



La República tenía una fe desmedida en la educación



Maestros valencianos bajo el franquismo ^① es el título de un excelente ensayo de Carmen Agulló Díaz y Juan Manuel Fernández Soria sobre la depuración de los maestros en los primeros años del régimen franquista. Tanto la profesora Agulló como el profesor Fernández Soria, miembros del Departamento de Educación Comparada de la Universitat de València, son especialistas reconocidos en la investigación de temas y la publicación de obras relacionados con la educación durante la Segunda República, la Guerra Civil y el primer periodo del franquismo. Su dedicación a estas cuestiones y, también, su presencia en mesas

Carmen Agulló y Juan Manuel Fernández

Entrevista realizada por
Alberto Gómez Roda,
Pilar Maestro y
Dolores Sánchez Durá
(Archivo Histórico
JLB CC OO PV)

redondas, conferencias y actos sobre la educación en la primera mitad del siglo XX, les ha proporcionado un punto de vista reflexivo y crítico y

una capacidad de elaboración de un juicio histórico bien equilibrado sobre esta etapa de nuestra historia que tanto se está prestando, desgraciadamente, al abuso, la utilización sesgada y a su uso como arma arrojadiza sobre los que se supone que no son de los nuestros.

Maestros valencianos bajo el franquismo es el resultado de un laborioso proceso de estudio, clasificación e interpretación de unas fuentes muy concretas: los casi 2400 expedientes de depuración de los maestros valencianos que se encuentran en el Archivo General de la Administración. El resultado es a la vez magnífico y demoledor. Magnífico porque enriquece extraordinariamente el conocimiento que se tenía sobre una de las tantas páginas dolorosas de la posguerra: los procesos de depuración de los cuerpos de funcionarios del Estado, y, muy en particular, sobre los docentes. Demoledor porque serán muy escasos los historiadores que no reconozcan que las razones, los métodos y los instrumentos de la depuración representaron muy certeramente los propósitos del Nuevo Estado. Y éstos no parece que fueron otros que humillar, aterrorizar y separar de las aulas a todos aquellos maestros y maestras que hubieran sido, aunque fuera de manera muy ligera, infectados por las miasmas de la modernización, de la escuela nueva, de las influencias europeas, de la neutralidad, aconfesionalidad o la laicidad necesarias para respetar la conciencia de los estudiantes. No es una afirmación hecha desde la ideología, es una conjetura contrastada más que suficientemente por las evidencias disponibles. Pero, además, no bastaba con erradicar la semilla del mal, había que levantar una nueva escuela al servicio de un proyecto confesional, muy conservador y elitista, de marcado carácter patriótico/nacionalista y subsidiario de la Iglesia Católica.

Los dos autores se reconocen «afectados» por el dolor y el sufrimiento que transmiten los expedientes del AGA y por las entrevistas que han realizado a algunos de aquellos supervivientes de uno de los periodos más largos y difíciles de la Historia de España. La experiencia de la humillación y del sometimiento a los dictados de un régimen cruel y poco dado a los sentimientos de compasión y reconciliación impregna las voces que se dejan oír en los pliegos de descargo, en los que las víctimas de una depuración insaciable intentan buscar un atisbo de salvación. Compañeros que denuncian, párrocos que interpretan indicios de conductas poco católicas, cualquier signo de lo que fue normal en tiempos de libertad se convierte en un signo inequívoco de desapego al «Glorioso Movimiento Nacional».

Sabíamos que esta bajada a los infiernos que Carmen y Juan Manuel realizaron hace unos años proporcionaría unos acentos especialmente interesantes a sus voces, por eso nos hemos empeñado en hacerlos hablar y hablar. Para que intentemos oír todo aquello que está, de manera difusa, más allá o más acá, de los discursos que de manera deliberada se pronuncian.

① J. M. Fernández Soria y M. del Carmen Agulló, *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del magisterio: 1939-1944*, Valencia, Institutió Alfons el Magnànim, 1999.

AG/PM/DSD: *¿Fue el proyecto educativo de la Segunda República una ruptura con el pasado o representó una continuidad con elementos de reflexión y prácticas educativas ya presentes en España?*



Efectivamente, la Segunda República no significó una ruptura total. Desde un punto de vista pedagógico podemos decir que no inventa nada porque no ofrece un paradigma original ni inédito. Pero sí que recupera y sintetiza las mejores aportaciones que hasta ese momento había habido en España de pedagogía renovadora. La Institución Libre de Enseñanza está muy presente, y la Institución viene de finales del siglo XIX, no sale de la nada. Y lo que también hace la República es institucionalizar u oficializar lo que habían sido prácticas pedagógicas minoritarias. Aquí en Valencia estaba la Liga de la Educación Nueva, desde los años 20. Era un grupito de maestros que iban en contra de la política educativa oficial. La República lo que hace es oficializar, dar un marco de cobertura amplia, a esas prácticas pedagógicas que ya estaban, que llevaban muchos años, que procedían de diferentes sectores –movimiento obrero, Institución Libre de Enseñanza...-. Creo que la República no puede decirse que fuese original, innovadora, sino que recoge y sintetiza las mejores aportaciones que desde hacía años el magisterio español llevaba a la práctica.



Yo, sin embargo, sí que diría que supone una ruptura, pero justamente por lo que tú dices. Si miramos sólo la Constitución de 1931, el hecho de que constitucionalice la enseñanza, caracterizándola como laica, como única, y por tanto también coeducativa. Caracterizándola como una enseñanza que ha de tener en el trabajo el eje de su actividad de método. El hecho de que se recoja que la educación y la cultura han de ser una cuestión de Estado... A mí eso me parece que es una ruptura respecto a lo anterior. No en cuanto a que no estuviera dicho, que estaba dicho. Yo creo que desde la Revolución Francesa prácticamente está todo dicho. El problema es cómo de la teoría se pasa a la ley, y

de la ley a la práctica. Yo creo que la República lo que hace es recoger algo que estaba dicho, pero que no estaba constitucionalizado. Esa es, a mi modo de ver, la auténtica ruptura. Y evidentemente, como dice Carmen, continuidades claro que las hay. No sólo está la Institución Libre de Enseñanza. ¿Cuánto ideario de la Institución Libre y cuánto del PSOE hay? Evidentemente mucho. Y eso estaba ya.



Y se estaba llevando a la práctica. Lo que pasa es que era muy minoritario.

Ciudadanía y democracia... ¿En qué medida son conceptos clave que orientan los proyectos de reforma educativa en el primer bienio?



La verdad es que son estos conceptos, ciudadanía y democracia, fundamentales. Y aquí me voy a permitir hacer una alusión a la Tercera República Francesa. Yo creo que está suficientemente comprobado que esa República, la de Jules Ferry, la de Ferdinand Buisson, influye mucho en la República Española del año 1931. Y si la República Francesa necesitaba construir una ciudadanía nueva, y lo dicen así, es decir, esa ciudadanía dirigida a un hombre y una mujer republicanos, la República del año 31 quiere hacer igual. No hay que olvidar que el laicismo escolar tiene entre sus fundamentos el procurar un ciudadano nuevo, no separado por ideologías, sino un ciudadano al que le une una única moral, la moral laica, la moral común. No sólo esto. Yo he anotado cómo Rodolfo Llopi, que sabemos todos que fue el principal inspirador del modelo educativo republicano en el Bienio Reformista, escribe en *Crisol*, dos días después del advenimiento de la República, un artículo en el que dice que se trata de hacer ciudadanos y ya no súbditos. Se trata de cambiar el súbdito de la monarquía por el ciudadano de la nueva república. Y para esto, dice, necesitamos un instrumento eficacísimo: la escuela. Si queremos transformar la nación, dice ya entonces en la revista *Crisol*, tenemos que echar mano del instrumento de la educación. Y si vemos luego dos normas legales básicas, también primerizas, muy tempraneras, una,

En la República el concepto de democracia no se quedó sólo en teoría.

aquella que crea Misiones Pedagógicas, aquí vemos cómo ese decreto dice que es necesario hacer al pueblo partícipe de los asuntos de la nación. Entiendo que hacer partícipe es hacer protagonista, y por tanto ser ciudadano. Y eso, lo dicen, se hace mediante la educación y la cultura. Y cuando después se promulga el decreto por el que se crean siete mil escuelas, se dice exactamente igual: necesitamos sustentar la democracia, y para ello necesitamos hacer ciudadanos que la sostengan. Y una última cosa, una circular de Llopis del año 32 dice explícitamente: es necesario que los maestros expliquen a los niños cómo la República actual, al redactar su Constitución, señala un momento histórico en el proceso de la liberación del pueblo. Para mí es una forma de unir inextricablemente ciudadanía y democracia.



Es también el significado del «Estado docente», muy de Azaña. Efectivamente, la República piensa que la única manera de sostenerla es formando ciudadanos republicanos, y la manera de formarlos es a través de la escuela. Por lo tanto, pone en manos de la educación en gran parte el que la República se sostenga, se consolide. Rodolfo Llopis decía que con una única generación de ciudadanos formados como republicanos tendríamos ya consolidada la República. Desafortunadamente no se llegó a formar ni una generación de ciudadanos republicanos. Lo que sí destacaría es que en la República el concepto de democracia no se quedó sólo en teoría, sino que en la práctica se pusieron en marcha las primeras instituciones democráticas dentro de la escuela, como eran los Consejos Locales de Primera Enseñanza, en los que había representación de los padres y de los maestros elegidos, respectivamente, por sufragio directo, y en los cuales se podía participar en la gestión y en la toma de decisiones. Es la única ocasión en toda la historia de la educación en España, hasta los consejos escolares de los años 80, en la que hay una participación democrática y directa. La República no se quedó sólo, que es muy importante, en reivindicar la

formación de ciudadanos democráticos, en reivindicar la democracia, sino que puso en práctica medidas democráticas para que dentro de la escuela se formaran ciudadanos democráticos. Y después los niños realizaron muchas prácticas democráticas. Es decir, las Repúblicas Escolares serían una práctica que, en aquellos momentos, copiada en gran parte también de Francia, se puso en marcha como una manera de vivir de forma práctica la democracia en la escuela. Creo que esto es muy importante.



Sí. Es lo que decíamos antes, que la República no es una ruptura total, sino que hay también continuidades. Por ejemplo, todo el cooperativismo escolar que luego lleva Herminio Almendros a su expresión máxima con La Imprenta Escolar, es una muestra evidente del nivel de introducción de la democratización en la escuela.

¿Por qué se planteó con tanta presteza y radicalidad la reforma educativa por parte de los primeros gobiernos republicanos?



Es verdad, hubo una cierta urgencia, pero yo creo que está perfectamente explicada. Si leemos por ejemplo el libro de Llopis *La revolución en la escuela*, que es una especie de testimonio político de su paso por la Dirección General de Enseñanza Primaria, él dice claramente esto: todo régimen que aspira a perdurar acaba refugiándose en la pedagogía. Por tanto, la perdurabilidad de un régimen que nace ex novo necesita por tanto una reforma educativa urgente. Si quiere perdurar tiene que basarse, dice Llopis, en la educación. Por tanto, reforma educativa urgente. Pero además necesitaba, como ya habíamos dicho antes, crear una ciudadanía republicana. Es el sostén del régimen. Pero hay algo más que viene de antes. El régimen republicano es también reformista y liberal. Es una cadena que empieza en las Cortes de Cádiz y en la que la II República es un eslabón más. Digo esto porque el liberalismo siempre quiso modernizar España. La República tenía entre sus objetivos fundamentales la modernización

del país. Ponerlo a la par con los países europeos. Y esto no se podía hacer sin la educación. Y se dice claramente. No hay que olvidar que la República tiene mucho de regeneracionista. No nos extrañe por tanto que, si establecemos esta conexión, la Iglesia enemiga del progreso, porque se dice, no nos extrañe que la reforma educativa tenga a la Iglesia en su punto de mira. Cuando Azaña en el famoso discurso que hace en la Cortes la noche del 13 al 14 de octubre diciendo esa frase tan mal entendida de que «España ha dejado de ser católica» dice: eso no es una cuestión religiosa, es una cuestión política. Porque se trata de hacer nación, y de procurar que aquellos que se han mostrado adversarios a las enseñanzas del Estado sigan obstaculizando el progreso del país. Temía evidentemente que la Iglesia no enseñara los preceptos republicanos. Por tanto, no nos extrañe que la premura por hacer una reforma educativa fuera de esa índole. Pero hay una cosa además fundamental: el Estado necesitaba recuperar la soberanía, que había estado hipotecada. Si el Estado quiere ser moderno, laico, evidentemente tiene que ser sobre todo un Estado soberano. Y eso exigía detraer de otras instancias como la Iglesia el poder que había tenido durante tantísimo tiempo.

 En muchos momentos se trata de dar una respuesta a lo que eran reivindicaciones históricas de ciertos sectores sociales. A mí me ha llamado mucho la atención la premura con que el Ministerio de Instrucción Pública promulga el Decreto de Bilingüismo. Después de la Dictadura de Primo de Rivera, que se había caracterizado por una persecución sistemática del catalán, en el mismo mes de abril de 1931 ya se promulga el Decreto de Bilingüismo, por el cual aquellas comunidades autónomas que tuvieran una lengua distinta del castellano podían introducirla en la enseñanza. Creo que eso significa dar respuesta a una reivindicación que, sobre todo, en Cataluña estaba muy presente. Y ahí se ve la premura, es en el mismo mes de abril, mucho antes de que se promulgue la Consti-

tución, cuando ya se da respuesta a una reivindicación desde el punto de vista político, de política educativa, es decir, no sólo de carácter pedagógico, sino también de carácter sentimental, y que había sido especialmente reprimida en la época de Primo de Rivera. Creo que hacían falta medidas urgentes, sobre todo para paliar las catástrofes que gobiernos anteriores habían realizado sobre algunos aspectos muy concretos de política educativa.



Y aparte hay una cosa fundamental: se cree con una fe desmedida en la educación. Se cree en ella. Hay una esperanza de que la educación iba a redimir al obrero, a las clases bajas, de la penuria en que por tanto tiempo habían estado, que desde luego yo creo que se hacía urgente. Además, en los propios programas electorales, yo creo que del Partido Comunista y otros, si hay un concepto, una promesa que se repite mucho es la de hacer que la cultura y la educación llegue a todos. No nos sorprende en absoluto que la reforma educativa sea radical y presta.

O sea, que eso que se suele decir de la «República de maestros» o «República de profesores», está bien atribuido, ¿no?



Sin duda.

¿Cuál es el perfil de los políticos vinculados al Ministerio de Instrucción Pública?



En eso tengo una respuesta clara y me sirvo una vez más de Rodolfo Llopis. Cuando él toma posesión de su cargo dice esto mismo, una imagen gráfica que dibuja mucho cuál es el perfil de los maestros y de los políticos republicanos: «En mi despacho tengo dos fotografías sobre la mesa, una de Pablo Iglesias y otra de Francisco Giner de los Ríos». Lo está señalando claramente, ya que casi todos, por no decir todos los pedagogos, van a ser institucionistas, claro está, y van a ser socialistas. Aquí sí quisiera decir algo que está admitido, no digo nada nuevo, me baso en algo que Virgilio Zapatero ha dicho. El socialismo de Marcelino Domingo, sobre todo el

de Fernando de los Ríos, no es un socialismo de corte marxista. Estamos hablando de una república reformista y no de otra república. El socialismo de Fernando de los Ríos es un socialismo revisionista, es un socialismo a la inglesa, nacional, de concordia, de regeneración. Es un socialismo que no cree en la lucha de clases, sino que cree en la educación y en la cultura como alternativa a esa lucha. Yo creo que aquí lo que se está haciendo es unir ese principio ético propio de la Institución Libre de Enseñanza con esa educación que también reclama el socialismo. La idea es de la ética al socialismo. Y esa frase explica mucho ese ideal krausista e institucionista de los políticos republicanos; y también ese ideal socialista, en cierto modo revisionista, de esos políticos.

No sorprende en absoluto que la reforma educativa sea radical y presta.



Hay una distinción muy interesante entre Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos: Marcelino Domingo es un hombre de la base, que estudió magisterio, que trabajó en la escuela y que conoce de forma muy directa los problemas cotidianos del magisterio español. Fernando de los Ríos es un intelectual, con todas las connotaciones positivas y negativas del término. La etapa de Marcelino Domingo, muy relacionado con Rodolfo Llopis, es de realizaciones prácticas, inmediatas: la subida de sueldo al Magisterio, que fue importantísima, y comportaba la dignificación del profesorado; la construcción de escuelas, las bibliotecas... Es decir, todo lo que compone la infraestructura básica, aquello que necesitaba y estaban perdiendo los maestros. Fernando de los Ríos continúa la tarea, pero le imprime un aire más teórico, más intelectual. Distinguiría también el primer bienio de Marcelino Domingo, Fernando de los Ríos y Francisco Barnés, del periodo posterior ya que después viene la etapa del Bienio Negro, en la que llama la atención la sucesión de ministros, un total de nueve diferentes en dos años. El Ministerio de educación no era fácil y entre los ministros se encuentran diferentes perfiles. Por ejemplo Domingo Barnés, hermano de Francisco, que también es institucionista. O un intelectual de la talla de Salvador

de Madariaga. Pero también un Filiberto Villalobos, que pretende suprimir prácticamente todas las reformas que se habían hecho hasta ese momento. También pondría el acento en la guerra, porque durante el período bélico, encontramos una representación en el Ministerio de Instrucción Pública de las diferentes sensibilidades o ideologías del Frente Popular: un Jesús Hernández, del Partido Comunista, un Segundo Blanco, anarquista. Creo que Jesús Hernández marcó muchísimo. Era la política educativa de Milicias de la Cultura, Institutos Obreros... Representa una «sovietización», aunque podemos discutir el término, de la de la pedagogía, de la cultura. Y se nota muchísimo. Porque Hernández en aquellos momentos era un dirigente destacado y convencido del comunismo. Hay una gran diferencia con la etapa de un Marcelino Domingo o un Fernando de los Ríos, que como apuntaba Juan Manuel, representan un socialismo que no cree en la lucha de clases, mucho más al estilo inglés, mucho más moderado. Jesús Hernández representa una visión totalmente diferente, más doctrinaria pero también más al servicio del pueblo. Y también Segundo Blanco, aunque prácticamente no pudiera poner en práctica sus ideas, entre otras cosas por la gran contradicción que suponía hacer una pedagogía anarquista desde el Estado. Pero sí que son personas y prácticas significativas de lo que representaba el Frente Popular. Durante la guerra se cambia mucho la política anterior, se pasa de una política reformista, a una política revolucionaria, en gran parte por la situación bélica, pero también por la personalidad tan definida de los ministros de Instrucción Pública.



Y es curioso sólo, por volver al Primer Bienio, que quizá es el gran caldo de cultivo del republicanismo, porque lo otro, la misma etiqueta de Bienio Negro ya lo dice, significa negrura absolutamente en todo... Marcelino fue comparado con Ferry, y se le llamó el «Ferry español». Lo cual a mí ya me da una luz: la política de la Tercera República Francesa es en buena medida la que este repu-

blicano, Marcelino Domingo, lleva a cabo o quiere llevar a cabo aquí. Mientras que Fernando de los Ríos es mucho más inglés...

Sin embargo, en el Segundo Bienio, en cierta medida, el perfil del institucionista liberal, de personas vinculadas a la Residencia, al Instituto Escuela, sigue presente en el Ministerio.



Sí, pero no olvidemos que la Institución Libre de Enseñanza tiene diferentes alas, por así decirlo. Por ejemplo, un Salvador de Madariaga, que desde el punto de vista intelectual siempre me ha parecido muy respetable, no sé hasta qué punto estaba condicionado por el momento político en su actuación como ministro de educación. Estuvo muy poco tiempo, pero sería una de las figuras con un ideario institucionista claro, un liberal moderado. Igual sucede con Domingo Barnés, otra persona de peso en la ILE, nada menos que director del Museo Pedagógico y profesor de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, que representa la transición en el breve período que estuvo al frente del Ministerio. Ahora bien, la figura fundamental de este bienio sería Filiberto Villalobos, que fue ministro durante más de un año, y no era institucionista sino, ante todo católico, y ciertamente conservador. Su catolicismo hizo que pusiera el acento en acabar con todos los tímidos, tímidísimos, intentos que se habían realizado de establecer y extender la coeducación. Hay que tener presente que este es uno de los principales problemas sobre los que no se atrevió el primer bienio a legislar, ni Marcelino Domingo ni Fernando de los Ríos, ni Barnés hicieron la coeducación obligatoria en la escuela, sí en las Escuelas Normales, en Bachillerato y Universidad, pero no en la enseñanza primaria. Filiberto Villalobos, en agosto del 1934, deja sin efecto las escasas medidas que fomentaban la coeducación en primaria y prepara propuestas de separación que afectan, en especial a las Escuelas Normales. El tema de la coeducación era un asunto muy sangrante para la Iglesia Católica, tanto o más que el del laicismo.

Desde ese punto de vista, sí que creo que la personalidad de Filiberto Villalobos marca un *impasse*. Del resto de los ministros, por lo que comentas, los vinculados a la Institución Libre de Enseñanza, lo son desde una perspectiva más moderada que, por ejemplo, la de Fernando de los Ríos. Con todo lo moderado que ya era Fernando de los Ríos.



De todas formas, yo sé que no hay confusión ninguna, no puede haberla. A mí casi me bastarían unas palabras para describir, yo no sé si en esto no soy muy drástico o simplista, lo que hace ese Segundo Bienio con la educación y la cultura del Primero. No sólo ya hablaría del desmonte y del desmoché que se lleva a cabo, de dismantelar toda la obra previa, sino que bastan unas palabras de Salvador de Madariaga, que los llama «dinamiteros de la cultura». Y con eso creo que está dicho prácticamente todo, pues incluso tienen la osadía de recortar el presupuesto para las Misiones Pedagógicas.

Nos interesaría conocer vuestra opinión sobre los propósitos de la República al reformar las escuelas normales y, en definitiva, plantearse muy radicalmente el cambio en la formación de los maestros. Creemos que es fundamental en la política educativa.



Sí. A mí siempre me ha llamado la atención, y creo que es muy positivo, el planteamiento de una reforma simultánea del sistema escolar y del profesorado. Es decir, si vamos a reformar la escuela y a formar ciudadanos nuevos, es imprescindible formar nuevos maestros. En la República no sólo se planteaba una reforma inicial del magisterio, que es importantísima, sino también nuevas medidas de selección del profesorado y de su formación continua. Destaca, sobre todo, el Plan Profesional, que es la reforma más visible. Pero creo que tanto o más interesante es el acabar, por única vez en nuestra historia, con el sistema de acceso al funcionariado por oposición, y sustituirlo por los cursillos de selección, que al mismo tiempo que seleccionan están formando al profesorado, proporcio-

En la República se planteó la reforma del magisterio, pero también nuevas medidas de selección del profesorado y de su formación continua.

nando una formación a los maestros que en ese momento no tenían porque habían seguido los deficientes planes de estudio que se impartían en las Escuelas Normales. Y, además, toda la serie de medidas de formación continúa. Los Centros de Colaboración es un modelo magnífico. Todavía hoy en día podría seguirse pues son los propios profesores los que proponen los temas, son ellos los que los preparan, los que discuten, los que se implican de forma directa. No viene una persona de fuera a explicarles qué tienen que hacer. Son ellos mismos los que deciden, los que trabajan y los que se implican. Así mismo, la reforma de la Inspección es importantísima. El inspector dinamizador y no el inspector controlador, es un modelo que también hoy en día podría recuperarse. Y de la reforma de las Normales me interesa, por una parte, la polémica surgida de, por primera vez, unificarlas. Es fundamental, por una parte para los alumnos, pero por otra parte para los profesores, y sobre todo por las profesoras. Hasta ese momento hubo mucha reticencia a que las profesoras dieran clases a los alumnos. Estaba claro que los profesores daban clase a los alumnos hombres, y las profesoras daban clases a las alumnas mujeres. Que se pusiera un único escalafón, en pie de igualdad, de profesores y profesoras de la Normal, creó bastante discusión, y fue una de las medidas más sanas que en ese momento se adoptó. Y, por último, la reforma del Plan Profesional, por la importancia que se daba a la didáctica, a una formación realmente profesional. Aunque, y enlazaría con el debate que tenemos actualmente sobre la formación del profesorado, no se pierde una formación humanística del profesorado sino que se completa con una en didácticas: se imparte una formación básica, global, humanista, y al mismo tiempo una didáctica, se aprende a enseñar. La exigencia de bachillerato para poder dedicarse a la docencia es también importantísima. En el franquismo se pierde el bachillerato superior y los estudiantes tienen un nivel cultural bajísimo. La exigencia republicana del bachille-

rato superior garantizaba un nivel cultural importante, y la exigencia de los 18 años comporta una madurez personal: con 14 años no se tiene madurez para trabajar ni para discutir. Además, la manera de trabajar en las Normales, que en general se hizo mucho más dinámica, con especialización a base de seminarios. Los seminarios, en aquel momento sobre educación especial o escuela rural, le proporcionaban al maestro una formación específica en aquellos temas que realmente le interesaban.



No hay que olvidar que la República, se ha dicho y yo creo que es cierto, que sólo la llegada de un régimen como ese, y sólo la transición española a la democracia, han sido los dos únicos cambios de régimen que no han depurado a su profesorado, ni a su funcionariado. ¿Qué quiere decir esto? Que la República, cuando llega, se encuentra con un profesorado, un magisterio, que procede del antiguo régimen, de la Dictadura de Primo de Rivera y de la monarquía, y que de alguna forma había que rescatar. Y para ello establece una serie de mecanismos: cursillos, semanas pedagógicas, de las que tenemos aquí ejemplos brillantísimos. Pero claro, es consciente también de que toda reforma necesita un profesorado adecuado. Y para ello evidentemente implanta algo mayor, como ha dicho Carmen, una reforma de las normales. El Plan Profesional del año 1931, que es este de las reformas de las normales, yo creo que hoy por hoy es un plan aún no superado.



Son cuatro años. Todavía no ha habido cuatro años otra vez.



Este Plan recibió muchísimas críticas. Que era carísimo... Y decían: es que con un año más cualquiera puede tener una titulación universitaria. A lo que contesta Llopis: es que yo no hablo de eso, yo hablo de dignificar el magisterio. Y para ello necesito personas que quieran ser de verdad maestros y maestras, sabiendo incluso que con un año más podrían obtener una licenciatura. No sólo era formar, sino también dignificar. Y esta

reforma del magisterio formaba, y muy bien, y además dignificaba.

¿Cómo vivió el profesorado la introducción de tantas innovaciones? Un profesorado que viene de un largo periodo monárquico y de esa etapa tan específica que fue la dictadura de Primo de Rivera, ¿cómo vivió las nuevas instrucciones sobre el uso de manuales escolares, el ejercicio de la laicidad, el abandono de los símbolos religiosos, la escuela mixta o la coeducación, las instrucciones sobre el uso de bibliotecas...?



Sucede como todo. Nos encontramos con dos tipos de profesorado.



Tres.



Pero bueno, para entendernos. Hay un profesorado que de alguna forma ya conocía y practicaba las innovaciones de la escuela nueva. La República lo que hace es reconocer algo que ellos ya estaban haciendo realidad. No hay que olvidar que en España en 1907 se crea la Junta para Ampliación de Estudios, y es bueno recordarlo ahora porque en 2007 se celebra el centenario de su creación. Tuvo el enorme valor de actuar como trampolín para llevar al extranjero, a los países laboratorio en lo educativo y pedagógico, a cientos y cientos de maestros, maestras, inspectores, profesores de secundaria, que observaban, veían y traían innovación. El haber puesto en contacto a tantos maestros e inspectores con el extranjero explica que hubiera un profesorado que conocía eso. Por tanto, lo que se da es carta de naturaleza a lo que ellos hacían. Luego tenemos otro profesorado. Carmen dirá que hay más. Hay otro que, o bien por la inercia y la resistencia a los cambios, o bien por ideología, no solamente no aceptan la nueva situación, sino que además actúan a veces boicoteando incluso las nuevas reformas que la República emprendió.



Yo distinguiría tres. Habría una minoría entusiasmada con la República, que ya previamente conocían o en ese momento vieron que su propuesta era una manera mucho

mejor de trabajar dentro de la escuela, sería una minoría renovadora implicada de forma directa con el proyecto republicano. Otra minoría obstruccionista, es decir, la gente que por ideología conservadora, tomaron medidas realmente de boicot activo y pasivo. Por ejemplo, no sacar el crucifijo de la escuela y tener que ir allí de manera un poco violenta a quitarlo la autoridad competente; o continuar dando clases de religión hasta que el inspector tiene que intervenir prohibiéndolo... Muchas medidas que después hemos recogido en testimonios orales, que eran reales. Y, en tercer lugar, la mayoría, el sector más amplio, que es acomodaticio. Es lo que después encontraremos en la Transición. Se trata de una inmensa mayoría del profesorado que está atento a cumplir lo que ordena «el de arriba»: ahora toca renovación, pues renovación; ahora toca bibliotecas, pues bibliotecas; que viene el franquismo, lo que digan... Por eso se explica en gran parte, prescindiendo de la depuración, cómo en buena medida la mayoría del profesorado que ejerció en la República después se acomodó al franquismo. Creo que hay una mayoría de profesorado acomodaticio, como continúa existiendo hoy en día. Cuando hablamos de la Transición o de otra etapa de cambios, no es la gran mayoría del profesorado la que se adhiere activamente, es una minoría, una vanguardia. Y la mayoría pasó del franquismo a la Ley de Educación, pasó a la Transición, y pasa, pasa, pasa... Yo diría que, en ese sentido, responde al perfil del «maestro burócrata». No nos equivoquemos: supone la gran mayoría del profesorado. Entonces, cuando hablamos del «maestro republicano» estamos hablando de una minoría muy concienciada, que era la levadura de la sociedad, que eran los que iban a cambiar la escuela y la sociedad. Pero no olvidemos que eran una minoría. La mayoría creo que aceptó las medidas reformistas como había aceptado las de Primo de Rivera y como aceptaría después las del franquismo.

De todas formas, se puede suponer que para maestros absolutamente centrados en las enci-

clopedias, en los catecismos escolares —en el sentido pedagógico—, enfrentarse al vacío de otro material didáctico innovador, al uso de las bibliotecas, a la pedagogía de las lecciones de cosas, debió de ser un poco.... No hay más que ver las resistencias actuales a las reformas..



Traumático. Las rutinas pedagógicas funcionan muchísimo dentro de la escuela. Recuerdo la época de los años 60, de las fichas. De repente todo el mundo empezó a trabajar con fichas, empezó a evaluar en lugar de examinar.... Seguían haciendo lo mismo, pero cambiaban el nombre. Creo que en la República tampoco hay que mitificar. La mayoría de los maestros aceptaron más o menos, dentro de sus rutinas, lo que sería alguna innovación. Pero la mayoría de la escuela no fue rupturista, maravillosa y perfecta. El tiempo, hay que reconocerlo, fue también muy escaso.



De todas formas, como siempre pasa, las grandes reformas las han hecho los profesionales que han querido hacerlas. Es curioso observar como durante la República vemos reediciones de libros tal cual estaban hechos en los años 20, sin modificar siquiera contenidos que podían ser atentatorios contra el nuevo régimen republicano. Aquellos que en realidad estaban concienciados, motivados, que eran maestros renovadores, esos podían prescindir de los libros de texto, de las enciclopedias, y hacer sus propios materiales. Pero me temo que eso sea una minoría, justamente esa minoría que veremos luego va a ser severamente castigada.

También es verdad que hubo algunos manuales, como por ejemplo los famosos de matemáticas de Rey Pastor y Puig Adam, por citar algunos excelentes, que se editaron entonces, y que duraron luego treinta años.



Sí. Excepciones afortunadas siempre ha habido.



Añadiría a lo que apuntó Juan Manuel sobre la Junta para Ampliación de Estudios, la misión renovadora que desempeñó la Escuela Superior de Estudios de Magiste-

rio, que formaba profesores de Normal e inspectores desde principios de siglo. La mayoría de los inspectores renovadores, por no decir todos, habían pasado por ella. Esa es una institución que se creó a principios de siglo y estuvo en las décadas siguientes, incluida la dictadura primorriverista, y hacía renovación pedagógica.



Son influencias francesas, también.



Y de la Institución Libre de Enseñanza. Ahí estaba Luis de Zulueta, Domingo Barnés... y otros profesores conservadores pero muy valiosos como Rufino Blanco, el que posteriormente sería Cardenal Reig... un cuadro de profesores extraordinario. Su labor creo que fue después, en la República cuando se vio realmente. Ese profesorado y esos inspectores, que se habían formado en la Escuela Superior de Estudios de Magisterio, que buena parte de ellos habían estado pensionados por la Junta para Ampliación de Estudios, que conocían de forma directa las innovaciones pedagógicas europeas, esos fueron los que realmente formaron al magisterio renovador. Allí estudiaron Rodolfo Llopis, Lorenzo Luzuriaga, Leonor Serrano, las hermanas García de Castro, Rodolfo Tomás y Samper, María de Maeztu... Por eso, por lo que se indicaba antes, hay que ir también un poquito antes, porque para mí la Escuela Superior de Estudios de Magisterio puso una base fundamental para lo que sería después posibilitar las prácticas renovadoras en la Segunda República.

Quizás valdría la pena, para acabar con esta etapa republicana, hablar de la guerra. Ya hemos hecho mención antes a la representación en el Ministerio de Instrucción Pública del horizonte del Frente Popular. Pero, ¿qué pasa durante la guerra? ¿Se retrasa el proceso de reformas? ¿Se emprenden nuevos proyectos?



Yo creo que con la guerra, y tenemos que ponernos en una situación como esa, mucho de lo ganado se pierde. Y mucho

Las grandes reformas las han hecho los profesionales que han querido hacerlas.

también se gana. Me explico. Es que no es comparable, lo he escrito en algún lugar, lo lamento que sea así, pero la historia es así de tozuda, la República en guerra, quizá para defenderse, no lo sé, fue un régimen de dominación. Es decir, no cabía esa libertad de hacer, esa libertad de pensar. Es que entonces se estaban dilucidando cosas mucho más importantes que la libertad de expresión. Se trataba sólo de ganar la guerra. Después se haría la revolución. Es el clásico tema. Yo creo que el hecho de optar decididamente, a veces a la fuerza, por ganar la guerra, después de lo otro, eso hace que muchas de las iniciativas republicanas, de la República reformista, quedaran de momento en *stand by*. No cabe por tanto la libre iniciativa del profesorado. Se había de seguir la norma. No cabe una libertad de expresión. Se había de seguir la directriz. No cabía. Había una cosa que se llamaba «unidad de acción». Probablemente porque la guerra exigía eso, yo no lo voy a enjuiciar. Pero el hecho es que el régimen republicano actuó como dominación más que como un régimen, lo voy a decir así, de liberación. Es verdad que la República en guerra hizo cosas que realmente no se hubiesen hecho en ningún otro momento. Quizás porque supuso el caldo de cultivo ideal para que lo que había estado durante tanto tiempo latente emergiera ahora. ¿Cómo si no íbamos a pensar en las Milicias de la Cultura? Imposible, si no es en ese régimen. Yo creo que es una institución, lo hemos estudiado y lo hemos dicho, que abandera el espíritu de un régimen. Hablar de cultura popular, el afán por llevar la cultura a todos los sitios, no digo ahora qué cultura, pero la cultura... Ese afán por llevar libros a los frentes, por crear escuelas en una chabola, en los frentes, ese régimen que de alguna forma... A mí siempre me viene a la mente una imagen, que leí en *Diccionario para un macuto*, de Rafael Serrano –no muy amigo de la República, como sabemos todos–, recoge una imagen de un miliciano. Le cae un obús, salta por los aires, se sacude el polvo e increpa a los de la otra orilla: ¿Y esa es la cul-

tura que os enseñaron? A mí modo de ver, esto es un símbolo: la cultura era tan valorada que le salía hasta a la hora de hacer un improperio. Y esto es una labor que la República en guerra hizo, encomiable. Siguen haciendo, en la medida en que se puede, ensayos culturales de importancia. Y yo me pregunto: ¿qué es lo que hace que un régimen que necesita ganar la guerra dedique tanto esfuerzo a la educación y la cultura? Repito, dejo al margen ideologías. Pero a mi modo de ver, esto es algo que hay que poner en el haber de la República en guerra. Como hay que poner en su deber el hecho de que fuese una educación y una cultura, quizás por las circunstancias, demasiado constreñida.



Yo pondría el acento en que, en la primera etapa, Rodolfo Llopis dijo una frase que fue muy mal interpretada, tergiversada. Él dijo que había que, ante todo, había que respetar la conciencia del niño. Una clara alusión a la finalidad educativa de la Rusia soviética en donde se afirmaba que «había que apoderarse de la conciencia del niño». Él, cuando fue a Rusia y escribió *Cómo se forja un pueblo. La Rusia que yo he visto*, decía: «Para mí lo más importante es respetar la conciencia del niño. Por tanto, dentro de la escuela, ninguna religión, ninguna ideología, ninguna imposición». Eso fue lo que en un principio la República quería. En cambio, en la guerra es lo que dice Juan Manuel, era una política antifascista. No había que respetar la conciencia del niño, había que crear antifascistas. Evidentemente, los libros, las prácticas educativas, estaban destinadas a formar antifascistas. Así y todo, a mí de Milicias de la Cultura me llaman la atención dos puntos que creo hay que remarcar. En primer lugar, que realmente consiguió bajar las cifras de analfabetismo de una manera impresionante: todo lo que no se había hecho durante décadas y décadas enteras, se consiguió en la guerra. Y se consiguió, no sólo por el interés que ponían los milicianos y las milicianas de la cultura –porque también había milicianas–, sino también por los magníficos textos que se imprimieron. Las cartillas que se hicieron de alfabetización,

Unas circunstancias absolutamente extraordinarias se aprovecharon para hacer renovación pedagógica.

impregnadas, es verdad, absolutamente de ideología antifascista, tenían una metodología que respetaba totalmente la mentalidad adulta, que seguía los intereses de las personas que los estaban leyendo, y por tanto muy eficaces. Y no sólo las cartillas, también los murales, las actividades que hacían de escribir cartas, de hacer redacciones... Es decir, era una dinámica absolutamente novedosa, la renovación pedagógica llevada a lo que sería algo tan concreto como la alfabetización de adultos, y de adultos militares. En segundo lugar también llamaría la atención sobre las colonias escolares. En la parte franquista no hubo colonias escolares. Aquí se puso un interés especial en continuar educando a los niños que estaban en las colonias. Hubo experiencias como la de Ángel Llorca en El Perellonet, que era absolutamente renovadora. Hay que ver cómo esas circunstancias absolutamente extraordinarias se aprovechan para hacer renovación pedagógica. Eso es lo que me quedaría de la etapa de la guerra. Aunque estoy totalmente de acuerdo con Juan Manuel en la ideologización, sobre todo en los niños, ya no tanto en los adultos, que tienen más capacidad crítica. El tipo de libros que se enviaron a las escuelas ya no eran las bibliotecas de Misiones Pedagógicas, eran unos libros con unos contenidos muy politizados, recordemos *El Guerrillero*, mucho más ideologizados. Pero la idea de Milicias de la Cultura, de que al fascismo se le gana con el fusil y, sobre todo, con el libro, eso diferencia totalmente la política cultural y educativa de la República en guerra, de lo que sería el franquismo. En el franquismo estaba el fusil. Y desafortunadamente creo que fue más eficaz luchar sólo con el fusil que luchar con el fusil y el libro. Pero, en fin, ahí está la intencionalidad.



Si yo tuviera que decir en una frase quizás, hacer un balance de lo que supuso la educación y la cultura en guerra, diría, y estoy creo que repitiendo palabras de Tuñón de Lara, que no cupo la angelización, no era posible, pero lo que sí se procuró fue crear una mística de la educación y la cultura que llegó a impregnarse en el inconsciente colectivo de

una sociedad. Y eso tiene un valor que va mucho más allá de las ideologías.

¿Cómo se pueden valorar los obstáculos que se encuentran desde un principio? ¿Por qué la Iglesia se opuso de una manera tan rotunda y también de una manera tan prematura, antes de que se hiciera nada, y cuando luego además muchas cosas no se llegaron a hacer? Os pedimos una valoración sobre esos obstáculos tan fuertes, tan pertinaces, que de alguna manera estarán en la base del amplio frente que se crea contra la República.



Yo creo que esto tiene una explicación sencilla si reparamos en un hecho clave. Las reformas que la República de 1931 emprende, cuáles son y a quién tienen por objeto. La reforma agraria contra los terratenientes, la reforma militar contra el ejército, y la reforma educativa, la Iglesia cree que va contra ella. La República se pone rápidamente en contra de tres pilares fundamentales del antiguo régimen: oligarquía, terratenientes, ejército e Iglesia. Contra eso tuvo que luchar, ni más ni menos. Evidentemente, desde el principio mismo, y tenemos testimonios, no nos lo hemos inventado, un testimonio de la revista, creo que es *Acción Española*, en el número fundacional de diciembre de 1931, cuando la Constitución apenas estaba recién nacida, dice: «Ni reconocemos ni reconoceremos esta constitución, porque ha nacido muerta». Palabras textuales. Es decir, desde el principio le niega el pan y la sal. Porque evidentemente la oligarquía financiera, clerical, terrateniente, entiende que la República va a ir haciendo una serie de políticas que intuía no iban a ser para beneficio suyo. Y, evidentemente, repartir la tarta cuando se tiene entera, es algo que no es deseable a ciertas instituciones. Y si pensamos, por ejemplo, cómo de pronto se establece esta contrarreforma educativa, vemos y es curioso el paralelismo que hay de creaciones que esta oligarquía financiero-clerical crea para contrarrestar las que la República tiene. Por ejemplo, la revista *Atenas* se crea expresamente para contrarrestar la influencia de la *Revista de Pedagogía*, revista de la

Escuela Nueva, magnífica, liderada por Luzuriaga, donde escribe lo mejor de Europa y de España. La FAE, la Federación de Amigos de la Enseñanza, se crea con el exclusivo propósito de contrarrestar la influencia de la ILE, la Institución Libre de Enseñanza. *El Debate* se crea con el exclusivo propósito de contrarrestar *El Sol*. Y así un larguísimo etcétera. No es por tanto nada de extrañar que la Iglesia Católica se opusiera tan pronto y de forma tan rotunda a las reformas republicanas.



Así y todo, aunque me toca hacer de abogado del diablo, creo que la Iglesia Católica, por lo que los últimos estudios muestran, estaba en un principio a la expectativa, e incluso las jerarquías católicas, exceptuando algún cardenal y algún obispo montaraz, que siempre los hay, en general estaba dispuesta a un pacto con el Estado. Incluso desde el Vaticano se advierte a algunos obispos por las declaraciones que hacen, para intentar que sucesos como la expulsión de los jesuitas no se produjeran. Pero creo que la primera actitud de la Iglesia es, como siempre, vamos a ser realistas, la de intentar sacar el máximo beneficio de la situación. Cuando ya se ve que no funciona, que el enfrentamiento se produce, ganan los sectores más radicales, más conservadores, más extremistas de la Iglesia Católica. Creo que la Iglesia Católica en un primer momento está un poco a la expectativa de cómo poder pactar, de cómo poder convivir con el régimen republicano. Y se produce un golpe de Estado dentro de la misma Iglesia Católica, de los elementos más extremistas, los que provocan este enfrentamiento. Y lo digo consciente de que hay en ello un paralelismo muy grande con lo que está ocurriendo hoy en día. Es decir, que puede existir por parte de la Iglesia como institución, una voluntad de pacto, pero en el último momento son los sectores más involucionistas los que más ruido hacen. Es curiosísimo ver la campaña que se hace en la II República, es exactamente igual que la que se está haciendo ahora: recogida de firmas por parte de los padres de alumnos, carta episcopal, manifestación en contra de

que se retiren los símbolos de las escuelas... Es decir, es todo un movimiento social en el que no aparece la Iglesia en primer término, pero es la Iglesia la que moviliza a toda la sociedad. Y ahí es muy interesante ver el papel que tienen las mujeres. Cómo la Iglesia moviliza a un sector de las mujeres para que encabecen el enfrentamiento contra el gobierno republicano. Creo que ahí hay todavía muchas cosas por estudiar, y que es un campo abierto.

Está también en la base del debate sobre el voto de la mujer. Bien, pues ya para acabar definitivamente, ¿cómo pueden ser valoradas, desde la contemporaneidad, en su conjunto, las reformas educativas y culturales de la República, quizá dejando aparte la guerra?



Sí, sí.



En el primer bienio, dos años.



Yo creo que, exceptuando quizás el radicalismo innecesario de alguna reforma, en general, en muchos aspectos, la República sigue siendo un referente obligado. Yo comparto la opinión de Tuñón de Lara cuando dice que nuestra Constitución del año 1978 debe mucho y contiene muchos de los principios que la República ya estableció. ¿Qué mejor valoración? De esta forma, yo retomo la idea del laicismo escolar, porque a mi modo de ver aún este carácter radical con algo que debemos recuperar hoy día. Radical ya no voy a decirlo solamente yo, el mismo Azaña en sus Memorias lo dice: «Cada vez que repaso los anales del Constituyente donde se fraguó el porvenir de la República, mi mente y mi memoria van inexorablemente a la Ley de Confesiones Religiosas, al laicismo escolar, etc., etc.». Yo creo que en realidad hubo un radicalismo, en ese sentido, excesivo. Sin embargo, de este mismo aspecto del laicismo escolar, lo que yo recuperaría, porque está también en el debate hoy en día, y que tiene una vigencia absoluta, es la idea de que con el laicismo escolar se pretendía lograr la unanimidad moral de un

La República puso una esperanza envidiable en los efectos transformadores de la educación y la cultura.

país. Es decir, la moral laica. Que no olvidemos que viene de «laos», que quiere decir «pueblo». Es decir, la moral del pueblo, la moral común, eso es lo que de alguna forma se pretendió con el laicismo escolar. Es decir, ir hacia lo que nos une. Y lo que nos une, ¿qué es? Lo común, la moral común, la moral de todos, la de siempre, el laicismo escolar. Y lo que separa, ¿qué es? La moral particular, la moral religiosa, y esto es lo que de alguna forma tenemos que recuperar, y yo creo que está actualmente en el debate. Es una idea también de la III República Francesa, de Ferry y Buisson. Y yo también recuperaré algo en lo que la República puso un énfasis iba a decir desmedido, pero desmedido como una virtud. Carmen ya lo ha dicho. Es la defensa acérrima que hace de la conciencia del niño y del maestro, a las que eleva a la categoría de santuario. Eso es intocable. ¡Cuánto deberíamos aprender hoy de eso! El alma del niño, la conciencia del niño. Y una última cosa más, en tiempo de tanto denuedo para la educación, recuperar también esa envidiable esperanza que la República puso en los efectos transformadores de la educación y la cultura. Yo creo que eso hoy en día es algo que deberíamos recuperar.

 Para no repetir, añadiría la fe que tenían tanto Rodolfo Llopis como Marcelino Domingo, en que el alma de la escuela es el maestro: aunque tengamos magníficas escuelas —que no tenemos—, aunque tengamos un mobiliario extraordinario, aunque tengamos un material maravilloso, o tenemos buenos maestros o no hay reforma educativa y no avanza la sociedad. Esa confianza en que el alma de la escuela es el maestro... ese volcarse en la formación del maestro, en todos los sentidos, como habíamos comentado antes. Porque no sólo es importante mejorar la inicial: la gran deficiencia que existe en este país es, también, la formación continua, es decir, cómo poner al día al maestro para que trabaje de manera innovadora en el día a día, durante toda su vida profesional. Y cuando hablo del maestro quiero hacer referencia a todos los cuerpos docentes. Entonces, ¿hasta qué punto si

tenemos presente que el alma de la escuela es el maestro, no habría hoy que recuperar esa confianza ciega en el maestro y, al mismo tiempo, el Estado poner todos los medios posibles para que sea el mejor maestro?

Vamos a pasar a hablar de una época más triste. Una vez que la guerra se perdió, ¿cuáles fueron las razones para que los cuerpos de profesores, de magisterio, de Instituto, de Universidad, sufrieran un proceso de depuración tan riguroso?



Los ideólogos del nuevo régimen del franquismo pensaban, y lo dicen, que España estaba enferma de liberalismo. Estaba enferma de socialismo. Estaba enferma de ideas revolucionarias, que se habían gestado en los siglos nefastos del XVIII y del XIX, siglos de los que la República del año 31 se sentía heredera. Por tanto, evidentemente, había que borrar de ese imaginario, de esa imagen colectiva, toda esta enfermedad. Si además pensamos que los intelectuales siempre han sido los que han conformado los estados de opinión, y entre los intelectuales aquí vamos a integrar también a los maestros, a los profesores, qué duda cabe de que la represión se tenía que cebar necesariamente en ellos como supuestos gestadores de esa enfermedad. Es que el magisterio fue tenido por hijo espiritual de la República, y por tanto había que desmontar esa herencia; si no se quería, dicen ellos, tener dentro del nuevo régimen opositores a la dictadura. La finalidad que dirigió la política depuradora del magisterio fue básicamente esa. Por tanto fue una finalidad eminentemente política, para nada profesional.



En absoluto.



Y no nos causa por tanto extrañeza esa depuración tan terrible hacia el funcionario docente primario del que, de partida, ya se desconfiaba. Los maestros pagaron sus supuestas simpatías hacia ese régimen. Pero no solamente eso. Se les atribuyó la responsabilidad en el deterioro espiritual de la patria, así lo

dicen. Y la responsabilidad, todavía dicen, y esto es peor, en la contienda civil. Los responsables de la guerra civil fueron esos maestros que habían envenenado, lo dicen así, el alma del niño. Por tanto, había que hacer según ellos un atroz desmoche, como dice el libro de Claret. Pero es que la Iglesia Católica, lo sabemos todos, se puso desde un principio al lado del franquismo. Se sintió, ya lo hemos dicho, objeto de los ataques de la política educativa republicana. Fue una forma de darle satisfacción por el apoyo prestado. Acabar con aquéllos que habían llevado la política contraria a la que la Iglesia Católica propuso, los maestros republicanos. Por tanto, si el magisterio fue convocado a hacer posible la reforma educativa de la II República, también lo fue para el nuevo régimen, pero eso sí, una vez depurado y una vez purgado como cabía, según la ideología del régimen.



La depuración fue absolutamente política. Es más, cuando hay algún cargo de tipo profesional, que se dice que el maestro es incompetente o que no cumple con el horario, se escribe: esta no es la finalidad de la Comisión Depuradora. Se afirma expresamente, está escrito, no lo inventamos. Los cargos sobre la capacidad profesional se remiten a la Inspección. Realmente era una comisión depuradora de ideas, y por tanto política y religiosa. Lo profesional no tenía nada que ver. Es que además la conformación del nuevo maestro era que debía ser sobre todo católico, y después profesional. Cambia totalmente el paradigma, el modelo de maestro. El modelo de maestro republicano es sobre todo profesional, mientras que en el franquismo sobre todo ha de ser un caballero católico, una mujer católica. Evidentemente la depuración es absolutamente política.

¿En qué consiste el proceso?



Si nos ceñimos al de aquí de Valencia, que fue un poco distinto al de otras zonas del Estado, hay que tener presente que aquí ya hubo un proceso de depuración en la guerra. En el año 36 se forma una comisión depuradora formada por persona de la Nor-

mal y algún maestro, y se abre expediente a todos los maestros de la provincia de Valencia, los cuales tienen que responder a una declaración jurada, y aportar aquellos avales que demuestren que son adictos al régimen republicano, que pertenecen a un sindicato o a un partido republicano. Esos expedientes, conservados, fueron utilizados después por el franquismo dentro de los expedientes que ellos abrían. Distingo Valencia de otros territorios porque, por ejemplo, en Galicia no hubo «expedientes rojos», porque ya directamente el franquismo hizo «la limpieza»... pero en los de aquí sí que hubo, y se conservan algunos, no todos. Hubo, por tanto, una depuración por parte de la República en guerra: mientras en el año 1931 no hubo ningún tipo de depuración, en el 36 sí. Una depuración que consistió, en que la mayoría de los maestros sancionados lo fueron con el traslado de localidad. Fue un traslado dentro de la provincia, creo que fuera de la provincia no hubo ninguno y sólo en casos muy llamativos fueron separados del magisterio. Pero la mayoría de maestros nacionales sancionados lo fueron con un cambio de población.

Cuando llega el año 39 aquí en Valencia se configuran dos comisiones depuradoras. Dos porque el número de maestros es tan elevado que una sola no lo puede resolver. Y las dos comisiones son diferentes. Una está presidida por Francisco Morote, que fue durante muchísimos años director del Instituto Luis Vives y conocía a buena parte del magisterio valenciano. Y la segunda, que es mucho más rigurosa, presidida por Fausto Martínez Castillejo, un profesor de la Normal de Zamora, que viene directamente aquí a «regenerar» a la Valencia republicana. Realmente, cuando hemos hecho el cálculo estadístico, encontramos una mayor severidad en la comisión depuradora de Fausto Martínez que en la de Francisco Morote. En las comisiones depuradoras están representados todos los segmentos de la España triunfante. Está Falange Española, la Iglesia, y la Inspección, en la primera está Mariana Ruiz Vallengillo, una de las fundadoras de las Teresianas.

Es una indefensión total. El franquismo hace sentir culpable a todo el mundo.

O sea, que todos los segmentos que participan en el nuevo régimen están presentes en la depuración. ¿Qué hacen estas dos comisiones depuradoras? Abren expediente absolutamente a todos los maestros y maestras que ejercen en la provincia de Valencia. Para profesores de instituto hay otra comisión y para la Universidad otra. Los niveles son distintos. Había 2500 maestros y maestras aproximadamente en la provincia. Primero les piden que remitan una declaración jurada que tienen que comprar en un estanco y añadir el sello de José Antonio. O sea, que están ya contribuyendo económicamente a la construcción del Nuevo Estado. Esa declaración jurada la han de remitir a la comisión depuradora. Pero al mismo, de forma paralela y sin que lo sepan los implicados, ésta remite una solicitud de informes al alcalde de la población, al sacerdote, al comandante del puesto de la guardia civil, y a algún vecino de la población.



«Vecino de probada moralidad», claro.



Ellos lo remiten a la comisión depuradora. Así es como la comisión cuenta con una declaración jurada del maestro y con diversos informes de los cuales el maestro no conoce la existencia o no conoce el contenido exacto. La comisión elabora un pliego de cargos que remite al maestro. Y le da un plazo de diez días para poder contestar en su descargo y aportar todos los avales que pueda conseguir. Imaginarse lo que es en esos momentos que te remitan acusaciones de ser izquierdista, ateo y de militar en la FETE. Tú puedes desmentirlo, pero ¿con qué avales? En diez días. ¿A quién buscas, que te avale? Es decir, es un proceso severísimo. Una vez que contesta el maestro al pliego de cargos, la comisión depuradora establece la sanción. Y esa sanción la remite a Madrid. Y en Madrid es donde se confirma, se rectifica, o se amplía. Porque a veces la rectificación es para ampliar la sanción que se ha dado en Valencia. Y a partir de ahí viene todo un inmenso peregrinaje de comisión en comisión y de recurso en recurso de aquellos maes-

tros que consideraban lesionada su integridad laboral, que eran la mayoría de ellos, porque los cargos eran políticos, religiosos, sindicales, y muchas veces arbitrarios. Ese sería el proceso. A mí sobre todo lo que me llama la atención es la indefensión del maestro. Es decir, tú presentas tus alegaciones, pero tú no sabes lo que dicen los otros. Tú no sabes quién te ha acusado de ser ateo, ni por qué, ni en qué circunstancias. Es una indefensión total. Y el plazo de diez días es absolutamente ridículo. Y además esa sensación de que eres culpable. Eso creo que es fundamental. El franquismo hace sentir culpable a todo el mundo, y hay que demostrar la inocencia, algo difícilísimo en ese contexto. Además, las comisiones depuradoras contaban con «expedientes rojos», contaban con la lista de afiliados a la FETE, y con todas las denuncias que había de las diferentes personas. Es un proceso largo, es un proceso difícil. Así y todo, creo que aquí en Valencia no fue tan riguroso como en otras provincias españolas.

Donde había triunfado el golpe desde el principio.



Sí. Esas fueron las peores. Allí se aplicó la política del hecho consumado. Se fusilaba al maestro, directamente, sin expediente ni nada. Aquí los maestros que fueron fusilados ninguno lo fue por su tarea docente. Todos lo fueron por hechos de carácter político y en ningún caso se les abrió expediente de depuración por la comisión depuradora del Magisterio, sino que directamente fueron al tribunal de guerra. Aquellos maestros que la comisión depuradora sabía que estaban sometidos a cualquier condena de otro tribunal, inmediatamente tenían una sanción.



A mí me produce una especial desazón el pliego de descargos. Ya no es revelador narrar la mecánica de la depuración, que de por sí es muy angustiosa. Es observar la humanidad que encierran esos papeles. No solamente el pliego de cargos, que en su misma frialdad, en su arbitrariedad y en su injusticia, te pueden escandalizar. ¿Y el pliego de descargos? Aquellos en que los maestros, las maestras tienen que de alguna forma intentar mos-

trar su inocencia recurriendo a lo inimaginable. Eso supone un desgarrar para quien...Yo se lo decía a Carmen: yo sería incapaz de hacer otra investigación sobre este tema. Es un desgarrar tan grande el observar a maestros y maestras, cabales, tener que aducir en su pliego de descargos que habían sido suscriptores de la *Revista del Sagrado Corazón*, por ejemplo, te hiela la sangre. Y la indefensión, que ni siquiera se permitía recurrir a lo contencioso administrativo. Ni siquiera. La sanción es esa, y si pasas hambre, pasas hambre. Yo recuerdo aquel caso: tengo ocho hijos que alimentar, ¿qué hago? En plena posguerra, con informes desfavorables, donde no puedes agarrarte a prácticamente nada. En lo humano, el drama de la depuración es tremendo. (...) Fue una larguísima noche de silencio.



El caso de la maestra protestante, Doña Catalina. De ella vivía su madre, que era ciega, y el único cargo que tenía es que era protestante. Y decía: yo soy protestante, ¿qué quieren que haga?, ¿que me convierta? Dentro de la escuela doy lo que haya que dar, pero soy protestante. ¿Qué tengo que hacer? No puedo cambiar mi religión porque ustedes me lo impongan. Pues sí, tenía que cambiar de religión. A esta señora la expulsaron del magisterio, cuando tenía incluso los informes de la Inspección a favor. De los padres también, todos decían que era una maestra extraordinaria. Y humanamente. Pero era protestante... ¿Hasta qué punto una persona en esas circunstancias puede rebajarse? Pero, ¿hasta qué punto el heroísmo anónimo de la persona que se mantiene...? Me estoy acordando de don Eladio García Barruete, diciendo que él era de Izquierda Republicana.

Este señor es de quitarse del sombrero. Él decía: Yo era de Izquierda Republicana. Izquierda Republicana era un partido legal. ¿Cómo voy a decir yo que no militaba en un partido legal cuando era una acción legal y era de acuerdo con mis convicciones? ¿Cómo voy a negarlo yo? Él no lo niega. Pero es de los poquísimos que no lo niega. Claro, lo que comentamos. Hay circunstancias personales

y entiendes, comprendes, que algunas personas se desdigan. Hay algunos expedientes especialmente sangrantes y desagradables. Pero creo que hay que reivindicar aquellos que fueron capaces de mantener, a pesar de todo, la entereza y la integridad moral. Comprendemos las desgracias, pero que eso no nos lleve a olvidar que hubo gente que se mantuvo, a pesar de todo. Y creo que hay que reivindicar esas personas. Comprendemos a las otras, pero reivindicamos a los que se mantuvieron. Comprendemos todas las circunstancias, pero en las mismas circunstancias hubo gente que se mantuvo, a pesar de quedarse sin trabajo...



Hubo buenos, pero los hubo mejores.



Y esos son los imprescindibles.

Es como el caso de los dos «Laínes» (Pedro y José). ¿Se pueden evaluar, hoy en día, después de lo que habéis trabajado o de lo que se ha trabajado, en general, los efectos de la depuración y la represión a corto y largo plazo? ¿Siguen actuando en nuestro presente educativo?



Claro que es posible evaluar y hemos dicho mucho ya de lo que supuso para la educación. Antes he mencionado, haciendo alusión al reciente libro de Jaume Claret, cuando habla del «atroz desmoche». Es decir, el progreso pedagógico, el progreso social, la avanzadilla que supusieron todas estas personas en lo social, en lo pedagógico, fue segado, se desmochó. Aquel que sobresalía dejó de sobresalir. Porque se le expulsó o porque se le obligó a exiliarse a su interior. Yo creo que esto es suficiente. Ahora bien, si sigue actuando en nuestro presente, eso es imposible saberlo. Yo no soy partidario de hacer historia virtual, esa que dice: ¿qué hubiera pasado si...? Como historiadores no nos compete hacerlo. Como ciudadanos sí que podemos decir que intuimos que algo muy grande nos hemos perdido... Si se hablaba de una Edad de Plata y se acabó con ella, ¿qué hubiera pasado si hubiese continuado?

La depuración significó retroceder en el campo ideológico y en el pedagógico. El sistema educativo sufrió un retroceso enorme.

 Creo que significó un retroceso brutal. No sólo desmochar, sino que eso significó que quedaran al frente del magisterio las personas que no se situaban ni en el siglo XVIII, que fue el de las luces, sino en el XVII. Ya no es sólo que no avancemos, no es que nos estanquemos, es que retrocedemos. La depuración significó retroceder en el campo ideológico y en el campo pedagógico, en el campo del día a día, del trabajo diario en la escuela. Supuso un avance extraordinario de la escuela privada, porque la escuela pública conoció un retroceso a antes de la Ley Moyano. Y así estábamos en los años del franquismo, los años 50, los años 60. Un dato que hemos comentado alguna vez: en Valencia se crearon dos institutos de Bachillerato durante la Segunda República y no se volvió a crear ningún instituto público hasta el año 62. ¡Treinta años sin crear un instituto público en toda la provincia de Valencia! Eso es un síntoma del retroceso tan enorme, a nivel personal y, evidentemente a nivel oficial, que sufrió el sistema educativo

La famosa «calidad de la enseñanza».

 Es que la escuela pública del franquismo era absolutamente penosa. Entiendo que la mayoría de las personas que podían, pagaran para llevar a los niños al patronato católico y a lo que fuera, porque el estado de penuria de la escuela pública y el profesorado que quedó... Un profesorado dominado por el miedo, que es una de las claves que consiguió el franquismo, que en cualquier momento alguien te podía denunciar y volver a abrir el expediente, lo cual crea un sentimiento de miedo increíble, por lo que hay que procurar que nadie se entere de tus ideas, y de acatar incluso de forma escandalosa los preceptos del régimen para que nadie pueda decir que no estás de acuerdo. Para mí significó, no sólo acabar con la vanguardia, sino también un retroceso enorme en el plano educativo.

¿Cuál fue el perfil del maestro del Nuevo Estado y cuál el del maestro republicano, del Plan Profesional, de los cursillistas, etc.?

 Dos partes tiene la pregunta que nos propones. El perfil del maestro depurado, nosotros recogemos en la investigación tres tipos. Tenemos por un lado una minoría fuertemente comprometida en lo pedagógico y lo político, maestros jóvenes, sobre todo. Los de mayor edad arrastraban una trayectoria pedagógica importante, de lucha por la República, y sus preferencias políticas, como ya hemos dicho antes, no se agotaban en posiciones de izquierda, sino que podían llegar a posiciones de centro derecha. Estos maestros, sobre todo los jóvenes, forman un núcleo reducido. Tienen una militancia en la FUE, más tarde en la FETE, y tienen un posicionamiento político que va desde la Izquierda Republicana hasta el Partido Comunista. Participan en actividades de renovación pedagógica, incluso algunos colaboran en la campaña del Frente Popular en el año 36, diputados y todo. También aquí hemos visto que hay un grupo muy pequeño pero muy dinámico, defensor de la lengua propia. Un segundo grupo, más amplio pero no numeroso, que se componía de maestros y maestras con una filiación política diversa y que tanto pública como privadamente se manifiestan a favor o en contra de algunos de los planteamientos republicanos según la filiación que defiendan. Nosotros entendemos que esta afiliación mayoritaria sobre todo era de Izquierda Republicana, un partido defensor del laicismo, de una sociedad tolerante, abierta, moderna... No en vano, uno de sus líderes era Marcelino Domingo, como también lo era el rector Peset Aleixandre en Valencia... También hay una filiación considerable blasquista, del PURA.

 En los dos extremos.

 Sí. Y luego tenemos la inmensa mayoría del magisterio valenciano, que se adaptó y adoptó, las dos cosas, las reformas educativas del Nuevo Estado. Es verdad que no mostraron entusiasmo grande, pero como decíamos en nuestro libro, más vale doblarse que quebrarse. No tienen una afiliación sindical clara.



El caso del PURA es interesante, porque el partido blasquista tiene ejemplos muy significativos como Alejandro Pérez Moyá, que era masón y del PURA más de derechas. Tanto que fue gobernador civil de Ciudad Real y en el año 34, siendo gobernador, las huelgas que hubo, sobre todo provocadas por los socialistas, él fue quien las reprimió. Cuando luego le remiten el pliego de cargos y le acusan de izquierdista, dice: ¿Yo, que era gobernador civil y reprimí las huelgas de los socialistas, cómo me están ustedes diciendo a mí que soy un señor de izquierdas? Lo expulsaron porque era masón, pero en un principio le acusaron políticamente de ser del PURA, cuando todos sabemos que en el PURA había señores que eran de extrema derecha. En el magisterio más antiguo hubo muchos que eran del PURA. Ese republicanismo laico... Había muchos masones, la mayoría de los de Izquierda Republicana militaban en la masonería, y tenían entre ellos lazos de hermandad que les permitían ciertos favores. No olvidemos que Ballester Gozalbo era masón, aquí tenía cuatro hermanas, y ciertamente solicitó y consiguió diferentes favores. Simplemente quería comentar que el perfil es republicano, los maestros más antiguos eran del PURA y evolucionaron la mayoría a Izquierda Republicana. Y remarcaría la importancia de Pepe Uribes, el diputado del Frente Popular, como maestro.

Remarco la importancia de Pepe Uribes, como maestro, por la dignificación de la profesión del magisterio. Hasta ese momento un diputado en Cortes solía ser abogado o personas de reconocido prestigio profesional. El hecho de que fuese un maestro, el que sería diputado más joven de las Cortes republicanas, creo que movió a un sector importante del magisterio, sobre todo gente joven, que habían estudiado en el Plan Profesional y que además lo conocían, a implicarse en mítines del Frente Popular y a darle su apoyo a Pepe Uribes. Es un hecho interesante porque después no sé si hemos tenido muchos diputados o diputadas por la circunscripción de Valencia

que hayan sido maestros de profesión. En ese momento puede significar la nueva figura, el nuevo perfil del maestro republicano. Pepe Uribes era del Plan Profesional, estaba comprometido política y sindicalmente, tenía una buena formación profesional... aunque aquí Izquierda Republicana tenía mucho más peso que el Partido Comunista.

Y por el contrario, lo que sería el modelo del maestro del Nuevo Régimen sería una persona sobre todo católica, con una nula formación de carácter profesional, porque interesaba sobre todo que fuese un ser pasivo, acrítico, que recibiese las órdenes, que aceptara las jerarquías y que transmitiera esas jerarquías a los alumnos, que debían ser también obedientes, sumisos y pasivos. Para la formación del magisterio es curiosísimo ver los cursillos que organiza en el año 1939, aquí, en Valencia, el Servicio Español de Magisterio, el SEM, para recatolizar al profesorado. Ver los contenidos que tienen. Sobre todo son de tipo católico y algunos falangistas, pero tampoco demasiado. Las «oposiciones patrióticas» y el tipo de requisitos que se van a pedir nos hablan de un maestro absolutamente distinto al republicano: nada interesado por la parte profesional porque interesa una persona sobre todo política, pero política en el sentido de aceptar de forma sumisa al régimen.



Incluso, por hablar un poco más de este maestro, yo no sé si llamarle maestro del Nuevo Estado, porque en realidad no es un maestro de él, pero sí es un maestro del que se vale el Nuevo Estado. Me refiero al maestro republicano depurado, sancionado, y que de una forma u otra se incorpora a sus tareas docentes bajo un régimen nuevo. Este maestro depurado, sancionado, que se incorpora al nuevo régimen —mal que le pese, de algo tiene que vivir—, es un maestro exiliado en su propio interior. Son maestros que a veces se les ve lamentarse mucho de tener que hacer una labor con la que no se identifican. Ellos piensan en su pasado de maestro republicano y entienden que el papel que hacen no tiene que ver absolutamente nada con aquél. Es

El modelo del maestro del Nuevo Régimen sería una persona sobre todo católica, con una nula formación de carácter profesional.

como una especie de exilio profesional. Es un maestro que sufre mucho. Estoy recordando el caso de María Sánchez Albors, una maestra de la Institución Libre, formada con Cosío, y que tiene que abandonar su trabajo, primero en un colegio privado, porque le hacen la vida imposible, y luego en un colegio público donde la reincorporan, porque el alcalde y el cura le hacen también la vida imposible. Ese maestro republicano que trabaja en el franquismo estuvo sometido a un silencio absoluto, no sé cómo catalogarlo, la vida de ese maestro debió ser sumamente difícil, y sin embargo actuó. Hay otro tipo de maestros, esos que de alguna forma se avienen con las circunstancias del nuevo régimen, y si hemos de hacer caso a los datos, se trata de más del 60% del magisterio que procede o que ejerce durante la República, que es depurado pero se reincorpora sin ningún tipo de cargo, repuesto sin mayor problema. Ese tipo de magisterio es el que de alguna forma actúa de correa de transmisión de las ideologías del régimen con las nuevas generaciones. Luego estaría ese otro tipo de maestro, Carmen diría que hay más tipos, pero ese otro tipo de maestro que aprovecha cualquier resquicio, aun adaptándose al régimen y a lo que le ordenan, aprovecha cualquier resquicio para de alguna forma hacer su pedagogía. Es una minoría también, pero existe, y se da en la época que hemos visto. En definitiva, el maestro del franquismo tuvo que vivir, como decía aquel gallego ilustre, una larguísima noche de piedra.

 Un par de anécdotas. La humanidad que había en esos momentos. Nos contaron que un maestro de escuela, represaliado con la sanción de cambio de población, y con una conducta aparentemente normal según el franquismo, que cantaba el «Cara al Sol» y todo lo que hiciera falta, tenía un alumno cuyo padre había sido fusilado. Y este maestro lo que hacía era permitir que el crío llegara todos los días tarde para que no tuviera que cantar el «Cara al Sol». Esos pequeños detalles de humanidad. El maestro hace todo lo que puede para parecer sumiso, pero él en su interior... O el abuelo

de Caridad Uribes, que iba a misa todos los domingos, y todo el mundo estaba encantado del fervor religioso que tenía, pero resulta que en el misal llevaba un libro, una novela, forrada con las tapas del misal... Delante de todo el mundo estaba cumpliendo las apariencias de que él tenía que ir a misa, dar ejemplo. Pero en su fuero interno, él estaba leyendo algo que no tenía nada que ver. Esas pequeñas resistencias son las que mantuvieron vivas a estas personas a las que les habían roto todo.

 Tenemos testimonios de maestros y maestras que lo dan por perdido. Es tal el desaliento que sienten, el sufrimiento que padecieron, la impotencia de no poder hacer nada, que la mayoría se limitaban a cumplir y a sobrevivir. Incluso nuestro querido don Vicente, maestro de Otos, aquel que después en un colegio madrileño, en «La Perseverancia de la Fe», un colegio privado, dice —y era un maestro activo, que puso en marcha una pedagogía nueva durante la República—, y en ese colegio dice: me comporté como un ogro. Disciplinariamente estricto. Irreconocible. Carácter de irreconocible que dan otros alumnos a maestros que tuvieron durante la República y durante la posguerra, totalmente diferente. Hay mucha humillación.

 Un caso que también me resultó especialmente sangrante cuando lo comentaron es el de don Higinio. Higinio Martínez era el máximo responsable de enseñanza, fue el último alcalde republicano de Valencia, y no lo mataron pero lo separaron de la profesión y nadie lo contrató. Se pasaba las horas en un pueblo, la Llosa de Ranes. Su mujer trabajaba de maestra y en el pueblo lo tenían por un hombre que vivía de su mujer. ¡Hasta que punto puede ser humillante en los años cuarenta para un señor el que el rumor sea que no pega golpe, y que está viviendo de su señora! Cuando había sido un maestro con una formación pedagógica extraordinaria, de vanguardia. Pero no le dejaban trabajar en nada. Es la humillación al grado máximo. No puedes

trabajar y encima el rumor popular. ¿Cómo se tenía que sentir esa persona? A veces no sé cómo no hubo más suicidios, seguramente hubo muchos más de los que nosotros pensamos, cómo esa desesperación de la gente al haber perdido todo... es tremendo.

Nos interesa mucho preguntar sobre las maestras formadas en los años de la República. Se les atribuye un estilo propio, de mujeres modernas. ¿Hasta qué punto esa percepción os parece cierta?, ¿se puede atribuir a un grupo, a una élite o a una cierta generación?



Creo que eran una minoría, pero una minoría que servía de modelo, absolutamente diferente al que había existido hasta ese momento, para todas las niñas con las que estaban trabajando. Por ejemplo, si miramos las fotos, me llama muchísimo la atención, las diferencias entre las de antes de la República, las de la República y las del franquismo. Antes y después de la República la imagen de la maestra suele ser la de una señora vestida de negro, muy seria, con todas las niñas en una postura absolutamente respetuosa y sumisa. Durante la República suele verse una señora no vestida de negro y, normalmente, sonriendo, y ves a las niñas con una disposición, con una alegría, que te llama la atención. Creo que esa alegría que impulsaban las maestras, que estaban además convencidas de que tenían que romper con el estereotipo de maestra que ellas habían sufrido y que no querían de ninguna manera reproducir, eso una minoría lo llevó a la práctica realmente, pero esa minoría iba contagiando al resto, sobre todo a las maestras jóvenes, de una manera diferente de trabajar en la escuela y de vivir. Son unas maestras que se cuidan físicamente, para dar esa imagen que rompe con la maestra tradicional del moño, de negro, etc. Unas maestras implicadas políticamente, sindicalmente, y en la renovación pedagógica. Ellas fueron las que más sufrieron cualitativamente la depuración. Cuantitativamente no, porque eran pocas, muy pocas, pero es que no dejaron ninguna. Todas aquellas maestras que se distinguieron polí-

tica, sindical o moralmente, maestras que tenían unas relaciones libres de pareja, que no se casaron, o que estaban divorciadas... todas fueron sancionadas.



El maestro es más depurado en lo político, la maestra es más depurada en su imagen cotidiana. La cotidianeidad de su familia, de su pueblo, de su escuela, en eso es mucho más duramente sancionada. Aunque se ha publicado y hemos escrito en contra de ello, hay quienes dicen que el franquismo actuó de forma más benevolente con las mujeres por su afán paternalista, eso no es cierto. No es cierto. Porque en aquello donde se nota la normalidad, que es la vida cotidiana, el ámbito de lo privado, es donde más duramente sancionadas fueron. Me gustaría al hilo de esto decir también algo. Es verdad que hubo pocas maestras en comparación con sus congéneres maestros, pero hay una cosa que no hemos mencionado y me gustaría desarrollar ahora. Hubo maestras y maestros en el ámbito rural, y es el ámbito que más sufre la depuración. Porque imaginémonos maestros que a veces solían ir, maestros más punteros, bien porque eran más jóvenes y les tocaba ir a pueblos que nadie deseaba, o bien simplemente porque entendían, como Giner, que el buen maestro se ha de curtir en la escuela rural. Esa escuela rural, al verse desprovista de esas maestras de avanzada, de maestros de avanzada, son zonas que vuelven a sufrir el drama del abandono en el que han vivido siempre. Es decir, la luz que la República les ofreció con estos maestros y maestras avanzadilla en lo pedagógico y en lo social, esa luz se apaga. Y vuelve el drama del abandono. Y la larga noche de piedra es mucho más oscura en la zona rural que en la zona urbana.



Y una cosa que no hemos comentado, por lo que tú decías. En el Plan Profesional, todos los maestros fueron destinados a pueblos. Marcelino Domingo lo dijo expresamente, porque hubo alguno que protestó: nosotros que somos los más prepa-

rados queremos ir a las ciudades. Y Marcelino Domingo lo dijo expresamente: donde más hace falta la renovación, donde más hace falta construir la República, es en los pueblos. Así que vais a ir a los pueblos. Por tanto, la gente más preparada, más dinámica, con más ilusión, es la que se fue a los pueblos. Y efectivamente, después la escuela rural quedó absolutamente abandonada. La escuela tenía que ser el motor del pueblo, porque a partir de la escuela creaban las escuelas de adultos, hacían funciones de teatro, dinamizaban el pueblo. Mataron totalmente aquello.



Es una idea que Luis Bello, un republicano de pro, diputado, él decía, en su viaje por las escuelas de España, tiene una idea magnífica: a mí me gustaría que la República consiguiera lo que durante tantos siglos consiguió la Iglesia, que en el perfil del horizonte de un pueblo, el edificio que más sobresale es el campanario. Y él decía que la República tenía que conseguir que el edificio que sobresaliese fuese la escuela. Eso que la República de alguna forma quiso conseguir... durante el franquismo quedó castrado.

Ya para terminar, y aprovechamos de vuestra generosidad, con el tiempo y con las palabras, sí que nos interesaría pedirnos vuestra opinión sobre la actual polémica sobre la memoria histórica, y si hacía o hace falta una ley sobre la memoria histórica en España, sobre todo este período y... en fin, ¿cómo veis esta cuestión?



El tema de la memoria es inevitablemente polémico, intrínsecamente polémico, porque lo que para unos es digno de recuerdo, para otros lo es de olvido. Yo convengo en que la salud pública requiere de una cierta dosis de olvido. Y convengo también con quienes opinan que ese olvido ha de ser posterior al recuerdo. Primero tenemos que perdonar, y después en todo caso olvidar. Cuando pienso en la convivencia social, uno está tentado un poquito, y voy a utilizar ese juego de palabras brillante de Santos Juliá, que decía, uno está tentado un poquito de «echar al olvido» ciertos acontecimientos del pasado.

Unos acontecimientos que perturban a una sociedad. Pero cuando ese echar al olvido exige el silencio de la injusticia cometida y de la indignidad que tantos sufrieron, a mí esa tentación de echar al olvido se me desvanece enseguida. Yo convengo en que una sociedad no puede echar al olvido el pasado si antes no ha recordado y si antes no ha tomado conciencia de ese pasado. Si lo ha dejado caer en el olvido, ese pasado va a estar siempre presente. Porque ese dejar caer en el olvido implica la voluntad de olvidar. Es decir, ese pasado va a estar siempre latente y va a estar presto a ser revivido y a ser utilizado con motivos políticos y partidistas. Yo creo que para que el olvido sea productivo y constructivo tiene que ser antes asimilado, es decir, pasado por la criba de la reflexión, de la conciencia y de la propia voluntad. Para ello, antes se ha de conocer lo que se quiere olvidar. Se trata de recordar para someter al olvido, y no ser nosotros sometidos por ese olvido. Y yo creo que quizás sea ésta una de las razones de lo que se viene a llamar Ley de la Memoria Histórica. Porque, y yo creo que lo dijo bien la vicepresidenta actual, las heridas no están aún cerradas. Y en ese sentido, esta ley, la vicepresidenta lo dijo, parece, eso lo digo yo, que ha nacido para cerrarlas. Y en ese sentido yo creo que esa ley ha de ser bienvenida. Ahora bien, a mí se me plantea una duda que no podría resolver aquí, y es cómo hacer eso. Cómo restituir la dignidad, los derechos de las víctimas, sin reconocer algo que la ley no piensa reconocer, es decir, la identidad de los que actuaron con indignidad. Ese es el problema que tiene, a mi modo de ver, la Ley de la Memoria Histórica.

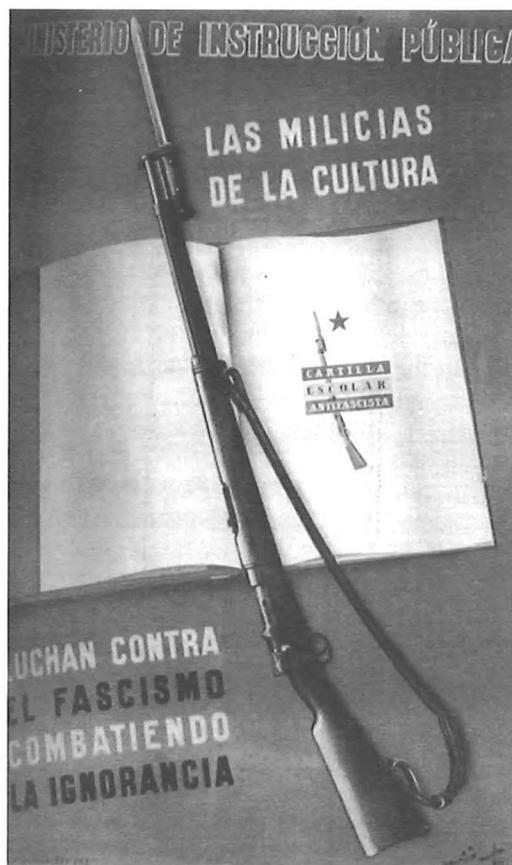


A mí no me gusta el concepto de memoria, porque creo que habría que hablar de memorias, y que hay que recuperar las distintas memorias. Hasta este momento sólo ha habido una única memoria, la memoria oficial. No creo que haya que construir otra memoria paralela, pero sí recuperar las distintas vivencias, las distintas versiones de la historia —cada uno tenemos la nuestra— y, a partir de esa recuperación de las diferentes

Una sociedad no puede echar al olvido el pasado si antes no ha recordado, si no ha tomado conciencia de ese pasado.

memorias, asumir la historia, que creo que es lo que no estamos haciendo. Aquí se habla de reconstruir o de recuperar la memoria, pero no se habla de asumir. Hay que hablar de qué supuso el franquismo. Vamos a asumir todo lo negro que tuvo el franquismo. En Italia no hay monumentos a Mussolini. En Alemania no hay monumentos a Hitler. Han asumido, han reflexionado sobre lo que supuso. Aquí no, aquí parece que todavía es pecado hablar de los crímenes que hubo durante el franquismo y de las personas que estuvieron implicadas en el franquismo. Yo sería partidaria, por una parte, de recuperar las diferentes memorias, y después de hacer una reflexión colectiva sobre lo que ha sido nuestra historia y asumirla. Asumir que nosotros somos hijos. Hijos de la República, hijos de la guerra e hijos del franquismo. No estoy de acuerdo con el pacto de la Transición, ese maravilloso «pacto del olvido», pacto de olvidemos todos. No. Porque, ¿qué hemos olvidado? Aquí ha habido cuarenta años de «gloriosos caídos por Dios y por España». Y continúan, porque en varios pueblos que visito frecuentemente todavía los veo. Y no veo otros que no son gloriosos, ni son caídos por Dios, pero se supone que sí son caídos por una España democrática. Entonces, durante cuarenta años hemos tenido una única memoria. Esas personas se supone que están suficientemente reivindicadas. No quiero decir que haya que olvidarlas, pero ya están reivindicadas. Vamos a intentar dar la otra visión y después, como sociedad, asumir lo positivo y sobre todo lo negativo de cada uno. Unos murieron por la libertad, y otros por reprimirla: creo que es la gran diferencia. No voy a mitificar a los republicanos, porque dentro de los republicanos hubo de todo. También dentro de los franquistas hubo personas honradas y decentes, que no merecieron el resultado que tuvieron, pero creo que hay que distinguir que unos defendían la libertad, que unos defendían desde abajo derechos para toda la sociedad, y que otros defendían mantener los privilegios que toda la vida habían tenido. Yo creo que eso es fundamental. Los

que estaban con Franco no estaban por un cambio de modernizar a la sociedad, de que llegara la educación para todos y de que todos fuéramos iguales. Enfrente había unas personas, el gobierno legalmente constituido —es curioso, en los expedientes de depuración a los maestros se les acusa de prestar ayuda a la rebelión militar. ¿Quién se rebeló? El gobierno legalmente constituido era el gobierno republicano, esas personas defendían un régimen de libertades, de modernización. Las otras personas, muy respetables sus ideas, pero evidentemente no estaban en el mismo proyecto. Hay que ver desde hoy con qué proyecto estamos. Quien está hoy día en la extrema derecha tiene toda legitimidad para que continúe defendiendo la extrema derecha, pero que sea capaz, consciente y valiente de decirlo. Pero la Ley de Memoria histórica debería restituir la dignidad de todas aquellas personas que fueron perseguidas por luchar por la libertad a lo largo de todo el franquismo, desde 1936 hasta 1975 ■



Alumnos del Plan Profesional
de la Escuela Normal de Valencia.

Marcelino Domingo, Ministro
de Instrucción Pública de la
República.

Dos jóvenes maestras
republicanas: Alejandra Soler y
Guillermina Medrano.



