lo que suponía una vuelta a la política del bienio azañista, pero su actuación quedaría truncada a los pocos meses con el levantamiento militar y el inicio de la guerra civil española, que culminará con la implantación del régimen dictatorial franquista.

³⁶ Cfr. *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, año 1934, op. cit., pp. 551-559.

³⁷ Cfr. «Orden de 23 de octubre de 1934», *Ibidem*, p. 657.

³⁸ Cfr. *Colección Legislativa de España*, t. CXLIV, p. 370.

III. LA UNIVERSIDAD DEL NACIONAL-CATOLICISMO

Desde los primeros momentos la ideología del nuevo régimen va a ser sustentada en dos premisas básicas. Una, la consideración de la Nación española como un ser histórico-ético de substancialidad católica. Otra, la fusión hegeliana de la Nación y el Estado en un Fascismo integral. De donde se deduce la necesidad de declarar la Religión Católica como la oficial del Estado y dos principios claves en la orientación de la política educativa: el principio religioso, o de adecuación de la enseñanza a la más pura ortodoxia católica; y el principio patriótico, o formación del espíritu nacional a través del estudio de nuestra Historia y del culto a la Patria como la segunda religión. El Fascismo español se constituye así en una concepción ética y totalitaria de fundamento espiritual, que debía utilizar todos los medios a su alcance

«para “reimpregnar” a España en esa substancialidad que comenzó a disgregarse, a desmoronarse, desde el comienzo del siglo XVIII. Y cuya disolución progresiva ha sido la causa de que media España se convierta hoy en horrible pueblo de salvajes que nos deshonra y avergüenza a los ojos de la humanidad»³⁹.

El principio religioso y el principio patriótico se convierten, pues, en los elementos fundamentantes de esa filosofía política del nacional-catolicismo que infundía carácter al sistema educativo del nuevo régimen haciendo *tabla rasa* con los planteamientos ideológicos republicanos, que diseñaban la instrucción pública como función esencial del Estado, bajo la concepción organizativa de la escuela unificada, y con ella la enseñanza laica, la libertad de la ciencia y la libertad de cátedra. El sistema educativo del nuevo Estado tratará de conseguir la unificación de la conciencia nacional, la unidad ideológica y moral de los españoles, como objetivo esencial impuesto por la inflexible autoridad y control del Estado:

«Si, pues, se devuelve a la Enseñanza Oficial española su fondo católico y patriótico, del que la despojaron las generaciones de intelectuales y catedráticos anti-españoles, de orientación exótica, irreligiosa, masónica, que desde su Ciudadela de la Institución Libre de Enseñanza caciqueaban a su gusto en toda la enseñanza Oficial; si se devuelve a la enseñanza Oficial española su verdadero “ser” ideológico-católico, aquélla recobrará su facultad formativa, educativa, de la que estaba absolutamente perdida»⁴⁰.

³⁹ PEMARTÍN, J. (1937): *Qué es lo nuevo. Consideraciones sobre el momento español actual*, tip. Álvarez y Zambrano, Sevilla, pp. 163.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 179.

Así lo proclama Pemartín en 1937, que en relación con la enseñanza superior propone como primera necesidad «recatolizar a las universidades de España». Una actuación que debía emprenderse de forma inmediata, pero de efecto gradual por el estado de descatalogación en que se encontraban como «una de las más completas y nefastas obras de la República»⁴¹. Si la enseñanza de la Religión Católica había de impregnar todos los niveles educativos, en la enseñanza universitaria, que supone la coronación intelectual de la juventud, se hacía aún más necesaria, aunque también más delicada. Su estudio a elevado nivel debía servir también para derribar el «necio fetiche» de la superioridad de la Ciencia sobre la Fe, por lo que la intelectualidad católica, eclesiástica o secular, debía movilizar sus mejores espíritus «para crear en nuestras Universidades sabias y atrayentes, Cátedras de Apologética superior, de Historia de la Religión, de Teología, de Moral social y profesional, de Sociología Cristiana, etc.»⁴². Enseñanzas concebidas de asistencia obligatoria y de la más alta calidad por la complejidad de sus temas, entre los que se citan, interpretación de la Biblia y de las Escrituras, Historia de la Iglesia y de las Herejías, la Creación del mundo, o las contradicciones aparentes entre Fe y Ciencia, y que debían alcanzar a todas las Facultades universitarias:

«Un Estado totalitario, de fundamento Fascista, tiene que exigir necesariamente a sus Médicos, Físicos y Matemáticos, a más de la Cultura específica de su especialidad, la orientación Cultural general de la Nación-Estado: Religiosa y Patriótica»⁴³.

III.1. Carácter humanista e imperial de la Universidad española

En atención a la orientación que debía darse a la Universidad española, en 1938 López Ibor se preguntaba por qué no teníamos Universidad, y poniendo de manifiesto que en España la grandeza y decadencia del Imperio y de su Universidad habían seguido un curso paralelo, manteniéndose en alza «mientras la sabiduría del pensamiento español se cotizaba en el mundo», se inclinaba a pensar en ello en busca de la auténtica y profunda raíz del problema español.

Rechazaba, por consiguiente, como beataría propia de un intelectualismo ilustrado del que España había sido víctima, creer que tendríamos Universidad cuando

⁴¹ *Ibidem*, p. 182.

⁴² *Ibidem*, p. 183.

⁴³ *Ibidem*, p. 185.

trasplantásemos a nuestro país aquello que había hecho grande a las universidades extranjeras. Y en este sentido, mientras unos, exaltando el modelo de universidad inglesa, alemana o norteamericana enviaban pensionados y traían conferenciantes, al estilo de la Institución Libre de Enseñanza. Otros, para los que la Universidad estatal quedaba fuera de su influencia, orientaban su mirada al modelo universitario inglés o belga por su mayor libertad hacia las iniciativas individuales y sociales, «como si siempre pensasen en una sociedad divorciada del Estado». Actitudes diversas y opuestas entre los mandarines de uno u otro grupo, pero que los alejaba de enfrentar el problema en su auténtica y profunda raíz.

Para López Ibor, tampoco Ortega había sabido llegar a la raíz de la cuestión, pues, a pesar de reaccionar contra el carácter «cientificista» de la Universidad en defensa de la Cultura, su visión ultrapirenaica le había llevado a un concepto mediatizado de la Cultura. En el nuevo universitario había que producir un cambio radical que afectase a su esencia, de modo que los problemas de su existencia los viviese desde el plano más profundo y fundamental de su esencia. Por lo que «*Cultura no es, pues, el sistema de ideas desde el cual se vive*» como diría Ortega, «*sino por el cual se vive. O mejor, se vive y se existe*»⁴⁴. Lo que hace surgir en el aspecto cultural de la formación humana el desarrollo de una serie de valores y cualidades propios de un estrato superior o espiritual de la naturaleza humana que le es esencial, de acuerdo con un arquetipo o modelo que Dios ha depositado en los humanos. Tras este cambio de orientación en el problema de la cultura, a la Universidad española correspondía un lugar de vanguardia en la tarea de «elaborar la doctrina y el estilo de un humanismo español»⁴⁵.

A pesar de las diferencias culturales impuestas por las características geográficas o territoriales, advierte López Ibor un clima intelectual común para todo el occidente, desde Europa a América. O dicho de otro modo, ciertas escalas de valores con carácter de universalidad, aunque el devenir de los tiempos haga que unas resalten y se difuminen otras. Constatando para el momento presente un propósito de redención de ese hombre máquina, despreocupado por la razón fundamental de su existencia y sólo interesado por el rendimiento en el trabajo, en busca de otros valores que trascienden la propia existencia humana. Suponía ello una ruptura con

⁴⁴ LÓPEZ IBOR, J. (1938): Discurso a los universitarios españoles, *Cultura Española*, pp. 39 (Santander).

⁴⁵ *Ibidem*, p. 41.

concepciones tan arraigadas en el hombre moderno como el dogma de la supremacía de la ciencia sobre cualquier otra manifestación humana, que pasará a ser considerada como un producto humano más, un deber de misión, sacrificio y consagración a los más íntimos y definitivos ideales del hombre.

Con este planteamiento, «para el español no hay más que una posible escala de valores», decía López Ibor, «el mundo necesita de esos valores en esta hora solemne; y es ahora cuando España puede volver a una amplia política de misión. Es ahora cuando España puede tener su Universidad»⁴⁶. Y en este sentido, no sólo concibe a la Universidad como «alma de un humanismo español», sino que propugna para ella un carácter imperial, al considerar el Imperio español, fundamentalmente, como un modelo de cultura cuyo designio de universalidad sería incontenible:

«La Universidad española, si quiere volver a existir con pujanza, quizás mayor que la tuvo en sus mejores tiempos, tiene que ser imperial (...). Esta es la tarea de la Universidad futura; para ella tenemos el venero de nuestra tradición cultural y el designio de lanzar al mundo un tercer humanismo, que no sea como el del Renacimiento un estudio de las humanidades, ni una mezcla impura de paganismo y de cristianismo, sino un cultivo de los más puros valores humanos, tanto inmanentes como trascendentes: un humanismo auténticamente español, totalitario»⁴⁷.

Concebida así la misión general de la Universidad, bajo el nuevo enfoque de la Cultura y su elevación sobre la ciencia, propone no una Facultad de Cultura, como hacía Ortega, sino una Cultura de las Facultades que basada en la renovación de la ciencia moderna impregnase hasta en sus últimos recovecos toda la formación universitaria. Y en el mismo sentido enfoca la cuestión de los estudios teológicos, cuya introducción en las Facultades comenzaba a considerarse tópicamente, «como si fuese un agua milagrosa para nuestras desventuras culturales». Alternativamente y como indicaba para la enseñanza de la Cultura, su propuesta se centra en que «la teología impregne todo el nuevo modo de ser de la cultura española», «que le conceda su sentido», y le empape de su verdad trascendente. Lo que supone «situar la verdad de la Ciencia en el lugar que le corresponde inasequible al pecado de soberbia»⁴⁸. Es decir, una «Universidad teológica sin teología». Como caso distinto con-

⁴⁶ *Ibidem*, p. 45.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 49.

⁴⁸ *Ibidem*, pp. 51-52.

templa la conveniencia de crear en alguna Universidad una Facultad de estudios teológicos para la formación específica de los dedicados a la tarea misional.

La función investigadora había de ocupar para López Ibor un lugar preeminente. Una necesidad perentoria de la futura Universidad era crear una nueva cultura, y esto no se podía conseguir mientras nos sintiéramos «sólo recipientarios de formas de cultura nuevas o viejas, pero extrañas». De donde deduce, por un lado, el imperativo de la investigación sobre la Universidad como institución y en particular sobre aquellos profesores y cátedras que estén o se coloquen en situación de realizarla. Y por otro lado, conseguir que todas las instituciones científicas que hasta ahora habían estado separadas de la Universidad se incorporasen a ella, de modo que la unidad flote sobre la diversidad. En tal sentido, considera «necesario que el profesor universitario español investigue», pero con la suficiente flexibilidad para permitir en los casos necesarios «la existencia del pedagogo puro y del investigador puro»⁴⁹.

En contra de los que opinaban que en la nueva España no quedaría lugar digno para las labores de la inteligencia, criticando a los defensores del viejo liberalismo y materialismo, así como a los intelectuales universitarios que no encontraban sentido a nuestra guerra civil, y que califica de intelectuales fenecidos; defiende una nueva interpretación del mundo y un nuevo tipo de intelectual que, traspasando su actitud especulativa, tendrá que salir a cubierta y ponerse en zafarrancho de combate en una clara actuación de política imperial. Pues, entendiendo por política «la participación vital en el desarrollo histórico de la comunidad», para los españoles y sobre todo para los intelectuales y la Universidad su misión social y política adquiriría un matiz imperial: «¡Hombres de nuestra Universidad que sentís, como yo, la angustia de esta hora postrera y la certeza de una gloria próxima, a la tarea! Busquemos juntos esta nueva imagen del hombre y su cultura, para luego llevarla por todos los caminos del mundo: ¡Por la gracia del humanismo español!»⁵⁰

III.2. Proyecto de Ley de Reforma Universitaria de 1939

El carácter orgánico y sistemático que presidía el plan de reforma de la organización de la cultura nacional, con Pedro Sáinz Rodríguez en el Ministerio de

⁴⁹ *Ibidem*, pp. 57 y 62.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 119.

Educación y José María Pemartín en la Jefatura del Servicio Nacional de Enseñanza Superior y Media, les llevaba a emprender en primer lugar la reforma del Bachillerato y nombrar a continuación una comisión de trabajo que daría como fruto el Proyecto de Ley de Reforma Universitaria de 25 de abril de 1939.

El proyecto, con la pretensión de elevar el grado de eficacia de la Universidad, le reconocía el doble carácter de «Centro de Investigación y alta Cultura y de Escuela profesional», definiendo como fines específicos de la misma: a) Desarrollar en toda la juventud estudiosa aquellos fundamentos ideales de la Hispanidad, base de la cultura auténticamente española y del sentido católico de nuestro pensamiento imperial. b) Promover el desarrollo de una cultura propia y original por el empleo riguroso, preciso y profundo de los métodos de investigación. c) Instruir y educar a sus alumnos en las diversas especialidades profesionales, tanto en el aspecto informativo como en el de la aplicación práctica. Triple finalidad que habría de entenderse inserta en el conjunto de la cultura general, sin perder de vista que al compás del cultivo del entendimiento debían «fomentarse y dirigirse las restantes potencias del alma, a los efectos de que no sea posible la instrucción sin educación intelectual, ni ésta sin cultura completa del espíritu y del cuerpo»⁵¹. Y en refuerzo de esta preocupación formativa el proyecto disponía la creación en cada Facultad de una enseñanza de Apologética, relacionada con los estudios de la moral de la profesión para la que se preparan los alumnos, el restablecimiento en la Universidad de la «vida corporativa religiosa» y con el mismo fin la creación de Residencias y Colegios Mayores⁵².

Para intensificar el grado de eficacia de las Universidades el proyecto concebía, por un lado, «una orgánica y sistemática reducción de los Centros o Facultades que facilite la adecuada dotación económica de los organismos que subsistan», y junto a ello, «una bien entendida autonomía universitaria», que diría Pemartín, bajo el criterio de conceder libertad instrumental dentro de la más estricta rigidez en la aplicación de los principios esenciales. Con lo cual se robustecía su autoridad reconociéndoles personalidad jurídica y se les dotaba de un adecuado margen de actuación en el que pudiesen, «con plena responsabilidad, regir su

⁵¹ «Proyecto de Ley de Reforma Universitaria de 25 de abril de 1939», *BOE 27 de abril*. Base III. Carácter, estructura y fines de la Universidad como organismo docente.

⁵² Cfr. *Ibidem*, Base XI. De los fines de la Educación.

función de creación de cultura y de investigación científica propia, así como su vida económica, dentro de los límites impuestos por la superior tutela del Estado y por la necesidad de armonizar las enseñanzas profesionales en todas las Universidades»⁵³.

Y al igual que se había hecho en la organización del bachillerato, se implantaba el Libro Escolar, el Examen de Estado para la obtención del título de Licenciado y se daba apertura para la creación de Universidades privadas⁵⁴.

Esta última medida, en reconocimiento de los intereses de la Iglesia, ignoraba en cambio las pretensiones falangistas de una Universidad exclusivamente estatal, controlada por el Sindicato Español Universitario (S.E.U.) como instrumento ideológico de fascistización. Lo que motivaría la oposición falangista al proyecto y un amplio debate con los sectores eclesiásticos que el Ministro Ibáñez Martín tendría que resolver con una hábil y diplomática mediación.

III.3. Isidoro Martín y la misión de la Universidad

En atención a la preocupación por la función educativa a que debía responder la enseñanza universitaria, cabe destacar el ensayo que Isidoro Martín dedicaba al tema. Para él, la Universidad como dispensadora de conocimientos científicos, como centro de investigación y como escuela de profesionales, es decir, como encargada simplemente de instruir, era insuficiente, dejaba incompleta su verdadera misión. La formación exclusivamente intelectual la considera en definitiva deformadora, por lo que pide una Universidad que eduque, que atienda al desarrollo armónico de todas las facultades humanas, que procure el cultivo de la inteligencia pero también de la voluntad, del sentimiento y del mismo cuerpo. Advertía al respecto que «la educación supone, no sólo una serie de conocimientos ofrecidos a la inteligencia, sino, al mismo tiempo, una serie de hábitos impuestos en duro aprendizaje, a nuestras restantes facultades»⁵⁵. La sola instrucción podía producir hombres cultos, sabios, pero no hombres rectos, ecuanímenes y de influencia decisiva en la vida nacional, citando al respecto el ejemplo de la

⁵³ *Ibidem*, art. Preliminar, directriz 4.^a.

⁵⁴ *Cfr. Ibidem*, art. 2º

⁵⁵ MARTÍN MARTÍNEZ, I. (1940): *Concepción y misión de la Universidad*, pp. 32 (Madrid).

Universidad española como incubadora de la revolución roja:

«Hombres indudablemente conocedores de la disciplina científica, profesores de reconocido prestigio intelectual, que en auténtica corrupción de menores arrancaban la fe a la juventud universitaria, disolvían los más puros fervores patrios en un internacionalismo materialista y engendraban en los abiertos corazones juveniles el odio contra todo lo que significase autoridad y jerarquía»⁵⁶.

Y junto a ello aludirá también a un empobrecimiento del concepto de cultura en el pensamiento orteguiano. Efectivamente en el orden intelectual la Universidad tenía en la transmisión de la cultura una primordial misión que cumplir, como indica Ortega, haciendo culto al hombre llamado a ocupar los puestos directivos de la sociedad. Pero ante el concepto de cultura de Ortega como «el sistema vital de las ideas de cada tiempo», «el repertorio de convicciones sobre lo que es el mundo y son sus prójimos, sobre la jerarquía de los valores que tienen las cosas y las acciones: cuáles son más estimables y cuáles menos», advierte Isidoro Martín que «hay un concepto inmutable del mundo y del hombre, que es de todo tiempo», con una misión que está por encima de su circunstancia terrena y depende de la voluntad divina. De modo que no habrá «verdadera cultura si ésta no considera al hombre entero, natural y sobrenaturalmente, si no le conduce a su verdadero fin, si no es en definitiva una cultura católica»⁵⁷.

De acuerdo con ello, la primera misión que tocaba a la Universidad en el ámbito intelectual era romper con el pobre y parcial contenido de la denominada cultura moderna, y asentar la unidad de la cultura sobre un concepto cristiano de la vida en el cual todos los valores quedan realizados y fijados sólidamente. En este ámbito lo primero era sembrar ideas, pues ellas son las que mueven a la acción, y dos son las ideas consideradas elementalmente salvadoras: Dios y la Patria. De modo que si la libre siembra de ideas perniciosas había sido la causante de la desastrosa situación española, había que reaccionar con el control de las mismas: «Nada, pues, de libertad de cátedra. No cabe otra libertad que la de exponer la verdad y la de predicar la justicia»⁵⁸. Sobre dichas ideas había que asentar la unidad

⁵⁶ *Ibidem*, p. 33.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 39.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 44.

de la cultura española creando un pensamiento auténticamente católico y profundamente español.

Si bien no podía concebirse una Universidad que no atendiese a la formación intelectual como misión fundamental y específica, tampoco podía faltar en ella la misión educadora. En cuya consideración califica de muy interesante el esquema diseñado por Ortega y Gasset, pero truncado en su vuelo. Por lo que la Universidad de la nueva España debía responder en el sentir de Isidoro Martín a esta doble misión.

En el aspecto intelectual, aunque en desacuerdo con el concepto de cultura orteguiano, coincide con él en esa triple función de transmisión de la cultura, formación de profesionales y desarrollo de la investigación científica. Con la rotunda afirmación de que la «Universidad que no cumple estos tres fines, es Universidad que no llena adecuadamente ni siquiera la específica y fundamental misión que primordialmente le es peculiar»⁵⁹. A su vez, debía intervenir en los restantes planos de la actividad humana para cumplir su auténtica misión educadora, pues no bastando la transmisión de noticias o ideas había que dar a conocer al estudiante los deberes que la religión y la patria le imponen, acostumbrarlo a su puntual cumplimiento, y fortalecer su voluntad en el ejercicio de las virtudes religiosas y morales.

A este cometido irían destinadas la formación moral y religiosa y la formación patriótica. De modo que junto al estudio obligatorio de la Doctrina y Moral católicas como asignatura fundamental con la orientación del estudiante en los problemas de la moral profesional, se considera factor primordial la creación del ambiente propicio para la práctica y vivencia de la religión:

«Habremos recobrado nuestra Universidad cuando la capilla universitaria sea tan familiar a los estudiantes como el aula de Derecho Civil o de Anatomía, cuando deje de ser una pieza con polvo de siglos y con telarañas y cuando sus puertas se abran con familiaridad a maestros y escolares en las tareas cotidianas, cuando sea cenáculo de donde salga el nuevo apostolado de la intelectualidad española dispuesta a conquistar a España y al mundo para Cristo, cuando sea algo más que el fugaz escenario de unos cuantos doctores con mucetas de colorines y de una caterva estudiantil muy a propósito para continuar hospedándose en la “Casa de la Troya”».

⁵⁹ *Ibidem*, p. 50.

El restablecimiento de la vida religiosa en la Universidad se considera fundamental, la misa dominical universitaria, los ejercicios espirituales por Cuaresma, un catedrático comulgando junto a sus alumnos, constituyen ejemplos de alto valor educativo y «una lección mucho más eficaz que cuando logra la resolución feliz de un problema científico complicado»⁶⁰.

El mismo ambiente habría que lograr en relación con la formación patriótica, pues, lo católico y lo español constituían las dos esencias que debían saturar la vida universitaria. La repercusión de los acontecimientos nacionales debía ser tal que no quedase ninguna de nuestras gestas gloriosas o figuras insignes que no fuese conmemorada en su momento oportuno, y en este sentido la compenetración de las actividades intelectuales con las de fervorosa exaltación patriótica debían ser patentes: «Es hora ya de que cesen los intelectuales de patriotismo enteco o antipatriotas. La Universidad tiene que formar intelectuales dispuestos a formar en las filas castrenses del Caudillo cuando el honor de Dios y la Patria lo exigieran»⁶¹.

Orientados a la creación de esa necesaria ambientación religiosa y patriótica, la restauración de los Colegios Mayores se considera una medida imprescindible, en cuya eficacia pedagógica había que asentar la renovación de la vida universitaria auténticamente española. Suponía un absurdo la convivencia del joven estudiante en casas de huéspedes y con personas que nada tenían que ver con los problemas del estudio y su formación, por lo que una residencia en común, con medios apropiados y sabiamente dirigida para la práctica de las virtudes religiosas y patrióticas debía rendir los mejores frutos:

«El día en que se inviertan los términos y la población escolar esté albergada en Colegios Mayores, o incluso llegue a prohibirse, si fuera necesario, que un estudiante pueda residir en una casa de huéspedes lejos de la vigilancia y de la tutela de la Universidad, en ese día podremos afirmar que la Universidad existe y que su labor es fecunda»⁶².

III.4. Ley de Ordenación Universitaria de 1943

⁶⁰ *Ibidem*, pp. 58-59.

⁶¹ *Ibidem*, p. 63.

⁶² *Ibidem*, p. 66.

Como advertía Isidoro Martín, ese era también el concepto que de la Universidad se tenía en los organismos encargados de reconstruirla, y así sería recogido por la Ley de Ordenación Universitaria de 1943. Como se afirma en su preámbulo, la Universidad del gran Imperio español se había caracterizado por su misión educadora, además de creadora de una ciencia que dio al Imperio contenido y pensamiento. Al recuperar España su substancia histórica tras la «Cruzada salvadora de la civilización de Occidente», esta transformación debía trascender al ordenamiento de la Universidad, a la que el Estado confiaba la empresa de «realizar y orientar las actividades científicas, culturales y educativas de la Nación con la norma de servicio que impone la actual revolución española». Y en este sentido, junto a la reorganización de la función docente e investigadora se incorporaba a la Universidad el ejercicio de la labor formativa y educadora como «la novedad más ambiciosamente perseguida»⁶³. Misión de la Universidad que en un Estado de substantialidad católica no podía desentenderse de los postulados del Derecho canónico y de las reivindicaciones de la Iglesia.

Una Universidad estatal y sólo estatal, aunque bien avenida con el catolicismo; y «no más leyes que arranquen partes importantes del poder a un Estado que nosotros queremos *totalitario*», es lo que pedían los falangistas⁶⁴. En el fondo lo que se discute es el derecho de la Iglesia a la apertura de centros educativos de cualquier nivel y tipo de enseñanza, de enseñanza superior en el caso que nos ocupa, lo que la nueva ley resolvía de forma ecléctica en su artículo noveno: «El Estado reconoce a la Iglesia en materia universitaria sus derechos docentes conforme a los sagrados cánones y a lo que en su día se determine mediante acuerdo entre ambas supremas potestades»⁶⁵. Con esta fórmula, si bien se afirman los derechos de la Iglesia, su puesta en práctica quedaba pendiente de una posterior resolución concordada, tal como se apuntaba en la norma programática de Falange para no menoscabar la dignidad del Estado. Con lo cual, ambas potestades eran atendidas en sus fundamentos de derecho, aunque de momento la Iglesia no pudiese hacerlo efectivo. Y en sus disposiciones finales, dispone que la colación de grados, como base de la expedición

⁶³ «Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943», Preámbulo, *BOE* 31 de julio.

⁶⁴ Cfr. *La Falange ante la Universidad*, Discursos y conferencias del V Consejo Nacional del S.E.U., p. 84, Reproducción parcial del Anuario de la Enseñanza Privada en España, 1943-44, pp. 32 y ss.

⁶⁵ «Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943», op. cit., art. 9.

de títulos con valor profesional, sólo podría hacerse en las universidades del Estado.

La catolicidad de la Universidad no dejaba lugar a dudas, y la ley era tajante:

«Todas sus actividades habrán de tener como guía suprema el dogma y la moral cristiana y lo establecido por los sagrados cánones respecto a la enseñanza. Por primera vez, después de muchos años de laicismo en las aulas, será preceptiva la cultura superior religiosa. En todas las Universidades se establecerá lo que según la luminosa Encíclica docente de Pío XI, es imprescindible para una auténtica educación: el ambiente de piedad que contribuya a fomentar la formación espiritual de todos los actos de la vida del estudiante».

Creando para su dirección y control la Dirección de Formación Religiosa Universitaria.

En relación con la ideologización política muy notable va a ser la participación concedida a Falange en la estructura orgánica y funcional de la Universidad, exigiendo en todos sus preceptos y artículos «el fiel servicio de la Universidad a los ideales de la Falange, inspiradores del Estado». De modo que todas sus enseñanzas y tareas educativas debían ajustarse a los puntos programáticos del Movimiento, y el fervor patriótico falangista debía encarnar en instituciones de profesores y alumnos, a la par que en cursos de formación política y exaltación de los valores hispánicos, designando a José Antonio como «auténtico arquetipo de universitario»⁶⁶. El falangismo quedaba institucionalizado en la vida universitaria con la creación de los organismos siguientes:

- a) El Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Superior, con las funciones de difundir el espíritu político del Movimiento en el profesorado universitario, organizar los cursos obligatorios de formación política para los escolares, proponer y organizar instituciones culturales de protección del profesorado, así como la propuesta de Rector, cuyo nombramiento ministerial debía recaer sobre un catedrático numerario militante de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- b) El Sindicato Español Universitario (S.E.U.) que, confirmado como sindicato único, agruparía a todos los estudiantes y tendría como funciones: encua-

⁶⁶ Cfr. *Ibidem*, Preámbulo.

drar a los estudiantes en la Milicia Universitaria y a las estudiantes en la Sección Femenina del Sindicato para la realización del Servicio Social de la Mujer; participar en la selección de alumnos para intercambio, pensiones o ampliación de estudios, a través del informe positivo sobre su formación política como preceptivo para su designación; concesión de ayudas sobre libros y material escolar, así como organización de Mutualidades y Cooperativas; informar a los estudiantes a través de un Centro Nacional de Orientación y Trámite y de sus correspondientes delegaciones en los distritos universitarios; organizar el Servicio Obligatorio de Trabajo; determinar los fines obligatorios de la Educación Física y Deportiva; y organizar Comedores y Hogares del Estudiante, Albergues de verano e invierno y cuantas instituciones tiendan a fomentar el espíritu de camaradería.

- c) La Milicia Universitaria, que facilitaría al Ejército el reclutamiento de la Oficialidad de Complemento.
- d) El Servicio de Protección Escolar, como órgano para la aplicación en la Universidad del principio de justicia social, a través de la concesión de becas, regulación de tasas, organizar y dirigir la protección y asistencia médico-sanitaria, así como procurar la mejora de las casas de alojamiento de los escolares, ejercer la vigilancia sobre la vida de los mismos y mantener comunicación con sus padres o tutores. Funciones que realizaría en conexión con el S.E.U.⁶⁷.

Por lo demás, se conservan las doce universidades existentes: Barcelona, Granada, La Laguna, Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Santiago de Compostela, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza, sin perjuicio de una posterior distribución de secciones facultativas y establecimiento de Institutos Profesionales, según las exigencias propias de cada región española. Y enlazando con la gloriosa tradición de la España imperial se restaura la institución de los Colegios Mayores, en donde se viviera la práctica de la Religión y el culto a la Patria, no pudiendo existir Universidad que no constase con alguno de ellos, como órganos de la labor educativa y formativa que le incumbe paralelamente a los estudios facultativos. Todos los escolares universitarios debían pertenecer, como residentes o adscritos, a un Colegio

⁶⁷ Cfr. *Ibidem*, Capítulo V, arts. 31-36.

⁶⁸ Cfr. *Ibidem*, arts. 27 y 28.

Mayor, pudiendo ser creados a instancia de la propia universidad, o bien por Falange u otras corporaciones públicas, privadas o de particulares⁶⁸.

Concebida la Universidad como centro rector de su demarcación cultural, se le dota de personalidad jurídica, prudente autonomía financiera y régimen administrativo basado en la uniformidad y rapidez de los servicios. Se centraliza en Madrid la oposición a cátedras, se exige condiciones rigurosas para el acceso a los cuerpos docentes, entre ellas, la firme adhesión a los principios fundamentales del Estado mediante certificación de la Secretaría General del Movimiento; e igualmente, se determinan los rígidos deberes del estudiante, «encuadrándolo en el ejército juvenil que la Universidad representa y haciéndole amar las virtudes fundamentales del estudio, el honor, la disciplina y el sacrificio»⁶⁹.

En el discurso de apertura del curso académico 1943-44 de la Universidad de Murcia, Isidoro Martín resaltaba la gran importancia de la ley afirmando que marcaba la fecha culminante de la historia universitaria española, al implantar «el tipo de Universidad genuinamente eficaz: la Universidad educativa»⁷⁰. Se diseña así una Universidad fundada en lo que Franco decía serían sus poderosos principios inspiradores: Dios y la Patria. Es decir, una Universidad católica porque católica: «es la suprema ciencia y la más soberana verdad», y una Universidad española porque si no se centra en el servicio a la Patria, «su misión se falsea y se convierte en un centro subversivo, del que brotan en lo ideológico y en lo moral nefastas aberraciones del espíritu». Concluyendo con la siguiente rotunda expresión: «Como la ciencia es una, una es también la verdad de España. Y esta verdad constituye para los españoles un código sagrado, en el que hay que formar a las generaciones estudiantas, so pena de delito de lesa patria»⁷¹. Planteamiento de contundente oposición a la libertad de la ciencia y libertad de cátedra, que son consideradas como un desquiciamiento intelectual, al que se atribuía el sucumbir de la educación moral y religiosa y el debilitamiento del amor a la Patria en manos de la extranjerizante, laica y fría Institución Libre de Enseñanza. Consecuentemente, la preocupación por el control docente hará que los catedráticos, además de prestar juramento de fiel ser-

⁶⁹ *Ibidem*, Preámbulo.

⁷⁰ MARTÍN MARTÍNEZ, I. (1943): *La formación universitaria*, Discurso de apertura del curso académico 1943-44 en la Universidad de Murcia, pp. 19 (Murcia, Tipología Nogués).

⁷¹ «Discurso pronunciado por S.E. el Generalísimo Franco en la inauguración del curso en la Ciudad Universitaria de Madrid», *Revista Española de Pedagogía*, 3-4, 1943, p. 364.

vicio, antes de comenzar el curso deban presentar a la aprobación rectoral el programa de su disciplina, cuya explicación se ajustaría a los normas inspiradoras del Estado. Es decir, una concepción de la ciencia y su enseñanza como instrumento ideológico al servicio de la unidad política, sin que cupiese otra libertad posible que la de exponer «la verdad de la España Católica e Imperial, la única que hace libres a todos los españoles que merecen llamarse tales»⁷².

De modo que, como diría López Aranguren, fue una ley de estilo netamente fascista, con el ambicioso proyecto de formar la sociedad española desde un modelo católico-falangista, y cuyo epicentro no estuvo tanto en la politización falangista de la juventud, pese a ser grave, cuanto en la politización de la ciencia misma en torno a un modelo escolástico-falangista⁷³. Los falangistas obtenían con ella un cumplido reconocimiento, con tal representación orgánica y funcional que con razón es calificada por Puelles Benítez de predominio falangista⁷⁴, haciendo de la Universidad su mejor ámbito de influencia. Otra cuestión es la de su incidencia real en el adoctrinamiento de la juventud universitaria, pues el S.E.U., por su propia estructura y funciones pronto devendría en un organismo fundamentalmente burocrático, inoperante en la captación de verdaderos adeptos, en el que los estudiantes no apreciaron tanto su proyecto político como su relación con las actividades de tipo asistencial y deportivo, más ampliamente desarrolladas⁷⁵. Pérdida de proyección ideológica claramente manifiesta al finalizar la segunda guerra mundial con derrota de los países nazi-fascistas, que nos permite hablar de «desfalangistización del régimen»⁷⁶ y progresivo aumento de influencia eclesial en la vida universitaria; favorecido a su vez por el mayor desarrollo de los Colegios Mayores de titularidad religiosa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPITÁN DÍAZ, A. (2000): *Educación en la España contemporánea*. (Barcelona,

⁷² MARTÍN MARTÍNEZ, I. (1943): *Concepto y misión de la Universidad*, op. cit, p. 45.

⁷³ Cfr. LÓPEZ ARANGUREN, J.L. (1968): *El problema universitario*, pp. 27 (Nova Terra, Barcelona).

⁷⁴ Cfr. PUELLES BENÍTEZ, M. de, *Educación e ideología en la España contemporánea (1967-1975)*, Labor, Barcelona, 1980, p. 374.

⁷⁵ Cfr. FONTÁN, A., *Los católicos en la Universidad española actual*, Rialp, Madrid, 1961, p. 81. También CAPITÁN DÍAZ, A., *Educación en la España contemporánea*, Ariel, Barcelona, 2000, p. 256.

⁷⁶ CAMARA VILLAR, G., *Nacional-Catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)*, Hesperia, Madrid, 1984, p. 231.

Ariel).

CAMARA VILLAR, G. (1984): *Nacional-Catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)* (Madrid, Hesperia).

CARR, R. (1968): *España 1808.1939* (Barcelona, Ariel).

DECRETO LEY 19 DE MAYO DE 1928, *Gaceta de Madrid*, 21 de mayo.

DECRETO 4 DE MAYO DE 1931, *Gaceta de Madrid*, 5 de mayo.

DECRETO 27 DE ENERO DE 1932, *Colección Legislativa de España*, T. CXXVIII.

DECRETO 11 DE JULIO DE 1935, Consejo de Rectores de las doce Universidades de España, *Colección Legislativa de España*, T. CXLIV.

Discurso pronunciado por S.E. el Generalísimo Franco en la inauguración del curso y la Ciudad Universitaria de Madrid (1943), en *Revista Española de Pedagogía*, 3-4.

ESTATUTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (1934): *Colección Legislativa de Instrucción Pública 1933*.

FONTÁN, A. (1961): *Los católicos en la Universidad española actual*. (Madrid, Rialp).

LACROIX, M. (1928): *La escuela única* (Madrid, La Lectura).

La Falange ante la Universidad, Anuario de la Enseñanza Privada en España, 1943-1944.

Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943. *BOE*, 31 de julio.

LÓPEZ ARANGUREN, J.L. (1968): *El problema universitario* (Barcelona, Nova Terra).

LÓPEZ IBOR, J. (1938): *Discurso a los universitarios españoles* (Santander, Cultura Española).

LUZURIAGA, L. (1931): *La escuela única* (Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía).

MARTÍN MARTÍNEZ, I. (1940): *Concepción y misión de la Universidad* (Madrid).

- MARTÍN MARTÍNEZ, I. (1944): *La formación universitaria* (Murcia, Tipología Nogués).
- MARTÍN MARTÍNEZ, I. (1944): *La función educativa en la Ley de Ordenación de la Universidad española* (Murcia, Tipología Nogués).
- MOLERO PINTADO, A. (1977): *La reforma educativa en la Segunda República Española. Primer bienio* (Madrid, Santillana).
- Orden 3 de junio de 1931, *Gaceta de Madrid*, 5 de junio.
- Orden 23 de octubre de 1934, *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (1934).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1910): *La pedagogía social como programa político*, en *Obras Completas*, Tomo I (1950) (Madrid, Revista de Occidente).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1914): *Vieja y nueva política*, en *Obras Completas*, Tomo I (1950) (Madrid, Revista de Occidente).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930): *Misión de la Universidad*, en *Obras Completas*, Tomo IV (1951) (Madrid, Revista de Occidente).
- PEMARTÍN, J. (1937): *Qué es lo nuevo. Consideraciones sobre el momento español actual* (Sevilla, Tipología Alvarez y Zambrano).
- Plan de bachillerato de 29 de agosto de 1934, *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (1934).
- Plan de estudios de Filosofía y Letras para 1931-1932 y régimen de excepción en las Facultades de Filosofía de Madrid y Barcelona. Decreto 15 de septiembre de 1931. En MOLERO PINTADO, A. (1977): *La reforma educativa en la Segunda República Española. Primer bienio* (Madrid, Santillana).
- PUELLES BENÍTEZ, M. de. (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea (1967-1975)* (Barcelona, Labor).
- Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza, aprobado en Consejo de Ministros y presentado a las Cortes en diciembre de 1932. En *Historia de la Educación en España. IV. La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)* (1991) (Madrid, MEC).

Proyecto de Ley de Reforma Universitaria presentada a las Cortes por el Ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos el 17 de marzo de 1933. En *Historia de la Educación en España, IV, La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)* (1991) Madrid, MEC).

Proyecto de Ley de Reforma Universitaria de 25 de abril de 1939, *BOE*, 27 de abril.

Reglamento para las oposiciones a Cátedras Universitarias. Decreto 25 de junio de 1931, *Gaceta de Madrid*.

Revista de Pedagogía (1931), Núm. 116.

SAMANIEGO BONEU, M. (1977): *La política educativa de la II República durante el bienio azañista* (Madrid, CSIC).

RESUMEN

Como refleja el pensamiento orteguiano, todo intento de reforma universitaria debía partir de su concepción sistémico-funcional, de modo que su organización y funciones debían establecerse de acuerdo con los servicios que de ella se esperan. O dicho de otro modo, desde las finalidades que le asignemos dentro del correspondiente sistema educativo en que se encuadra, integrado a su vez en un determinado contexto sociocultural con su específica filosofía política y educativa.

Desde este planteamiento, en línea con la concepción herbartiana de la educación y de la identificación de los problemas políticos y educativos como cuestiones de pedagogía social, en cuanto pretende la transformación de una realidad social dada en otra que tomamos como modélica o ejemplar; el estudio que presentamos analiza la misión de la Universidad en el marco de dos contextos sociopolíticos radicalmente diferenciados desde la ideología hegemónica subyacente: la Segunda República (libertad, igualdad, democracia, derechos del hombre, laicismo, racionalismo, y científicismo) y la Dictadura Franquista (nacionalismo, catolicismo, elitismo, imperialismo, autoritarismo, dogmatismo, anti-intelectualismo y politización de la ciencia misma).

ABSTRACT

As the Ortega's thought reflects, any attempt at a university reform had to be rooted in its systemic-functional conception, and its organization and functions were then to be established according to the services that were expected from it or, in other words, from the goals we assign to it within its corresponding educative system, being in turn found within a particular sociocultural context with its specific politic and educative philosophy.

From this point of view, in line with the herbartian conception of education and of the identification of the political and educative problems as issues of social pedagogy, in that it seeks the transformation of a social reality given in another one which we take as a model or example, the study we present analyzes the purpose of university as existing within two sociopolitic contexts radically differentiated from the underlying hegemonic ideology: the Second Spanish Republic (freedom, equality, democracy, human rights, laicism, rationalism and scientific spirit) and the Franco dictatorship (nationalism, catholicism, elitism, imperialism, authoritarianism dogmatism, antiintellectualism and politization of the science itself).