

La educación republicana, 1931-1936

CLAUDIO LOZANO SEIJAS
Universidad de Barcelona

En su corta vida, la República no ha inventado ni suscitado las fuerzas que la destrazan.

Durante años, ingentes realidades españolas estaban como sofocadas o retenidas [...].

La República las ha sacado a la luz [...].

El siglo XIX político no encaja en los términos estrictos del calendario.

Empezó en 1789 y concluyó en 1914.

A nosotros nos toca desollar el rabito.

Será por nuestro atraso político...¹.

Estas palabras del testamento político de don Manuel Azaña pueden servir como presentación y resumen de la obra republicana, de las dificultades de su política educativa. La República se encontró con un país de agricultores analfabetos en una estructura de la propiedad y de explotación agraria onerosísimas para el desarrollo de la nación. En 1931, más de la mitad de la población activa española estaba vinculada a la agricultura, y el Estado no estaba desarrollado. Hacer un poco de revolución francesa, de economía dirigida y de estatismo era el designio inicial de los grupos políticos que participaron en el Pacto de San Sebastián, en 1930. Fue necesario asignar tareas hasta entonces negligidas a los aparatos del Estado, reformar su estructura, frenar las repercusiones de la crisis de 1929, acometer la reforma agraria, modernizar el Ejército, separar Estado e Iglesia. En suma, implantar en España la democracia política y económico-social. La educación, un amplio programa de escolarización y reformas del sistema educativo, sería el banderín de enganche de la República. Movilizar a la juventud, entusiasmar a los maestros, hacer escuelas, ampliar los canales de la cultura popular y de masas, cambiar el bachillerato y elevar el nivel de la Universidad eran tareas de política y justicia social en la que era lógico que todos los españoles estuvieran de acuerdo. No hubo una ruptura de las estructuras económicas y políticas del sistema de la Restauración; la Segunda República no se consensuó, como revela el texto constitucional de diciembre de 1931, y la oposición conservadora hizo imposible primero la vida de la República y luego la paz. Es una

¹ M. Azaña, *La velada en Benicarló*, Buenos Aires, Losada, 1939, pp. 92 y 137.

historia sólo recientemente escrita. La República fue una gran esperanza para millones de españoles. Por eso, su historia, la denuncia de quienes la hicieron fracasar, la memoria y las hazañas de los jóvenes que lucharon por ella, sigue siendo un legado moral.

La República de los maestros

A Luis Buñuel no le perdonan en Las Hurdes, todavía hoy. Y a otro aragonés como él –Carlos Saura– han querido lincharlo políticamente por filmar la tragedia de Puerto Urraco, –*El séptimo día*– también en Extremadura, setenta años más tarde, en el año 2003. En ambos casos se trataba de filmar la realidad. Buñuel hizo *Tierra sin pan* para describir la situación real de una región española olvidada. Y lo hizo al tiempo que una República de trabajadores pugnaba por instaurar la justicia social. En un momento determinado, la cámara se fija no sólo en niños aislados de las aldeas, sino en la escuela. Sigamos el guión²:

Llaman a los niños a la escuela.

Estos niños andrajosos que van descalzos reciben la misma enseñanza que reciben todos los niños que asisten a la escuela primaria en el mundo entero [...]. A estos niños hambrientos se les enseña, como en todas partes, que la suma de los ángulos de un triángulo es igual a dos ángulos rectos [...]. Uno de los mejores alumnos escribe sobre la pizarra, a petición nuestra, una de las máximas de este libro. La moral que enseñan a este pequeño es la misma que rige nuestro mundo civilizado: *Respetad los bienes ajenos...*

Buñuel eligió para realizar su película una de las zonas más deprimidas de España. En el caso de Las Hurdes, además, se trataba de una región que había sido visitada diez años antes por Alfonso XIII, en medio de una gran campaña publicitaria en los periódicos. Unamuno había escrito en tono noventayochista sobre aquellos pueblos. A pesar de su excepcionalidad, la ilustración de Buñuel sobre Las Hurdes nos interesa por muchas razones. Eran unos lugares aparte, ignorados, encajados en tierra de nadie, incomunicados de la civilización occidental, si así pudiera decirse. Aquella España ancestral era un submundo, como otras regiones españolas. De ahí el interés de algunos subrayados de la narración. Es un mundo con niños y, al menos, un maestro, a pesar de su lejanía de todo. Del maestro nada se nos dice, de hecho apenas aparece en las imágenes. Los niños –después de estos encuadres– se mueren en la calle, están aquejados de deficiencias de todo tipo, sufren idiocia, etc. Y están los niños que van a la escuela y que reciben una enseñanza clásica, tradicional y probablemente poco útil; ése es el reproche que subyace en el hilo de la narración: «Estos niños andrajosos que van descalzos reciben la misma enseñanza que reciben todos los niños que asisten a la escuela primaria en el mundo entero». No tanto. Son pobres, están desnutridos y hambrientos, y van descalzos. Y en cuanto a la enseñanza que reciben, en realidad Buñuel alude a un hecho nuevo: la Restauración tardía (años veinte) vería en España –en la vida escolar– la confluencia, todavía relativa, de la cultura empírica, gremial, del maestro de escuela, y el desembarco de algo así como la «Nueva Pedagogía». La obra de los regeneracionistas ilustrados –desde los ochenta del siglo XIX– de la Institución Libre de Enseñanza, del Museo Pedagógico Nacional, de los movimientos obreros, de los maestros públicos,

² M. Ibarz, *Buñuel documental. Tierra sin pan y su tiempo*, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1999, p. 185.

etc., significaría un cambio de mentalidad y de usos y costumbres. Se buscaba la escolarización real por medio de una pedagogía moderna, benevolente y humanizada.

En realidad, en 1933 habían pasado cosas y estaban por pasar otras importantes. En los años veinte, el periodista Luis Bello plasmó en las páginas del diario *El Sol* el cuadro del país real, al margen de estadísticas y truculencias oficiales. Desde 1926³ recorrió las escuelas españolas para dar noticia del aire que se respiraba en la enseñanza elemental, la más común a la mayoría de españoles, y por medio de tal noticia, enterar a la ciudadanía del saldo de cincuenta años de Restauración. Bello visitó mucha España, aunque no todos los rincones de las regiones que pisaba, tarea enorme. Estuvo en Cataluña –volvería años más tarde–, Madrid, Castilla y León, Asturias, Cádiz, Málaga, Granada, Castilla la Nueva y Castilla la Vieja, Toledo, Soria, Cáceres y Badajoz, Huelva –volvería–, Sevilla, Jaén, Granada, Galicia... Bello estaba involucrado directamente en política, en el republicanismo, y desde ese punto de vista su opinión –antes y después de «patearse» el país– era tajante:

La instrucción primaria corresponde al Estado. Pero si el Estado no abre escuelas o las que abre son malas, el vecindario enviará sus hijos al primero que tenga el acierto de abrirlas. Para mí, quien posea la escuela, posee la fuerza moral. Por eso quiero dársela al Estado, que aparte su mejor derecho, es, en un Estado normal, el único capaz de usarla con desinterés [...]⁴.

Aunque la cita da para muchos dimes y diretes, nos interesa como resultado de una mirada real en el terreno, de la escuela nacional, una especie de catastro escolar fruto de muchos años. Casi siempre es así. Quien tiene la experiencia se hace estatalista en materia de instrucción pública. Pero nos interesan otros matices de la mirada de Bello, como ojeador privilegiado de esa España rural, local, de sus visitas: «nuevos bríos en los maestros jóvenes: “mis chicos analizan lógicamente”, decía un profesor de la Sierra de Segura...». La conclusión estadística de Bello es simple: pocas escuelas, no siempre malas. Y nos interesa, además, el retrato al vuelo de escolares, maestros, fuerzas vivas, y el inventario de los locales escolares que daría para una muestra de arquitectura escolar zarrapastrosa. No es el informe de un reportero ni la ilustración de un artista gráfico, pero sí una crónica social bastante fidedigna, aunque incompleta.

Esa España de Buñuel es también las de las Misiones Pedagógicas, creadas por el Gobierno de la República, de las que nos han hablado Federico García Lorca, Pedro Salinas, Rafael Dieste, Alejandro Casona, Juan Gil-Albert, Arturo de la Calzada, que filmaron y fotografiaron pioneros y visionarios como Val del Omar. Las Misiones Pedagógicas habían sido creadas en mayo de 1931, mes y medio después de proclamada la República. Se cumplían los designios del maestro Manuel Bartolomé Cossío:

El hombre del pueblo tiene derecho a gozar de los bienes espirituales de que disfrutaban los privilegiados. Si sabe leer, no sabe distraerse y divertirse con la lectura y hay que enseñárselo. Es cuestión de justicia social. Hay que enseñarle a divertirse con Sófocles y los libros de caballería...⁵.

³ Con el título general de *Viaje por las escuelas de España*, Bello publicó abundantes volúmenes dedicados a diferentes regiones, reeditados recientemente varios de ellos.

⁴ L. Bello, *Viaje por las escuelas de España*, IV, *Huelva-Sevilla-Jaén-Granada*, Madrid, CIAP, 1929, p. 31.

⁵ En *Revista de Pedagogía* 165 (septiembre 1935). Apud C. Lozano Seijas, *La educación republicana*, Universidad de Barcelona, 1980, p. 154. Véase *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, Madrid, Catálogo de la Exposición en la Residencia de Estudiantes, 2003.

Las Misiones apuntaban al ámbito local, especialmente a las zonas aisladas, incomunicadas y desatendidas durante lustros. El inspector de Primera Enseñanza de la zona, el maestro del pueblo, de acuerdo, por ejemplo, con el Consejo Local, enviaba al Patronato un proyecto de misión. Ésta solía ir dirigida por una persona con anterior experiencia de «misionero» y contaba con la colaboración de varios «misioneros» más o menos experimentados y con las personalidades profesionales locales y provinciales de quienes había partido la iniciativa. La colaboración personal solía ser libre y gratuita. El grupo de «misioneros» iba provisto de lo indispensable para el desempeño de su cometido. Puesta en marcha, se elaboraba un programa diario. La actuación de la misión en una localidad podía ser doble o triple. Dos sesiones con cine, explicaciones, lecturas, recitados y música, y otras, o varias, de ámbito puramente escolar: actuación en una escuela ante uno o varios grupos de niños o maestros, etc. Esos programas solían constar de diversas partes: películas explicadas o de simple distracción –cómicas, tiras de dibujos–; música y poesía populares; palabras de introducción y despedida; alguna lectura comentada de la Constitución... Cuando se trata de actualizar a los maestros solía acompañar al grupo «misionero» algún profesional de la enseñanza, y durante varios días se llevaba a cabo una actividad de puesta al día profesional. El rendimiento de la misión era difícil de medir. Las memorias y diarios de los «misioneros», observadores atentos de aquellos movimientos espirituales, hablan, aunque no con toda la elocuencia necesaria, de los efectos logrados. Al cabo de 1934, las Misiones habían creado más de cinco mil bibliotecas en poblaciones de 50 a 200 vecinos, oscilando su número desde 5 en la provincia de Huelva hasta 66 en la de Santander; había proyectado 400 películas, repartido 2.200 discos y había llevado el teatro al pueblo: de la mano de Casona y Torner, los clásicos habían sido oídos por vez primera en la España recóndita. No faltaron críticas escépticas tanto a la idea como a su puesta en práctica. Bergamín apuntó duro:

Propaganda pseudorreligiosa, mixtificación pedantesca. [...] Simulación, copia o falsificación, es lo mismo: pedagogía pura... ¿No será esta «misión pedagógica» [...] en la propaganda de la vacua, irresponsable actitud gubernamental del Estado, un pilatesco afán escénico de lavarse las manos ante la sangre?⁶

La razón de la amargura de la pregunta la tendrían los «misioneros» durante un recorrido por Sanabria en 1934: comprendieron entonces la dificultad –que no habían ignorado de principio– de llevar a cabo su tarea; antes que cultura las gentes de aquellos lugares pedían sobrevivir. El acercamiento que la empresa «misional» comportaba era insuficiente al ser imposible la comunicación y la continuidad. Así, las Misiones eran un caramelo cultural que no mitigaba el hambre, sino que la distraía momentáneamente: sólo en zonas semiurbanas o no muy perdidas geográficamente, cierto grado de identidad hacía posible alcanzar las metas perseguidas. Desde entonces, el revulsivo hizo espaciar las misiones, y ante las restricciones presupuestarias de quienes no tenían en nada el gesto primero, acabaron prácticamente por desaparecer.

Hay en *Tierra sin pan* dos marcas que nos conviene subrayar al hablar de la realidad social, en este caso de las vidas escolares. Una es la alusión a los *pilus*, los niños hospicianos amamantados y cuidados por mujeres hurdanas. El mundo rural español está lleno de ese tipo de historias. Desde los estudios de Álvarez Santaló –referidos a Sevilla– a los de Uribe Etxebarria sobre la Inclusa de Pamplona, se nos presenta esa otra cara de la situación de la infancia rural, del mun-

⁶ En *Cruz y Raya* 1 (1933), p. 154.

do familiar y del tráfico infantil (casi siempre controlado por la Iglesia), oculta ilustración de la situación de infancia y de vidas escolares paralelas, sumergidas, en mucho parecidas a las situaciones de «desaparición» de niños que se han dado en otros países, aunque en tiempos distintos y situaciones culturales incomparables. La otra alusión es directa: «A estos niños hambrientos se les enseña, como en todas partes, que la suma de los ángulos de un triángulo es igual a dos ángulos rectos». Sin duda, Buñuel recordaría la frase de Erasmo: «Es un crimen aprender cosas que más tarde necesariamente se van a olvidar». Pero se trata de algo diferente: de la aspiración universalista de las pedagogías ilustradas. En nombre del progreso y más de la seguridad que de la libertad, es necesario asegurar un mínimo de instrucción y cultura para los más desfavorecidos, desde la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua común –aunque en algunos casos no sea la propia de la comunidad local– hasta asegurar la gratuidad, controlar la obligatoriedad –en nombre del derecho de los niños– y la fijación de horarios y programas escolares comunes. La gran polémica educativa de las historias nacionales-estatales de la enseñanza en Occidente.

La época republicana acercó las distintas tradiciones de enseñanza: hubo una convergencia –siempre relativa– entre las prácticas de los enseñantes, las novedades pedagógicas y la nueva legislación escolar. El magisterio, al sentirse mejor tratado, se sintió atraído a colaborar desde su práctica en la aplicación de las reformas republicanas. En muchos sentidos, nunca como entonces los maestros vieron respaldado su trabajo; eran personas importantes en los cambios sociales que se estaban produciendo, la República contaba especialmente con ellos, eran los *clerics*, los agentes del *Kulturkampf* republicano. La práctica escolar no pudo cambiar tanto, como es lógico, en tan poco tiempo y con los vaivenes de la política republicana. Se trató de diseñar una nueva arquitectura escolar; se laicizó la escuela hasta cierto punto, quizá el más anecdótico, el currículo; los textos escolares apenas se tocaron: de ahí la escena que retrata Buñuel. Se mejoró el mobiliario, se atendió a la higiene, y llegaron libros para el maestro y los alumnos. En general, la escuela mejoró su posición y ahora sí se convirtió en necesaria para los niños, en la medida de cada realidad local. Lo contrario era una anomalía. Le renovación llegaba poco a poco. Por corto tiempo. Así llegamos a saber que junto a Federico García Lorca en el barranco de Víznar fue asesinado el maestro de Pulianas. Su nombre, don Dióscoro Galindo. Aunque es verdad que lo hemos sabido en democracia, no cuarenta años antes. Pero esa memoria se mantuvo.

Pedagogía, escuela y *paideia* republicanas

En la retina y el oído de miles de conciudadanos nuestros, la palabra «república» se asocia a Segunda República española. También se asimila a maestro y escuela. Es un hecho singular, si pensamos que estamos hablando de España, del país de los años veinte y treinta del siglo XX. Al contrario que en Prusia o Francia, donde el maestro público es un sujeto histórico claramente establecido, en este país los maestros de primaria son un contratipo, una caricatura de la cultura y una buena ilustración de la miseria. Ahí está la prensa satírica para ilustrarlo. Por ello es singular y única en la historia la importancia que la Segunda República concedió al maestro como agente social, como educador y moralizador –a la manera que la Tercera República francesa venía haciendo desde 1882, con Jules Ferry– y como intelectual, *clerc* republicano. Todo ello fue consecuencia de un proceso de casi ciento cincuenta años: los exiliados liberales a comienzos del XIX habían fundado las primeras Escuelas Normales en España y habían importado la pedagogía de Pestalozzi y Froebel; se feminizó la carrera docente, lo que es siempre un avan-

ce enorme; se crearon los primeros jardines de infancia; se habló de pedagogía en la Universidad, lo que es fundamental, porque la eleva más allá de la practiconería del día a día de la enseñanza escolar y une su suerte a la filosofía, las humanidades, la psicología, etcétera.

Los ilustrados españoles –muchos de ellos descendientes o protagonistas del humanismo de izquierda de la Primera República– crearon, a principios del siglo XX, los fundamentos de la educación española contemporánea: el Ministerio de Instrucción Pública; la graduación de la enseñanza; el pago con dinero público a los maestros, salvándolos del cacicato y el curato de turno; la Junta de Ampliación de Estudios, que lanzó por el mundo a las mejores vocaciones pedagógicas de España; la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, para crear una superestructura pedagógica y profesional... Finalmente, la Segunda República estableció los estudios de Pedagogía en las reformadas Facultades de Filosofía y Letras de los años treinta, primeramente en Madrid y Barcelona. Un proceso, como decíamos, de erigir un aparato científico profesional público. Exactamente lo contrario de lo que se ha venido haciendo en España durante los últimos veinte años.

Por ello y pensando sobre todo en los jóvenes, conviene hoy hablar de un personaje casi desaparecido de nuestras bibliotecas y del horizonte intelectual y educativo español e hispanoamericano, pese a la importancia de su obra. Hablemos de Lorenzo Luzuriaga, como personificación de la *paideia* republicana, desde luego en el campo de la pedagogía. Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) es, probablemente, el mayor pedagogo español contemporáneo. Su exilio fue –a partir de 1937 a Inglaterra y, luego, de 1939 a 1959 en Argentina–, en cierto modo, el exilio de la pedagogía moderna en España y la manera de oponerse a la destrucción de la razón republicana. La modernidad educativa pervive en nosotros merced a la aportación de gente como Lorenzo Luzuriaga, Santiago Hernández Ruiz, José Blat Gimeno o Domingo Tirado Benedí –por citar sólo muy pocos nombres– y hace comprensible el debate modernidad, cambio, transición, posmodernidad, pese a la terrible lacra del franquismo. Cuando en 1931 se proclama la Segunda República, la pedagogía gozaba de prestigio y voz pública en aquella España atrasada, pero con una *élite* intelectual de primer rango. Intelectuales como Manuel Bartolomé Cossío, Américo Castro, Lorenzo Luzuriaga –para no mencionar a José Ortega y Gasset o a Miguel de Unamuno– eran quienes le conferían ese prestigio: se creía en la educación, en su papel social para el futuro del pueblo español⁷. En su *Diccionario de pedagogía*, publicado pocos días antes de su muerte, reiterará, decantado, su pensamiento sobre la importancia de la «escuela unificada»:

La escuela unificada constituye un movimiento que aspira a organizar las instituciones de educación de modo que todas ellas sean accesibles a todos los que posean las condiciones mentales necesarias, independientemente de su posición económica y social. En la actualidad existe una evidente dificultad para el acceso a la enseñanza media y superior de aquellos que no disponen de los medios económicos necesarios. Hay así una dualidad, *dos naciones* en un país, como decían Fichte y Disraeli: una que puede disfrutar de los beneficios de la cultura superior, y otra que queda limitada a la enseñanza elemental. La escuela unificada no es, sin embargo, la escuela única, como la han traducido algunos, ya que no supone exclusividad de una institución pública, como en los Estados totalitarios, sino la unidad de una diversidad, respetando las características de las diversas instituciones y grados de la enseñanza [...] ⁸.

⁷ El mejor estudio sobre el Luzuriaga anterior a 1936 sigue siendo el clásico de H. Barreiro Rodríguez, *Lorenzo Luzuriaga (1889-1936) y la renovación educativa en España*, A Coruña, Edición do Castro, 1989, que conviene releer de vez en cuando. Más reciente es la edición de su libro *La escuela nueva pública*, Madrid, Losada, 2002.

⁸ L. Luzuriaga, *Diccionario de pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1959, p. 139.

Insistirá en ello al publicar en 1931 su obra *La escuela única*.

Sobre la educación social republicana y esa nueva pedagogía dos fueron los polos de la *paidéia*: colocar a la escuela como principal agente social, como referente del modelo de sociedad republicana y hacer de los profesores, educadores, de los maestros especialmente, la base humana y política de esa transformación y la seguridad de su continuación. Si hubiera que quintaesenciarlo, un coetáneo nuestro lo ha hecho así:

La igualdad y la libertad exigen la neutralidad del Estado en cuanto sistema formal de la convivencia pública y el efectivo pluralismo de opciones de todos los ciudadanos. La secularización de las instituciones públicas, fundada en el laicismo, es el elemento indispensable de la configuración jurídico-política de toda democracia genuina⁹.

La Constitución de 9 de diciembre de 1931 establecería en su artículo 48 que:

El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de la enseñanza, a fin de que no se hallen condicionados más que por la aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana¹⁰.

Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a la inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.

Sobre el esqueleto de la Ley Moyano –de 1857– trabajaron los ministros de Instrucción Pública, especialmente Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos. Se necesitaban 27.000 aulas. Se construyeron alrededor de 12.000. A partir de 1931, el Plan Profesional regiría los estudios de las Escuelas Normales. En 1932, el Estatuto de Autonomía de Cataluña confirió cierto margen administrativo al Gobierno catalán para crear escuelas. En Galicia y el País Vasco se intensificaron procesos de escolarización en las lenguas maternas, debido a la movilización nacionalista de los maestros. Aún así, estos programas se llevaron a cabo con muchísimas dificultades. Hasta 1934 no se modificó el bachillerato republicano y entonces sólo el 3 por 100 de los escolares de primaria accedían a él y sólo el 4 por 100 de éstos arribaban a la Universidad.

La República no pudo llevar a cabo una reforma fiscal que sustentase el gasto público en educación. Se acudió a una desamortización jesuítica que no se completó y llevó desorden y enfrentamientos a la política educativa, donde el esquema técnico e ideológico de la escuela unificada que señalaba la Constitución, en el sentido de una educación básica hasta los trece / catorce años

⁹ G. Puente Ojea, *Ateísmo y religiosidad. Reflexiones sobre un debate*, Madrid, Siglo XXI, 1997, p. 375.

¹⁰ Una Orden ministerial de 12 de enero de 1932 decía así: «La Escuela ha de ser laica. La Escuela, sobre todo, ha de respetar la conciencia del niño. La Escuela no puede ser dogmática ni puede ser sectaria. Toda propaganda política, social, filosófica y religiosa queda terminantemente prohibida en la Escuela. La Escuela no puede coaccionar las conciencias».

en manos del Estado, no fraguó a causa de la alternancia política y la virulencia del ataque de la Iglesia Católica, que hizo de esta cuestión una cruzada, antesala de la de 1936-1939. La República de los trabajadores no hizo nada por su formación profesional y técnica. La dejó a la iniciativa local y regional, abriendo un flanco en la necesidad de cualificación de la mano de obra y la formación de cuadros.

La República no hizo desaparecer, no podía hacerlo, el embudo escolar liberal. Fue una experiencia de aceleración y exploración de alternativas educativas, un capítulo en un ciclo largo de alfabetización. Pero hay más: fue un proceso moral, ideológico que movilizó a millones de seres. Acuñó una cultura y un mensaje, el del humanismo de izquierdas, de que se nutrirá el exilio y el antifranquismo, vivo aún en España, directamente entroncado con las Misiones Pedagógicas, La Barraca, la Olimpiada Popular de 1936 y miles de maestros populares, que viven en la memoria de sus pueblos y aldeas todavía en este comienzo del siglo XXI.

Un *Kulturkampf* español

Don Manuel Azaña recogía en sus *Memorias políticas y de guerra* un fragmento de la conversación mantenida, muy entrada la Guerra Civil, con un fraile agustino, amigo y preceptor en la Universidad de El Escorial, el mundo de *El jardín de los frailes*:

Sus Colegios [los de la Iglesia] y su enseñanza no me parecen buenos [...] ¿No sabe usted que me pintan como un furibundo enemigo de la Iglesia Católica? Es estúpido. Desde mi punto de vista, llamarme enemigo de la Iglesia Católica es como llamarme enemigo de los Pirineos o de la cordillera de los Andes. Lo que no admito es que mi país esté gobernado por los obispos, por los priores, las abadesas o los párrocos. Tampoco me he opuesto a que las órdenes religiosas practiquen su regla y prediquen la doctrina cristiana a quien quiera oírlo. A lo que me opongo es a que enseñen a los seglares filosofía, derecho, historia, ciencias [...] ¹¹.

La Segunda República española trató políticamente asuntos relacionados con la Iglesia con motivo de las siguientes disposiciones legales; en lo que nos atañe, la voluntariedad de la enseñanza religiosa y la lucha contra el intrusismo docente. La reforma educativa republicana se inserta de lleno en lo que historiadores como Carr llaman «el idealismo social de la Constitución» de 1931 ¹².

Es contrario a los principios en que se funda el estado Moderno. Quien no tenga la experiencia de estas cosas no puede hablar, y yo, que he comprobado en tantos y tantos compañeros de mi juventud que se encontraban en la robustez de su vida ante la tragedia de que se les derrumbaban los principios básicos de su cultura intelectual y moral, os he de decir que es un drama que yo con mi voto no consentiré que se produzca jamás [...] ¹³.

A la República le parecían malos los colegios religiosos. Comenzó por enviar a la Normal a quienes quisieran enseñar y abrió investigación para acabar con el ya mencionado intrusismo

¹¹ M. Azaña, *Cuaderno de la Pobleta, Obras Completas*, II, J. Marichal (ed.), México, Oasis, 1968, p. 765.

¹² R. Carr, *España, 1808-1939*, Barcelona, Ariel, 1969, pp. 580-581.

¹³ M. Azaña, discurso citado en n. 11, pp. 55-56.

habitual en los centros de enseñanza religiosos. Disolvió la Compañía de Jesús, habilitó alguno de sus colegios y planeó la sustitución de esa «geografía de la sotana» por otra seglar y laica. Las Cortes y los Gobiernos de 1934-1935 aplazarían tanto la sustitución de la enseñanza religiosa como el proceso de desarrollo de la educación pública en general emanada del mandato constitucional. La enseñanza, convertida en el menor de los banderines de enganche de la nueva Cruzada, fue un tema lo suficientemente polémico para, en ocasiones, ocultar tras la algarabía que le acompañaba las radicales actitudes conservadoras en torno a la revolución social, fundamentalmente en la reforma agraria y la política de empleo y reformas económicas, en suma, en el programa de redistribución de la riqueza y el logro de situaciones sociales más justas para los ciudadanos de España con que los hombres del Pacto de San Sebastián arribaron a la Carrera de San Jerónimo. La Iglesia Católica española olvidó que era la madre espiritual de esa mayoría de creyentes que se decía haber en España, y se convirtió en su diputado. Todos los reformismos, todas las posturas conciliadoras, quedaron inhabilitadas por la violencia religiosa –por la apelación a la religión como causa de guerra justa– del enfrentamiento.

Prólogo a varios posibles epílogos

A mediados de los años sesenta del siglo XX, un maestro novel que se iniciara en una escuela de la Sierra de Aracena, en la provincia de Huelva, por ejemplo, se extrañaría de la cantidad de maestros catalanes y gallegos de la provincia, sobre todo por aquella zona. Meses más tarde descubriría la razón: se trataba de algo de lo que no le habían hablado en la Normal de la capital: maestros castigados, depurados, inhabilitados temporalmente, destinados forzosos al otro extremo de la Península. Eran la aristocracia del magisterio nacional, memoria viva de una épica del tiempo pasado. Se les notaba un *esprit* especial. Hablaban apasionadamente de educación, de enseñanza, de sus maestros. Aunque prudentes y parcos, cuando los jóvenes inquirían terminaban por hablar y ya no paraban de referirse a la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y al Plan de 1931. Lo local como exilio interior, como destierro de la memoria, cuando, paradójicamente, en ningún sitio como en los pueblos se ha mantenido tan sobre ascuas la memoria de la «guerra incivil» y sus secuelas de por vida. Huelva, como tantas capitales de provincia y tantas ciudades españolas, fue una frontera imposible de traspasar hacia el exilio, incluso aunque éste se llamara Colliure o Montauban. Fue una especie de «campo», como aquellos cuya memoria ha guardado y rescatado para nosotros el gran Max Aub. O como los que, entre Perpignan y Sète significaran la traición de Francia, aquel «morir por cerrar los ojos» del que también escribiera el genial Aub. Al hablar de la escuela, del legado moral de la Segunda República, conviene tratar el tema de la memoria como exilio interior. La España profunda como campo donde se teje y se conserva, se confronta la memoria, la intrahistoria de la España de la Dictadura, como ha contado magistralmente Rafael Chirbes, por ejemplo. En momentos donde los historiadores confrontan y depuran los propios conceptos historiográficos, se afinan los instrumentos y las interpretaciones de historia oral; se recupera la memoria histórica mediante foros y asociaciones; el territorio de lo local, ese nivel histórico, deviene crucial y hace posible la aspiración de siempre: lo local no es lo lugareño y provinciano, sino también el cañamazo de lo universal.

España quedó prácticamente sin el capital humano que representaban los maestros educados desde 1901, desde 1907, desde la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, el Plan

Profesional de 1931, las Universidades de Madrid y Barcelona, con sus Secciones de Pedagogía en el ámbito de las Facultades de Filosofía y Letras. Se persiguió al maestro hasta el exilio, se le asesinó, se le desterró, se le inhabilitó. Se trataba del exterminio, de la depuración y de la negación pública del maestro como persona, como intelectual de vanguardia y comprometido y como figura pública, encarnación de la enseñanza pública, como ha fabulado maravillosamente el escritor gallego Manuel Rivas en *La lengua de las mariposas*, para recuerdo de los más jóvenes. Ésa es la foto fija del exilio, justamente la que no tenemos: no tenemos la foto del intelectual más representativo de la República, don Antonio Machado, ganando a pie, acompañando a su madre, ambos ancianos, la frontera de Francia. Nos faltan las fotos, los apuntes, el recuerdo del paso de miles de maestros al otro lado de la frontera. Siempre llevaremos con nosotros la imagen –imaginada– de la crueldad suprema, de la Guerra Civil: Federico García Lorca, poeta; Dióscoro Galindo, maestro nacional; Joaquín Arcollas y Francisco Galadí, anarquistas y banderilleros... todo ellos asesinados en Víznar. ¡Qué estampa tremenda y formidable!

Pero ¿y el exilio interior? ¿Dónde está su historia? ¿Dónde las memorias de escolares y profesores? ¿Dónde los apuntes de los cronistas de época? La memoria visual, los relatos perdidos en conversaciones, en la épica de nuestros pueblos y ciudades, no se han mantenido. Es una memoria frágil, sepultada en el horror de la represión y en el miedo colectivo. Es la República, que ha llegado así a nosotros. Maestros, profesores perseguidos, refugiados en el anonimato del mundo más rural e inextricable. Inspectores trasladados al otro extremo de España, sin poder visitar a sus familias en años, a veces pudiendo ganar el extranjero al cabo de lustros, alcanzando la libertad y recuperando la dignidad. Por ello aludía a Huelva como frontera, como ilustración y ejemplo, como muro, como imposibilidad siquiera de pasar al Portugal salazarista: la Huelva levítica del pedagogo católico –estandarte de la Dictadura de Primo de Rivera– Manuel Siurot, ésa misma Huelva roja de los mineros de Riotinto, por ello mismo salvajemente golpeada. Allí fue capturado Miguel Hernández. Allí fue enviada como represión la pedagoga María Cuyás, Inspectora de Primera Enseñanza, esposa del también educador y pedagogo Herminio Almendros, refugiado en Cuba, con el que no podría reunirse hasta 1949, con los hijos casi hechos unos fascistas adolescentes, tras quince años de educación franquista...¹⁴. Es una historia depositada en los arcanos de la vida española de esos años. Cuántos ilustres compatriotas se han paseado por alamedas ignotas sin poder decir su canción, como hubiera escrito León Felipe. Es un territorio, una épica, una historia por recuperar. Contamos con guías, con pistas. Incluso con algún temeroso y arriesgado testimonio. Así escribía, así nos ha dejado una pequeña huella del horror, una educadora aragonesa, María Sánchez Arbós, encarcelada, inhabilitada, deportada finalmente a la nada:

18 de agosto de 1945

Entre los restos de mi casa, reducida a lo imprescindible, hallo olvidados estos cuadernos donde yo dejé impresos mis anhelos y afanes por organizar una escuela. Han pasado casi siete años. Más vale no hablar de ellos. Mi escuela ha sido deshecha, los niños disueltos... yo encarcelada. ¿Razón? No he podido averiguarla todavía [...].

¹⁴ Véanse A. Blat Gimeno, *Herminio Almendros Ibáñez. Vida, época y obra*, Ayuntamiento de Almansa, 1998; F. Jiménez Mier y Terán, *Seis experiencias de educación en Cataluña*, Fraga, Aula Libre, 1994; C. Lozano Seijas (ed.), 1939, *El exilio pedagógico*, Barcelona, PPU, 1999.

1 de septiembre de 1953

En el Concurso de traslado al que he tenido que acudir después de rehabilitada, me han concedido el pueblo de Daganzo. Acabo de venir de él: es un pueblecito situado a 35 kilómetros de Madrid. He ido con cierta inquietud por el presente, y con el lejano recuerdo de 1913. En abril de aquel año me posesioné de mi primera escolita, y fui a ella con la misma ilusión con que hoy he ido a Daganzo. Sólo he estado en el pueblo el tiempo justo para tomar posesión. Me han enseñado la escuela y la parte de casa que habitaré. Nada me ha parecido mal. Yo no venía con otros ojos que con los de la ilusión de tener una escuela con niñas a quienes ayudar y enseñar. Pienso en organizarla y arreglarla. ¿Lograré hacer otra vez una escuela como yo sueño? ¿Vendré a dejar aquí mis éxitos o mis fracasos? Ahora me vienen a la memoria unos versos de Calderón que cita Unamuno: «A triunfar, fortuna, vamos... no me despiertes si sueño» [...].

30 de abril de 1954

[...] ¿Cómo puede llevarse a cabo la organización escolar de un pueblo semisalvaje con los mismos procedimientos que en Madrid o Barcelona? Aquí la enseñanza tiene que ser constante, abnegada y heroica. A los que la lleven a cabo, hay que premiarlos por su esfuerzo y auxiliarlos para lograr el éxito, no sólo con dinero, sino con aliento y facilidades de estudio y de descanso. Todo lo que se hace ahora es perder el tiempo [...]. Esto requiere lo que tanto vengo diciendo: esfuerzo, abnegación, trabajo heroico, y años... 6, 8, 10, hasta tres generaciones, si se quiere incorporar este pueblo, y unos diez mil análogos, a una nación civilizada. Este es el panorama de los olvidados pueblos de España [...]¹⁵.

Epílogo

Hace ya años, una escritora inolvidable, Marcelle Auclair, escribió *Infancias y muerte de Federico García Lorca*, un libro que leímos gracias a la Editorial Era, de México. Lo dedicó a sus amigos, de una forma maravillosa: «A vosotros, amigos españoles, que pudisteis decir: Federico fue nuestra juventud». Nosotros no hemos podido decir eso, pero esperábamos que los modelos de educación de nuestros jóvenes y niños fuesen un buen puñado de federicos, dolores, albertis, mariateresas y marialuisas, bergamines, federicas y buñuelos... Estamos, sin duda, en mejores condiciones de responder al airado Max Aub cuando en 1972, al publicar *La gallina ciega*, se quejaba de que nadie, ningún joven, se le acercara a preguntarle por Federico, por cómo eran de jóvenes Alberti o María Teresa León... Los últimos setenta años de la vida española son cruciales en nuestra historia. Sus características esenciales son sus déficits: la ausencia de República, así, sin ordinales ni calificativos. Ausencia de esa cultura política, laica, civil, igualitaria, en libertad, que significa la palabra *república*. Aún la busca la mayoría del pueblo español. Un pueblo que luchó contra el fascismo. Y perdió.

¹⁵ M.^a Sánchez Arbós, *Mi diario*, V. M. Juan y A. Viñao; (eds.), Zaragoza, Gobierno de Aragón / CAI, 1999, pp. 172-179.