

LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA DÉCADA FRANQUISTA (1939-1951)

Eliseo MORENO BURRIEL | Universidad de Zaragoza

INTRODUCCIÓN

Derrotado el ejército republicano, cientos de miles de españoles camino del exilio y España convertida en una inmensa prisión,¹ los vencedores dedican sus esfuerzos a la construcción del Nuevo Estado en el que la vertebración de un nuevo sistema educativo, que responda ideológicamente a los intereses de los componentes de la coalición vencedora, tendrá una gran importancia.

El período analizado constituye uno de los momentos más duros de la reciente historia española: una sociedad dividida entre vencedores y vencidos; un país convertido en una gran cárcel con decenas de campos de concentración e innumerables batallones de trabajadores; una red de infraestructuras y de equipamientos sociales dañados por la contienda, y, finalmente, un país sometido a una autarquía económica que contribuyó de manera decisiva, e innecesaria, a la prolongación del hambre, el racionamiento, y el sufrimiento de extensas capas sociales.

Aunque es ahora cuando se van a tomar el grueso de medidas que definirán el sistema educativo durante más de dos décadas, las primeras se habían empezado a tomar desde el mismo momento del golpe de Estado. En plena guerra se crea la Comisión de Cultura y Enseñanza, cuyo presidente, José María Pemán, es miembro de Acción Española, defensor de una monarquía tradicionalista, conservador en lo social y en lo político, y católico a machamartillo. Esta Junta dio paso al primer Gobierno en 1938 con Pedro Sainz Rodríguez² como ministro de Educación. El 9 de agosto de 1939 accede al

ministerio José Ibáñez Martín,³ muy conocido en los ambientes derechistas y religiosos durante la República, puesto en el que perdurará hasta el nombramiento de Ruiz Giménez como ministro de Educación el 19 de julio de 1951, período objeto de este trabajo.

Como decíamos, es ahora, finalizada la contienda fratricida, cuando se va a vertebrar el sistema educativo franquista sobre las ruinas de la escuela republicana institucionista. Un proceso que incluye «la depuración del profesorado, la modificación de planes de estudio, la adopción de libros de texto convenientemente ideologizados y la omnipresencia de los símbolos del Régimen y de las concepciones religiosas más integristas».⁴

Ya en plena guerra civil se había acometido la regulación de la enseñanza secundaria, y ahora se va a hacer lo mismo con el resto de enseñanzas. Así, en 1943 se decreta la LOU para regular la enseñanza universitaria; en 1945, la Ley de Enseñanza Primaria, y, finalmente, en 1949 se dan los primeros pasos en la regulación de la enseñanza profesional en un momento que no se necesitaba ciertamente una masa de obreros formados tecnológicamente, pues el país vivía inmerso en una economía autárquica, rural y de subsistencia.

Dos instituciones van a pugnar por imponer su programa educativo: la Falange y la Iglesia. De esa lucha, como luego veremos, salió triunfante la Iglesia, aunque su victoria no fue rápida ni fácil, pues tuvo que hacer frente al único grupo de los triunfadores en la guerra civil que se atrevió a plantear una batalla en toda regla por el dominio de la educación.

Es en este período cuando culmina la caracterización ideológica de la escuela franquista, y es por eso que dedicaremos un capítulo al análisis de los orígenes ideológicos de esta escuela que ahora se está construyendo. Unos orígenes que circulan por caminos maniqueos en los que de nuevo surgirá la vieja lucha de las corrientes conservadoras contra los intentos de modernización. Una lucha desigual entre el pensamiento de la generación que tomó el poder en 1931 y el pensamiento representado por los partidarios de la tradición, el conservadurismo y la religión.

Un apartado se dedica a la depuración de los cuerpos docentes republicanos comenzada en plena guerra civil y que va a concluir con una amplitud y una rigurosidad desconocidas hasta entonces. Una depuración que significó que, algo más de la cuarta parte de los maestros, y docentes en general, fueran condenados a diversas penas que iban desde la muerte a la inhabilitación para el desempeño de puestos directivos, la separación definitiva de la docencia, la suspensión temporal de empleo y sueldo o el exilio a

localidades alejadas de sus hogares en unas condiciones humillantes y penosas. Una depuración que consiguió eliminar durante muchos años de la educación a todo aquel que hubiera tenido la más mínima participación en los intentos modernizadores de España o, simplemente, no contara con el beneplácito de las fuerzas vivas ahora dominantes: el cabo de la Guardia Civil, el cura o el alcalde.

Por último, la situación de miseria de la escuela rural completan este análisis de la educación en la primera década franquista tras la guerra civil en nuestro país, análisis inscrito en el marco de la tesis doctoral que sobre el tema está trabajando el autor.

ORÍGENES IDEOLÓGICOS DE LA ESCUELA FRANQUISTA

Los orígenes ideológicos de la escuela franquista se van a ir definiendo ya desde los primeros momentos del golpe de Estado el 18 de julio de 1936. Lo que primero llama la atención es su carácter negativista, es decir, su intención de destruir hasta las raíces el modelo republicano que bebía tanto en la Institución Libre de Enseñanza como en la escuela nueva de ideología socialista.

El 1 de abril de 1939 se había producido la victoria de los creyentes contra los «descreídos, ateos, agnósticos y materialistas».⁵ Una victoria tras una guerra que se identificó como una lucha entre el bien y el mal y en la que la religión sirvió como fuerza legitimadora de la nueva situación. Una victoria que va a barrer de un plumazo toda la corriente modernizadora representada por esos antiespañoles que beben en fuentes extranjerizantes e importan pedagogías que poco tienen que ver con nuestra idiosincrasia.⁶

Para llenar ese vacío, la nueva concepción ideológica recurrirá a la vieja polémica de la historia española decimonónica que enfrenta a tradición y modernidad, a Ilustración y reacción, a carlistas y liberales, a religión y laicismo. De ese viejo y rancio enfrentamiento surgirá el modelo que vuelve a rendir culto a la tradición, a las formas más ultramontanas de pensamiento representadas por Donoso Cortés, Balmes, Vázquez de Mella o Menéndez Pelayo, reelaboradas por Ramiro de Maeztu⁷ y el grupo Acción Española,⁸ del que saldrán ideólogos y dirigentes educativos especialmente en esta primera etapa franquista.

La escuela que se va a levantar tendrá como referencia fundamental los componentes religiosos: «enseñanza de acuerdo con la moral y el dogma católicos, enseñanza de la religión en todas las escuelas y derecho de la Iglesia a la inspección de la enseñanza en todos los centros docentes».⁹ La intervención de la Iglesia en el

control ideológico tiene, además, otros fines más crematísticos, ya que pretende quedarse con la mayor parte del pastel educativo posible, para lo que era imprescindible implantar el principio de subsidiariedad del Estado en esta materia. Este principio concedería la primacía a la Iglesia católica, para lo que era necesario relegar «la escuela pública a una función totalmente subordinada en el sistema educativo del país».¹⁰

Una escuela fuertemente ideologizada al servicio de un ultranacionalismo que se contrapone al programa extranjerizante de la II República, una cultura nacional, propia, católica, castiza, frente a otras culturas de hoces y martillos y banderas rojas... y todo ello basándose en la adhesión moral de la población al Estado (a un nuevo Estado) y a un Caudillo, personificación de la nación; [a través] del asalto al poder con la pretensión de crear una nueva sociedad de la que surgirá un hombre nuevo (el caballero cristiano español).¹¹

Así pues, el edificio de la escuela franquista se va a levantar sobre dos pilares sólidos: Dios y Patria. La religión debía impregnar toda la vida del alumno, dentro y fuera de la escuela, en la casa y en la calle, en el juego y en el estudio. La función de esta escuela, según Mayordomo, sería la de cumplir «de forma singular su papel de agencia de socialización incidiendo sobre todo en la transmisión de un enfoque de la realidad histórica y social vinculado a concepciones tradicionales, idealizadas, jerárquicas y autoritarias; y lo haría, además, proponiendo y fomentando, al mismo tiempo, unos valores ligados en todo caso a la armonía y el orden social, la obediencia, la disciplina, el servicio. Y, siempre y en todo, la unidad».¹²

Pero también se debía impregnar la vida del niño de un intenso patriotismo. Los alumnos debían aprender los cantos, himnos, la subida de la bandera, el respeto que se le debía, y todo ello con la exaltación de los valores de la nueva España: disciplina, valor, jerarquía, sacrificio, servicio...¹³

Para llevar a cabo este programa no servía cualquier tipo de maestro, pues ya se había visto que la República había formado uno que había ocasionado precisamente la ruina de la juventud, y el hundimiento de la patria. Era necesario un maestro que transmitiera fielmente los postulados del nuevo Estado, por tanto al margen de la «funesta manía de pensar».¹⁴ Un maestro al servicio de la ideología que adecuara su comportamiento pedagógico a las necesidades de esa escuela y esa patria a la que sirve. Por eso, desde la variada legislación que va surgiendo, se intenta emitir normas para que los maestros tuvieran en todo momento pautas claras y concretas a seguir.¹⁵

Esta escuela, en fin, se construía a través de la separación de sexos, como fin en sí mismo fundamental. Se seguía a pies juntillas la doctrina de la Iglesia expuesta por Pío XI que consideraba la coeducación un error, y por otro lado, servía una vez más, de separación entre lo hecho por la República y lo que ahora se intentaba hacer.¹⁶

LA CONTINUACIÓN DE LAS MEDIDAS DEPURADORAS DE LOS DOCENTES
UNA VEZ ACABADA LA GUERRA CIVIL

La depuración del Magisterio Nacional (y por extensión a todos los docentes en activo el 18 de julio de 1936) es un fenómeno que hay que inscribir en otro más amplio, el de la represión sufrida por los españoles a manos de uno u otro bando a causa de sus ideas. Un hecho doloroso que no puede caer en el olvido al objeto de evitar la tergiversación interesada del pasado, siempre al servicio de intereses ajenos a la investigación histórica.

La represión fue un fenómeno que se dio en ambas zonas, aunque las motivaciones y formas de llevarla a cabo fueron muy distintas en una y otra. En la zona sublevada las muertes están directamente relacionadas con el intento de conquista del Estado, mientras que en la zona leal a la República, las muertes están en conexión directa con la defensa de una legalidad salida de las urnas en las elecciones celebradas unos meses antes.

Pero tampoco las formas tienen mucho que ver en una y otra zona. Siguiendo al profesor Santos Juliá, «las ejecuciones y asesinatos cometidos en la zona rebelde obedecían a decisiones fríamente tomadas por unos mandos militares, o por sus aliados civiles —carlistas, monárquicos, tradicionalistas, católicos, fascistas—... Los asesinatos y ejecuciones en la zona leal fueron, por el contrario, resultado de la desaparición del Estado, del hundimiento de las normas, de una revolución profunda en lo social, muy frágil en lo político, protagonizada por dos grandes sindicatos incapaces de constituirse como segundo poder»,¹⁷ una revolución que habían ayudado a desencadenar con el frustrado golpe de Estado que se convirtió en guerra civil.

Pero, además, no hay que olvidar que la represión siguió siendo un componente del nuevo Estado una vez acabada la guerra civil. Si durante la guerra la militarización del orden público y la justicia fue un hecho incuestionable, no ocurrió nada diferente después de 1939.¹⁸ Además de los asesinados cuando los frentes de batalla habían impuesto el silencio hay que añadir la violencia organizada por el régimen hacia los vencidos durante toda su vigencia

con las palizas, años de cárcel, batallones de trabajadores, batallones disciplinarios, campos de concentración represión económica, miedo, etc., con que se pobló el paisaje de este país durante casi cuatro décadas.

Una vez se hizo patente el fracaso del golpe de Estado, se inició en ambas zonas, insistiendo dentro del panorama represivo, una depuración de los funcionarios públicos. En la zona bajo el control de la República, se inició un proceso para separar de la Administración a todos aquellos que se hubieran significado en los momentos del golpe por su apoyo a los sublevados. En la zona sublevada, los procesos de depuración tenían por objeto impedir que nadie que no fuera afecto al Movimiento Nacional pudiera participar en las tareas de reconstrucción del Nuevo Estado. Por eso se inició un magno proceso en el que todos los docentes eran sospechosos de rojos, comunistas o masones, y su misión consistía en demostrar que eran inocentes. En esta zona el vendaval represivo de los primeros momentos se reprodujo cada vez que una ciudad, un pueblo «era liberado» y se desataba una gigantesca caza de brujas de maestros acusados de haber pervertido a la juventud con las ideas de la Institución Libre de Enseñanza. La depuración alcanzó también a los alumnos de magisterio y las bibliotecas escolares.¹⁹

Aunque los procesos depurativos se produjeron en ambos bandos, y en algunos casos las semejanzas son muy grandes,²⁰ sin embargo tenemos que considerar importantes diferencias. Mientras que en la zona gubernamental el proceso depurativo de los docentes se inscribió en el conjunto de la depuración de los funcionarios de la Administración, en la zona sublevada los maestros y maestras y docentes en general, fueron considerados como los principales causantes de la difusión de ideas que había entregado España a la marea roja internacional. Especialmente en la zona rural el maestro fue visto por las clases dominantes y conservadoras como el único capaz de subvertir el orden tradicional, por lo que la justificación para actuar contra él estaba muy extendida entre estos sectores, sobre todo en los primeros meses de la guerra cuando muchos maestros y maestras fueron asesinados impunemente por los rebeldes.

La legislación sancionadora durante la guerra fue bastante profusa,²¹ completándose una vez terminada la guerra civil con las tres grandes leyes que completaron el panorama represivo del franquismo: La Ley de Responsabilidades Políticas, 9 de febrero de 1939; la Ley de Depuración de Funcionarios, 10 de febrero de 1939, y la Ley de Represión de la Masonería y el Comunismo, 1 de marzo de 1940. Estas leyes supusieron reabrir muchos procesos ya

finalizados en las comisiones y, por tanto, pasar de nuevo el calvario sufrido mientras la duración del expediente sancionador.

El procedimiento sancionador quedó pronto estructurado manteniéndose hasta la disolución de las comisiones de depuración con pocos cambios.²²

Finalizada la guerra las comisiones de depuración siguieron su trabajo hasta concluir todos los casos que tenían encima de la mesa. El ritmo de estas comisiones fue muy distinto. Algunas venían funcionando desde el primer año de la guerra, mientras que otras se iban montando a medida que las tropas del ejército de Franco iban «liberando» las distintas provincias. Pero el ritmo también dependía de las propias comisiones. Algunas como la de Burgos siguió funcionando hasta 1943, mientras que otras como la de Albacete, que empezó sus sesiones en 1939, terminó sus trabajos también en 1943.²³ Las autoridades nacionales quisieron acelerar los trabajos de dichas comisiones con el fin de acabar pronto con los expedientes. Así, una orden de 25 de octubre de 1940 daba 15 días a las comisiones para finalizar sus trabajos. En vano, pues las comisiones se quejaron de no poder llevar a cabo su labor, y una nueva orden de 4 de diciembre ampliaba el plazo (esta vez sin límite de tiempo) a las comisiones de Madrid y Valencia y todas aquellas que no pudieran cumplir los plazos. La de Huesca finalizó sus trabajos en 1942; la de Albacete, en 1943, y la de Burgos, en 1943. Una de las más ágiles fue la de Barcelona, que se constituyó el 8 de mayo de 1939 y cerró sus sesiones el 12 de noviembre de 1940. Pero caso tan excepcional no es fácil de encontrar.

Como causas de esta lentitud operativa hay que señalar la minuciosidad con que los miembros de las comisiones hacían el seguimiento de cada uno de los casos, interrogatorios muy específicos de la vida y actuación de los maestros, amplitud de las fuentes de recogida de datos, admisión de nueva documentación sobre el inculpado, etc.

La propuesta de sanción del expediente se sustentaba sobre dos puntos. En primer lugar la propia declaración del docente en la contestación de la encuesta que la Comisión le obligaba a rellenar.²⁴ Además de esto, el expediente se completaba con diferentes informes sobre la persona objeto de depuración. Los obligados eran cuatro: el del alcalde, el de la Guardia Civil, del cura y de una persona de conocida solvencia ideológica, todos ellos de la localidad donde hubiera ejercido el maestro. Además, a instancias de la comisión se podían completar con otros informes de otras autoridades e instituciones que también se incorporaban al expediente.²⁵

Uno de los aspectos que tenía gran importancia en el expediente era lo que hacía referencia a la cuestión religiosa y moral del inculcado. Así, en todos expedientes se incluía el informe que el párroco de la localidad donde estuvo destinado enviaba a la comisión. Estos informes, por lo general, eran muy militantes, consecuentes con la cruzada que libraba la Iglesia española contra la marea roja internacional. Los tipos de comentarios que podía leerse en estos informes iban desde «malo, muy malo, muy malo socialista» hasta limitarse a contestar «fusilable».²⁶

En cuanto a las cifras sobre depuración a docentes diremos que existen muchas monografías dispersas sobre localidades, comarcas o provincias de la depuración franquista, y muchas menos del mismo proceso llevado a cabo en la zona republicana. Sin embargo, son menos los trabajos globales que abarquen más de una autonomía. Uno de los pocos es el de Morente sobre 14 provincias en lo que se refiere al bando franquista: Albacete, Asturias, Barcelona, Burgos, Girona, Granada, Huesca, Lleida, Madrid, Pontevedra, Sevilla, Tarragona, Valencia y Vizcaya.

En todas estas provincias se han analizado un total de 20.435 expedientes que van desde la menor, 618 en Albacete, hasta la mayor, 2597 en Madrid. De estos, 15.204 (74,40%) se han reconocido sus derechos y se ha confirmado su vuelta al cargo, y 5080 (24,86%) han recibido algún tipo de sanción. 151 (0,74%) sin determinar.

LAS REFORMAS LEGISLATIVAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

Los pilares legislativos básicos sobre los que pivotaría el régimen franquista hasta las innovaciones tecnócratas de finales de la década de los sesenta habían comenzado con la reforma del bachillerato en 1938, seguiría la Ley de Ordenación Universitaria de 1943 y la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, que incluía importantes reformas en la formación de los maestros. No hay que olvidar toda la serie de decretos y órdenes ministeriales que durante la guerra civil fue emitiendo el Gobierno de Burgos y que sirvieron de base hasta la publicación de las tres grandes leyes que regularon el sistema educativo hasta bien avanzada la década de los sesenta.²⁷ Casi al final de la contienda se tomaban diversas medidas en materia de personal en la que se premiaba a los maestros que hubieran participado como combatientes.²⁸

La única Ley promulgada en plena guerra civil fue la del Bachillerato universitario de 1938, que definió los componentes ideológicos que se mantuvieron durante mucho tiempo en la legislación educativa. Contenido elitista del bachillerato destinado a la

formación de los retoños de las clases dirigentes. La ley ya visualiza el precario equilibrio entre los dos principales grupos ideológicos del Régimen: Dios y Patria, Iglesia y Falange. La Iglesia para recatolizar a España y volver la preponderancia que tuvo con anterioridad al período laico republicano; la Falange, para implantar su programa nacionalizador del Estado.²⁹ La Iglesia obtiene una primera victoria al conseguir que se reconozca el principio de subsidiariedad del Estado en materia de enseñanza, algo que choca frontalmente con los principios totalizadores que quiere implantar el partido fascista español. Consecuencia de la aplicación de este principio vemos la variación en el porcentaje de alumnos de bachillerato en la enseñanza privada que en 1931 era del 28,9% y en 1943 suponía ya un 70,7%. Por lo que respecta a los centros, en septiembre de 1937 se emite una orden por la que se suprimen 38 institutos públicos de Bachillerato, 14 más se cerrarán en octubre del mismo año.³⁰ El conocimiento de la evolución de los institutos revela la situación de manera clara. En el curso 1946-1947, de los 921 institutos de Enseñanza Media existentes en España, 119 eran públicos y el resto privados (religiosos la mayoría y algunos laicos).³¹ En definitiva, la Enseñanza Media la reserva el Régimen para los económicamente pudientes, la pequeña burguesía de las provincias. Las capas populares sólo tendrán el seminario como única vía de escape, para lo cual tendrán que comulgar con la recatolización a que serán sometidas en los centros religiosos.

Las reformas del entramado educativo ya en la posguerra empezaron por el nivel superior de la educación. En primer lugar se creó el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, con el fin de controlar los avances científicos y tecnológicos a la manera que lo había llevado a cabo la Junta de Ampliación de Estudios; eso sí, con una orientación ideológica diametralmente opuesta. El Consejo se pone en manos de José M.^a Albareda, un destacado miembro del Opus Dei, que lo utilizó de plataforma para la constitución del inmenso poder que disfrutó dicho Instituto durante toda la Dictadura. El Instituto-Escuela fue transformado en el Instituto «Ramiro de Maeztu», y el detestado Museo Pedagógico Nacional fue transformado en el Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz».

La segunda disposición legislativa educativa de importancia en la implantación del franquismo fue la Ley de Ordenación Universitaria (LOU) de 1943.³² La ley, que destila «delirios de grandeza» tiene, entre otros fines, el enterramiento de la educación laica en la Universidad rescatando la moral y religión católica como guía suprema de la orientación universitaria. Pero detrás de esta parafernalia religiosa, lo que de verdad exhibe la ley es la más alta concentración de ideología fascista de todas las leyes educativas del

franquismo. La universidad se gobernaría con tintes autoritarios y jerárquicos. El rector debería ser un catedrático falangista; los profesores necesitarían una certificación de la Secretaría General del Movimiento en la que constara la «firme adhesión a los principios del Estado». Una ley que quitaba todo el poder al claustro y departamentos que sólo servían «para cumplimentar ciertos rituales o asentir a las decisiones de la jerarquía política y académica». ³³ Se trata de un modelo de universidad controlado desde el poder. Además de reservarse el nombramiento de todos los cargos, el poder quiere controlar también a todo el personal. Para ello crea el SEPES (Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Superior) que se encargaría de la vigilancia del profesorado, correspondiendo al SEU (Sindicato Español Universitario) el control de los estudiantes a través de la afiliación obligatoria. ³⁴ La ley se articulaba en torno a tres grandes núcleos de interés que de alguna forma conformaban el discurso social y político del componente intelectual de la posguerra española: católico, político y tradicional. ³⁵ Resumiendo, la ley recogía el testigo de la continuidad del modelo tradicional, añadiendo los objetivos de enterrar el modelo democrático republicano dotándola de la ideología imperante del Nuevo Estado, Dios y Patria, a través de un modelo jerárquico, autoritario y todo ello bajo un férreo control a través de las instituciones fascistas del Régimen, el Movimiento Nacional y el SEU.

La promulgación de la Ley de Educación Primaria de 1945³⁶ cierra el ciclo de las grandes leyes vertebradoras del sistema educativo de la primera época del franquismo. La ley, que decía inspirarse en Ponce de León y San José de Calasanz,³⁷ recoge fielmente los principios que inspiran el Nuevo Estado y que se han puesto en práctica desde el mismo momento del levantamiento militar. Una escuela que eleva a grado de principio básico la subsidiariedad del Estado en materia educativa,³⁸ que se articula sobre el doble pivote de Iglesia-Estado, pero con un enfoque muy peculiar³⁹ que pretende armonizar las dos instituciones en un interés común matizado por el principio religioso como principio rector de toda la formación primaria. Para ello, se basa en la obligatoriedad de la religión y de la «Formación del Espíritu Nacional» —la asignatura denominada Política— colocadas bajo el control del párroco —que ha recogido el testigo de la autoritas que disfrutaba el maestro republicano— y del jefe local del Movimiento.

La religión se convierte en el primero y principal de los principios inspiradores de la ley, que recoge con bastante fidelidad, lo principal del pensamiento de la Encíclica de Pío XI en lo que se refiere a la potestad de la Iglesia para fundar centros de cualquier grado por derecho sobrenatural e independientemente de las

facultades del Estado. Sin embargo, el tramo educativo que cubre la ley no gozó del interés ni de la Iglesia ni del Régimen, como lo evidencia el anuncio que en 1949 hacen las autoridades educativas de construcción de 30.000 escuelas. Esto significaba un déficit de puestos escolares que alcanzaría el millón de alumnos para el tramo obligatorio, lo que supone un tremendo fracaso de la parafernalia oficialista del Régimen.⁴⁰ La ley establecía la obligatoriedad hasta los 12 años, pero en dos tramos diferenciados. Un tramo general hasta los 10 años, momento en que los menos empezaban el bachillerato (etapa que sí concitaba el interés de la Iglesia) con las miras puestas en la Universidad y los más que seguían hasta los 12 años momento en que se podían incorporar ya al mercado laboral. Un sistema propio de un país subdesarrollado donde la mano de obra cualificada no es muy necesaria. Consecuencia de esta falta de interés de la Iglesia fue que el 75% de los centros de enseñanza eran de carácter público, y sólo un 14% de los mismos eran religiosos.⁴¹ Lo que evidencia, una vez más, el elitismo de la Iglesia al concentrar su atención en el monopolio de las enseñanzas medias.

La ley establece que el derecho natural e inalienable de la educación corresponde a la familia, que a su vez establece el derecho de elegir el centro que considere más adecuado para sus hijos. Naturalmente este derecho queda limitado a los del Estado, Iglesia o centros privados, donde, tanto en unos como en otros, el principio religioso matiza y orienta la función social de los centros educativos.⁴²

El maestro también fue una preocupación del ministro que comprendía nada se puede hacer sin una formación adecuada de los que han de llevar a cabo las reformas educativas. La ley y luego el Reglamento de Escuelas de Magisterio confirmaron una formación escasa en lo científico y amplia en lo religioso, en lo político y en lo social.⁴³ Una de las principales funciones del maestro consistía en inculcar a los alumnos el amor a Dios y a la Patria y «cooperar, además con la familia, con el Frente de Juventudes, la Sección Femenina y la Iglesia».⁴⁴ Eso sí, a los religiosos se les eximía del título profesional para enseñar, pues bastaba con un certificado de aptitud pedagógica del Ordinario para que pudiera impartir clase.

Una ley, en definitiva, adecuada a los principios del nacionalcatolicismo, con la que la Iglesia recobraba todo su potencial pasado y se convertía en el principal referente educativo, tanto en la creación de centros docentes propios como en la facultad de supervisión e inspección de la formación religiosa y moral de todas las demás escuelas del país. Una ley enfocada para el mantenimiento de altas tasas de analfabetismo, con la que la capas populares finalizaban con una formación incompleta, aunque apta para el mundo laboral.

Una actividad económica en la que las labores agrícolas ocupaban la mayor parte de la mano de obra rural con unas técnicas agrícolas ancladas en el pasado y basadas en la utilización de una mano de obra abundante, barata y muy poco formada. Una delicia para los terratenientes y grandes potentados que habían militado en el bando vencedor y que ahora imponen su ley manteniendo al pueblo en los límites mínimos de la formación educacional.

La Formación Profesional con los «Institutos Laborales» de 1949 cierran la impronta legislativa del período. La excesiva polarización del bachillerato universitario hacia la preparación para la Universidad producía un vacío que no estaba cubierto por ningún estudio con continuidad hacia la promoción a estudios superiores. Además, la necesidad creciente de técnicos con preparación profesional contrastada llevó al establecimiento de una nueva modalidad de bachillerato,⁴⁵ distinto del universitario, pero con la posibilidad de proseguir con estudios universitarios —de facultad o de Escuelas Superiores— resultó una novedad y un primer paso en lo que luego serían las Universidades Laborales,⁴⁶ eso sí, sin perder por ello el carácter elitista de la segunda enseñanza que se reservaba al Bachillerato aprobado en plena guerra civil.

LA VICTORIA DEL NACIONAL-CATOLICISMO FRENTE A LOS INTENTOS DE FASCISTIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Acabada la actividad de los frentes de batalla, en el terreno educativo había que emprender la tarea de construcción de una nueva escuela que respondiera a las necesidades e intereses del Nuevo Estado. Dos sectores van a pugnar por llevarse el gato al agua: la Falange, con un discurso en teoría estatalizante y laico, y la Iglesia, con su discurso tradicional de conservadurismo curricular y ensalzamiento de los valores religiosos como elemento impregnador de toda la vida docente del país.

En realidad, y a pesar de la parafernalia mediática falangista, los planteamientos educativos del partido fascista español no pasaban de proponer un sistema educativo laico sin más precisiones, con un cierto nivel de anticlericalismo, aunque más en la teoría que en la praxis. A decir verdad, la propuesta no aportaba nada nuevo que no fuera la implantación de la corriente más conservadora de las teorías educativas permanentemente vivas en el imaginario de un porcentaje importante de españoles.⁴⁷

La norma programática de la Falange, los famosos 27 puntos, contenían en el terreno educativo una orientación estatista en cuanto que reservaban al Estado una función preeminente. Así, el punto

23 establecía que: «Es misión esencialmente del Estado, mediante una disciplina rigurosa de la educación, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria. Todos los hombres recibirán una educación premilitar que les prepare para el honor de incorporarse al Ejército nacional y popular de España». ⁴⁸

Pero para comprender el alcance real de estos postulados hay que fijarse en el punto 25 donde habla del sentido católico del Nuevo Estado: «Nuestro movimiento incorpora el sentido católico —de gloriosa tradición y predominante en España— a la construcción 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». ⁴⁹ Esta visión nacionalcatólica del falangismo parece que estaba bien asentada entre los propios falangistas. Un falangista destacado como era José Luis Arrese, que tendrá importantes responsabilidades políticas en el Régimen, escribía a la altura de 1940 en su libro *La revolución social del Nacional Sindicalismo*: «España, y óiganlo bien claro algunos que visten camisa azul, pero tapando la camisa roja, España no será nada si no es católica. España solamente fue grande cuando tuvo un grande espíritu religioso. Los que hablan de la España neutra, de la Patria sobre todo, de la Iglesia sin clero, ni son falangistas ni saben lo que dicen». ⁵⁰ Y por si algún falangista laico no tuviera claro por dónde discurría la revolución falangista, Dionisio Ridruejo se encarga de aclararlo en 1941 en la revista falangista *Escorial*: «denunciamos y reprobamos todas estas raíces institucionistas, liberales, marxistas, ateas, orteguianas antiespañolas que se han integrado en el corazón de la Falange, en las cátedras universitarias, en las revistas, libros, periódicos». ⁵¹

La Iglesia, desde el primer momento, proclamó el principio de subsidiariedad del Estado en materia educativa. La revista *Eclesia*, en un editorial de 1941, repetía lo que otras veces ya había dicho: «Claro es que al Estado le corresponde, en cierta medida, la misión educadora, en orden a la promoción del bien común temporal, que es su fin propio, pero su función no es otra que la protección de los derechos de la familia y la Iglesia en la educación de los jóvenes, salvo la específica educación patriótica». ⁵² La Iglesia se configura así como una sociedad natural, al mismo nivel que la familia, atemporal, con derecho a la intervención y protegida por el Estado. Por tanto, el monopolio pretendido del Estado atentaría contra la Iglesia en la medida que le impediría llevar a cabo su misión con los jóvenes para educarlos en los principios católicos.

Pero en los comienzos de la década de los cuarenta, con la Falange en el cenit de su poder y con los fascismos europeos

dominando en todos los frentes de batalla, se dispone a luchar sin comprender que la situación se está volviendo en su contra sin darse cuenta de ello. Las razones hay que buscarlas, en primer lugar, en la «debilidad programática» de los postulados educativos de la Falange, como acabamos de ver. En segundo lugar, en la tremenda renovación que se produjo en la Falange durante la guerra. Por un lado, la desaparición del fundador del partido y de muchos de los luchadores de primera hora, por otro, la acaparación de los puestos dirigentes del partido por personas «dóciles» a los nuevos amos, y, en fin, la «entrada masiva de afiliados de procedencia católica o conservadora tradicional [que] hizo que cada vez tuvieran menor fuerza los postulados originales más acordes con el fascismo “ortodoxo”». ⁵³

Además, la Falange tenía otros problemas que le colocaban en peor situación que la Iglesia: pedagógicamente no había realizado ninguna aportación digna de crédito; ⁵⁴ el partido estuvo sin líderes con reconocimiento desde la desaparición de su fundador; los estatutos de Falange de 4 de agosto de 1937 reconocían la fe cristiana como fundamento de vida; muchos de los nuevos afiliados eran advenedizos que sólo entraron en el partido para medrar en la nueva coyuntura bélica, y la falta de afiliados con la preparación suficiente para situarse en los puestos clave de las Universidades y la Administración.

Hasta 1945 la pugna se mantendrá en todo lo alto entre estos dos pilares del Régimen por control de la educación. Y, como toda guerra, ésta también tiene batallas parciales. El primer asalto de este combate, el Bachillerato Universitario de 1938, había sido ganado por la Iglesia, pero a dicho triunfo no se le había dado demasiado importancia desde el sector falangista en base a que en ese momento se estaba en medio de una guerra y la prioridad era vencer en el frente. No obstante, la Falange consideraba esto como una situación excepcional que, en absoluto, se iba a permitir en el resto de etapas educativas.

Acabada la contienda, la Falange se sitúa en mejor posición de salida a causa de la situación internacional. Las victorias alemanas en los frentes de batalla, en la primera parte de la II Guerra Mundial, suponen para los falangistas españoles un mejor posicionamiento. Sin embargo, los reveses en el frente Este a partir de 1943 obligarán a cambiar el rumbo del Régimen para buscar su legitimación en la Iglesia a través del Vaticano. Por eso, la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 significará el triunfo de la Iglesia en el dominio de la educación, dominio que nunca abandonará a pesar de la larga vigencia del Régimen.

Habiendo perdido la batalla de la Enseñanza Media, la Falange concentró su línea de ataque en la Universidad, habida cuenta que la etapa obligatoria no parecía interesar a ninguno de los dos contendientes. En esta etapa los mecanismos de control establecidos parecían suficientes: el nivel de adoctrinamiento estaba asegurado a través de la depuración que se había practicado en los Cuerpos docentes, la selección cuidadosa que se estaba practicando en las oposiciones al Cuerpo de maestros, el control de libros de texto y la relativa facilidad con que se ejercía la vigilancia e inspección, tanto por las autoridades del Estado como de las de la Iglesia.

Así pues, el principal frente de batalla entre ambas instituciones fue en la Universidad. Aquí el enfrentamiento tuvo lugar con el Opus Dei y la Asociación Católica Nacional de Propagandistas por la consecución de las plazas de catedráticos de Universidad que se cubrieron después de la guerra civil. Unas porque habían quedado vacantes debido a que su titular había sido asesinado, depurado o estaba en el exilio; otras, porque se dotaban por vez primera. Los resultados fueron decepcionantes para la Falange, pues aunque contó con «el vivero de los colegios mayores y con la presencia en instituciones como el Instituto de Estudios Políticos, el porcentaje de catedráticos de procedencia falangista fue bajísimo».⁵⁵ El proceso ha sido definido por algún autor como «crisis de reclutamiento» o «asalto a las cátedras de los miembros del Opus Dei y los pertenecientes a otros grupos católicos como la ACNP o Acción Católica».⁵⁶ Los «vencidos» adoptaron un sentimiento de resignación que los llevó a aceptar «pragmáticamente la dictadura», a intentar sobrevivir «alejados de cualquier tipo de rebeldía suicida» y a controlar sus estados de ánimo ante «el desamparo en el que se encontraron en aquel mundo mezquino de intrigas político-culturales de la infinita posguerra».⁵⁷

Fracasado, pues, el intento de «instalar» un buen porcentaje de profesorado adicto a los postulados fascistas, la Falange se puso a trabajar para ejercer el control tanto del profesorado como de los estudiantes. Para lo primero, mediante la creación de diversas organizaciones profesionales docentes según el nivel educativo que impartieran: El SEM (Servicio Español del Magisterio) para los docentes de la Enseñanza Primaria. El Servicio Español del Profesorado, dividido en varias ramas, tendría la misión del encuadramiento del resto del profesorado. Así, se crearon el SEPEM, para la Enseñanza Media; el SEPET, para la Enseñanza Técnica, y el SEPES, para la Enseñanza Superior.

La eficacia de todas estas organizaciones fue francamente escasa, pues la capacidad de captación del profesorado no tuvo los

resultados que se esperaban desde las altas instancias políticas falangistas. Únicamente el SEM perduró en el tiempo en su labor de encuadramiento y control hasta prácticamente el final de la Dictadura.⁵⁸

Para el control de los estudiantes, la Falange contaba con el SEU, que «tuvo siempre como misión representar al régimen en la Universidad, garantizar la ortodoxia de los universitarios y reprimir todo brote contrario al régimen salido de entre los estudiantes».⁵⁹ Sin embargo, debido a diversos factores, no sólo no cumplió su misión, sino que incluso fue objeto de infiltración de los sindicatos opositores así como el origen de la contestación universitaria de finales de los sesenta, un proceso que se empezó a originar en los últimos años de la década de los cuarenta.⁶⁰

Aunque la Falange nunca admitió la victoria de la Iglesia y el principio de subsidiariedad del Estado en educación, la realidad era demasiado dura como para no asumir que la Iglesia impuso su dominio en el terreno educativo de forma clara. Sus criterios sirvieron para crear cientos de centros, los libros de texto eran revisados por la jerarquía eclesiástica, la asignatura de religión era una más en total igualdad en el currículo, el crucifijo y los rezos volvieron a las aulas, los eclesiásticos ejercían la labor inspectora de la moral y las costumbres.

LA PRAXIS DIARIA EN LA ESCUELA DE LA POSGUERRA

Si algo podría definir a la escuela de esta época es el abandono que sufre por parte de los poderes públicos y el miedo que se cuela por todas las rendijas sociales que configuran un tiempo de silencio⁶¹ en el que los vencedores extienden su dominación a todos los rincones del espectro social. Una escuela que «deja fuera» del sistema educativo a más de un millón de niños españoles, que mantiene una ratio de 46 alumnos por profesor, y que al final de la década se calcula en alrededor del 15% la tasa de analfabetismo entre los españoles de 10 y 34 años. Una escuela que parece sólo destinada a los hijos de las familias adictas al Régimen, «dejando a su suerte a los hijos de los vencidos. Tal discriminación no era sino una forma más de castigo a los vencidos de la guerra, a cuyos hijos no era muy conveniente instruir».⁶²

Una escuela de la posguerra que reflejaba fielmente el ambiente de depauperación, miedo y disciplina que reinaba en el ambiente de los pueblos y ciudades españolas. Una escuela, como nos recuerda Santiago Sancho⁶³ de «maestros titulados, cubiertas sus raídas chaquetas con un guardapolvo gris, además de números y

letras introducían en nuestros tiernos cerebros, todo oídos y ojos, otras canciones: consignas azules de un grandioso imperio que nos llevaría hacia Dios». Pero también escuela de maestros represaliados y exiliados, corroídos por prudentes silencios, siempre bajo el ojo vigilante de las nuevas autoridades locales. Pero sobre todo, era una escuela de disciplina castrense, de héroes de sangre recién vertida que vendía

una historia muy bien falseada; aunque a veces dudo de que sus discursos sobre el patriotismo, el honor y la idea de servicio a la patria los sintieran de verdad: sus miradas tenían la monotonía de una disciplina obligada que sólo el temor al hambre les hacía cumplir con cierta dignidad. Sin embargo, tanta emoción ponían en la vida de un Cid siempre victorioso en sus luchas contra Alá y sus secuaces, en el sacrificio heroico de un Alcázar en ruinas, en el valor de un Caudillo montado a caballo, salvador de la Iglesia y de la Patria.⁶⁴

De transmitir esa historia falseada se encargaban los manuales que se redactan en plena guerra civil o en los primeros años de la década de los cuarenta. Una historia llena de tópicos y de interpretaciones interesadas, de adoctrinamiento ideológico y de adecuación a la parafernalia patrioter que condujera a los alumnos hacia los verdaderos ideales de la tradición española conquistada tras la victoria en la reciente Cruzada Nacional. La historia era «entendida como un conjunto de acontecimientos gloriosos realizados por una serie de personalidades que marcan las grandes líneas del acontecer histórico, la hacen los caudillos providenciales a los que el pueblo sigue en las grandes empresas».⁶⁵

Ya en las Escuelas de Magisterio se procuraba que los alumnos recibieran una enseñanza de la historia acorde con su función posterior. Por eso, uno de los manuales más ideologizados era el de Ricardo Ruiz Carnero, *Historia de España*, manual que tuvo «mucha influencia en la historia que se enseñó en las escuelas por el hecho de ser utilizado durante los años cuarenta como libro oficial de las Normales».⁶⁶ Uno de los más usados durante toda la Dictadura en las escuelas fue el de la editorial de los Hermanos Maristas, *El libro de España*, con edición corregida en 1938 (su primera edición es de 1928).⁶⁷ Entre otros manuales aparecidos en este primer período del régimen destacamos *La Historia de España contada con sencillez* (1938), de José M.^a Pemán;⁶⁸ *Glorias Imperiales* (1940), de Luis Ortiz Muñoz, director general de Enseñanza Primaria;⁶⁹ *Santa tierra de España. Lecturas de exaltación de la historia patria desde los tiempos primitivos hasta nuestros días* (1942) de José Muntada Bach, inspector de Enseñanza Primaria;⁷⁰ *España es así* (1942), de Agustín Serrano de Haro, inspector de Enseñanza Primaria;⁷¹ *Franco, una vida al servicio de la Patria* (1943), de Ángel Pérez Rodrigo, inspector de Enseñanza Primaria;⁷²

o Símbolos de España, de la Editorial Magisterio Español.⁷³ En un intento de definir las líneas generales que caracterizan los textos españoles usados en la primera escuela franquista, Cámara Villar⁷⁴ creía que lo que los definía era

un nacionalismo exacerbado, con la identificación de lo nacional con lo católico y una apelación especial a la hispanidad; una concepción jerárquico-autoritaria de la realidad social y política, con especial mención a las grandes personalidades del pasado y a la figura de Franco; reafirmación de la unidad nacional y católica, rechazo del liberalismo y las ideologías progresistas contemporáneas como opuestas al carácter español, presentado como esencialmente católico.

La Enseñanza Primaria, obligatoria hasta los 12 años, corroída por un vendaval de pureza moral que elimina la coeducación implantada por la República, con clases masificadas y maestros marcados por la ley del silencio o bien por el triunfalismo del brazo en alto y el mensaje de los altos destinos imperiales de la Patria, languidece en medio de un ambiente de represión, retraimiento, silencio imbuido solamente por la idea de sobrevivir. Y no era nada fácil para los vencidos sobrevivir a la denuncia, detención, encarcelamiento, tortura, o, también, al hambre que se extiende por todos los rincones del país en medio de la autarquía. Una autarquía que solamente tenía sentido como implantación de unas tesis ultranacionalistas de los vencedores para completar el dominio sobre las clases obreras vencidas tras la guerra fratricida. Una etapa que «permite» la salida a los 10 años de aquellos que iniciaban el bachillerato a los diez años, salida que es factible sólo para las clases rectoras del Régimen. Para los que no tienen acceso a esa tabla de salvación (sólo las instituciones de la Iglesia «salvan» a aquellos que muestran una fe y una sumisión total) les espera una escuela de subsistencia curricular, férrea disciplina, y permisividad institucional para las ausencias requeridas por el cabeza de familia que tenían como fin ayudar a ganar el pan de cada día.

No es difícil encontrar justificación para explicar «la tranquilidad» que mostraban tanto la Falange como la Iglesia en el control de la enseñanza primaria. Una enseñanza que alcanza en esta época las cotas más bajas de calidad pedagógica, pero que el Régimen la mantendrá en dicha situación hasta que la Ley General de Educación dignifique la etapa.

LOS NUEVOS DOCENTES: ENTRE LA «PUREZA DE SANGRE»
Y LA INALTERABLE FIDELIDAD AL CAUDILLO Y A LA PATRIA

La falta de docentes, consecuencia de la depuración, se convirtió en un verdadero problema para las autoridades franquistas

que tuvieron que emitir sucesivas órdenes a lo largo de la guerra para la provisión de los puestos vacantes. Naturalmente en esas disposiciones siempre se tenía en cuenta la actitud del solicitante en el momento del golpe de Estado, y, sobre todo, sus méritos patrióticos. En los primeros días se facultó a los alcaldes para que pudiesen nombrar a los que tuvieran disponibles en la localidad. Posteriormente se fueron emitiendo una serie de órdenes ministeriales con los perfiles que deberían mostrar los aspirantes a una plaza de maestro. En todas ellas se tienen en cuenta los servicios prestados a la Patria, así como todo tipo de seguridades acerca de los condicionamientos ideológicos de los aspirantes. De esta época data la petición de certificados de «pureza de sangre» que pueden ser variados, pero que, en todo caso, se deberían incluir los del cura, el alcalde y el del jefe del puesto de la Guardia Civil.⁷⁵

Acabada la guerra civil, se convocan varias oposiciones patrióticas para cubrir los puestos vacantes, pero siempre con los objetivos de que esté garantizada la fidelidad ideológica de los nuevos docentes, así como la idea de reparto de botín; es decir, que sólo aquellos que hubieran participado de verdad en la victoria pudieran beneficiarse de las nuevas plazas. Para ello se articulaba un baremo que «premiaba los méritos patrióticos (ser ex combatiente, ser ex cautivo, ser familiar de caído), o bien la convocatoria de oposiciones de carácter restringido».⁷⁶

En 1940 se convocó un concurso para proveer 4.000 plazas del Magisterio entre oficiales provisionales de Complemento y Honoríficos del Ejército (con el título de maestro, de bachiller o equivalente y haber estado seis meses, al menos, en el frente). Sólo se cubrieron 1700, por lo que se volvió a repetir la convocatoria, cubriéndose ahora 606.

La primera oposición se convocó en 1940 con 5.000 plazas, pero sólo podían participar en ellas oficiales provisionales de complemento, ex combatientes, ex cautivos, miembros de la extinguida Corporación del Magisterio, huérfanos de carrera e hijos de asesinados, cruzados de la Enseñanza, maestros interinos o sustitutos pertenecientes al SEM y con cinco años de servicios y cursillistas del 36 afiliados al SEM.⁷⁷

Además de asegurarse la fidelidad patriótica y religiosa de los nuevos docentes, las nuevas autoridades no olvidaron la importancia del adoctrinamiento de los mismos a los principios que estaban conformando el nuevo Estado. Así, ya durante la guerra se convocaron varios cursos y cursillos que versarían sobre los temas, Religión, Patria, Hombre y Maestro.⁷⁸ Terminada la guerra se convocaron en todas provincias cursillos obligatorios para «todos los

maestros y maestras que estuviesen regentando una escuela, donde lo importante no eran los contenidos pedagógicos, sino los religiosos y patrióticos. Lo que se buscaba era la «uniformidad ideológica del Magisterio Nacional» en los valores y principios del nuevo Estado.⁷⁹ De esta forma se aseguraba la colaboración activa de todos los docentes con las nuevas autoridades o, en la peor de las situaciones, la «neutralidad» de aquellos que no tuvieran grandes dosis de motivaciones patrióticas.

Las nuevas autoridades dedicaron especial cuidado a la formación de los maestros, ya que era fundamental se fuera inculcando a los futuros docentes las ideas religiosas y patrióticas inherentes a la nueva situación. Por ello, lo primero que hicieron fue suprimir el funesto plan profesional de la República. El vacío fue ocupado parcialmente por el plan de 1914, aunque la falta de uno que respondiera fielmente a las necesidades del momento hizo que se dictaran continuamente instrucciones para regular distintos aspectos hasta que la Ley de Educación Primaria de 1945 reguló un plan definitivo.⁸⁰ Este plan significaba un retroceso enorme con respecto al de la República, ya que se retrotraía al de 1914 con ligeras variantes: Acceso a los estudios de Magisterio con 14 años sin necesidad de la posesión del título de Bachiller, estudios de tres años y entrada en el escalafón mediante oposición. También posibilitaba esta ley la apertura de Escuelas Normales a la Iglesia «con carácter públicas». De esta forma se aseguraba la Iglesia, no sólo la inspección de las escuelas públicas y privadas en lo que tuviese que ver con la fe y las costumbres, sino que participaba en la formación de maestros que salían imbuidos de las orientaciones religiosas que la Iglesia quería que adquirieran todos los alumnos de Primaria.

Convivían con estos nuevos docentes los que habían sido objeto de alguna sanción, especialmente el destierro. Destinados lejos de sus localidades de origen, en zonas rurales apartadas y depauperadas, desarrollaban su vida académica en medio de un ambiente hostil, siempre bajo la sospecha de las fuerzas vivas que lo tenían en su punto de mira, ya que siempre cabía la posibilidad de un arrepentimiento insincero. La mayoría de ellos rehicieron su vida en esos lugares y trataron de acomodarse a la nueva situación, aunque siempre con el recuerdo de un pasado pedagógico que poco tenía que ver con el que la supervivencia le imponía.

En cuanto a los métodos pedagógicos, se abandonan todos los postulados por la Institución Libre de Enseñanza por extranjerizantes y contrarios a lo español. Se siguen las doctrinas que «tenían sus raíces en el pensamiento pedagógico católico-integrista del siglo XIX, rechazando otro tipo de tradiciones heterodoxas y dibujando una

enseñanza basada en el dogmatismo, memorismo, individualismo, y siempre bajo una fuerte disciplina en el aula basada en el principio de autoridad.⁸¹

No es de extrañar que en esta escuela primaran más los valores religiosos y patrióticos, los valores de servicio a la Patria y a Dios que los contenidos elaborados científicamente y acondicionados con las modernas pedagogías. El hecho que sólo siguieran la enseñanza Primaria aquellos desheredados de la fortuna que no podían iniciar los estudios de bachiller a los 10 años, el hecho de la inexistencia de una formación básica mínima, el hecho del abandono de una formación técnica mínima a una población que vive en su mayor parte en zonas rurales practicando una economía de subsistencia con métodos y técnicas anteriores a la revolución industrial, era consecuencia del poco énfasis puesto en esta etapa por las autoridades, y evidencia el objetivo de mantener a grandes capas de población, la mayor parte descendientes de los vencidos en la guerra, en un analfabetismo general que era el mejor caldo de cultivo para mantener el programa de los vencedores de la guerra civil.

En fin, la vieja pugna entre el maestro y el cura por el control de la transmisión del saber se había resuelto definitivamente con la victoria de este último, convertido ahora en el depositario de los valores tradicionales frente a los que querían convertir la educación en el medio más potente que existe de promoción social individual, así como el medio más revolucionario conocido para llevar a una sociedad hacia la modernidad.

CONCLUSIONES

La primera década franquista significó en educación la implantación del modelo educativo del nuevo Estado que se construyó sobre las ruinas del modelo republicano acusado de extranjerizante y deformador de las mentes de la juventud española. Un modelo que sistematizó en forma de grandes leyes la innumerable legislación educativa del período bélico para implantar una educación basada en los dos pilares fundamentales: Dios y Patria. Una educación dividida en compartimentos estancos en cada una de las etapas educativas. Una educación que va a tener como principal fundamento ideológico la doctrina de la Iglesia católica en su versión más ultramontana, más integrista vinculada a las corrientes más conservadoras y tradicionales de la reciente historia española.

Unos objetivos que para su consecución hacía falta llevar a cabo una tremenda depuración de los cuerpos docentes acusados de ser los responsables de la ruina de la juventud. Un proceso que,

comenzado al día siguiente del golpe de Estado, finaliza ahora de manera traumática después de haber resuelto miles de expedientes con algún tipo de sanción. Esta forma de proceder acabó con toda disidencia y tenía entre sus objetivos implantar un profesorado idóneo para imponer el programa educativo de la coalición vencedora en la guerra.

Un profesorado que, en su versión universitaria, surgió de un enfrentamiento entre los partidarios de la implantación de un fascismo español y los defensores del conservadurismo y la religión, ganado por estos últimos, una pauta que se repitió durante toda la vigencia del Régimen.

La enseñanza media sufrió durante este período un proceso de desamortización a la inversa que acabó con la mayor parte de los centros de este tipo en manos de las ordenes religiosas, con un profesorado cooptado endogámicamente por ellas mismas, lo que evitaba pasar por los tamices de selección del Estado.

Fue en la enseñanza primaria donde el profesorado fue sometido a mayor adoctrinamiento ideológico. El cuerpo de maestros se completó con unos docentes supervivientes del magno proceso de depuración (muchos de vuelta en las aulas pero exiliados lejos de su tierra de origen). A éstos se unían los procedentes de las primeras oposiciones celebradas nada más acabar la guerra, cuyo perfil idóneo para ser elegido era haber sido combatiente, mejor con heridas de guerra y aún mejor si es mutilado o, en su defecto, alguien que hubiera tenido familiares cercanos en esas condiciones. Muchos de ellos procedían de la carrera militar y que ahora cambian los correajes por las enciclopedias. Unos nuevos docentes, pues, salidos de los cuarteles con un fuerte sentimiento patriótico y guerrero que van a llevar a las aulas más disciplina que autonomía, más adoctrinamiento que instrucción: en fin, más repetición que aprendizaje.

Así pues, unos cuerpos docentes poco preparados intelectualmente, unos libros pasados por el tamiz de la depuración y de la ortodoxia, unas instalaciones en paupérrimas condiciones, unos profesores mal pagados que sobreviven a duras penas gracias a los complementos alimenticios que reciben de las familias de los alumnos. Todo ello en medio de un mundo rural atrasado donde la comida escasea y donde la educación no es la primera preocupación, ya que toda la familia está dedicada a la consecución de medios de subsistencia. El resultado es una enseñanza primaria mala, de baja calidad, más orientada hacia el adoctrinamiento que a la instrucción y dirigida a esa masa de súbditos que no van a seguir estudios medios y superiores. Una enseñanza secundaria en manos de la Iglesia dirigida a los hijos de las clases burguesas para prepararlos

convenientemente a su función rectora de la sociedad. Y una enseñanza superior en manos de las principales instituciones seculares de la Iglesia —Opus Dei y ACNP— dedicadas a formación elitista de las clases superiores.

Y todo ello en una sociedad muy poco tecnificada que no demanda una formación básica para el desarrollo de las infraestructuras productivas, sino que el principal objetivo de la educación es colaborar con el programa general de dominio de los vencedores de la guerra. Para lo cual es fundamental el mantenimiento en la ignorancia a la gran masa de obreros que de esta manera tendrán menos herramientas mentales para oponerse a un Régimen brutal impuesto tras una cruenta guerra civil que quiere mantenerse por encima de todo para disfrutar y repartirse las mieles de la victoria.

NOTAS

1. Título de la obra de C. MOLINERO, M. SALA y J. SOBREQUÉS (eds.) que contribuye notablemente a recordar en tiempos de frágil memoria que la guerra civil no acabó en 1939, sino que los vencedores tenían el propósito de proceder a una profunda depuración de los vencidos considerados culpables de haber hundido a España, y reeducando a los recuperables a través de una inmensa labor de control ideológico, lo que implicaba «convertir la guerra civil en algo permanente» y hacer de España, como escribió Marcos Ana, «una inmensa prisión».

2. Pedro Sainz Rodríguez estaba muy bien situado entre los grupos que formaban la coalición sublevada. Hilari RAGUER, en *La pólvora y el incienso. La Iglesia y la Guerra Civil española (1936-1939)*, Ed. Península, Barcelona, 2001, afirma que era un gran admirador de Menéndez Pelayo, erudito, conocedor de los grandes místicos españoles del Siglo de Oro, y también, monárquico de ultraderecha.

3. Ibáñez Martín era bien conocido por sus ideas conservadoras y por su posicionamiento a favor de la religión durante la República. Colaboró activamente en la Dictadura de Primo de Rivera como miembro de la Asamblea Nacional. Diputado por la CEDA en la II República, colabora con Acción Nacional y la ACNP.

4. RUIZ CARNICER, Miguel Ángel, «La educación popular en el régimen

franquista», en Jordi GRACIA GARCÍA y Miguel Ángel RUIZ CARNICER, *La España de Franco (1939-1975). Cultura y vida cotidiana*, Editorial Síntesis, Madrid, 2001, p. 106.

5. *Ibid.*, p. 118.

6. *Ibid.*, «Bien poco quedó de ellos en la nueva organización escolar y católica de la España de Franco, porque institucionalmente se convirtió en la primera y más poderosa herramienta de legitimación de una guerra y un régimen. Los tres años de lucha habían servido para restituir a España a su esencia y esa esencia era de naturaleza religiosa: el nacional-catolicismo es la ideología, muy simple y muy irracional, que dota de sentido a una España hecha de tradiciones milagreras, nacionalismo chovinista y una intuición irracionalista de base místico-mágica», p. 118.

7. VILLACAÑAS, José Luis, *Ramiro de Maeztu y el ideal de la burguesía en España*, Ed. España, Madrid, 2000. Maeztu analiza los componentes modernizadores de la Ilustración y tacha a sus representantes de separatistas, pues fueron capaces de «desgajar el cosmos sistemático de valores católicos». Para Maeztu «el nacionalismo español se sustancia en la defensa de la monarquía católica, una monarquía antinacional». También en RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, José Luis, *La extrema derecha española en el siglo XX*, Alianza Editorial, Madrid, 1997. Para Jiménez, Maeztu proponía

una vuelta «a los pilares básicos del nacional-catolicismo... [que] arranca de un rechazo radical a la modernidad en términos culturales y políticos y construye un pasado idílico sustentado en las virtudes de la monarquía tradicional. Los dos ejes sobre los que Maeztu asienta su obra son la Hispanidad y la Contrarrevolución, ambos determinantes en el conjunto de los escritos de Acción Española», pp. 118-125.

8. GIL PECHARROMÁN, Julio, «Conservadurismo alfonsino en la Segunda República», en *Las derechas en la España Contemporánea*, Javier TUSELL, Feliciano MONTERO y José M.^a MARÍN (eds.), Ed. Anthropos, Barcelona, 1997. La reducción al mínimo de la derecha radical de origen alfonsino, en la primavera de 1931 hizo que algunos de sus más característicos representantes, Ramiro de Maeztu, Eugenio Vegas, intentaron el mantenimiento del sustrato ideológico con la publicación de una revista que recogiera el pensamiento de esta corriente ideológica. Así se fundó Acción Española en julio de 1931 «Acción Española pretendía combatir los falsos dogmas e ideologías que habían envenenado al pueblo español, mediante lo que estimaban una crítica certera del liberalismo parlamentario y de la democracia y de la recuperación del «espíritu de Menéndez Pelayo, de hondas raíces nacionales y religiosas», p. 215, recogido por A. ALCALÁ GALLIANO en ABC (8-V-1934). En esta revista participaban, además de los nombrados, Pradera, Pemán, Vegas Latapié, Sainz Rodríguez, Rodezno.

9. DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel, *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Ed. Tecnos, Madrid, 4.^a edición, 1999, pp. 301-2, y todo ello dentro de un «ambiente triunfalista y retórico llevado al paroxismo, del que participa el episcopado español, salvo nobles y exiguas excepciones».

10. MORENTE VALERO, Francisco, *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1939)*, Ámbito Ediciones, Valladolid, 1997. El autor resalta la importancia de la proliferación de la escuelas privadas (especialmente religiosas) después de la guerra en España. Cita un ejemplo

en Girona sacado de la obra de MARQUÉS, Salomé, «Aportacions a l'estudi de l'escola privada a la provincia de Girona durant el franquisme», en VV. AA., *L'època franquista. Estudis sobre les comarques gironines*, Cercle d'Estudis Històrics i Socials, Girona, 1989. «Marqués resalta que había cuatro escuelas privadas religiosas por cada una que no lo era, así como el predominio de las escuelas religiosas de niñas sobre las de los niños». Incluido en la nota 179, p. 164.

11. UGARTE TELLERÍA, Javier, *La nueva Covadonga insurgente. Orígenes sociales y culturales de la sublevación de 1936 en Navarra y en el País Vasco*, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 1998. La República había introducido una racionalización de modernización y eso hacía peligrar nuestras esencias castizas, sobre todo porque ese proceso había caído en manos de las «hordas marxistas e impías». «Había en todo ello una lectura ideológica que conectaba con los nacionalismos esencialistas europeos. Y, en concreto, con aquél que veía en ser de España, lo que se estimaba genuinamente propio en el ámbito de la cultura, en esa tradición neorromántica y costumbrista que había quedado fijada a finales del siglo XIX como cultura castiza, provincial y católica», pp. 427-430.

12. MAYORDOMO, Alejandro, «Aproximación a enfoques y tiempos de la política educativa», en *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Ed. Universitat de Valencia, Valencia, 1999.

13. MORENTE, 1997, p. 135. A las niñas había que educarlas en la «feminidad rotunda (que las condenaría, evidentemente, a una posición subordinada en la sociedad). La educación física, el deporte y los juegos (generalmente nacionales) debían ayudar a formar el carácter de los alumnos y transmitirles los principios arriba enunciados».

14. *Ibid.*, p. 137, y añade: «en la escuela franquista no había cabida más que para un discurso monocorde que durante sus años formativos se iría inculcando a los docentes».

15. MAYORDOMO, 1999, ver Circular de 5 de marzo de 1938, p. 16.

16. Se llegaba a afirmar que la estructuración diferenciada de los sexos en la educación se asentaba sobre sólidas bases científicas: «No es sólo cuestión moral o cuestión de interés lo que repugna a la coeducación; es que la naturaleza del educando, hombre o mujer, exige distinta educación. La organización cerebral de la mujer es distinta fisiológicamente de la del hombre siendo también distinta la corriente nerviosa. Las condiciones del organismo son distintas en número y constitución de células», rezaba un manual de pedagogía del año 1940. Recogido por MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi, *L'Escola a Catalunya sota el franquisme*, Edicions 62, Barcelona, 1981 y citado por Morente..., op. cit.

17. JULIÀ, Santos (coordinador), «De "guerra contra el invasor" a "guerra fratricida"», en *Víctimas de la Guerra Civil*, Ed. Temas de Hoy, Madrid, 1999. También hay diferencias en cuanto a los tiempos de funcionamiento en una y otra zona: «Así, los tiempos de la muerte fueron distintos en las dos zonas: la que quedó bajo control de los rebeldes, mantuvo sus ejecuciones al ritmo en que incorporaba territorios al nuevo Estado y construía la nación... En la República, el asedio a las ciudades, los bombardeos, el miedo y la ansiedad, la inminencia del ataque, la necesidad de huir, fueron motivo de sacas de cárceles y fusilamientos masivos», pp. 27-30.

18. ORTIZ HERAS, Manuel, *Violencia política en la II República y el primer franquismo*, Ed. Siglo XXI, Madrid 1996. Para este autor una de las características de la represión después de la guerra civil fue que estuvo en manos militares, lo que le otorgó un carácter de «justicia de guerra», p. 362.

19 DE PUELLES, 1999, p. 304. Una orden de 4 de septiembre de 1936 indicaba que sólo deberían continuar en los centros aquellos libros que «respondan a los principios de la religión y la moral cristiana y exalten el patriotismo», p. 304.

20. Como por ejemplo el modelo de cuestionario que debían contestar todos los funcionarios del Ministerio

de Instrucción Pública para solicitar el reingreso. El paralelismo entre ambos es tal que «puede afirmarse sin temor a errar que las autoridades nacionales copiaron sin disimulo las medidas tendentes a la depuración del personal de la Administración dictadas por el gobierno republicano durante la guerra», en MORENTE, 1997, pp. 189-190.

21. Aunque al principio se publican numerosas disposiciones sancionadoras, la Orden de 10 de noviembre de 1936, ampliada por la de 17 de febrero de 1937 significará la unificación de la práctica correctiva. Las sanciones que podían imponer eran las siguientes: separación del servicio y baja en el escalafón (o inhabilitación para los interinos), la suspensión temporal de empleo y sueldo (desde un mes hasta dos años), el traslado de localidad, la jubilación forzosa o, la más simple, la inhabilitación para el desempeño de cargos directivos. Si al principio las actuaciones sólo iban dirigidas a los maestros del escalafón pronto se amplió a otros colectivos: maestros de las fundaciones benéfico-docentes, alumnos de las escuelas normales, maestros de los colegios privados, maestros en el exterior, interinos, sustitutos, excedentes y titulados sin estar ejerciendo.

22. Los pasos que seguían las distintas comisiones de depuración eran los siguientes: 1. Todos docentes quedaban separados del servicio, obligando a solicitar el reingreso. 2. Este se solicitaba incluyendo una declaración jurada con su pasado profesional y político. 3. La comisión depuradora abría un expediente al maestro y pasaba a solicitar informes a: la Guardia Civil, el alcalde, párroco, presidente de la APA y otros. 4. La comisión decidía archivar el expediente proponiendo la completa rehabilitación, o abrir un pliego de cargos objeto de sanción. 5. El interesado tenía 10 días para contestar por escrito pudiendo añadir nueva documentación. 6. El expediente era remitido entonces a la Oficina Técnico-Administrativa que elaboraba una propuesta de resolución que se remitía a la Dirección General de Primera Enseñanza, quien a su vez volvía a informar el expediente, antes de

remitirlo al ministro para adoptar una decisión final. 7. Quien en activo no presentaba solicitud de reingreso era considerado sospechoso y se le abría un expediente de oficio. 8. En el caso de los alumnos de Magisterio, el informe lo confeccionaba el profesorado de la Escuela Normal y las autoridades civiles y religiosas. 9. La depuración de los maestros de la enseñanza privada la realizaban los propios centros, siempre bajo el control de la comisión. 10. Los maestros que impartían docencia particular debían solicitar expediente de depuración a la comisión. 11. Los religiosos docentes que solicitaban la depuración sólo necesitaban un informe positivo del Superior de la Orden para dar el trámite por concluido.

23. MORENTE, 1997. Las causas de estos retrasos las atribuye el autor entre otras causas a los problemas logísticos de todo tipo «especialmente en lo referente a la escasez de dinero para hacer frente a los considerables gastos que la labor depuradora generaba (compra de material, desplazamientos de los miembros de la comisión en busca de información, pago a colaboradores)».

24. La intención de las comisiones era averiguar cualquier rasgo de la conducta del depurado que pudiera ser objeto de sanción administrativa o penal. Siguiendo a MORENTE, 1997, pp. 259-260, al inculpado se le preguntaba por «lo que hizo a favor o en contra del Movimiento Nacional, así como lo que no hizo, pues la pasividad en estos momentos no era de recibo para las autoridades del Nuevo Estado, se preguntaba si había hecho algo por sumarse al Alzamiento, o por huir al extranjero o a zona nacional, se le preguntaba si el maestro o maestra contaron con la confianza de las autoridades republicanas y si ostentaron cargos de responsabilidad o figuraron en comités de cualquier tipo; se preguntaba también, sobre la militancia en organizaciones políticas, sindicales o similares, y si se había cotizado para alguna de ellas».

25. MORENTE, 1997, p. 263, «servicio de información de FET-JONS, jueces municipales, juzgados milita-

res, habilitados del magisterio, comisarías de policía, asociaciones de maestros católicos, delegaciones del Servicio Español del Magisterio, y un largo etcétera».

26. *Ibid.* El primer comentario correspondía al párroco de Almuñécar, el segundo al de Calamocha sobre un maestro de Badalona (pp. 307-308). Otro tipo de comentarios como el cura de Orgiva que dice del maestro «es socialista y profesa las ideas de Malthus». Comentarios de tipo general como: «se le tenía por hombre de izquierdas», «era, según opinión general del partido de la FAI» «se pasaba de roja, como casi todos los maestros» (párroco de Pujarnol, Girona), «comunista de primera línea, odia la religión» «ambos practican el maltusianismo en su aspecto más repugnante y opuesto a la ley natural» (párroco de Golada, Pontevedra).

27. Esta legislación de urgencia iba destinada a desmontar el edificio republicano educativo para instaurar la nueva escuela de la Nueva Patria: exaltación de la formación en la moral católica, exaltación del patriotismo, supresión de la coeducación, introducción con carácter obligatorio de las enseñanzas de la religión e Historia Sagrada, supresión de otro idioma que no sea el castellano en la escuela, normativa para la elaboración de los libros de texto, introducción del mes de María en las escuelas, instrucciones a los maestros para que introdujeran un intenso amor a la Patria por parte del alumno mediante un renovado conocimiento de su historia, o por medio de cantos populares o patrióticos, nulidad de todos los exámenes practicados en zona republicana desde el 18 de julio de 1936, así como de todos los títulos académicos y profesionales expedidos por las autoridades republicanas desde el 18 de julio de 1936 hasta el 1 de abril de 1939.

28. Como la Orden de 13.12.1938 por la que a los maestros que hubiesen quedado mutilados durante la guerra se les adjudicaba escuelas directamente en propiedad. «A tal efecto se reservaba el 20% de las plazas masculinas, y sólo se les exigía el compromiso de participar en los cursillos de perfec-

cionamiento. Por otro lado, los interinos excombatientes que fuesen desplazados de su escuela por un maestro propietario o por un maestro provisional tendrían preferencia sobre otros para obtener nuevo destino, más tarde, incluso se les garantizaba que no serían desplazados por maestros provisionales, y se extendió este beneficio a viudas y huérfanas de Mártires de la Patria», en MORENTE, 1997, pp. 125-129.

29. VALLS MONTES, Rafael, «El bachillerato universitario de 1938 en La Universidad española bajo el Régimen de Franco (1939-1975)». Actas del Congreso celebrado en Zaragoza entre el 8 y 11 de noviembre de 1989, dirigido por J. J. CARRERAS y M. Á. RUIZ CARNICER, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 1991, «la enseñanza secundaria podía servir, además, como experimentación inicial, en el terreno educativo, de la ideología aglutinante en torno al Nuevo Estado: por un lado, la tesis católica, que trata de recuperar el terreno perdido en el periodo secularizador de la República, basándose en la subsidiariedad del Estado en esta materia, y, por otro, la concepción falangista que trata de «nacionalizar» la educación y convertirla en un proceso de adoctrinamiento político de las nuevas generaciones en las que el Nuevo Estado quiere basarse», p. 201.

30. DE PUELLES, 1999, p. 309, «innecesarios a todas luces» como se diría posteriormente; finalmente el número de institutos de 1939 se cifraba en 113, mientras que 20 años más tarde, en 1959, el número ascendía sólo a 119, produciéndose en los primeros diez años un crecimiento de los establecimientos privados que sextuplica el número existente en 1939», p. 309. VALLS MONTES, 1989, p. 200, «En agosto de 1939 subsistían tan sólo 77, que debido al desdoble ocasionado por la eliminación de la coeducación se convertirían en los 113 “oficialmente” existentes en el curso 1939-40».

31. RUIZ CARNICER, 2001, p. 110. Citando a CÁMARA VILLAR (1984). Evidentemente los laicos, aunque mejor decir no religiosos, serían una minoría. Las órdenes que más centros tenían

eran Escolapios y Maristas en el caso masculino.

32. Ley de 29 de julio de 1943. En la redacción de esta ley tuvo notable influencia el Decreto de 21 de mayo de 1919 del entonces ministro César Silió. Según CAPITÁN DÍAZ, Alfonso, Educación en la España Contemporánea, Editorial Ariel, Barcelona, 2000, esta influencia se ve en «la implantación del examen de Estado al final de los estudios universitarios correspondientes, separando así la función docente y examinadora de la facultad universitaria», p. 249.

33. ESCOLANO BENITO, Agustín, La educación en la España Contemporánea, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 2002, p. 164.

34. RUIZ CARNICER, Miguel Á., El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965: La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1996. El Sindicato de Estudiantes, SEU, se había constituido el 21 de noviembre de 1933 por la Falange con el objetivo de «El dominio pleno de la Universidad», p. 51. El asunto de la obligatoriedad fue un tema controvertido. Así, veían «un problema político [por la impopularidad] que el SEU y el Partido encuentran en muchos ámbitos universitarios; no se esconde el hecho de que la obligatoriedad va a ser impopular, con el desgaste que ello conlleva para la organización» Además, «la sindicación obligatoria llegó en «los peores momentos»» dada la pésima situación política del partido en el año 1943, una organización sin jefes claros, y con el telón de fondo de la caída del fascismo en Italia», pp. 164-165.

35. PASAMAR ALZURIA, Gonzalo, Historiografía e ideología en la postguerra española: La ruptura de la tradición liberal, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza 1991. «Las tres notas caracterizaron, de algún modo, las ideas intelectuales de postguerra: el interés “católico” lo vamos a encontrar en obras, actividades, conmemoraciones, etc.; la pretensión “política” significaba la aceptación de las consecuencias antiliberales y represivas de la “Victoria”. Y, finalmente, el carácter “tradicional” formó parte de un inte-

rés arcaizante que utilizaba la Historia como función legitimadora de ese presente» Carácter arcaizante que había sido aportado, según reconoce el autor, por el grupo Acción Española, un grupo «contrarrevolucionario con diversos componentes fascistas», citando a Javier JIMÉNEZ CAMPO y Raúl MORODO, p. 23.

36. Presentada en fecha tan significativa como el 17 de julio de 1945, y publicada el 18 de julio, fecha talismán para el Régimen, ya que cada año se aprobaba una ley importante o algo de carácter significativo para los vencedores de la guerra civil.

37. SAZ CAMPOS, Ismael, España contra España. Los nacionalismos franquistas. Marcial Pons Historia, Madrid, 2003. El autor señala que las concepciones pedagógicas de la Ley eran las propias «de los medios eclesiásticos, desarrollada en la obra del jesuita Enrique Herrera», p. 374.

38. Esto significaba un triunfo sin paliativos de las tesis sostenidas por las autoridades eclesiásticas que habían enfocado toda su artillería mediática al triunfo de estas tesis. Eso se desprende del contenido de un artículo aparecido en la revista *Eclesia* unos días antes (30 de junio) de la presentación de la Ley en Las Cortes, citado por DE PUELLES, 1999, pp. 314-5. «En cuestión de principios no podemos ceder un ápice. La educación corresponde antes a la familia y a la Iglesia que al Estado. La Iglesia tiene derecho a fundar y sostener escuelas primarias, secundarias y superiores. La Iglesia puede vigilar la enseñanza y la educación religioso-moral de sus fieles hasta dentro de las escuelas privadas o estatales... El Estado puede intervenir en la educación de sus súbditos sólo en función de su fin propio: promover el bien común. Es injusto e ilícito todo monopolio educativo que fuerce físicamente o moralmente a las familias a acudir a las escuelas del Estado». Por otra parte, el artículo 17 expresaba con claridad este principio «se estimulará la creación de escuelas, y las creará por sí mismo si fuese necesario, hasta alcanzar en cada localidad un número no menor de una por cada doscientos cincuenta habitantes».

39. CAPITÁN, 2000, p. 258. «La escuela está al servicio de la patria, verdad permanente y determinante de un pueblo —espíritu colectivo— que lo conduce hacia una meta ideal, hacia el bien común, siempre a la luz de la verdad evangélica».

40. DE PUELLES, 1999, pp. 318-319. El autor señala que sólo se crearon en el periodo estudiado 6000 escuelas, frente a las 17.218 de los anuncios oficiales, diciendo que muchas imputadas a este periodo en realidad provenían del plan de construcciones de la República o «recreadas o convalidadas».

41. RUIZ CARNICER, 2001, p. 110.

42. DE PUELLES, 1999, pp. 317-318. La importancia de la Iglesia queda plasmada también en el articulado de la Ley cuando define a la escuela en el artículo 15 como «comunidad activa de maestros y escolares, instituida por la familia, La Iglesia o el Estado, como órganos de la educación primaria, para la formación cristiana, patriótica e intelectual de la niñez española». Como vemos, pues, la Iglesia se constituye jurídicamente como Institución de igual rango que el Estado, lo que evidencia la debilidad de las tesis falangistas de imposición de una educación estatal para todos. Igualmente se denota este poder cuando se dice que las personas que dirijan escuelas privadas tendrán una «conducta religiosa y moral intachable».

43. El Plan permitía la incorporación con 14 años, después de 4 años de bachiller elemental, a los estudios de Magisterio, y 3 años en la Escuela Normal completaban los estudios de maestro, es decir, a los 17 años; por tanto el maestro más joven de cuantos planes de estudios sobre el Magisterio se hayan aprobado en España.

44. ABÓS SANTABÁBARA, Ángel Luis, *La historia que nos enseñaron (1937-1975)*, Ed. Foca, Madrid, 2003. La Ley incluso aclaraba la forma en que se debería llevar a cabo esta colaboración: «mediante el respeto filial a la misma, la conducción de los niños a misa los días de precepto y una perfecta inteligencia con el párroco que permita su eficaz acción apostólica en los escolares, entre otros medios, visi-

tar las Escuelas y explicar algún punto de doctrina cristiana», p. 48.

45. CAPITÁN, 2000, pp. 262-263. Ley de Bases de la Formación Profesional, 16 de julio de 1949. Este bachillerato tenía los siguientes objetivos: aumentar el número de alumnos de enseñanzas medias, iniciarles en las novedades tecnológicas y transmitirles una preparación que posibilitara su progresión hacia estudios universitarios superiores.

46. ESCOLANO, 2002, p. 165. Para este autor, los «institutos laborales» tenían un componente político, ya que respondían a «una cierta demagogia obrerista del Régimen, de raíz pequeño-burguesa, que pretendía ofrecer a los hijos de los trabajadores un Bachillerato acorde con su origen y dispensado en establecimientos especiales».

47. RUIZ CARNICER, 1996, p. 42. Citando a Ricardo CHUECA, 1983, p. 317.

48. PRIMO DE RIVERA Y URQUIJO, Miguel, Papeles póstumos de José Antonio, Ed. Plaza y Janés, Barcelona, 1996. p. 256. El punto 24 dice que «La cultura se organizará en forma que no malogre ningún talento por falta de medios económicos. Todos los que lo merezcan tendrán fácil acceso incluso a los estudios superiores».

49. *Ibid.*, 1996, p. 257.

50. SAZ CAMPOS, 2003, p. 311. Para el autor lo expuesto por este falangista en este contexto y en otros, se trata de «más que de la visión personal de Arrese, del ideario falangista, de un auténtico programa político que expresaba a su vez un giro ideológico».

51. *Ibid.* Lo que trataba de decir el autor del texto era que «había que limpiar el nacionalismo falangista de todo lo que habían sido sus fuentes laicas y seculares, todas aquellas que en última instancia le habían identificado como tal y diferenciado del nacionalismo reaccionario y nacional-católico», pp. 323-324.

52. Revista *Eclesia*, n.º 23 de 1941, recogido por MORENTE, 1997, en nota 102, p. 157.

53. RUIZ CARNICER, 1996, p. 41. Añade el autor que «Sin embargo, a

pesar de esa debilidad “de nacimiento”, en los primeros años del Régimen, Falange intentará explotar su cercanía a los fascismos europeos aparentemente triunfantes para intentar hacerse con el control de los mecanismos de influencia sobre la juventud».

54. Según MORENTE, 1997, p. 116, «los inspiradores de la pedagogía nacionalsindicalista no diferían de los que reconocían como propios católicos como Romualdo Toledo —los pedagogos españoles clásicos, de Quintiliano a Manjón, pasando por Vives y Huarte—, en cuanto a sistemas de aprendizaje, la metodología clásica aderezada con algunas banalidades presuntamente modernizantes».

55. RUIZ CARNICER, 1996, pp. 41-42. Citando a Miguel Jerez «resulta que de las élites católicas citadas, un 23,5% aparecen como catedráticos de Universidad, mientras que los 131 nombres correspondientes a las élites falangistas que se citan solamente 13, un 9,9%, resultan ser catedráticos de Universidad».

56. PEIRÓ, Ignacio, y PASAMAR, Gonzalo, *Historiadores españoles contemporáneos*, Ed. Akal, Madrid, 2002, p. 18.

57. *Ibid.*, 2002, p. 18.

58. RUIZ CARNICER, 1996, pp. 44-45, «aunque pronto se transformó en una mera fuente de prestación de servicios, sin ninguna operatividad real en la práctica. Su problema, al igual que en el resto de las secciones, era que había un claro predominio del profesorado de procedencia católica; y en ese medio la capacidad de actuación de Falange no podía ir más allá de una organización burocrática y mutual, pero en absoluto conseguir una movilización política del profesorado en el sentido deseado».

59. *Ibid.*, 1996, p. 501.

60. *Ibid.*, 1996, pp. 504-507. «El Sindicato Español Universitario de Falange Española Tradicionalista y de las JONS simboliza el desgarramiento y tragedia de una juventud educada dentro de unas concepciones cuyo fin no era forjar personas educadas integralmente, como insistía en repetir la

propaganda del SEU, sino incondicionales que continuaran una obra que ellos no habían iniciado ni participado en su creación. La frustración sería la consecuencia para muchos de estos jóvenes que habían creído en la revolución fascista o fueron educados en ella, aunque ello mismo reflejaba la inanidad de esos postulados en su intento de transmisión generacional».

61. Título del trabajo del hispanista británico Michael Richards que trata de desentrañar las claves de la política franquista de autosuficiencia a través de una maraña de violencia, religión, sexismo, fanatismo e intereses económicos[que]condujo al régimen a aislar del contagio exterior a la sociedad española y que reservaba a los vencidos un holocausto de ejecuciones, humillaciones y miseria. Ed. Crítica, Barna, 1999.

62. GONZÁLEZ DURO, Enrique, *El miedo en la posguerra*, Ed. Anaya, Madrid, 2003, p. 234.

63. SANCHO VALLESTÍN, Santiago, *Siempre en el corazón. Memorias de un niño rural de posguerra 1939-1949*, Ed. Comuniter, Zaragoza, 2003. El autor, un maestro que recuerda de manera magistral las vivencias de aquella época en su pueblo natal, Paniza (Zaragoza).

64. *Ibid.*, 2003, p. 22. Y añade con amargura el autor que «Tuvo que pasar mucho tiempo inviernos alargados y cortas primaveras, para ir descubriendo a hurtadillas que en ese alimento recibido había muy poco trigo y excesiva paja. Y cuántos caminos hubo que desbrozar para enterarnos de que hubo otros maestros que habían sido mártires por querer enseñar la libertad».

65. ABÓS, 2003. Se trata de un excelente recorrido por la enseñanza de la historia que se recogía en los manuales durante el franquismo, trabajo que seguiremos en este punto. El autor aclara que «hay una diferencia entre la historia que aparece en las enciclopedias y manuales, inspirada en los libros de Bachillerato y Magisterio, de lenguaje escueto, árido y poco atractivo, y la de los libros de lecturas históricas, de mensajes si cabe más distor-

sionadores, pero con un lenguaje brillante, conmovedor e incluso seductor», p. 52.

66. *Ibid.*, p. 53. Entre otros el autor recogía relatos históricos de Modesto Lafuente, Menéndez Pelayo, Charles Lammis, Vázquez de Mella y José M.^a Pemán.

67. *Ibid.*, p. 59. El manual manifiesta posturas contrarias a la reconciliación y «es una muestra de cómo se sigue alimentando el enfrentamiento y utilizando un vocabulario demonizador del enemigo vencido hacía más de un cuarto de siglo, puesto que la edición de 1967 mantiene la misma virulencia y discurso culpabilizador de quienes apoyaron la causa republicana de manual de posguerra».

68. *Ibid.*, p. 62. Obra donde la tergiversación histórica alcanza cotas difíciles de superar, y donde el autor afirma que en esta historia «se trata de que los niños futuros tomen definitivamente partido por España».

69. *Ibid.*, pp. 62-3. Con un claro lenguaje falangista, ensalza constantemente las virtudes de la «raza», ataques frontales a la Institución Libre de Enseñanza y una especial reverencia al «Caudillo invicto que nos ha devuelto España Una, Grande y Libre».

70. *Ibid.*, p. 64. Manual donde se manifiesta con fervor religioso la providencialidad católica de la misión histórica del pueblo español, a la vez que es «uno de los manuales en que está más lograda la simbiosis nacionalcatólica. Todos los tópicos de la historiografía tradicional y menendezpelayista llenan sus páginas».

71. *Ibid.*, p. 64. Premiada en 1946 a propuesta de la Academia de la Historia tuvo tanto éxito que su uso alcanzó la década de los sesenta «En ella el legado menendezpelayista y los lemas falangistas ¡ESPAÑA, UNA, GRANDE Y LIBRE! aparecen con profusión».

72. *Ibid.*, p. 66. Un verdadero panegírico del dictador donde se ensalza sin límites al «hombre que lo dio todo por la Patria. Que besando la cruz de su espada se propuso, y lo consiguió, que un día todos besasen la Cruz de Cristo».

73. *Ibid.*, p. 67. En la portada de este manual aparece significativamente una imagen del apóstol Santiago con una enorme bandera rojigualda llevando en la mano izquierda un escudo del Nuevo Estado.

74. Citado por RUIZ CARNICER, 2001, p. 115.

75. MORENTE, 1997, pp. 125-126. Orden de 30 de octubre y 16 de noviembre de 1936, Orden de 5 de agosto de 1937 y circular de 31 de agosto de 1937. Se exigía a los aspirantes la presentación de avales políticos (alcalde, cura y jefe puesto de la Guardia Civil de su última escuela). Luego cada comisión establecía sus propios criterios. Así, para la de Lérida los requisitos: mutilado, combatiente, que haya sufrido quebrantos de la barbarie roja. La de Barcelona daba orden preferente a los heridos, y entre estos «el que mayor número de heridas demuestre haber tenido», al que haya perdido mayor número de familiares. Orden de 13 de diciembre de 1938 por la cual «se adjudicaban escuelas directamente en propiedad a los maestros que hubiesen quedado mutilados como consecuencia de su participación en la guerra; a tal efecto se reservaban el 20% de las plazas (masculinas) que se convocasen en las oposiciones».

76. *Ibid.*, 1997, p. 126.

77. *Ibid.*, 1997, p. 126.

78. *Ibid.*, 1997, pp. 126-127. El primer cursillo, con carácter voluntario se convocó en el verano de 1937. En

1938, en Pamplona se convocó uno para 400 maestros «no sujetos a expediente o propuestos para la confirmación en sus cargos». Tuvo gran repercusión el cursillo por la importancia mediática que se le dio en la zona nacional. El ambiente descrito por Fernández Soria estaba en consonancia con la lucha que se libraba en el frente de batalla «Asistieron en régimen de internado casi militar, 400 cursillistas no sujetos a expediente; los actos daban comienzo y terminaban a toque de corneta, y no fue sorprendente ver a los cuatrocientos maestros formados militarmente de cuatro en fondo y marchar a los acordes de una banda de tambores y cornetas».

79. *Ibid.*, 1997, p. 128, «y para obtenerla se hacía uso de dos instrumentos: el adoctrinamiento ideológico de los cursillos y la vigilancia constante de la Inspección y de las autoridades locales y eclesiásticas (sin olvidar por supuesto, la limpieza de desafectos que significaba la depuración)».

80. *Ibid.*, 1997, p. 129. El Decreto de 10 de febrero de 1940 restableció la posibilidad (contemplado en el de 1914) de que pudiesen acceder al título de Magisterio quienes, teniendo el título de Bachiller, aprobasen en la Normal las asignaturas de Pedagogía, Religión y Moral y Labores y Economía (alumnas)». En 1942 se promulgó un plan provisional que revitalizaba el viejo plan de 1914.

81 RUIZ CARNICER, 2001, p. 113.