

Política, educación y pedagogía: rupturas, continuidades y discontinuidades (España, 1936-1939)

Artículo recibido el 28 de abril de 2015 y aceptado el 20 de mayo de 2015.

Antonio Viñao
Universidad de Murcia

RESUMEN

Hasta hace una década, lo usual en la historiografía educativa era considerar que el inicio de la Guerra Civil, al poner la educación al servicio del triunfo bélico sobre el enemigo, había supuesto una ruptura tanto en los discursos político-educativos como en los pedagógicos en relación con el período precedente. En los últimos años, sin embargo, han aparecido algunos trabajos en los que, sin negar la existencia de cambios semánticos en ambos discursos, se pone el acento en las continuidades tanto en el campo del gobierno republicano como en el rebelde o franquista. Este artículo tratará de dilucidar y precisar lo que hubo de ruptura y de continuidad en la política educativa y en los discursos político-pedagógicos durante los años de la guerra civil en relación con la enseñanza primaria.

PALABRAS CLAVE: Guerra Civil española; Segunda República; Discursos pedagógicos; Franquismo; Política educativa.

ABSTRACT

Politics, education and pedagogy ruptures, continuities and discontinuities (Spain, 1936-1939)

Until around ten years ago, the conventional wisdom in educational historiography considered that the start of the Civil War (1936-1939), marking as it did the placing of education at the service of the war effort, involved a rupture, in both the Republican government and the "rebel" or Franco's camp, with the preceding years as to the educational politics and the pedagogical discourses. However, in the last few years a number of works have been published which, without denying the changes that undoubtedly occurred, emphasize the continuities in the discourses. This article sets out to elucidate and clarify just what there was of rupture and of continuity in the educational politics and politico-pedagogical discourses during the years of the Civil War as to the primary education.

KEYWORDS: Spanish Civil War; Second Republic; Pedagogical discourses; Franco's regime; Educational politics.

Uno de los aspectos más debatidos en los estudios sobre la educación en la Guerra Civil es el relativo a las rupturas, continuidades y discontinuidades que la contienda originó desde que el 17/18 de julio de 1936 una parte del ejército se rebelara contra el gobierno legalmente constituido. En este debate, hay quienes han puesto el acento en las similitudes existentes en los objeti-

vos de la política y acciones educativo-culturales de ambos bandos. Hay quienes han subrayado las claras diferencias tanto entre dichos bandos como entre la política educativa republicana anterior a julio de 1936 y la llevada a cabo durante la guerra civil. Hay quienes, también, optan por señalar las continuidades existentes entre los discursos pedagógicos oficiales de unos y otros, así

como durante el franquismo, y los discursos de índole renovadora y escolanovista predominantes en el campo educativo durante el primer tercio del siglo XX.

Este artículo pretende no tanto responder a dicha polémica cuanto hacer pensar a quienes ponen el acento ya sea en las rupturas o en las continuidades. Y ello a partir de dos hipótesis:

a) Que los discursos o lenguajes pedagógicos son, por lo general, una combinación híbrida, en ocasiones incoherente y contradictoria, de continuidades y discontinuidades.

b) Que dichos lenguajes pueden ser, también en ocasiones, transferidos de unos a otros contextos con objetivos y efectos diferentes.

Con tal fin, se confrontarán cuatro textos de índole oficial o semioficial en relación con la educación primaria: los programas escolares elaborados en el bando franquista en 1938 por una comisión nombrada por el ministro Sáinz Rodríguez; y, en el bando republicano, el plan de estudios de la escuela primaria redactado en 1937 por una comisión nombrada por el ministro comunista José Hernández, unas *Orientaciones pedagógicas* de 1937 publicadas en Valencia por la CNT, y el plan general de enseñanza de la Escuela Nueva Unificada elaborado en 1936 por el Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU) de la Generalitat de Catalunya, un organismo en el que predominaban los miembros de dos sindicatos: la mencionada CNT y la UGT-FETE.

Similitudes y continuidades

Hay un punto en el que la historiografía educativa muestra un total acuerdo: en ambos bandos la educación se supedita al triunfo bélico y a las necesidades de la guerra. En ambos bandos, la escuela y el maestro se convierten en instrumentos al servicio de la lucha en el frente y en la retaguardia, del adoctrinamiento ideológico y de la propaganda, de la demonización del adversario y de la justificación y mitificación de la propia causa. Lo que se busca es vencer y, de buen grado o por la fuerza, convencer y modelar las acciones y las mentes. La neutralidad está en ambos bandos proscrita.

Además, la guerra está ahí, presente en unos y otros. Es un asunto de actualidad, cotidiano, que no puede ser soslayado, que debe aprovecharse como tema escolar, y que se visibiliza en los cuadernos escolares y en los dibujos y juegos infantiles. Así, en los programas escolares de 1938 del bando franquista figuran el "Alzamiento Nacional", "Falange Española Tradicionalista y de las JONS", el "Nuevo Estado", "La Jefatura del Estado", "El Estado totalitario", el "Sentido del Alzamiento Nacional del año 1936 frente al marxismo, judaísmo y la masonería internacional destructores de nuestra Patria", "La guerra contra el comunismo" y "Episodios heroicos y grandes figuras del Alzamiento Nacional", entre otros temas similares (López Bausela, 2012, pp. 178, 195, 201, 216, 224 y 279).

Para el plan de estudios de la enseñanza primaria de 1937, aprobado en el bando republicano, "la epopeya del pueblo español que lucha heroicamente por su libertad y su independencia" debía "llenar... toda la labor de la escuela hasta hacerla el centro de preocupación y del trabajo para los niños y el maestro" (Molero Pintado, 1981, pp. 287-288). Con mayor detalle, las *Orientaciones Pedagógicas* de 1937 de la CNT valenciana, indicaban que de los dos "temas fundamentales" sobre los que debía girar "la vida escolar", uno de ellos, la Humanidad –el otro era la Naturaleza–, versaría sobre "las incidencias de la lucha del pueblo contra el fascismo" destacando en ella "el sentido de independencia nacional de la guerra que vivimos" y procurando "llevar al espíritu del niño" su "significación" y "lo que representa[n] en el pasado y en el futuro de nuestro país, ambas fuerzas contendientes" (C.N.T./A.I.T., 1937, p. 8). Una orientación general que en las páginas siguientes se concretaba, por un lado, en el conocimiento, por los alumnos, de las "causas que han trastornado toda la organización de nuestra Patria, provocando nuestra guerra de independencia", de la "ignorancia e injusticia social de los rebeldes españoles", de la "ruina espiritual y económica de España con la actual guerra", de sus "antecedentes históricos", e incluso de las instrucciones para el uso de los refugios antiaéreos, y, por otro, en

su contribución, dentro de la actividad productiva que los niños y niñas podían llevar a cabo en la escuela, “al fin de la guerra y al resurgimiento de la Patria, intensificando la producción en la medida de sus fuerzas” (C.N.T./A.I.T, 1937, pp. 49, 50, 86 y 101).

Otras semejanzas pueden observarse. Las depuraciones del profesorado y la prohibición de los libros de texto y obras de quienes militaban en el bando contrario, así como el asesinato, muerte, encarcelamiento o persecución de aquellos profesores desafectos, están presentes en ambos bandos, si bien con más intensidad y continuidad en el franquista que en el republicano. Otros ejemplos podrían ponerse. Pero ha sido, sobre todo, en el ámbito de los discursos pedagógicos donde se ha centrado el debate en los últimos años sobre las similitudes y continuidades.

Similitudes y continuidades en los discursos pedagógicos: la influencia escolanovista

Frente a quienes han puesto el acento en lo que el régimen franquista significó de ruptura en relación con el republicano y, sin negar lo evidente pero matizándolo, hay quienes han resaltado las similitudes y continuidades existentes en los discursos pedagógicos, oficiales o no, entre uno y otro. Unas veces, para destacar la presencia y relevancia en el ámbito pedagógico-educativo franquista de personajes concretos –inspectores, directores escolares, profesores de escuelas normales–, formados en las instituciones y el ambiente reformista de los años 20 y 30 del siglo XX, cuyos escritos revelan en parte la influencia del discurso escolanovista. Y otras, para señalar en los programas oficiales –los de 1938 y el anteproyecto de 1939, elaborado por una comisión nombrada por el ministro, de lo que en 1945 sería la Ley de Educación Primaria– la existencia de claros restos o huellas de dichos ambiente y discurso.

En efecto, los aspectos innovadores presentes en los programas de 1938 no son escasos ni irrelevantes: la sustitución de las asignaturas por las “concentraciones” globalizadoras; las referencias al “interés del niño”

y a la enseñanza y vida “activa”; la defensa de la “enseñanza ocasional” en asuntos de “oportunidad temporal”, y del decrolyano método ideo-visual o global y las “palabras motrices” para el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como de la secuencia temporal dibujo-escritura-lectura; la propuesta favorable a la existencia de campos escolares agrícolas y gallineros, conejares, colmenas y registros meteorológicos; la realización de trabajos de “tipo libre personal” y de “cooperación”; la sugerencia de que los alumnos eligieran estos trabajos prácticos distribuyéndose entre ellos las tareas, o el hecho de propugnar una “disciplina no restrictiva” dejándoles en libertad para “manejar la biblioteca escolar... tomar ejemplares del insectario o del museo escolar”, para salir “a hacer una observación en el jardín” o “a tomar un dato en un centro oficial”; la enseñanza basada en “la asociación de ideas”, la recomendación de las excursiones, el “partir siempre de lo más próximo”, y el énfasis puesto en el dibujo, los trabajos manuales, el canto y la educación física; o la caracterización, en fin, de la escuela como un centro de “alegría en el trabajo” (López Bausela, 2012, pp. 97, 104, 106-107, 110-112, 115, 147, 168-169, 170-172, 182, 188, 198, 234-235, 239, 248, 251 y 272-275, entre otras).

¿Cómo explicar la presencia de todas estas propuestas innovadoras en un texto elaborado, en plena guerra civil y en el bando franquista, por una “comisión especial de técnicos” cuyo presidente era el Subsecretario del ministerio –Alfonso García Valdecasas, un destacado miembro de Falange Española–, cuyo vicepresidente era el Jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza –Tiburcio Romualdo de Toledo y Robles, un relevante personaje de ideología tradicionalista y conocido defensor de la enseñanza católica más conservadora–, y que estaba integrada por tres inspectores –Francisco Carrillo Gallego, Antonio J. Onieva Santamaría y Amelia Asensi Beviá–, una profesora especial de Escuelas Normales –Dolores Naverán Sáenz de Tejada–, un jesuita –Enrique Herrera Oria–, un marianista –Antonio Martínez–, dos directores escolares –José Delgado Ijalba y África Rodríguez de Arellano–, tres maes-

tros –José Talayero, Juan José García y Julián Sanz– y un relevante personaje del mundo cultural como Eugenio D’Ors por entonces secretario del Instituto de España? La explicación que se ha dado es que los programas serían redactados, al menos por lo que a los aspectos innovadores se refiere, por aquellos miembros de la comisión que se habían formado en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM), creada en 1909, y/o habían sido becados por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), fundada en 1907, para viajar al extranjero y conocer de primera mano las innovaciones didácticas y metodológicas que estaban teniendo lugar en otros países. Es decir, que conocían dichas innovaciones gracias a dos de las principales agencias de difusión en España del movimiento de la Escuela Nueva y de dichas innovaciones. Tales miembros serían los inspectores Francisco Carrillo Guerrero (becado por la JAE), Antonio J. Onieva Santamaría (promoción de 1914 de la EESM y becado por la JAE) y Amelia Asensi Beviá (promoción de 1914 de la EESM y becada por la JAE) y la directora escolar África Ramírez de Arellano (promoción de 1924 de la EESM).

Hasta ahora el debate se ha centrado sobre la compatibilidad y función de dichos aspectos innovadores y escolanovistas en los programas escolares de un régimen totalitario, fascista y nacional-católico. Dado que no estamos ante un documento que fuera el resultado de la yuxtaposición de textos de distintos autores, sin que preocupara la coherencia entre ellos, habría que llegar a la conclusión de que dicho discurso pedagógico podía ser adoptado por un régimen político totalitario –como habría sucedido poco antes con la educación progresiva en la URSS y el escolanovismo en la Italia fascista– sin que quienes lo adoptaban encontraran en ello contradicción alguna.

La cuestión se complica cuando se advierte algo hasta ahora escasamente señalado: que dicho discurso innovador se halla asimismo presente, en el bando republicano, tanto en las “orientaciones pedagógicas” del plan de 1937 como en las publicadas por la CNT valenciana en ese mismo año y en las del proyecto del CENU de 1938.

Así, en las del plan de 1937, es posible hallar referencias a la sustitución del “viejo concepto de asignatura por el de actividad”, al niño como “agente principal de su propia formación” y “elemento activo”, al “carácter de colaboración y ayuda mutua que debe tener la labor escolar”, al recurso habitual al “comentario de actualidad”, a la “concentración de conocimientos” y a la necesidad de atender al “interés” del niño y de que las “actividades creadoras” fueran “el eje” de toda su “vida escolar” (Molero Pintado, 1991, pp. 285-289). De igual modo, en las *Orientaciones* de la CNT de ese mismo año, se indicaba, en relación con el programa, que debía ser flexible –como el horario–, atendiendo a lo improvisado y ocasional, así como adecuado al “nivel intelectual” de los niños, sustituyendo los “conocimientos en materias” por “temas fundamentales... que guarden relaciones esenciales unos con otros” y los tratamientos unitarios mediante lecciones de cosas, centros de interés, el método de proyectos o la concentración de materias (C.N.T./A.I.T., 1937, pp. 25-29). Asimismo, el campo escolar y la pequeña granja se dejaban en manos de una comisión formada por los mismos alumnos que, en régimen de autogestión, se distribuían por equipos las tareas de instalación y funcionamiento (C.N.T./A.I.T., 1937, pp. 91-92). Y al referirse a las escuelas de párvulos, se recomendaban los materiales de Montessori, Froebel o Descoedres (C.N.T./A.I.T., 1937, p. 105).

Tampoco hay lugar a dudas sobre la presencia en el revolucionario proyecto del CENU de los rasgos básicos del discurso pedagógico modernizante en auge en la España de los años 20 y 30. Así lo atestiguan, entre otros aspectos, las referencias en el título y en el texto a la Escuela Nueva y, ya en el proyecto, a la espontaneidad, libertad y actividad infantil, a la vida al aire libre, el activismo y el juego en la escuela-cuna (0-3 años) y la materna (3-6 años), así como las alusiones en el primer ciclo escolar (6-8 años) a la escuela activa, a las “comunidades de trabajo” y al “trabajo como el eje de toda la vida escolar”; en el segundo ciclo (9-11 años) al “interés” del niño no en general sino adivinado “en cada instante según las circunstancias” y, en general, a la “nueva pe-

dagogía" y la "nueva escuela" vitalista, espontánea y activa, a la necesidad del contacto con la naturaleza en los nuevos edificios escolares, a los campos y talleres escolares, al "trabajo globalizador" y al descubrimiento por indagación propia frente al orden lógico de las disciplinas o materias, a la fusión de la escuela con el medio social y natural, y, en las escuelas rurales, a la flexibilidad en el horario y la sustitución de los libros de texto y los programas por "la fuente inagotable de recursos didácticos que ofrecen la Naturaleza y la vida" (Generalidad de Cataluña, 1938, pp. 7-10-14 y 16-21).

Una lectura solo atenta a las semejanzas existentes entre los cuatro textos analizados puede inducir a pensar que no hay diferencias sustanciales entre ellos. Podrá argüirse de nuevo que el plan de 1937 fue redactado, como los programas franquistas de 1938, por una comisión técnica formada, según una Orden de 7 de abril de 1937, por un inspector –Antonio Ballesteros (promoción de 1914 de la EESM y becado por la JAE)– y un maestro y director escolar –Dionisio Prieto, en aquel momento Delegado Central de Colonias Escolares– propuestos por el ministerio, y cuatro miembros más, dos propuestos por la FETE –Pablo Cortés, profesor de Escuela Normal y director de la *Revista de Escuelas Normales* entre 1933 y 1936 (promoción de 1916 de la EESM) y Ramón Ramírez, maestro, militante comunista y director en aquel momento de *El Magisterio Español*– y dos por la CNT –Rotilo Pla Camarasa y Dantón Canut, ambos maestros valencianos– a los que se añadirían, según Castro Marcos (1939, p. 174), una profesora de Escuela Normal y directora escolar –María Sánchez Arbós (promoción de 1919 de la EESM)– y un tal Oriol Anguera, que no hemos podido identificar. Podrá argumentarse, asimismo, que el proyecto del CENU fue elaborado por un comité mayoritariamente integrado por miembros de la CNT y de la socialista UGT-FETE relacionados, directa o indirectamente, con el mundo de la enseñanza, cuyo presidente, Juan Puig Elías, había fundado y dirigido en Barcelona una escuela racionalista, la Escuela Natura. Y que aunque desconozcamos quiénes fueron los autores de las *Orientaciones pedagógicas* del Sindicato

Único de la Enseñanza de Valencia, puede decirse de ellos lo que uno de los anteriores poseedores del libro consultado escribió en su portada interior: "¡Increíble! Sin en el más leve atisbo parcial y menos sectario".

¿Nos hallamos, pues, ante meros trabajos técnicos sin o con escasa relación con las ideologías políticas dominantes en cada caso y con el enfrentamiento bélico? ¿O más bien ante un mero discurso retórico, más o menos obligado, que oculta las discrepancias ideológicas? ¿O es que acaso esos mismos aspectos, considerados técnicos, podrían ser puestos al servicio de ideologías y objetivos contrapuestos? ¿Hasta qué punto podía recurrirse a un discurso renovador sin advertir las contradicciones existentes entre dicho discurso y las ideologías que trataban de imponerse o los objetivos perseguidos?

Rupturas y diferencias: dos políticas contrapuestas

Pueden señalarse, como es obvio, diferencias relevantes en la política educativa de ambos bandos. En un lado, separación de sexos, nacional-catolicismo, un bachillerato elitista y tradicional –el del plan de 1938–, en el que las asignaturas principales era el latín y la religión católica, y los idiomas extranjeros el alemán y el italiano, y, como ideal, un nacionalismo autárquico y un pasado perdido y mitificado: la España Imperial del siglo XVI. En el otro, coeducación, laicismo y supresión de la enseñanza religiosa, un bachillerato para obreros, y un ideal o ideales a construir y llevar a la práctica sin referencia alguna a modelos de un pasado real o inventado, sino más bien a un imaginario futuro de solidaridad, justicia y progreso para todos los seres humanos. Podrían añadirse otras diferencias, pero solo trataré dos que considero fundamentales.

En ambos lados se vive, desde luego, una situación de ruptura en relación con los años precedentes. Más intensa en el bando franquista, como es obvio, pero también consciente y clara en el republicano. En este último, se pone el acento, buscando un apoyo legal para las reformas que se llevan a cabo, en aquellos artículos de la Constitución de

1931 que prohibían ejercer la enseñanza a las órdenes y congregaciones religiosas (artº 26), o en aquellos otros, como el 48, que establecían el “sistema de escuela unificada”, que la enseñanza sería “laica”, que haría del “trabajo el eje de su actividad metodológica”, que se inspiraría en “los ideales de solidaridad humana”, y que se facilitarían a “los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se hallen condicionados más que por la aptitud y la vocación”. Al fin y al cabo, el proyecto del CENU, como se decía en su preámbulo, no era más que el desarrollo de dichos preceptos constitucionales y de lo establecido al respecto en el Estatuto de Cataluña de 1932. Sin embargo, como también se afirmaba, la revolución popular que había tenido lugar como reacción al golpe de Estado de julio de 1936 había permitido ir más allá de las reformas del primer bienio republicano aspirando, gracias al “momento revolucionario que vivimos” y a “la corriente renovadora de las fuerzas libertadoras de la hora presente”, llevar a sus últimas consecuencias lo dispuesto en la Constitución de 1931 (Generalidad de Cataluña, 1938, p. 7).

Esta primera diferencia en el tipo de ruptura con el período precedente es fundamental. En un lado, el rebelde o franquista, había que construir un “Nuevo Estado” y una nueva administración estatal y periférica y, en definitiva, un nuevo régimen político con nuevas y opuestas bases ideológicas. Hasta enero de 1938, año y medio después de iniciada la guerra, no se crearía el Ministerio de Educación Nacional y habría que esperar a junio de 1939 para establecer las Juntas provinciales y locales de primera enseñanza. Con anterioridad los asuntos educativos fueron regulados y gestionados por la breve e inicial Junta de Defensa Nacional, creada el 24 de julio de 1936, y por la Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica de Estado establecida el 1 de octubre de ese mismo año. Las primeras medidas adoptadas se dirigieron a liquidar y anular las reformas educativas republicanas –separación de alumnos y alumnas, énfasis en lo religioso-católico y en lo nacional-patriótico, supresión de los consejos escolares y del bilingüismo–, a erradicar sus ideas y

proyectos –depuración del profesorado y de la inspección, expurgo de las bibliotecas, prohibición de los libros de texto y obras del profesorado no afecto, cambios en la denominación de los centros docentes–, y a intentar normalizar la situación abriendo las escuelas con maestros interinos afectos al nuevo régimen. La construcción sobre la marcha del aparato educativo del nuevo Estado se hizo en ocasiones improvisando y sin un plan general, salvo por lo que se refiere a la destrucción de lo anterior. De ahí que el ritmo de las reformas o cambios a introducir en la enseñanza fuera lento al principio, con la excepción indicada, para ganar fuerza y consistencia a partir de 1938.

En el bando republicano, por el contrario, se hereda el aparato administrativo del Ministerio de Instrucción Pública, su Inspección, sus consejos escolares y sus servicios periféricos. Lo que sucede es que la sublevación militar y la guerra fuerzan –y al mismo tiempo facilitan– la transformación radical de los objetivos de la política educativa. Los planteamientos reformistas se quedan obsoletos. La guerra contra el fascismo deviene el objetivo prioritario. De ahí, por un lado, que haya que atender a necesidades tales como la alfabetización de los soldados mediante las llamadas Milicias de la Cultura o las Brigadas Volantes, y la creación de colonias infantiles para atender a los niños desplazados de sus lugares de residencia. Y, por otro, que sean posibles reformas y propuestas inviables incluso tras la victoria del Frente Popular en las elecciones de febrero de 1936. Por ejemplo, la creación de los Institutos y del bachillerato para obreros o el ya mencionado proyecto del CENU. Solo que aquí los ritmos se contraponen a los del bando franquista. Si allí se iba de menos a más, de la acción improvisada a la sistemática y fortalecida, aquí la situación se invierte: el ritmo rápido y ágil de reformas y actuaciones de la primera mitad de la guerra, hasta 1938, decaerá en su segunda mitad a causa de la evolución de los acontecimientos bélicos hasta terminar desintegrándose.

La segunda diferencia se refiere a la uniformidad o diversidad de ideologías y discursos. En el bando franquista se llega rápidamente a un proyecto y discurso unifor-

me, con menos variaciones o divergencias, más compacto. A sus diversas tendencias o “familias” políticas les une el rechazo a la política republicana, a la República, y el común objetivo bélico. Interpretada en ocasiones de modo distinto, acaban poseyendo una base ideológica compartida, el nacional-catolicismo. Por último, todas las “familias” se someten, no sin alguna discrepancia rápidamente acallada, a un único mando militar no puesto en cuestión y mitificado, que ocupa la Jefatura del Estado. A la figura, en definitiva, de Francisco Franco, Generalísimo de los Ejércitos, Caudillo de España por la Gracia de Dios y Jefe Nacional del partido único. En lo que a la educación se refiere, dos serán en síntesis, las tendencias o grupos en liza: la falangista, que propugna la intervención estatal y del partido único en este campo, y la de la Iglesia católica, que mantiene el principio de subsidiariedad estatal y entiende que la educación es un espacio que le pertenece con carácter exclusivo. Aunque en un principio coexistan personajes de uno y otro signo en los organismos del gobierno y de la administración educativa, la pugna se decantará progresivamente, en el ámbito de la educación formal, en favor de la Iglesia católica y de personajes tradicionalistas, ultraconservadores, claramente anti-laicistas y nacional-católicos, miembros o personas afines a asociaciones católicas en conexión continua con la jerarquía eclesiástica y claramente dispuestos a favorecer a las órdenes, congregaciones e institutos religiosos.

En el bando republicano, por el contrario, coexisten varios proyectos y discursos. Lo que une la amplia diversidad de ideologías contrapuestas –liberales, republicanos, socialistas, comunistas, anarquistas, nacionalistas catalanes y nacionalistas vascos estrechamente ligados al clero católico vasco– es la lucha contra el fascismo o el ultranacionalismo español. Hay quienes, como los anarquistas, consideran que su revolución política, social y económica es una condición previa e inexcusable para conseguir el triunfo bélico. Por el contrario, los comunistas –cuyo peso e importancia política se incrementa a causa del apoyo de la URSS a la causa republicana– piensan que hay que posponer la revolución y alcanzar primero

el triunfo por las armas. La evolución de la guerra se refleja en la adscripción ideológica de los ministros de instrucción pública: de julio a septiembre de 1936, en clara línea de continuidad con el período precedente, un liberal-republicano, Francisco Barnés; de septiembre de 1936 a abril de 1938, en la época más activa y de realizaciones, un comunista, Jesús Hernández; y de abril de 1938 a febrero de 1939, ya en fase de declive e inacción, un miembro de la anarquista CNT, Segundo Blanco.

Los discursos pedagógicos: diferencias, discontinuidades y contradicciones

Por supuesto, la lectura que se ha efectuado de los aspectos pedagógicamente renovadores presentes en los documentos analizados es parcial y engañosa. Las mismas o similares palabras ocultan discursos y realidades muy diferentes.

Los programas franquistas de 1938 son, de hecho, una explosiva y contradictoria combinación de modernidad pedagógica con catolicismo conservador, totalitarismo fascista y tradicionalismo pedagógico. Todo el texto está impregnado de rechazo por lo foráneo y de vuelta a lo que se considera lo genuinamente español: la pedagogía del siglo XVI, la de las Escuelas de Gramática de la España imperial con su “sistema de repetición”, la de los españoles fundadores de órdenes y congregaciones religiosas, y relación con los siglos XIX y XX, la de los presbíteros Jaime Balmes y Andrés Manjón y la encíclica *Divini illius magistri* (López Bausela, 2012, pp. 96-97 y 104). Temerosos de que se les acusara de pedagógicamente modernos, y conscientes de las incoherencias en que incurrían, los redactores se ven forzados a decir, por ejemplo, que las concentraciones o temas de conocimiento y las realizaciones o trabajos prácticos no son “técnicas extranjeras aunque en ocasiones haya alguna semejanza. Se trata sencillamente de manifestaciones de la vida activa en la escuela”. Al fin y al cabo, se aclara, “el niño español es inventor, recreador, genial

en sus representaciones y arranques espontáneos y privarle de que los ponga en juego equivaldría a mutilarle sus brotes naturales y desnaturalizarle lo fundamental de su carácter” (López Bausela, 2012, p. 272).

El recurso forzado a ese supuesto “niño español” podía valer como argumento justificativo de tanta modernidad escolanovista por lo que a las “técnicas” o procedimientos se refiere. Pero no podía ser utilizado en cuanto a los ideales u objetivos a alcanzar y, en consonancia con ellos, con los contenidos asignados a las “concentraciones” y “realizaciones”. Es aquí donde las contradicciones son más obvias. Los ideales y objetivos eran claros: “el amor a Dios y la Patria con el fin de formar una “Nueva España” que fuera “UNA, GRANDE Y LIBRE”, la vuelta al campo y al mundo agrícola –ruralismo–, autarquía –España debe “bastarse a sí misma”–, educación de la mujer como “ama de casa” y “madre de la familia cristiana” y, como se decía en la Circular de 5 de marzo de 1938, que “el niño perciba que la vida es milicia, o sea, sacrificio, disciplina, lucha y austeridad” (Peralta Ortiz, 2012, p. 68). De ahí que entre “los motivos de conocimiento” y las “realizaciones” se reiteren los de índole patriótica y religioso-católica, los referentes al imperio de la Hispanidad, a la higiene del alma, a la familia cristiana y, como se advirtió anteriormente, al Alzamiento Nacional y la guerra contra el comunismo –junto, sin que se vea en ello contradicción alguna, con alusiones al mandato religioso “Amaos los unos a los otros”.

El plan de estudios de 1937 no detallaba tanto como el anterior sus objetivos y contenidos. El ideal estaba claro: había que construir una “escuela popular”, es decir, la escuela del pueblo. Sus bases fundamentales debían ser, aparte de lo ya indicado en relación con la guerra civil, la coeducación, un respeto a la conciencia del niño que implicaba la “supresión de la enseñanza de la doctrina cristiana y la historia sagrada” y “la formación de un concepto científico de la vida y del mundo”, y una concepción de la educación moral y cívica no como asignatura laica, sino como el resultado del “ejemplo del maestro” de la “solidaridad entre los niños”, de “la acción del medio escolar”, del “sistema de tra-

bajo” empleado –se pretendían estimular en la escuela la “colaboración y ayuda mutua” y el “trabajo colectivo”–, y de la “exaltación de aquellas grandes figuras cuya conducta es norma para la humanidad progresiva”. Tales fines eran objeto de mayor desarrollo al referirse a la enseñanza de la “vida económico-social”, de la Historia, de la Naturaleza y a las llamadas “actividades creadoras”. El estudio de la “vida económico-social” debía versar sobre “la organización del trabajo y de la producción”, las “fuerzas sociales” implicadas en ella, y “los problemas económicos”. La Historia debía revisarse. No sólo había que resaltar en los hechos históricos “la intervención del pueblo”, por lo general ocultada, “y sus luchas por la liberación y el progreso de nuestro país frente a la opresión tradicional de las castas dominantes”, sino que además esta enseñanza debía “despertar en los niños, a la vez que un sano amor a España, un sentimiento internacionalista, de solidaridad entre los pueblos y de aversión a las guerras y a las fuerzas económicas y sociales que las producen”. El estudio de la Naturaleza, debía proporcionar al niño “una explicación racional” del “medio natural” que le rodea y de todo aquello que en dicho medio despierta su “interés”. Por último, las “actividades creadoras” podían llevarse a cabo tanto en los talleres escolares como en “los centros de producción de cada localidad”. En síntesis, internacionalismo, creencia en el progreso, explicaciones científicas, protagonismo del pueblo, trabajo colectivo y conexión con el mundo económico y del trabajo, rasgos todos ellos que también se encuentran en los otros dos documentos del bando republicano.

Los contenidos básicos de las *Orientaciones pedagógicas* de la CNT valenciana se articulaban, de forma más global, en torno a dos grandes ejes: Humanidad y Naturaleza o “vida circundante”. En el tema Humanidad, la guerra civil como guerra de “independencia nacional” tenía, como se dijo, un peso fundamental. Junto a ella se ponía el acento en la solidaridad obrera internacional, la justicia social, el progreso, el pacifismo y el trabajo productivo. Como temas clave destacaban la Sociedad de Naciones, sus antecedentes y su labor en pro de la paz,

los peligros del imperialismo, los medios modernos de comunicación como “producto del trabajo del hombre, al servicio del progreso de la Humanidad”, y todo lo relativo al mundo del trabajo y los trabajadores (C.N.T./A.I.T., 1937, pp. 7 y 49-51).

Naturaleza y Sociedad eran, asimismo, los dos grandes bloques en torno a los que se articulaban los contenidos de la enseñanza primaria en el plan del CENU para la enseñanza primaria. Su desarrollo era mínimo. El documento remitía de modo general a objetivos e ideales expresados a través de palabras o frases clave que no diferían sustancialmente de las de los dos casos anteriores: escuela de “libertad y justicia”, “una sola Humanidad, una sola familia”, idea y fe en el progreso, principio de “cooperación”, y la escuela como “comunidad de trabajo” en la que todos los alumnos conviven, sin excepción, “en las tareas mecánicas y trabajos de taller”. Dos matices propios, no tan insistentemente aludidos o tratados en los otros dos textos, serían la concepción de la escuela como “organismo colectivo” fusionado “con el medio natural y social donde radica” mediante su adscripción a una “colectividad de producción” o “de trabajadores”, con el fin de asegurar su “control social” y la unión o asociación de intereses y actividades entre maestros y trabajadores, y las repetidas alusiones a los valores y aspectos espirituales de la tarea escolar (Generalidad de Cataluña, 1938, pp. 7, 9, 13 y 18).

Estas referencias a lo espiritual respondían a uno de los objetivos de esa escuela que se pretendía nueva: la consecución de “una enseñanza que sepa ahogar en el alma del niño los instintos atávicos de odio y de lucha y que acierte despertar aquellas inclinaciones que predisponen a la fraternidad y al amor entre los hombres.... a la solidaridad entre todos y para todos” (Generalidad de Cataluña, 1938, p. 7). Palabras tan bellas pueden hallarse también en los demás documentos analizados. El mandato divino de amarse los unos a los otros, figuraba como tema de conocimiento en los programas franquistas de 1938, y el pacifismo y rechazo o aversión a las guerras en general en el plan de 1937 y en las *Orientaciones pedagógicas* de la CNT de ese mismo año. En ninguno de

los casos se advierte contradicción alguna entre dichas frases o palabras y aquellas en las que la enseñanza, el maestro y la escuela se ponían al servicio de la derrota y aniquilación del adversario. En los autores de los programas franquistas de 1938, porque se sataniza a quienes combaten en el otro bando, negándoseles además la condición de españoles y de seres humanos. En los tres documentos del bando republicano porque se consideraba que la guerra civil era, como todas las guerras, una consecuencia inevitable del imperialismo y de un determinado sistema económico y social. Modificando dicho sistema, las guerras desaparecerían para siempre. En todo caso, el origen de la guerra civil residía en la “ignorancia e injusticia social de los rebeldes españoles” que “representan el pasado” (C.N.T./A.I.T., 1937, p. 49). Eliminando dicha ignorancia mediante la educación, y la injusticia social mediante la revolución, no habría más guerras entre los españoles.

Consideraciones finales

El golpe de Estado del 17/18 de julio de 1936 y el movimiento revolucionario que se produjo allí donde el fracaso del golpe supuso la continuidad de las instituciones republicanas, provocaron una doble ruptura. En el bando rebelde, por la necesidad de crear un nuevo Estado desde supuestos totalmente divergentes de aquel régimen contra el que se había sublevado. En el republicano, porque el movimiento revolucionario, el ascenso al poder de socialistas, comunistas y anarquistas, y las necesidades derivadas de la guerra, hicieron posible introducir o diseñar cambios y reformas impensables solo unos meses antes. Hubo, pues, rupturas y discontinuidades. Pero también hubo continuidades. En el ámbito de los discursos pedagógicos y en el de las prácticas escolares. En lo que a los discursos se refiere ¿cómo explicar las similitudes en los conceptos y palabras, en las frases y expresiones, en las actividades y procedimientos didácticos sugeridos o prescritos en los cuatro documentos analizados teniendo en cuenta su diversa procedencia ideológica?

Todo indica que en la redacción de los programas franquistas de 1938 y los programas oficiales del bando republicano de 1937 desempeñaron un papel relevante inspectores, profesores de Escuelas Normales y maestros-directores que se habían formado por lo general en la EESM, que habían disfrutado en algún caso de becas concedidas por la JAE o, simplemente, que conocían y estaban al día sobre cuál era el discurso pedagógico por excelencia. Aquel que gozaba de mayor prestigio y había que seguir al redactar un plan de estudios o unos programas oficiales u oficiosos.

Cuando, una vez iniciada la guerra civil, quienes se habían formado en dicha institución y contexto se inclinaron, o fueron forzados a inclinarse, por uno u otro bando, solo podían repetir aquello que constituía la base científico-académica de su saber: las ideas y principios que sustentaban el movimiento de la Escuela Nueva y las reformas e innovaciones introducidas en aquellos países considerados educativamente más avanzados. Ideas y principios, además, que con excepciones, impregnaban el aire que respiraban y el alimento del que se nutrían los discursos y propuestas de reforma en la España del primer tercio del siglo XX.

La lectura de los documentos analizados muestra la flexibilidad de dicho discurso pedagógico para adaptarse a contextos y realidades muy diferentes, incluso opuestas, así como su capacidad para producir efectos incluso divergentes. Su funcionamiento no dependía de su naturaleza intrínseca, sino del contexto en que se aplicaban. Las palabras podían ser las mismas, o parecidas, pero no lo que con ellas se pretendía.

Los autores de los programas franquistas de 1938, conscientes de las contradicciones e incoherencias en que incurrían, recurrieron a justificaciones forzadas. Para ellos,

el mandato divino de amarse los unos a los otros no era aplicable a quienes, desde la anti-España, habían perdido toda condición humana al ser considerados irrecuperables. Para los autores de los programas oficiales de 1937, de las *Orientaciones* anarquistas de ese mismo año y del proyecto del CENU de 1938, creyentes fervorosos en el progreso de la Humanidad a través de la ciencia y el trabajo, no existía contradicción alguna entre, por un lado, la forzada guerra emprendida contra el fascismo y el adoctrinamiento ideológico que la misma exigía y, por otro, el pacifismo y el respeto absoluto por la conciencia infantil que mantenían como principio. La consecución de una Humanidad sin guerras ni injusticias sociales se conseguiría –al menos así lo pensaban– gracias a la educación y a la revolución social iniciada.

REFERENCIAS

- CASTRO MARCOS, M. de (1939). *El Ministerio de Instrucción Pública bajo la dominación roja. Notas de un espectador imparcial*. Madrid: Librería Enrique Prieto.
- C.N.T./A.I.T. (sin fecha, pero 1937). *Orientaciones Pedagógicas*. Valencia: Sindicato Único de la Enseñanza de Valencia.
- GENERALIDAD DE CATALUÑA (1938). *Proyecto de enseñanza de la Escuela Nueva Unificada*. Barcelona: Imprenta La Polígrafa.
- LÓPEZ BAUSELA, J. R. (2012). *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco*. Madrid: UNED.
- MOLERO PINTADO, A. (1991). *Historia de la educación en España. IV. La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- PERALTA ORTIZ, M^a D. (2012). *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.