

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA EN LA SEGUNDA REPÚBLICA: UN INTENTO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL DESDE LA ESCUELA

Education for the democratic citizenship in the Second Republic: an attempt of building the national identity from the school

María del Mar DEL POZO ANDRÉS
Universidad de Alcalá

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2008
Biblid. [0212-0267 (2008) 27; 105-135]

RESUMEN: Una vieja discusión en la historiografía española es la existencia o carencia de un proyecto nacionalista español entre los políticos e intelectuales republicanos. En este artículo defendemos la presencia de un ideal nacionalista, que definimos como la creación de una comunidad imaginada de ciudadanos demócratas. El pensamiento político intuyó un modelo muy cercano al de la nación cívica, que hemos descrito a partir de los conceptos de «patriotismo constitucional» y «ciudadanía activa». En este contexto ideológico, la escuela se presenta como un espacio esencial para el aprendizaje de la ciudadanía democrática. Por eso, hemos ido analizando los sucesivos niveles de interiorización de este proyecto, desde su aparición en el pensamiento político y su expresión en la legislación española, hasta su aplicación en la cultura escolar. Para estudiar la construcción de la identidad nacional desde la escuela hemos utilizado diferentes actividades y materiales, como los libros de texto republicanos, los cuadernos de los niños, las lecciones-modelo impartidas por los maestros, las conmemoraciones del aniversario del 14 de abril y la realización de experiencias de autogobierno y autonomía escolar en las aulas.

PALABRAS CLAVE: Identidad nacional española, patriotismo constitucional, ciudadanía activa, currículum escolar, manuales escolares, autogobierno escolar.

ABSTRACT: An old discussion within the Spanish historiography is the existence or lack of a Spanish nationalist project shared between the republican intellectuals

and politicians. In this article we defend the presence of a nationalist ideal, defined as the building of an imagined community of democratic citizens. The political thought embraced a model that was very near to the one of the civic nation. It is a model that we have described from the concepts of «constitutional patriotism» and «active citizenship». In this ideological context, the school appears as a basic space for the apprenticeship of democratic citizenship. Therefore, we have analysed the different assimilation levels of this project, from its appearance in the political thought and its expression in the Spanish legislation, till its application in the school culture. In order to study the building of the national identity from the school we have used different activities and materials, as the republican textbooks, the children exercise books, the model lessons given by the teachers, the commemorations of the anniversary of the 14th April and the development of experiences of self-government in the classrooms.

KEY WORDS: Spanish national identity, constitutional patriotism, active citizenship, school curriculum, school textbooks, school self-government.

¿Pero hubo alguna vez un nacionalismo republicano? Nuevos argumentos para un viejo debate

UNA CUESTIÓN PENDIENTE que agita permanentemente el panorama historiográfico sobre la Segunda República es la existencia o carencia de un proyecto nacionalista español entre los políticos e intelectuales que alentaron y diseñaron las líneas maestras del nuevo régimen surgido el 14 de abril de 1931. Algunos autores hablan sin ambages de su imposibilidad «de articular una identidad nacional poderosa y coherente, apta para suprimir formulaciones alternativas y reunir a la mayoría de la población alrededor de una visión hegemónica de la nación»¹, mientras que otros estudiosos del nacionalismo republicano decimonónico se muestran más cautos a la hora de describir éste en los años treinta, quizás influidos por la vaguedad del discurso azañista², por la desaparición en el texto constitucional de referencias nacionalistas de carácter esencialista o étnico tan cultivadas con anterioridad en el clásico patriotismo liberal español, o por la multiplicidad y disparidad de referencias al «problema nacional» que afloraron recurrentemente en los textos políticos e ideológicos de esta época. Por el contrario, otros investigadores no dudan en afirmar la existencia de una «visión republicano-socialista de la identidad española», que intentó construirse y transmitirse a través de determinados proyectos culturales, «con la esperanza de que dichos proyectos avivaran el nacionalismo, les permitieran arrebatar el control de la política y la educación a la Iglesia católica, y contribuyeran a crear una nación de ciudadanos republicanos con los restos de un cuerpo político hecho añicos»³.

¹ RADCLIFF, P.: «La representación de la nación. El conflicto en torno a la identidad nacional y las prácticas simbólicas en la Segunda República», en CRUZ, R. y PÉREZ LEDESMA, M. (eds.): *Cultura y movilización en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial, 1997, p. 306.

² BLAS GUERRERO, A. de: *Tradición Republicana y nacionalismo español (1876-1930)*, Madrid, Tecnos, 1991, pp. 124-133.

³ HOLGUIN, S.: *República de ciudadanos. Cultura e identidad nacional en la España republicana*, Barcelona, Crítica, 2003, pp. 3-4 y 6-8.

Que España era la obsesión de todas las mentes pensantes en los años treinta es un hecho fácilmente constatable por cualquier lector de los documentos escritos en esta época. Que los discursos sobre la «España muerta» y la «España vital» trascendieron los elitistas cenáculos orteguianos para influir en sectores profesionales emergentes que, como el magisterio primario, adoptaron el «nuevo liberalismo» como «ideología corporativa» y que cooperaron, como grupos de oposición, al advenimiento de la República, es también una realidad aceptada por la historiografía contemporánea⁴. Y es sobradamente conocido que, al menos una jornada imborrable, el 14 de abril de 1931, unió a todos en el saludo emotivo hacia esa «España nueva», esa «España viva» presente en la nota inicial facilitada por el Comité de Conjunción republicano-socialista, cuyo contenido se transmitió en las escuelas españolas a través de las *lecciones ocasionales* desarrolladas en los aniversarios de la proclamación de la Segunda República⁵.

Si ahondamos en los elementos comunes que estuvieron presentes en la mayoría de los discursos nacionalistas republicanos de primera hora, podemos encontrar al menos dos ideas continuamente repetidas: en primer lugar, la ilusión de construir una España nueva que, conectando directamente con el espíritu regeneracionista, se llevaría a cabo mediante la transformación del carácter nacional español; en segundo término, la apelación continuada al pueblo como motor de esa empresa de construcción nacional, un pueblo que era «la conjunción de clases sociales articuladas en torno a un proyecto político», un pueblo decidido «a conquistar el rango de ciudadanos»⁶. Ese pueblo lograría su identidad colectiva «a través de un sentimiento compartido de pertenencia a una comunidad» que se definía por haber sido excluida de los derechos de ciudadanía, y mediante la consolidación de ese proyecto político republicano que le permitiría el ejercicio responsable de dichos derechos. La Constitución de 1931 definió un modelo de «ciudadanía democrática», al establecer «rigurosos mecanismos de consulta sobre el personal y las políticas gubernamentales y protección frente a la arbitrariedad del Estado». También planteó «nacionalizar» a los ciudadanos y «republicanizar» a la nación, es decir, «extender una visión republicana, populista, de la nación española, que comprendiera la instrucción del pueblo en sus derechos y deberes ciudadanos y el acceso del pueblo a la cultura»⁷. A este pueblo se le intentó unificar y honrar denominándole con la seña de identidad y pertenencia común: «los españoles».

A partir de ese pueblo reconvertido en comunidad de ciudadanos demócratas es como los republicanos de 1931 imaginaron la nación española⁸. En esta idea de

⁴ MONTERO, E.: «Reform Idealized: The Intellectual and Ideological Origins of the Second Republic», en GRAHAM, H. y LABANYI, J. (eds.): *Spanish Cultural Studies. An Introduction. The Struggle for Modernity*, Oxford, Oxford University Press, 1995, pp. 129-130.

⁵ En esa nota se decía que «el día 12 de abril ha quedado legalmente registrada la voz de la España viva», de «esa España, mayoritaria, anhelante y juvenil». Así se transmitió en algunos modelos de lecciones pensadas para la escuela primaria. «Lección ocasional. La proclamación de la República. 12 y 14 de abril de 1931», *La Escuela en Acción*. Supl. a *El Magisterio Español*, 9.277 (12 de abril de 1934), p. 300.

⁶ JULIÁ, S.: *Manuel Azaña. Una biografía política*, Madrid, Alianza Editorial, 1990, pp. 70 y 74.

⁷ CRUZ, R.: «La voz del pueblo suena como las trompetas del Juicio. Identidades, control policial y derechos de ciudadanía en la Segunda República», en PÉREZ LEDESMA, M. (ed.): *De súbditos a ciudadanos. Una historia de la ciudadanía en España*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, pp. 280-289.

⁸ POZO ANDRÉS, M.^a M. del: *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, p. 266 y POZO ANDRÉS, M.^a M. del: «La

«comunidad política imaginada», heredera, por supuesto, de la aportación de Benedict Anderson, pesa el factor de comunión, de aspectos comunes que ligan a sus individuos con lazos invisibles, pues «la nación es siempre concebida como una profunda camaradería horizontal»⁹. Lo que uniría a esos ciudadanos españoles sería su talante democrático, es decir, su lealtad política a la nación, entendida como un cumplimiento escrupuloso de las leyes. A su vez, esa comunidad legitimaría la acción del Estado que sería la de su voluntad libremente expresada, lo que implicaba el establecimiento del principio del sufragio universal. En definitiva, y aunque no llegara a explicitarse con precisión, el modelo nacionalista que intuían o deseaban los republicanos de 1931 era el viejo proyecto político de la «nación cívica» o democrática, que se esfuerza «en crear una comunidad de ciudadanos, fuente de legitimidad de la nación-unidad política»¹⁰. La existencia de esa comunidad de ciudadanos «legitima las reglas de acceso al poder de los gobernantes» y «afirma la independencia y la voluntad de la nación entre otras unidades políticas», pero siempre que «los ciudadanos respeten las leyes y la constitución, es decir, las reglas que rigen el funcionamiento del ámbito público»¹¹.

Tras estas imágenes de nacionalismo latía la necesidad de construir y transmitir un «nuevo concepto de ciudadanía», fundamentado en la soberanía popular y en la libertad, que fuese el símbolo y emblema de la República¹². Y ahí la escuela cumpliría un papel fundamental. Pocos días después de la proclamación de la Segunda República, en la Orden Circular de 24 de abril, por la que se dispuso la adquisición de la bandera republicana y la retirada de símbolos monárquicos de las escuelas, Marcelino Domingo transmitió a los maestros las primeras pinceladas oficiales de ese nuevo modelo de educación ciudadana. Recomendó que, en el momento de sustituir la bandera monárquica por la republicana o descolgar el retrato de Alfonso XIII, el maestro explicase a los niños la significación de aquel acto, procurando realizar «una magnífica lección de ciudadanía». «Con sencillez y emoción, como corresponde al gesto ciudadano realizado por el pueblo español», debería relatar los hechos previos a la llegada de la República, «el ejemplo cívico que ha dado nuestro pueblo», «el asombro con que nos contempla el mundo, la gran reserva moral que significa España en el orden internacional y la esperanza y optimismo justificados que se advierten en el pueblo español desde que tiene conciencia de ser soberano de sus propios destinos»¹³. Dos elementos son susceptibles de análisis en esta disposición legal. En primer lugar, se apelaba continuamente al pueblo, que ya empezaba a identificarse con una comunidad de ciudadanos por las virtudes cívicas demostradas durante la instauración de la República. En segundo término, se establecía un nuevo hito en el orgullo nacional para sustituir a las

construcción de la identidad nacional desde la escuela: el modelo republicano de educación para la ciudadanía», en MORENO LUZÓN, J. (ed.): *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, pp. 208-209.

⁹ ANDERSON, B.: *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso, 1991, p. 7.

¹⁰ SCHNAPPER, D.: *La comunidad de los ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*, Madrid, Alianza Editorial, 2001, p. 57.

¹¹ *Ibidem*, p. 93.

¹² «De Enseñanza», *El Sol*, 4.278 (29 de abril de 1931), p. 2.

¹³ O. C. de 24 de abril de 1931 sobre sustitución de la bandera republicana; *El Magisterio Español*, 8.822 (28 de abril de 1931), p. 183.

habituales glorias imperiales: el ejemplo que España había dado a todos los países con su revolución incruenta. Surgía así una tradición construida para alimentar el deseo de excepcionalidad presente en todos los nacionalismos, una tradición que se basaba en la nueva forma de gobierno y no en el pasado histórico o en los símbolos nacionales. Esta construcción mitológica —el asombro y la admiración mundiales— estaba muy bien elegida como contrapunto de la famosa Leyenda Negra y el desprecio o el silencio habituales en las potencias europeas; manifestaba un claro deseo del nuevo régimen de alejarse de los pesimismos nacionalistas tradicionales; y se trasladaría a la cultura escolar a través de los libros de texto y de los discursos magisteriales.

Hacia el establecimiento de un modelo de educación ciudadana: entre el «patriotismo constitucional» y la «ciudadanía activa»

La primera y única medida que tomó la Administración educativa para el fomento de la educación ciudadana fue la obligación de enseñar la Constitución de 1931. No es una casualidad que la misma Circular de 12 de enero de 1932 que dispuso convertir el texto constitucional en «el tema central de la actividad escolar» fuese también la que introdujera el laicismo en la escuela, pues «el principio de la laicidad es constitutivo de la nación democrática en la medida en que es lo político, y no ya lo religioso, lo que asegura el vínculo social»¹⁴. El gobierno republicano reafirmó esa identidad de la «nación cívica» al integrar en el mismo documento su fundamentación laica y su modelo de formación del ciudadano demócrata.

He denominado este modelo «patriotismo constitucional», tomando prestada la expresión que popularizó Habermas en 1986. Soy consciente de que no deja de ser una osadía el uso de este término, porque parece un anacronismo, al haber sido utilizado en un contexto y época histórica muy diferentes, pero, principalmente, por las connotaciones y recuerdos que despierta en nuestro entorno, después de ser elegido fugazmente por el Partido Popular para denominar su nuevo concepto de nacionalismo español¹⁵. En los momentos actuales, sin embargo, parece haber sido escogido para definir una empresa muy diferente, el «proyecto de cosmopolitismo» que subyace bajo la construcción de la identidad europea y que se está relanzando, tras la redacción de su texto constitucional, para describir la creación de políticas transnacionales que trascienden el anterior equilibrio de las naciones-estado¹⁶. Bajo el paraguas del «patriotismo constitucional» se intentaría englobar un movimiento de «democracia cosmopolita», que apela a la creación de

¹⁴ SCHNAPPER, D.: *op. cit.*, p. 118.

¹⁵ BALFOUR, S.: «Continuidades y discontinuidades en los discursos nacionalistas conservadores desde la transición», en MORENO LUZÓN, J. (ed.): *op. cit.*, pp. 303-316.

¹⁶ LACROIX, J.: «For a European Constitutional Patriotism», *Political Studies*, 50-5 (2002), pp. 944-958; BELLAMY, R. y CASTIGLIONE, D.: «Lacroix's European Constitutional Patriotism: A Response», *Political Studies*, 52-1 (2004), pp. 187-193; NANZ, P.: *Europolis: constitutional patriotism beyond the nation-state*, Manchester, Manchester University Press, 2006 y HAYWARD, C.: «Democracy's Identity Problem: Is "Constitutional Patriotism" the Answer?», *Constellations: an International Journal of critical and democratic theory*, 14-2 (2007), pp. 182-196.

fuertes lazos de solidaridad basados en el establecimiento de nuevas comunidades políticas tradicionalmente con identidades débiles y que ahora se reconocerían dentro de una normativa legal colectiva¹⁷.

Esta reciente interpretación del «patriotismo constitucional» se acerca bastante al significado que pudo llegar a tener en la España republicana. Pero aún encontramos más similitudes si nos adentramos en la genealogía del término, cuya paternidad no cabe atribuir a Habermas, sino que empezó a gestarse en la Alemania dividida de la posguerra y cuyo sentido originario parecía aludir a la necesidad de venerar la Constitución alemana como un punto focal de la lealtad democrática. Jan-Werner Müller considera que en la construcción de este término los teóricos políticos alemanes se vieron influidos por el fracaso de la República de Weimar, basada en la Constitución más progresista de su tiempo y reverenciada por los republicanos españoles, pero que contribuyó a formar «una democracia sin demócratas»¹⁸. De hecho, el creador real del término «patriotismo constitucional», el politólogo Dolf Sternberger, que lo utilizó por primera vez en 1970, tenía *in mente* la experiencia de Weimar y la necesidad de salvar una constitución democrática en un país como Alemania Occidental. Por eso, las definiciones iniciales que dio de este concepto se referían a «un sentimiento patriótico en el Estado constitucional», a una «amistad con el Estado», a una «lealtad al Estado» representado en la norma legal, a una «conciencia de pertenecer al Estado», a un «tipo de razón cívica que construiría la identificación de los ciudadanos con el Estado democrático y lo defendería contra sus enemigos»¹⁹. Habermas completó la definición, utilizando el término ya acuñado por Sternberger para marcar su alejamiento del conocido como «nacionalismo étnico», es decir, de esos conceptos esencialistas de nación considerada como étnicamente homogénea, con un pasado común y con una cultura singular. Según el filósofo alemán, el «patriotismo constitucional» venía a denominar otras formas de cohesión social y cívica, las referidas a los «procesos y principios abstractos» que emanan de la legislación y que se contraponían a la «forma convencional de identidad nacional». Así, se disociaría el orden de la ciudadanía y el del patriotismo, el Estado, como «ámbito de la ley», de la nación, como «ámbito de la afectividad», la participación cívica de la identidad nacional, y se buscarían nuevas identidades fundamentadas en los principios del Estado de derecho²⁰.

La insistencia de los primeros gobiernos republicanos en la enseñanza de la Constitución de 1931 parece apuntar hacia un intento de crear un «patriotismo constitucional», es decir, de construir una comunidad de ciudadanos basada en el

¹⁷ CALHOUN, C.: «Constitutional Patriotism and the Public Sphere: Interests, Identity, and Solidarity in the Integration of Europe», *An International Journal of politics, culture and society*, 18-3 (2005), pp. 259 y 265.

¹⁸ En las cuestiones educativas, la Constitución de Weimar consagró la idea de la escuela única y de la selección por méritos, aunque también se llegó a compromisos entre partidos con respecto a la enseñanza religiosa. De hecho, algunas obras de la época apuntaban que el articulado dejaba la puerta abierta para reforzar la confesionalidad en la escuela y veían como novedad exclusiva del sistema educativo la incorporación legal del principio de la escuela única. VERMEIL, E.: *La Constitution de Weimar et le principe de la démocratie allemande. Essai d'histoire et de psychologie politiques*, Estrasburgo, Imprimerie Alsacienne, 1923, p. 320.

¹⁹ MÜLLER, J.-W.: *Constitutional Patriotism*, Princeton, Princeton University Press, 2007, pp. 21-22.

²⁰ SCHNAPPER, D.: *op. cit.*, pp. 75-76.

ideal común de la legalidad sustentada en la soberanía nacional, que, en la práctica, se convertiría en la transmisión de los derechos y deberes cívicos y en la organización del aparato estatal. De esta manera, se intentaría superar la «débil nacionalización» española por medio de una «nacionalización» republicana, que buscaría su cohesión en la implicación política representada por las normas y valores emanados de la democrática Constitución de 1931, con lo que, en último término, también se llegaría a una identificación de la República con España. Que esta identificación constituyó un *leitmotif* en la mayoría de los discursos azañistas de 1932 y 1933 es un hecho bien conocido²¹, pero que esta idea llegó incluso a los libros de lectura escolar²² es un hecho menos estudiado y que contribuye a reforzar mi hipótesis sobre la necesidad de buscar en la escuela pautas para poder comprender mejor ese nacionalismo republicano tan cuestionado en el debate historiográfico.

La Circular de 12 de enero de 1932, firmada por Rodolfo Llopis, no supuso un avance significativo en la creación del ámbito curricular de la educación cívica, pues se limitó a introducir en la escuela el aprendizaje de unos textos constitucionales que también tuvieron carácter obligatorio cuando se estrenaron las anteriores Constituciones de 1869 y 1876. Ahora bien, la normativa se acompañó de algunos mensajes explícitos. Así, se sugería a los maestros la realización de una serie de lecciones ocasionales en las que deberían «explicar a los niños lo que significa una Constitución para las democracias, las luchas que los españoles han sostenido en demanda o en defensa de la Constitución, y cómo la República actual, al promulgar su Constitución, señala un momento histórico en el proceso de liberación que desde hace años vive dramáticamente el pueblo español»²³. Por lo tanto, no sólo se tomaba el texto constitucional como elemento fundamental de la «nación cívica», sino que también se le entroncaba con la tradición histórica liberal y como hito fundacional en el proceso de construcción de la nación republicana. Mucho más parca fue la O. M. de 1 de diciembre de 1932 organizando la enseñanza de adultos, en la que se estimuló a los docentes para que concediesen «particular atención a la lectura comentada de la Constitución española y demás leyes de la Nación, de modo que alumnas y alumnos reciban una información adecuada en orden a los deberes y derechos ciudadanos»²⁴. Como es bien sabido, a las Misiones Pedagógicas también se les asignaron tareas de «educación ciudadana», que, una vez promulgada la Constitución de 1931, se concretaron en conferencias de análisis de los principios constitucionales²⁵. Algunos maestros se identificaron con los objetivos ministeriales, defendiendo que la Constitución, por ser «obra de regeneración española» y «estar inspirada en un ideal sublimemente

²¹ JULIÁ, S.: *Historias de las dos Españas*, Madrid, Taurus, 2.ª ed., 2004, p. 225; NADAL DE UHLER, M.ª Á.: «El reformista: un radical en Buenavista», en EGIDO LEÓN, Á. y NÚÑEZ DÍAZ-BALART, M. (eds.): *El republicanismo español. Raíces históricas y perspectivas de futuro*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, pp. 67-88 y JULIÁ, S.: *Manuel Azaña...*, op. cit., p. 207.

²² Así, un libro de «lecturas para fomentar la ciudadanía», muy poco adecuado para las escuelas primarias pero posiblemente aprovechable en las clases de adultos, partía de la hipótesis inicial, reflejada en el título, de que «República española y España son expresiones sinónimas, que una y otra son verdaderamente consustanciales». FERNÁNDEZ DE ROTA Y TOURNÁN, A.: *La República es España*, Zaragoza, Tip. «La Académica», 1932, p. 3.

²³ «La Constitución en la escuela española», *Revista de Pedagogía*, 121 (enero de 1932), p. 34.

²⁴ O. M. de 1 de diciembre de 1932, *El Magisterio Español*, 9.072 (8 de diciembre de 1932), p. 457.

²⁵ HOLGUIN, S.: op. cit., p. 77.

democrático», debía llegar «por espíritu de patriotismo, al conocimiento de todo ciudadano que sea digno de llamarse español»²⁶.

Durante el gobierno del Frente Popular, Marcelino Domingo publicó la O. C. de 28 de marzo de 1936 con normas para los Inspectores de Primera Enseñanza, que parece fue redactada por él mismo, a pesar de su carácter legal de rango inferior²⁷. En ella se les recordaba su obligación de vigilar la aplicación del laicismo escolar, se les encargaba supervisar la presencia en cada aula de «un símbolo de la República», y se aludía de un modo concreto a la enseñanza de la Constitución. El ministro fue mucho más allá que Llopis y especificó los artículos y párrafos que habrían de explicarse, pues «constituyen máximas morales y civiles que pueden y han de ser lecciones permanentes». El procedimiento didáctico recomendado incluía exponer las frases seleccionadas en cuadros que se colgarían en las paredes del aula, escribirlas en los cuadernos y en los trabajos de los alumnos y comentarlas con frecuencia, a fin de que los niños pudieran «discernir su profundidad ética», con lo que se contribuiría «a la formación de la conciencia civil y alcanzar este sentido de la responsabilidad personal y colectiva, que es la más alta conquista a que aspira la República»²⁸.

Este texto legal apuntaba la idea de la formación de «ciudadanos conscientes» a través de la escuela, una figura a la que apeló frecuentemente Rodolfo Llopis en sus discursos, pero que jamás llegó a definir en profundidad. El hecho de que nunca se plantease un debate curricular que trascendiese la enseñanza de los textos constitucionales puede explicarse, bien con el habitual argumento de las tensiones políticas vividas en el seno de la República, pero también con una referencia al contexto pedagógico internacional, en el que la materia tradicionalmente denominada como «educación cívica» estaba siendo sometida a profunda revisión. El modelo francés que englobaba estos contenidos en una asignatura independiente, ligada a la «educación intelectual», y en la cual se aprendía la organización política y administrativa del país, sus leyes y los derechos y obligaciones del ciudadano, había entrado en crisis. Con él se perseguía la formación de buenos ciudadanos, al proporcionar a los niños la base racional para poder desarrollar virtudes cívicas. Sin embargo, para muchos educadores la ciudadanía implicaba algo más que cumplir leyes. De ahí que se desarrollara el concepto de «ciudadanía activa» —posiblemente identificable con el de «ciudadanía consciente»—, que significaba la necesidad de inculcar en las jóvenes generaciones el deseo de participar en los destinos de su nación, no sólo con el voto, sino también aspirando a ejercer cargos políticos, actuando de mecanismo de control de las decisiones tomadas por el poder, ayudando colectivamente al éxito de iniciativas buenas para todos, colaborando en tareas sociales, implicándose, en definitiva, en un «compromiso cívico» de «participación en la vida comunitaria»²⁹. El logro de estos objetivos formaba

²⁶ BERNABÉ QUINTO, J.: «De nuestro concurso. Las clases de adultos», *El Magisterio Español*, 9.052 (22 de octubre de 1932), p. 130.

²⁷ BALLESTER SEGURA, L.: «La República ante la Escuela», *El Magisterio Español*, 9.602 (21 de mayo de 1936), p. 350.

²⁸ O. C. de 28 de marzo de 1936, *El Magisterio Español*, 9.582 (31 de marzo de 1936), p. 694.

²⁹ ÁLVAREZ JUNCO, J.; BERAMENDI, J. y REQUEJO, F.: *El nombre de la cosa. Debate sobre el término nación y otros conceptos relacionados*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2005, p. 37. En el lenguaje de la época se definió la «ciudadanía activa» como la inspirada en el bien común y en el apoyo colectivo a toda buena obra, la que lograba evitar que el niño formase parte de

parte de la «educación social», que se adquiriría, no sólo a través de todas las asignaturas del currículum escolar, sino también mediante la implantación de nuevas formas de organización dentro de la escuela.

Esta moderna y más dinámica definición de «ciudadanía» tiene unas claras influencias del discurso intelectual anglosajón de entreguerras y de las aportaciones pedagógicas del norteamericano John Dewey. La «ciudadanía» se nos presenta como una metáfora de la identidad nacional, la cual se identificaba con la democracia parlamentaria, con el pluralismo político y con los valores humanísticos como forma de crear una sociedad más igualitaria y benevolente. Así surgió en Gran Bretaña una versión idealizada del «carácter nacional», representada por la figura del «buen ciudadano», quien ya no era un sujeto pasivo y leal, sino que se había convertido en un miembro activo de la comunidad nacional, consciente de sus derechos políticos, pero también de sus responsabilidades morales y sociales. Este «ciudadano activo, racional y patriótico» se conseguiría a través de una pedagogía innovadora y paidocéntrica³⁰ que perseguía, en último término, «la creación de un nuevo sentido de comunidad»³¹. La educación cívica apenas se impartía como asignatura en las escuelas británicas en los años veinte y treinta, pues la mayoría de los maestros coincidían en que el aprendizaje de la ciudadanía se realizaba a través de actividades escolares y, especialmente, mediante la implantación de sistemas de *self-government* en las escuelas³².

En Estados Unidos se introdujo el modelo conocido como «ciudadanía democrática» —*democratic citizenship*—, que pretendía educar a los niños, no tanto para adaptarse al presente como para inventar el futuro, para participar creativa y responsablemente en la transformación social, para tomar parte en una comunidad de experiencias compartidas que resumaba influencias del pensamiento deweyano³³. Al igual que en Gran Bretaña, este aprendizaje de la ciudadanía no se identificaba con ninguna materia en concreto, formaba parte de una vaga educación social e, incluso, se constituía en el elemento central de la educación del carácter. «Nosotros usamos la frase educación de la ciudadanía en lugar de educación del carácter, porque deseamos acentuar que el mejor tipo de carácter se manifestará cumpliendo completamente las obligaciones de ciudadanía»³⁴, se decía en un artículo que describía una experiencia norteamericana de educación cívica, reproducida, no por casualidad, en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Con

esa «masa neutra, apartada e indiferente a los asuntos públicos», que con su apatía permitía la pervivencia del caciquismo y de la «oligarquía reinante». TUDELA, A. de: *La educación cívica en la escuela primaria. Estudio de Metodología pedagógica aplicada a la enseñanza del Derecho usual*, Gerona, Dalmáu Carles Pla, 1924, p. 31.

³⁰ HEATER, D.: *Citizenship: The Civic Ideal in World. History, Politics and Education*, London & New York, Longman, 1990, p. 105.

³¹ MYERS, K.: «National identity, citizenship and education for displacement: Spanish refugee children in Cambridge, 1937», *History of Education*, 28-3 (1999), pp. 320-321.

³² GAUS, J. M.: *Great Britain. A Study of Civic Loyalty*, Chicago, The University of Chicago Press, 1929, pp. 159-163.

³³ MERRIAM, Ch. E.: *Civic Education in the United States*, New York, Charles Scribner's Sons, 1934, pp. 9-32.

³⁴ «La enseñanza cívica en la escuela Horace Mann, por algunos de sus profesores», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 808 (31 de julio de 1927), p. 193.

el nuevo modelo los maestros podrían «construir buenos ciudadanos» desde la escuela, traduciendo los principios políticos en normas de comportamiento cotidiano, y, sobre todo, estimulando determinados hábitos y conductas³⁵.

En la historia intelectual española, este concepto de educación del carácter se acercaba a algunos planteamientos del nacionalismo étnico, se ligaba a la tradición regeneracionista y se identificaba con la construcción de una identidad colectiva, de un carácter nacional que podría formarse desde la escuela³⁶. Esta idea fue recogida por los políticos republicanos de raigambre institucionista, especialmente Fernando de los Ríos, de manera que su modelo concreto de educación para la ciudadanía contemplaba la creación de un «español nuevo», que superaría sus sempiternos defectos de carácter étnico o racial y reuniría en su persona todas las cualidades y valores sociales necesarios para culminar el proyecto nacional republicano. El rasgo que más se pretendía combatir era el excesivo individualismo hispano³⁷, incompatible con la existencia de un régimen político democrático que exigía cultivar otras cualidades personales como la solidaridad, la cooperación o la subordinación al bien común.

Estos planteamientos entraban ya de lleno en el ámbito curricular, pero difícilmente encajaban en el marco de una asignatura específica. La de Educación Moral y Cívica nunca llegó a ser impuesta por las autoridades ministeriales republicanas, aunque se impartió en muchas escuelas y se publicaron un número considerable de manuales escolares con este título. Curiosamente, en el Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza presentado al Parlamento por Fernando de los Ríos el 9 de diciembre de 1932 y nunca aprobado, se introducía una Educación Cívica y Moral, y esta alteración en el orden tradicional de los términos sólo puede ser entendida como un deseo de subordinar la formación moral a la educación del ciudadano. En febrero de 1935, la Comisión de Reforma Escolar encargada de elaborar una normativa curricular sobre la enseñanza primaria propuso la inclusión de una asignatura de Enseñanza moral, social y cívica, que gran parte del tiempo no sería una materia específica, sino que impregnaría la totalidad de la labor educativa.

Finalmente, el Plan de Estudios de 28 de octubre de 1937, firmado por el ministro Jesús Hernández Tomás, el único que se llevó a la práctica, aunque sólo en la zona republicana, no introdujo ningún epígrafe curricular con este rótulo, y además lo justificó explícitamente: la escuela debía influir eficazmente en los alumnos, creando en ellos «una conciencia exigente de sus deberes sociales». Pero esto no se lograría con la instrucción en normas y preceptos, sino con el ejemplo del maestro «como guía de sus alumnos, la práctica de la solidaridad entre los niños, la acción del medio escolar, el sistema de trabajo que en la escuela se emplee, la exaltación de aquellas grandes figuras cuya conducta es norma para la humanidad progresiva»³⁸. Los inspectores provinciales que comentaron este Plan entendieron

³⁵ REUBEN, J. A.: «Beyond Politics: Community Civics and the Redefinition of Citizenship in the Progressive Era», *History of Education Quarterly*, 37-4 (1997), pp. 399-420.

³⁶ POZO ANDRÉS, M.ª M. del: *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, op. cit., pp. 70-72.

³⁷ «L'oeuvre pédagogique de la République espagnole», *L'Éducation* (mai 1933), p. 564.

³⁸ MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y SANIDAD: *Plan de Estudios de la Escuela Primaria*, s. l., s. e., 1937, s. p.

perfectamente el significado del texto ministerial. «Las democracias necesitan ciudadanos conscientes», dirían los de Castellón, por lo que los alumnos de más edad «habrán de adquirir buenos hábitos sociales de convivencia democrática», a través del nombramiento de comisiones «en las que los niños hablen y discutan haciendo ellos el reglamento y nombrando por votación los escolares que han de ocupar cargos y comisiones [...] con objeto de que el niño se habitúe a expresarse en público y se prepare para la vida social que cada día ha de ser más intensa y necesaria en nuestro país democrático»³⁹. El maestro madrileño Dionisio Prieto consideró que el nuevo Plan de Estudios asignaba a la escuela la formación del carácter infantil, el desenvolvimiento de la personalidad del niño⁴⁰. Los valores que habrían de cultivarse más serían —en palabras del inspector Herminio Almendros— los relacionados con el desarrollo de la responsabilidad y de la solidaridad, que servirían «para formar ciudadanos capaces de una vida colectiva de fines elevados» e incluso para transformar la realidad social del país⁴¹. Con otra línea argumental, el Secretario General de la FETE y Director General de Primera Enseñanza César G. Lombardía defendía que «la escuela ha de hacer hombres que conozcan sus deberes y sus derechos y que sean capaces de defender denodadamente sus libertades»⁴². Mientras que este último se movía en la línea del «patriotismo constitucional», que diseñaba un ciudadano conocedor de la legalidad vigente; los anteriores se orientaban hacia esa «ciudadanía activa» capaz de construir una nueva sociedad a partir de la educación democrática de las jóvenes generaciones.

Los diferentes gobiernos republicanos no dieron apenas indicaciones sobre cómo llevar a cabo en la escuela su modelo de educación para la ciudadanía, aunque lanzaron frecuentes apelaciones al entusiasmo de los maestros para colaborar en esa obra colectiva. Pero, ¿cómo se transmitió a los docentes este mensaje?, ¿y cómo lo adaptaron los educadores a la mentalidad infantil a través de los manuales escolares y de las lecciones impartidas? Y si tales planteamientos requerían una transformación en el ambiente, en el clima del aula, ¿qué cambios organizativos se impulsaron en las escuelas republicanas? Al intento de dibujar la tenue línea que va desde el pensamiento político y su expresión legal hasta su interpretación por el magisterio y su plasmación en la cultura escolar dedicaremos los siguientes epígrafes de este artículo.

Implantación del modelo republicano de educación para la ciudadanía: desde las autoridades ministeriales hasta los maestros españoles

¿Cómo inculcar en los docentes su nuevo papel de creadores del ciudadano demócrata español? Dos recursos fueron desplegados durante el primer bienio

³⁹ *Boletín de Educación*. Número Extraordinario dedicado al nuevo Plan de Estudios de la Escuela Primaria, 10 (marzo de 1938), pp. 5 y 18-19.

⁴⁰ PRIETO, D.: «La práctica de la solidaridad entre los niños», *El Magisterio Español* (23-26 de febrero de 1938), p. 237.

⁴¹ ALMENDROS, H.: «Del valor educativo de la escuela considerada como una comunidad infantil», *El Magisterio Español* (22-23 de febrero de 1938), p. 228.

⁴² LOMBARDÍA, C. G.: «La escuela española en los actuales momentos», *El Magisterio Español* (23-26 de febrero de 1938), p. 246.

republicano: actividades de perfeccionamiento y labor de la Inspección de Primera Enseñanza. Entre las primeras, las que tuvieron mayor carga de formación moral y cívica fueron las Semanas Pedagógicas, cursos breves de siete días que se celebraron en muchas capitales y grandes poblaciones en 1932 y 1933 y a las que acudía la práctica totalidad del magisterio público y una representación del privado. Christopher Cobb vio en estas actividades un poderoso medio para concienciar a los maestros de la necesidad de inculcar los valores laicos y democráticos de la República⁴³. Aunque también tuvieron la finalidad de proporcionar un rápido barniz pedagógico y una inmersión inicial en las nuevas corrientes educativas, no cabe duda de que el civismo era uno de los ejes de estas jornadas y se dejaba habitualmente a los prohombres políticos venidos de Madrid —el ministro, Fernando de los Ríos; el Director General de Primera Enseñanza, Rodolfo Llopis; diputados de las primeras Cortes constituyentes— la tarea de despertar el entusiasmo cívico de los profesores primarios. Estos discursos cortos, entrecortados, que generalmente no se publicaron en su totalidad sino a través de transcripciones parciales realizadas por los periodistas o los propios participantes, nos aportan un valioso conjunto de mensajes nacionalistas que constituyen la traducción para una masa culta y semiintelectualizada del modelo republicano.

En estos discursos se aunaban una nueva moral laica y un nuevo concepto de ciudadanía. La primera, transmitida por boca de Fernando de los Ríos, estaba mucho más clara, pues tenía hondas reminiscencias de la ética antropológica krausista. «Hay que formar al hombre —dijo en la Semana Pedagógica de Cuenca—, ciudadano universal, espiritualmente conciencia limpia, voluntad pura [...]. Hacer, el gran español, al hombre y al espíritu». Y afirmaba sentirse «cada día más orgulloso de ser español» por las empresas históricas, pues «si España hizo cosas que maravillan en el mundo, cuando era semiculta, figuraos de lo que será capaz, al conseguir ser culta». Rodolfo Llopis fue aún más contundente en las mismas jornadas, porque anunció que proyectaría un fragmento de la película titulada *Qué es España*, filmada para llevarla en sus viajes a América y «con la cual se desmentirá el concepto equivocado que en el extranjero se tiene de nuestra Patria»⁴⁴. Andrés Ovejero, en la Semana Pedagógica de Ciudad Real, responsabilizó a la escuela de la tarea de moldear y desarrollar «con firmeza el espíritu ciudadano, haciéndole libre, apto y capacitado para el engrandecimiento nacional». Habló de la generación del 98, atribuyéndole un «papel destructor» del «espíritu español», y la contrapuso a la «generación actual», llamada a la construcción nacional. Rodolfo Llopis fue el que hizo más apelaciones al *status* superior del hombre como «ciudadano consciente», categoría que en general se explicaba con los conceptos de libertad y responsabilidad y se ligaba íntimamente a la labor educativa. Así, en las Jornadas Pedagógicas de Zaragoza defendió que «la misión de la escuela es transformar el país en estos momentos [...] que los que estaban condenados a ser súbditos, puedan ser ciudadanos conscientes de una República». Como se ve, los

⁴³ COBB, Ch.: «The Republican State and Mass Educational-Cultural Initiatives 1931-1936», en GRAMHAM, H. y LABANYL, J. (eds.): *op. cit.*, p. 135.

⁴⁴ El documental *Qué es España* ha sido restaurado en mayo de 2007 por el Instituto Valenciano de Cinematografía a partir de la documentación de su contenido dirigida por la Residencia de Estudiantes. Sobre el origen de esta obra y su proyección por Rodolfo Llopis en la Semana Pedagógica conqense ver *Qué es España 1929-1930*, Madrid, Artes Gráficas Palermo, 2007, pp. 6-8.

mensajes eran más bien grandilocuentes, intentaban tocar las esencias del orgullo patrio, pero un orgullo basado en la tarea pendiente más que en el recuerdo continuo de las glorias pasadas. Aunque éstas no se negaban, tampoco constituían el elemento central del discurso patriótico republicano. Sin embargo, el impacto en el auditorio era grande, porque transmitían optimismo, fe en el futuro y, sobre todo, una confianza indestructible en el papel del maestro como constructor de la conciencia cívica, de manera que los docentes salían, como reflejaban las crónicas de la Semana Pedagógica de Pamplona, galvanizados, entusiasmados, convencidos de ser los «ciudadanos de honor de la República»⁴⁵.

Las cuestiones de carácter técnico, es decir, cómo implementar curricular y pedagógicamente ese modelo de educación para la ciudadanía, se encargaban a los inspectores y a algunos docentes, que también representaban su papel en dichas Semanas Pedagógicas. Varios de ellos identificaron la ciudadanía con la enseñanza de la Constitución. Los inspectores de Cáceres redactaron circulares con planes curriculares específicos de «educación cívica» y organizaron cursillos monográficos sobre los grandes ideales constitucionales —democracia, libertad, solidaridad, laicismo, justicia—. Junto a los objetivos eminentemente legales, de conocimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos, se incluía también «la idea y el sentimiento de Patria como obra que día a día se va mejorando con el concurso de todos» y unos y otros eran elementos principales «de esa educación cívica que reclama con urgencia el régimen democrático en que España vive»⁴⁶. El inspector de Badajoz José Aliseda Olivares destacó que «la enseñanza del Derecho en la Escuela debe preocuparnos más cada día porque no hay que negar que la crisis del Estado trae también una crisis de civilidad y de ciudadanía que es necesario levantar en la Escuela». Para ello era actividad preferente la instrucción en el texto constitucional, que lograría, entre otras cosas, la creación de una comunidad, el despertar del «espíritu de fraternidad», pues los niños, «viéndose ciudadanos de un mismo país, iguales ante la ley», se querrían como hermanos⁴⁷. Es ésta una interesante argumentación sobre la cohesión racional y nacional que podría surgir si todos los ciudadanos se sintieran miembros iguales del Estado de derecho.

No cabe duda de que estos discursos acabaron calando al menos en algunos maestros y, de hecho, los colectivos docentes cada vez fueron interesándose más por los aspectos prácticos de estas ideas. Si en la reunión mantenida en La Granja a finales de julio de 1931, a instancias de la Comisión de Estudios Pedagógicos de la Asociación Nacional del Magisterio Primario, en la que se discutieron unas Bases para reformar la enseñanza española, se aceptó como principio la posibilidad de

⁴⁵ «La Semana Pedagógica de Cuenca», *El Magisterio Español*, 8.987 (24 de mayo de 1932), p. 300; *La Opinión*, Cuenca, 1.007 (17 de mayo de 1932), pp. 1-2 y 1.008 (18 de mayo de 1932), pp. 1 y 3; «En la Normal de Maestros», *La Vanguardia*, Albacete, 62 (10 de junio de 1933); FEDERACIÓN NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA. SECCIÓN PROVINCIAL CIUDAD REAL: *Semana Cultural Pedagógica*, edición facsímil, Ciudad Real, Escuelas Gráficas del Hogar Provincial, 1933, pp. 108 y 121-122; ALONSO, S.: «La Semana Pedagógica de Pamplona. Impresiones», *Cultura Española*, 67 (1 de octubre de 1932), p. 11; ASOCIACIÓN DE MAESTROS NACIONALES DE LOS PARTIDOS ZARAGOZA – SOS: *Crónica de las Jornadas Pedagógicas. 18-23 diciembre de 1932*, Zaragoza, Tip. M. Serrano, 1933, pp. 185-186.

⁴⁶ «De Cáceres», *El Magisterio Español*, 9.106 (28 de febrero de 1933), p. 392 y LUCERO, I.: «Un cursillo sobre el sentido de la Escuela de la República», *El Magisterio Español*, 6.610 (9 de junio de 1936), p. 480.

⁴⁷ ALISEDA OLIVARES, J.: «La Enseñanza del Derecho en la Escuela», en *Semana Pedagógica de Don Benito. Del 10 al 16 de junio de 1934*, Badajoz, M. Barrena, 1934, p. 90.

llegar a una transformación de la sociedad y del ciudadano a través de la escuela, pero sin descenderse a una discusión sobre el modo de llevar a cabo este planteamiento, en la impulsada por el mismo organismo y celebrada en Celorio del 20 al 31 de julio de 1932 se abogó por la creación de un ambiente educador y altamente impregnado «de valores esencialmente humanos». Curiosamente, el modelo adoptado fue el del *cosmopolitismo*, el más avanzado en los años treinta, que buscaba hacer desaparecer las barreras nacionales en aras de una fraternidad universal. «Pero formar los ciudadanos de un Estado no basta; es preciso formar ciudadanos del mundo», se declaró en el Tercer Congreso Internacional de Educación Moral⁴⁸. La apertura hacia la humanidad estuvo presente también en todo el discurso republicano de la ciudadanía y parecía haber calado hondo en los colectivos magisteriales, que expresaron de esta manera el equilibrio que debería establecerse entre «lo nacional y lo internacional»:

La escuela desarrollará la personalidad del niño como medio de llegar a la formación de espíritus universales. Para conseguir esta dimensión educativa, conviene partir de la potenciación de lo tradicional (lengua regional, folklore, clásicos, etc.), como base espiritual para el logro de las calidades universales⁴⁹.

Otros colectivos docentes expresaron opiniones más cercanas al modelo que he definido como de «ciudadanía activa», aportando propuestas para la organización democrática de la escuela y para la realización de proyectos de carácter comunitario. En esta línea se encuentran algunas de las conclusiones formuladas en la conversa pedagógica celebrada en la Escola d'Estiu durante el mes de julio de 1933. Entre otras aportaciones, se establecieron como objetivos de la educación cívica el desarrollo de la conciencia social y de ideales de solidaridad, intentando que el niño se sintiese «miembro activo y responsable de la colectividad escolar». En los cursos superiores se introducirían las nociones de Derecho y los «preceptos de ética ciudadana» —esto es, la enseñanza de los textos constitucionales—, con el fin de que los alumnos aunasen los valores solidarios con «el imperativo categórico del cumplimiento del deber cívico»⁵⁰. Es decir, que el modelo defendido parecía conceder la misma importancia a la participación comunitaria y a la obediencia legal, en un intento de integrar viejos y nuevos esquemas cívicos. Varios inspectores implementaron experiencias que pretendían la creación de «ideales nacionales» desde la escuela y la construcción de «un gran Estado español» a partir de la formulación de «proyectos de civismo» plagiados, en algún caso, de obras norteamericanas sobre el método de proyectos. Estos incipientes ensayos de «educación del sentido social» perseguían el que los niños participaran en las actividades diseñadas «con derechos y deberes de plena ciudadanía»⁵¹.

⁴⁸ *La educación y la solidaridad*, Madrid, Espasa-Calpe, 1935, p. 173.

⁴⁹ «Reunión de Celorio. Condiciones y características que debe cultivar la Escuela española». Texto impreso, s. l., s. e., s. a., p. 4.

⁵⁰ «Escola d'Estiu 1933 de l'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya», *Butlletí dels Mestres*, 90 (15 juny 1933), pp. 179-184 y «L'educació moral i cívica a les escoles de la República (Conclusions aprovades a l'Escola d'Estiu de 1933)», *Butlletí dels Mestres*, 98 (15 desembre 1933), pp. 307-311.

⁵¹ «Por la renovación de la Escuela nacional. Normas educativas, meditaciones y sugerencias», *El Magisterio Español*, 9.054 (27 de octubre de 1932), pp. 170-172 y VEGA RELEA, J.: «La educación del "sentido social" en la escuela primaria», *Revista de Pedagogía*, 172 (abril de 1936), p. 159.

La autoría de estas propuestas, firmadas por Alfredo Gil Muñiz y Juvenal de Vega y Relea, así como las finalidades subyacentes en ellas — una búsqueda de esencias históricas para fundamentar un proyecto nacional común— nos hacen sospechar que los conceptos de educación cívica y ciudadano empezaban a adquirir, en determinados foros pedagógicos, otros significados, convirtiéndose incluso en sinónimos de patriotismo y patriota. Así, Rufino Blanco y Sánchez entendía que la «educación de la ciudadanía» iba dirigida a adquirir virtudes cívicas, se equiparaba, «en la teoría y en la práctica», a la educación patriótica y era tan intensa «que los ciudadanos han de estar dispuestos a dar, cuando sea necesario, la hacienda y la vida por defender a su Patria»⁵².

Este discurso fue aglutinando a los educadores católicos y conservadores en los años 1935 y 1936, y se justificó como un posicionamiento necesario frente al cosmopolitismo de un sector del magisterio público, patente en el manifiesto de la reunión celebrada en Celorio en julio de 1932. Este internacionalismo «sin fronteras» era percibido como un ataque a la identidad nacional, abandonada en aras de unos lazos de cooperación con un mundo exterior que se definía de forma muy vaga y que era interpretado como la plasmación educativa del socialismo y del anarquismo. Para contrarrestar estas tendencias, y amparados en el discurso republicano de construcción de la «nueva España» desde la escuela, estos maestros elaboraron un nuevo mito nacionalista, «la españolización de España a través de la escuela»⁵³, que encontró su expresión máxima en el concepto de la «escuela hispánica»⁵⁴.

Si las autoridades republicanas habían transmitido su idea de educación para la ciudadanía en las Semanas Pedagógicas celebradas durante 1932 y 1933, un conjunto de Inspectores de Primera Enseñanza aprovecharon las reuniones íntimas de los Centros de Colaboración Pedagógica creados en 1935 y 1936 para minimizar el impacto que esos mensajes hubieran podido dejar entre los docentes y divulgar otros argumentos de «civildad patriótica»⁵⁵. Así, en febrero de 1935, y dentro del Centro de Colaboración Pedagógica de Segorbe (Castellón), el maestro de Algimia de Almonacid Julio Valiente Botella disertó sobre el pacifismo, sobre la necesidad de que el docente se dedicara a crear una «cultura ciudadana» que hiciese repudiar la violencia entre las generaciones presentes y futuras. La impresión que transmitió es que identificaba educación patriótica con educación para la paz y amor «a la gran familia mundial»⁵⁶. Le contestó el inspector Antonio Michavila, aduciendo que «el concepto de Patria no puede borrarse», ligándolo al heroísmo y al «patrimonio espiritual de la raza», y estimulando a los maestros para que

⁵² BLANCO Y SÁNCHEZ, R.: *Fundamentos de educación moral y de educación cívica*. Discurso leído por el Excmo. Sr. D. Rufino Blanco y Sánchez en el acto de su recepción como académico de número el día 29 de marzo de 1936 y Contestación del Ilmo. Sr. D. Juan Zaragüeta y Bengoechea, Madrid, Imp. «Luz y Vida», 1936, pp. 47-49.

⁵³ REYERO RIAÑO, M.: «Por la españolización de la Escuela», *El Magisterio Español*, 9.554 (23 de enero de 1936), p. 175.

⁵⁴ He desarrollado mucho más extensamente esta confrontación entre los sectores magisteriales partidarios del internacionalismo y los del hispanismo en POZO ANDRÉS, M.^a M. del: «La construcción de la identidad nacional desde la escuela: el modelo republicano de educación para la ciudadanía», en MORENO LUZÓN, J. (ed.): *op. cit.*, pp. 227-232.

⁵⁵ «Labor cultural. Madrideos», *El Magisterio Español*, 9.452 (28 de mayo de 1935), pp. 330-331.

⁵⁶ VALIENTE BOTELLA, J.: «Aportaciones al problema de la paz. La clave del pacifismo», *El Magisterio Español*, 9.450 (23 de mayo de 1935), p. 298.

formasen «ciudadanos españoles», dispuestos a defender su hogar si las circunstancias lo requiriesen, «y no conformarse con hacer ciudadanos amorfos, sin espíritu nacional»⁵⁷. Esta contraposición de posturas es suficientemente significativa del cuestionamiento que en determinados sectores docentes se hacía de la educación para la ciudadanía estimulada por las autoridades republicanas. Aquellos inspectores y maestros que construyeron ese concepto de «ciudadano español» serían los primeros abanderados pedagógicos del régimen franquista.

El modelo de educación del ciudadano en la práctica: Nación, Estado y Patria en los manuales escolares republicanos

Otro buen indicador para estudiar la construcción de la identidad nacional en un momento histórico concreto es el análisis de los contenidos de los manuales escolares. Un acercamiento inicial a los publicados en la etapa republicana para la enseñanza primaria en las materias de Lectura, Historia y Educación Moral y Cívica nos permite apuntar algunas reflexiones. En primer lugar, si la enseñanza de la Historia siempre se había planteado en España —en opinión de Rafael Altamira— «desde el punto de vista patriótico», recogiendo los aspectos favorables de la historia nacional⁵⁸, durante la etapa republicana esta situación cambió sustancialmente. Los ideales políticos republicanos se aunaron perfectamente con los principios de las corrientes pedagógicas innovadoras, dando lugar a la sustitución de la historia política nacional por una historia cultural de carácter supranacional. El pedagogo francés Cousinet, a quien seguían, en general, los autores españoles más progresistas, la definía como una historia «de cosas y de ideas», y encontró su mayor plasmación en los dos manuales escolares de Historia escritos por Daniel González Linacero, que realizaban un estudio diacrónico de las grandes producciones —vestido, escritura, libro, trabajo, juego...— y las grandes ideas de la humanidad⁵⁹. Esta tendencia fue seguida por otros muchos libros de lectura que, bien fuera por razones pedagógicas —para evitar contenidos muy abstractos y ajenos a los intereses infantiles—, o por razones ideológicas —mayor preocupación por los logros culturales, la vida cotidiana, el trabajo del pueblo... que por las cuestiones patrióticas—, eliminaron el tema «España» de sus contenidos.

Sin embargo, sí es posible rastrear una tendencia que se implantó en diversos manuales escolares de Lectura y de Historia y que podríamos denominar «el culto al héroe demócrata». Muchas obras recogieron biografías de personajes famosos por su contribución al progreso científico y cultural o por sus virtudes cívicas. Algunos libros de Historia incluían en cada tema la fotografía y un pequeño comentario de los hombres ilustres de la etapa histórica correspondiente, fundamentalmente literatos, sabios, filósofos y políticos⁶⁰. Otros, que generalmente respondían al título de *Lecturas republicanas* o *ciudadanas*, intentaron crear una

⁵⁷ «Labor cultural. Segorbe (Castellón)», *El Magisterio Español*, 9.413 (26 de febrero de 1935), p. 283.

⁵⁸ ALTAMIRA, R.: «La enseñanza de la Historia en España», en MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL: *La enseñanza de la Historia en las escuelas*, vol. 1, Madrid, Imp. de E. Maestre, 1934, p. 46.

⁵⁹ LINACERO, D. G.: *Mi primer libro de Historia*, Palencia, Imp. de «El Diario Palentino», 2.ª ed., 1935 y LINACERO, D. G.: *Mi segundo libro de Historia*, Palencia, Afrodísio Aguado, 1934.

⁶⁰ MANRIQUE, G.: *La Historia de España en la escuela*, Madrid, M. Aguilar, 1936.

tradición histórica a partir de esos «ciudadanos ilustres» que se habían sacrificado por conseguir el régimen democrático⁶¹; mientras que hubo quien se inclinó por la concordia y procuró habilitar una galería de personajes contemporáneos de todas las tendencias ideológicas, desde Giner y Cossío hasta el padre Manjón⁶². Fue especialmente significativo por lo excepcional y por la divulgación que tuvo —al menos cuatro ediciones en un año— el libro de lectura titulado *El niño republicano*, uno de los pocos diseñados para «la formación de la conciencia republicana de la infancia». Su autor, Joaquín Seró Sabaté, maestro de Quintanosolmo (Santander), había «buceado en los fondos de la Historia» con el fin de construir una tradición republicana a partir del siglo XIX, con héroes, símbolos e hitos constitutivos. Pero España no aparecía más que como escenario político republicano: «Nuestra España es una República, esto es, un pueblo que se gobierna por sí mismo, con los poderes que él crea, que salen de su seno, por el imperio de su propia soberanía, porque es dueño absoluto de la voluntad, porque es libre, más que libre, libérrimo»⁶³. Esta obra fue, quizás, la expresión escolar de la identificación entre la República y España que se produjo en la arena política.

No son muchos los libros editados en la etapa republicana en los que se intentara transmitir el modelo de ciudadanía. Y se debía sentir la necesidad de contar con ellos porque se realizaron varios «concursos de educación ciudadana» para premiar lecciones modelo y obras sobre el tema y en su mayor parte quedaron desiertos, bien por falta de trabajos o por decisión del jurado. Y algunos, como el establecido en memoria de Victoriano Fernández Ascarza, tenían un incentivo económico —10.000 pts.— realmente sustancioso. La mayoría de los manuales editados en estos años se dedicaban a la educación moral y cívica. La unión de ambos conceptos era verdaderamente novedosa en nuestro país y significaba la construcción de una nueva ética con «aquellos valores que a todos nos unen y nos unificarán en las nuevas jornadas»⁶⁴. El patriotismo y el talante ciudadano eran dos de los valores sociales más repetidos en estas obras.

En general, estos libros parecen manifestar una tendencia a dicotomizar entre los conceptos de *nación* y *patria*, o, dicho de otro modo, entre la «nación cívica» y política y la «nación étnica», surgida de una ascendencia común y una tradición cultural compartida. La nación se definía siempre por sus habitantes, es decir, lo que identificaba a España era el pueblo, el colectivo de españoles. «Todos los españoles juntos formamos España. Formamos la nación española. Todos nuestros pueblos, nuestras provincias, nuestras regiones, constituyen lo que se llama nación. [...] La nación —en suma— es como una sola familia muy numerosa»⁶⁵. «La nación española es el conjunto de todos los españoles que estamos regidos por el mismo Gobierno y vivimos bajo la protección de las mismas leyes»⁶⁶. «Nación

⁶¹ FERNÁNDEZ ASCARZA, V.: *Lecturas ciudadanas (Educación cívica)*, Madrid, Magisterio Español, 1933.

⁶² GARCÍA MARTÍNEZ, E. y MEDINA BRAVO, M.: *Historia de España*, Madrid, Espasa-Calpe, 1934.

⁶³ SERÓ SABATÉ, J.: *El niño republicano*. Cuarto libro de lectura, Barcelona, Lib. Montserrat de Salvador Santomá, 4.ª ed., 1933, pp. 9-12.

⁶⁴ TORROJA VALLS, R.: *La Educación moral y cívica en la Escuela actual*, Gerona, Dalmáu Carles, Pla, 1933, p. 8.

⁶⁵ LILLO RODELGO, [J.]: *Curso de Instrucción Cívica. Primeras lecturas cívicas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1934, p. 69.

⁶⁶ MANRIQUE, G.: *Educación Moral y Cívica*. Libro de lectura, Barcelona, Ruiz Romero, 1933, p. 140.

española es el conjunto, la comunidad de los españoles»⁶⁷. ¿Qué significa *España*? «Pues la sociedad civil constituida por los habitantes de esta gran porción de la Península Ibérica»⁶⁸. En muchos manuales se obviaba totalmente la explicación del concepto, pero muy pocos lo equiparaban con el de patria, como había sido habitual en libros escolares de carácter imperialista publicados en las décadas anteriores⁶⁹. El emblema nacional más consensuado y repetido era la bandera republicana, pues representaba «la soberanía popular». Ahora bien, cada autor le adjudicaba un simbolismo diferente: mientras que unos la identificaban con los valores republicanos —paz, libertad, progreso, fraternidad e internacionalismo—⁷⁰, otros percibían en ella la idea de unidad nacional⁷¹.

Inmediatamente después se pasaba a hablar del Estado. Las lecciones-modelo publicadas para ayudar a los maestros explicaban con claridad el proceso. «Nosotros, los españoles, constituimos una “sociedad”» (término que a veces sustituía al de nación para facilitar la comprensión infantil). Tomando como ejemplo alguna de las constituidas en el centro —Sociedad de Antiguos Alumnos o de Amigos de la Escuela—, se hacía ver al niño que toda comunidad necesitaba un gobierno, y que «a nosotros (a la nación española) nos dirige y gobierna el Estado español»⁷². «El Estado es la Nación organizada en unidad política»⁷³ y, a partir de éste u otro preámbulo parecido, se pasaba a la definición política de España establecida en el texto constitucional, a la explicación del significado de un gobierno republicano y de sus grandes principios —sufragio universal, soberanía nacional, paz, escuela y cultura, igualdad, justicia, libertad, trabajo...—, al análisis de los fundamentos del Estado de derecho —división de poderes, administración, derechos y deberes de los ciudadanos...— y muchas otras cuestiones del gobierno local y nacional.

Por otra parte, y generalmente en lecciones claramente diferenciadas, se desarrollaba el concepto de la patria. Si el estudio de la nación y el Estado se abordaba de forma muy racional, la patria no era objeto de raciocinio, sino de sentimiento. Para despertar los impulsos del corazón se recurría a aquello que podía resultar querido y cercano para el niño: el pueblo, el solar de los mayores, las cenizas de los antepasados, la belleza de los campos, etc., imágenes todas ellas muy utilizadas tradicionalmente para estimular el patriotismo, pero que ahora se veían enriquecidas con otras nuevas, como el amor a la libertad. También se identificaba con las tradiciones culturales, las costumbres, la lengua y el espíritu nacional⁷⁴. El proceso

⁶⁷ FERNÁNDEZ DE ROTA Y TOURNÁN, A.: *op. cit.*, p. 9.

⁶⁸ CABRÉ Y BRU, A.: *Cívismo. Al servicio de la Educación Cívica (Lectura comentada)*, Barcelona, Bosch, 1936, p. 17.

⁶⁹ POZO ANDRÉS, M.ª M. del: *Currículum e identidad nacional*, *op. cit.*, p. 234.

⁷⁰ MANRIQUE, G.: *Educación Moral y Cívica*, *op. cit.*, p. 150.

⁷¹ SOLAZ, J. B.: *Alma ciudadana*, Madrid, Imp. de Galo Sáez, 1933, p. 147.

⁷² «Educación Cívica», *La Escuela en Acción*. Supl. a *El Magisterio Español* (15 de octubre de 1935), p. 47.

⁷³ MANRIQUE, G.: *Educación Moral y Cívica*, *op. cit.*, p. 140.

⁷⁴ CHARENTÓN, A. R.: *La moral en la vida*. Libro de lectura, Madrid, Ed. Estudio de Juan Ortiz, s. a. (¿1933?), pp. 172-175. Este autor explicaba las diferencias entre Nación, Estado y Patria a partir de una actividad muy cercana a los niños, el fútbol. «Cuando os agrupáis para formar un equipo —se exponía— diríamos que sois una pequeña nación; cuando os organizáis y tenéis vuestro reglamento, formáis un pequeño estado; cuando os sentís unidos por el entusiasmo y habéis sabido crear un espíritu,

de interiorización de la patria se realizaba a través de un recorrido continuo desde lo más cercano a lo más lejano —casa, pueblo, comarca, región y nación—, que era siempre el preferido por los maestros para abordar esta temática. Algunos manuales, sin embargo, intentaron huir sutilmente del lirismo de la «patria chica» que tanto encantaba a los docentes, hasta tal punto que algunos de ellos coincidieron en definirlo como «regionalismo muy simpático»⁷⁵. Había una rara unanimidad en la elección de los textos literarios pensados para transmitir el sentimiento patriótico, pues, salvo algunos autores que escogieron la tradición republicana encarnada por Castelar, la mayoría se inclinó por dos o tres fragmentos de los *Episodios Nacionales* de Pérez Galdós, afirmando así su coincidencia con el «patriotismo liberal y populista»⁷⁶ del literato decimonónico. Las habituales visiones maximalísticas del amor a la Patria, que llegaban hasta el sacrificio supremo de la vida, habían sido sustituidas por una vocación de servicio fundamentada en el estudio para los pequeños y en el trabajo para los mayores. De todas formas, los autores más progresistas tendían a eliminar en lo posible el vocablo patria de sus manuales, pues «para los hombres de inteligencia superior, las fronteras no significan el menor episodio de su vida. Su patria es el mundo»⁷⁷.

En definitiva, parece que pudiera intuirse en los libros escolares republicanos una separación entre la idea de «nación cívica» o política, muy racional, fundamentada en la voluntad popular y estrechamente vinculada con el Estado y el cumplimiento de las leyes; y la idea de «nación étnica», identificada con la patria, de carácter sentimental, evocadora de todo lo cercano y de un pasado idealizado, muy centrado en el pueblo y con pretensiones de hacer presentes imágenes culturales comunes. Esta dicotomía no era nueva, y podemos rastrearla en algunos manuales de educación cívica publicados en la Monarquía. Así, en el de Federico Climent Terrer, recomendado para que los maestros preparasen sus lecciones de Rudimentos de Derecho⁷⁸, se diferenciaba entre el *concepto étnico de nación*, caracterizado por cada uno de los elementos defendidos habitualmente como constitutivos de la identidad nacional —raza, idioma, religión, tradiciones, historia, comunidad de espíritu patriótico— y el *concepto jurídico de nación*, que se expresaba como «la voluntad del pueblo explícitamente manifestada»; por lo tanto la nación se identificaba con el pueblo, pero un pueblo «vivo y consciente de sus peculiares funciones civiles, políticas y sociales»⁷⁹.

La gran diferencia que podemos encontrar en los manuales escolares publicados durante la etapa republicana es su forma de abordar la pertenencia del niño a las comunidades nacional e internacional. Mientras que los textos imbuidos del modelo de educación ciudadana exhortaban continuamente a la fraternidad universal, a

un ideal en vuestra asociación, y ese ideal va creando una tradición y pasa de mano en mano a través de las generaciones de jugadores, vuestro equipo, además de nación y estado, es algo así como una patria». *Ibidem*, p. 172.

⁷⁵ CELADA, A.: «Educación moral y cívica», en HERNÁNDEZ, E. I.: *Hacia una Escuela Nueva (Curso de Orientación Pedagógica)*, Oviedo, Tip. de «La Voz de Asturias», 1933, p. 175 y «Labor cultural. Andújar», *El Magisterio Español*, 9.431 (9 de abril de 1935), pp. 52-53.

⁷⁶ FUSI, J. P.: *España. La evolución de la identidad nacional*, Madrid, Temas de Hoy, 2000, p. 188.

⁷⁷ MANRIQUE, G.: *Educación Moral y Cívica, op. cit.*, p. 144.

⁷⁸ TUDELA, A. de: *op. cit.*, p. 26.

⁷⁹ CLIMENT TERRER, F.: *Educación Cívica. Principios fundamentales de los derechos y deberes de ciudadanía en la vida social*, Madrid, Calpe, s. a., pp. 99-101.

la paz y al amor entre los hombres, a extender «los límites de la nación» y abarcar el mundo entero⁸⁰, otros recordaban que, si bien «todos los hombres somos hermanos», «todavía existen las *fronteras* que separan los países»⁸¹. Y si algunos ampliaban tanto el concepto de identidad que pretendían que el alumno se sintiese vinculado exclusivamente con la especie humana⁸², otros reivindicaban la existencia de un sentimiento de amor a la patria «porque constituye, desgraciadamente, una quimera esa aspiración democrática de formar un Estado internacional»⁸³. Ambos discursos presentaban una visión contrapuesta de la identidad nacional, aunque con un punto de partida común: los españoles. En el primer caso se aspiraba a que éstos adquiriesen unos valores cívicos que les permitiesen participar en las categorías más amplias de la humanidad, que les identificasen como «ciudadanos del mundo», mientras que en el segundo se les caracterizaba con rasgos raciales o étnicos únicos, diferentes y excluyentes, buscando crear un sentido de pertenencia colectivo que, finalmente, encontraba su realización más simple en la definición de «lo español» por oposición a «lo extranjero».

Prácticas escolares y construcción de la identidad nacional en las aulas republicanas

Con toda cautela, podemos apuntar que este modelo dicotómico nación cívica/nación étnica que hemos venido definiendo llegó a las escuelas republicanas, como parece desprenderse del análisis realizado de una muestra de cuadernos escolares elaborados entre 1931 y 1939⁸⁴. Algunos maestros parece que fueron capaces de interiorizar esta dicotomía e, incluso, de llevarla al aula de forma muy personal. Un docente de un pueblo leridano tomó como elemento de estudio la comarca en la que el pueblo estaba enclavado. Perseguía con ello dotar a la escuela de un carácter social comunitario y contribuir a fomentar el patriotismo. Véase el resumen final realizado por un niño, tras varios días de trabajo sobre el tema:

La Naturalesa. Jo sóc de la familia de cal Xerrameco. Del carrer del Riu. Del poble de Vallbona de les Monges. De la comarca de la Baixa Segarra. De la regió Ponent de Catalunya. De la nació catalana. De la península ibèrica. Del grup ètnic de les terres d'Oc. De la raça llatina.

⁸⁰ ORTIGA, E.: *Estímulos*. Libro de lectura reflexiva y de trabajo escolar para alumnos del último grado, Barcelona, Miguel A. Salvatella, 1934, pp. 135-136 y 139.

⁸¹ CARMONA RAEI, F.: *Mari-Sol. Método completo para la enseñanza del lenguaje*, Madrid, Magisterio Español, 1934, p. 144. Subrayado en el original.

⁸² GARCÍA MARTÍNEZ, E. y MEDINA BRAVO, M.: *op. cit.*, p. 14.

⁸³ HERRERO PÉREZ, J.: *Lecturas interesantes (Sobre la Naturaleza, la Patria y el Progreso)*, Zaragoza, La Educación, 2.ª ed., s. a., p. 81.

⁸⁴ Esta investigación forma parte de una más amplia, realizada por la profesora Sara Ramos Zamora y yo misma a partir de los más de 50.000 expedientes de depuración de maestros que se encuentran en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, además de otros documentos conservados en archivos locales y particulares. La búsqueda nos ha permitido localizar y catalogar unos 300 cuadernos escolares fechados entre 1922 y 1942, provenientes de escuelas públicas ubicadas en 35 provincias españolas. La mayoría de estos cuadernos fueron elaborados en la etapa republicana.

La Política. Jo pertanyo a l'Estat espanyol. A la regió autònoma de Catalunya. A la «provincia» de Lleida. Al districte judicial de Cervera. Al municipi de Vallbona de les Monges. Al carrer Prat de la Riba. Sóc de cal Borges-Estrader⁸⁵.

Si bien en muchos cuadernos escolares no aparece ningún contenido de carácter nacionalista, y en otros se recogen textos procedentes de una cultura patriótica de raíces conservadoras o liberales, sí que es posible también documentar una tendencia en la que las enseñanzas de educación cívica se bifurcan en torno a los dos conceptos de nación y patria. Así, parece que muchos maestros diferenciaban en sus explicaciones, por una parte, la idea de patria, que ligaban a los sentimientos y desarrollaban con un análisis muy pormenorizado de sus entornos locales y de otras provincias, es decir, a través del estudio de la Geografía y de una tradición cultural compartida (poemas y folklore de diferentes regiones españolas). Por otra parte, se abordaba el concepto de nación que solía identificarse e incluso confundirse con estado y que, al igual que en los manuales escolares, se definía por sus habitantes, los españoles. «Nosotros los Españoles constituimos una sociedad. Una sociedad es el conjunto de personas que se unen para un mismo fin. La sociedad, los españoles, forman un grupo es la nación [sic]. Los españoles estamos gobernados dirigidos por el Estado Español»⁸⁶. «Nación o estado es una parte de territorio cuyos habitantes están regidos por un mismo gobierno»⁸⁷. Algunos de estos escritos no eran sino dictados literales de obras como las *Lecturas ciudadanas* de Victoriano Fernández Ascarza o *La moral en la vida* de Aurelio Charentón o copia de alguna de las lecciones-modelo publicadas en *El Magisterio Español*. Fue especialmente popular una de ellas, en la que se diferenciaba claramente entre patria y nación. La primera se explicaba en términos sentimentales y copiando el texto famoso de Emilio Castelar, mientras que la segunda se definía desde una perspectiva esencialista: la nación española estaba constituida por un grupo de personas con el mismo origen, costumbres similares, comunidad de tradiciones, carácter nacional común, iguales aspiraciones e idéntico ideal⁸⁸.

Por otra parte, parece que muchos maestros cumplieron las normativas ministeriales y explicaron el articulado constitucional en sus aulas. Ahora bien, un análisis de los cuadernos escolares revela que los modelos de enseñanza que se siguieron fueron muy diferentes según la ideología o el entusiasmo republicano de cada uno de los docentes. Así, las revistas pedagógicas habían recomendado que los maestros huyeran de «una explicación intelectualista, fría, de los principios constitucionales», y que, más bien, hicieran vivir en sus alumnos las ideas sustentantes del «movimiento nacional» cuyo resultado fue la Constitución de 1931⁸⁹. Y, efectivamente, podemos encontrar al menos dos estilos docentes: el de aquellos

⁸⁵ PIQUER I JOVER, J.: «Un centre d'interès: La comarca», *Butlletí dels Mestres*, 126 (15 d'abril de 1935), pp. 114-116 y 128-129 (15 maig i 1 juny de 1935), pp. 147-150.

⁸⁶ Expediente de depuración de Leodigio González, maestro de Cisneros de Campos (Palencia); AGA, legajo 644.

⁸⁷ Expediente de depuración de José Ruiz Garasa, maestro de Used (Zaragoza); AGA, legajo 445, n.º 26.421.

⁸⁸ «Educación cívica», *La Escuela en Acción*. Supl. de *El Magisterio Español* (15 de noviembre de 1935), pp. 110-111.

⁸⁹ «La Escuela y la Constitución», *Revista de Pedagogía*, 121 (enero de 1932), p. 39.

que se limitaban a dejar copiar a los niños en sus cuadernos frases legales más o menos incomprensibles para ellos y los que se esforzaban en explicarles el significado de esta normativa fundamental. Aunque muchos de los primeros quizás reaccionaron así por ignorancia, también es posible que su actuación didáctica escondiese una actitud de resistencia hacia este precepto legislativo y hacia el gobierno republicano que lo había impuesto en las aulas. Así, M.^a Concepción Aguirre González, maestra del Grupo escolar «Ramón Pelayo» de Santander, exponía en el pliego de descargos de su expediente de depuración que, para la explicación de la Constitución, se dieron reglas «acerca del carácter que habían de tener las referidas lecciones, con un fondo de educación cívica que, con el matiz ideológico de entonces, ya puede suponerse cuál sería». Por lo tanto ella se abstuvo de realizar ningún comentario sobre la Carta Magna, salvo la simple enumeración y escueta transcripción de sus artículos principales⁹⁰. Por el contrario, otros docentes explicaron pormenorizadamente los principios constitucionales —igualdad, justicia, democracia, tolerancia y federalismo (en zona catalana)—, los derechos, deberes y libertades recogidos en ella, deteniéndose especialmente en la definición de España como República democrática de trabajadores de toda clase y en la caracterización que la Constitución hacía de los españoles. El hecho de que los cuadernos escolares recojan, en estos casos, redacciones escritas de forma muy espontánea, balbuceante, con errores, pero al mismo tiempo trasladando al lenguaje infantil los preceptos constitucionales, nos hace suponer que estos maestros se preocuparon especialmente de motivar y hacer comprender a sus alumnos el árido texto legal⁹¹. Véase, por ejemplo, la interpretación que un niño de Ólvega (Soria) hizo del famoso artículo 48:

La república protegerá a los pobres; esto quiere decir que a los pobres les darán carrera para maestro, veterinario, militar, etc., para que puedan ganar para hacerse ricos. Esto me gusta a mí mucho que lo hayan publicado. Nosotros u otros ricos, debemos darle perras al pobre para que saque una carrera y de esta manera seguirá nuestra nación siempre alegre y pomposa, alentada por la cultura que recibirán los pobres, siempre hay que tener un poco talento o cultura; la escuela es gratuita y obligatoria para todos.

Y así es que continuemos con nuestra obligación y viniendo a la escuela para darle glorias a nuestro pueblo y a la nación, para que sigan muy contentos por las esperanzas que nosotros le damos en este tiempo (Ólvega, 8 de abril de 1932)⁹².

Otra valiosa fuente para investigar la identidad nacional es la de los rituales colectivos y las prácticas simbólicas, que «no sólo ayudan a las personas a representarse la

⁹⁰ Expediente de depuración de M.^a Concepción Aguirre González, maestra del Grupo escolar «Ramón Pelayo» de Santander; AGA, legajo 348, n.º 16936.

⁹¹ Así, por ejemplo, en un cuaderno se recogía el dibujo de un niño enseñando la Constitución a un ricachón, con sombrero, que parecía dispuesto a pegarle. El dibujo representaba a un «hijo del pueblo [que] muestra al tirano el art. 2.º de la Constitución» y, debajo del mismo, aparecía la siguiente explicación: «Las leyes establecen el orden social, nos defienden, garantizan nuestra libertad y ante ellas, bajo su amparo y respeto, todos somos iguales». Expediente de depuración de Ramón Mosquera Calvete, maestro de Vimianzo (La Coruña); AGA, legajo 131, n.º 6081.

⁹² GÓMEZ LOZANO, P.: *Mi escuela activa*, Madrid, Compañía General de Artes Gráficas, 1933, p. 187.

nación, sino que también contribuyen a definirla y a constituir la comunidad nacional»⁹³. Sería muy interesante realizar un estudio sobre los símbolos y rituales que se introdujeron en las escuelas republicanas, desde los carteles y fotografías que adornaban las paredes hasta las ceremonias realizadas durante las fiestas consideradas nacionales, las elevadas a la categoría de festividad por las autoridades locales o las conmemoraciones de centenarios de figuras representativas de la cultura española. La nómina es muy amplia, y abarca desde los diferentes giros que adquirió en estos años la Fiesta de la Raza hasta la aparición de nuevas festividades, como el Día de la Buena Voluntad, la Fiesta de la Paz o la Semana del Niño, pasando por la inmensa importancia que se dio al tercer centenario de la muerte de Lope de Vega. Voy a referirme exclusivamente a los diversos aniversarios de la proclamación de la República, para intentar interpretar qué imágenes de la identidad nacional circularon en esa efemérides.

Durante el quinquenio 1932-1936 la fecha del 14 de abril coincidió casi siempre con la Semana Santa —o las fiestas de primavera, según el lenguaje de la época—, por lo que la mayoría de los docentes no la celebraron en sus aulas de ninguna forma especial. Se divulgaron modelos de lecciones ocasionales para los maestros inspiradas en la metodología decrolyana, en las que se definía la llegada de la República como un «acto de ciudadanía libremente ejercido por los españoles» y se recomendaba que la explicación se complementase con el dictado de un texto de Joaquín Costa titulado «España», con redacciones y ejercicios sobre elecciones y sufragio universal, con problemas relacionados en Matemáticas y con una actividad escolar final que consistía en dibujar la bandera española, «la matrona que representa a la República» y, en el centro, «escribir la letra del Himno nacional [...] conocido por Himno de Riego»⁹⁴. Con este último trabajo se acentuaba la habitual identificación de la República con España, muy presente en muchos de los manuales y cuadernos escolares. Sin embargo, en determinadas escuelas las celebraciones del 14 de abril simbolizaban el equilibrio entre lo local y lo global manifestado en la reunión magisterial de Celorio y representado en festivales como el celebrado en el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos de Madrid en 1932, en el que se alternaron temas del folklore de diferentes provincias con himnos republicanos, concluyéndose con el cántico de «La Internacional»⁹⁵. Mientras tanto, en el también madrileño Grupo escolar «Cervantes», su director, Ángel Llorca, impartió varias lecciones modelo el 13 de abril de 1932 con los hechos históricos narrados de forma escueta, y una apelación a la soberanía nacional: «Ya no hay monarquía, ya no hay rey, ahora el rey somos nosotros; tenemos que aprender a serlo»⁹⁶, frase final que se subrayó con la interpretación del Himno de Riego, que simbolizaba la forma en la que el pueblo se había hecho cargo de su destino.

Pamela Radcliff considera que jamás se aprovechó el 14 de abril con propósitos nacionalizadores y, de hecho, «en lugar de superar las diferencias políticas para

⁹³ RADCLIFF, P.: art. cit., p. 312.

⁹⁴ AGUILAR, J. de D.: «Proclamación de la República. 14 Abril 1931», *El Magisterio Español*, 9.432 (11 de abril de 1935), p. 58.

⁹⁵ «El aniversario de la proclamación de la República en el Colegio», *Boletín de los Colegios Nacionales de Sordomudos y de Ciegos*, 6 (abril de 1932), p. 10.

⁹⁶ Lecciones-modelo impartidas por Ángel Llorca en el Grupo escolar «Cervantes». Años 1932-1933, en *Viejos papeles de Don Ángel Llorca*. PDF editado por la Fundación Ángel Llorca y el Ministerio de Educación y Ciencia.

identificarse con la esencia de la nación, la celebración encarnó un mensaje difuso y ambivalente que diferiría radicalmente según el lugar y el humor político del año»⁹⁷, y, efectivamente, si analizamos la vertiente escolar de esta conmemoración advertimos profundas discrepancias en la actitud que los maestros españoles adoptaron ante ella. Tomemos como ejemplo la correspondiente a 1934, que se organizó por todo lo alto y conllevó una rigurosa planificación gubernamental. El ministro de Instrucción Pública, Salvador de Madariaga, deseoso de crear símbolos nacionales que estimularan el sentimiento de ciudadanía, estableció la figura del «ciudadano de honor» y otorgó el primer título a M. B. Cossío. Diseñó también unos festejos pensados para fomentar «la educación ciudadana». La vertiente educativa de estos actos se resumió en dos actividades. En primer lugar, un festival escolar que se transmitió por radio —un poderoso medio nacionalizador para muchos intelectuales institucionistas y políticos republicanos— a todo el país, y que en el escaso espacio temporal de una hora sintetizó los mitos más importantes de la ciudadanía republicana: el engarce con el nacionalismo republicano del siglo XIX, representado en la lectura de un fragmento de Castelar; la búsqueda de unidad a través de la diversidad regional, simbolizada en la interpretación de diversos cantos populares españoles; la conexión con el internacionalismo y el pacifismo que subrayó el propio presidente de la República, Niceto Alcalá Zamora, en su breve discurso y se plasmó en el beethoveniano «Himno de la Alegría», que ya por aquel entonces celebraba la hermandad universal de todos los hombres; y la rotunda afirmación presidencial de que la República «es la expresión más genuina de España», contribuyendo una vez más a esa identificación entre nación y forma de gobierno. En segundo término, se estimuló la realización en todas las escuelas públicas, tras la conexión radiofónica con Madrid, de una ceremonia local, en torno a una cartilla, de la que se editaron dos millones y medio de ejemplares, que contenía algunos textos literarios seleccionados por Ramón Menéndez Pidal⁹⁸. Los maestros quedaron encargados de la lectura en el aula de estos fragmentos y de la realización posterior de un «centro de interés» cuya finalidad sería «la exaltación inteligente y cordial de valores históricos nacionales relacionados con el tema fundamental de la lectura», de manera que los docentes encaminasen a sus alumnos a una valoración «de nuestra cultura e historia nacionales que, para realizarse, exige una selección intelectual y cordial de aquellos hechos que por ser genuinamente españoles adquieren categoría universal»⁹⁹.

A pesar del «carácter nacional» que se le quiso dar a esta fiesta y de las normas comunes que se transmitieron para su celebración en las escuelas, las diferencias

⁹⁷ RADCLIFF, P.: art. cit., p. 316.

⁹⁸ El folleto recogía el mismo texto de Castelar, titulado «España»; el Romance del Infante Arnaldos; «El Amazonas y El Plata», de José Enrique Rodó; una cantiga de Gil Vicente; el texto «La palabra», de Joan Maragall; las «Cosas del Cid», de Rubén Darío; «El deleite hace las obras», de fray Luis de Granada; el último escrito de Cervantes —el prólogo de los *Trabajos de Persiles y Segismunda*— y el poema «La margarita», de Rosalía de Castro. Es decir, que en nueve textos se recogía la tradición literaria castellana, la representación de Cataluña y Galicia, dos alusiones literarias a Iberoamérica y el fragmento castelarino, muy representativo del nacionalismo liberal y republicano decimonónico. *El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a los alumnos de los Institutos y escuelas nacionales en el 14 de abril de 1934*, Madrid, Ribadeneira, 1934.

⁹⁹ POZO ANDRÉS, M.ª M. del: «La construcción de la identidad nacional desde la escuela: el modelo republicano de educación para la ciudadanía», art. cit., pp. 224-227.

territoriales fueron notables. En algunas capitales, como Salamanca, Cádiz, Logroño, Granada y Málaga, se concentró a los niños en un edificio escolar o en teatros y cines para que oyeran al presidente de la República. Sin embargo, en Barcelona, a la misma hora en la que se retransmitía el programa radiofónico, se realizó en la plaza de Cataluña, ante un enorme gentío, una suelta de 5.000 palomas. A la mayoría de los pueblos no llegaron a tiempo ni los folletos ni los prometidos aparatos de radio, con lo que los maestros resolvieron esta carencia improvisando lecturas muy variadas de literatos españoles y pronunciando conferencias ante los niños en las que generalmente se habló de la forma de gobierno republicana. Los dos extremos opuestos del inmenso espectro de comportamientos que exhibieron los maestros en ese 14 de abril de 1934 los podemos encontrar en sendos diarios escritos por dos docentes de Gijón y Madrid. Jesús Jorge Chaparro pasó ese día en su 4.º grado de la escuela graduada gijonesa de «El Arenal», habló a sus alumnos «fugazmente de cosas referentes al aniversario de la República», que fueron posteriormente resumidas por el director en pocos minutos de charla; al día siguiente les llevó a una sesión cinematográfica en la que otros educadores relacionaron el significado de la fiesta con los «mártires de Jaca», y cuando, ya en el mes de mayo, llegaron «los folletos enviados para conmemorar el tercer aniversario de la República», los repartió varias veces entre los niños para que leyeran algún texto, pero sin ninguna explicación ulterior¹⁰⁰. La otra cara de la moneda la protagonizó Justa Freire, la directora del Grupo escolar madrileño «Alfredo Calderón», que ya empezó las celebraciones el 10 de abril explicando a todos sus alumnos el nombramiento de Manuel Bartolomé Cossío como ciudadano de honor de la República y les estimuló a que buscaran y trajeran su retrato a la escuela. La conmemoración del 14 de abril también se vivió intensamente, como se desprende de la siguiente entrada de su diario:

Día 14 de abril. 1934. 10 a 1 fiesta 14 de abril. A las 10 de la mañana en la Escuela. Van llegando niños y niñas que se sientan en el comedor. Llegan maestros y maestras que atienden al orden. La radio del Sr. Ruiz está preparada en disposición de poder ser oído el discurso del Presidente de la República. Bajamos sillas de la galería pral [sic] y de una clase. Invitamos a unos muchachos que se asoman por las ventanas. Les ofrecemos sillas y se sientan con corrección. Dirijo a todos unas palabras que explican nuestra estancia en la escuela en este día. La fiesta escolar en el Monumental. El aniversario de la 2.ª República. El día y el ambiente. La vida para mejorar. En días de emoción rodearnos de cosas bellas para amarlas y hacernos mejores. La naturaleza y las obras de arte; las flores y la poesía, el folleto que se les ofrece con cosas bien escritas por escritores de lengua nacional antiguos y modernos, de dentro y fuera de España. Lectura del romance del folletito Conde Arnaldos, que escuchan, al parecer, con emoción. Luego el discurso del Excmo. Sr. P. de la República. Después los coros, que al final no son escuchados por tanta [tachado] como al principio y por último repartimos el folleto y se van los niños [...]. El ambiente, alegre, cordial por parte de todos¹⁰¹.

¹⁰⁰ MOLERO PINTADO, A.: *El Diario Escolar de Jesús Jorge Chaparro. Crónica apasionada de un Maestro*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2007, pp. 220-221 y 229-231.

¹⁰¹ Grupo escolar «Alfredo Calderón». Labor personal de Justa Freire. 1934. 2.º Cuaderno, en *Viejos papeles de Don Ángel Llorca*. PDF editado por la Fundación Ángel Llorca y el Ministerio de Educación y Ciencia.

La escuela como comunidad creadora de ciudadanos demócratas: el modelo pedagógico del *self-government*

«Ambiente» era precisamente la palabra clave utilizada por muchos educadores durante la Segunda República para intentar explicar cómo la escuela podría llegar a formar «ciudadanos conscientes». El maestro de Valencia de Alcántara (Cáceres) Francisco González Martínez opinaba que la ciudadanía no podía asimilarse con cuestionarios o preceptos, sino organizando en el aula «una vida en comunidad, gobernada autónomamente» a partir de la «asamblea de alumnos que cuida de dictar sus propias leyes disciplinarias encomendando la responsabilidad de la vigilancia a los más aptos»¹⁰². Este planteamiento fue compartido por bastantes docentes y trasladado a manuales de Organización Escolar como el de los inspectores Antonio Ballesteros y Fernando Sáinz, quienes afirmaron que la educación moral y cívica sólo era posible impregnando el ambiente total de la escuela de una atmósfera de libertad¹⁰³. Unos y otros recogían uno de los principios pedagógicos más innovadores de los años veinte, aquel que sustentaba el ideal político-social de la ciudadanía activa. Así, en el Tercer Congreso Internacional de Educación Moral, celebrado en 1921, una docente ligada al novedoso grupo de las comunidades escolares de Hamburgo afirmó que «no basta ya que el futuro ciudadano sepa de memoria la Constitución, queremos que en sus relaciones con sus padres, sus maestros y sus camaradas adquieran el hábito de darse a sí mismos una constitución y de someterse a las leyes que hayan establecido con sus compañeros», pues sólo creando en común obras originales «los alumnos llegarán a ser ciudadanos»¹⁰⁴.

La mayoría de estos textos citaban explícitamente la denominación técnico-pedagógica con la que se conocía a este modelo educativo, que era la de *self-government*, término inglés que recordaba sus orígenes anglosajones. Muchos internados británicos, ya en los comienzos del siglo XIX, establecieron una amplia participación del alumnado en el gobierno de la escuela, impulsándoles a elegir de entre sus compañeros miembros para unos comités que tenían importantes funciones legislativas y administrativas, destacando la figura del «guardián», que supervisaba el cumplimiento de las normas, y constituyendo un tribunal para castigar las faltas más serias, inspirándose todo el sistema en el antiguo principio sajón de la *mutual responsibility*¹⁰⁵. En las últimas décadas decimonónicas dicho modelo se trasladó a Estados Unidos e inspiró algunas experiencias educativas con adolescentes problemáticos, que parecían mejorar sus habilidades sociales en un régimen de libertad. A partir de iniciativas como la George Junior Republic se definió y denominó como *self-government* a aquellos ensayos fundamentados en los principios de las sociedades democráticas.

En los primeros años del siglo XX se pusieron en marcha en Europa experiencias similares, que reconocían claramente su origen norteamericano. A través de

¹⁰² GONZÁLEZ MARTÍNEZ, F.: «Cuestionario de Moral, Civildad y Derecho», *Revista de Pedagogía*, 148 (abril de 1934), pp. 165-166.

¹⁰³ BALLESTEROS, A. y SÁINZ, F.: *Organización Escolar*, Madrid, Pub. de la Revista de Pedagogía, 1934, p. 72.

¹⁰⁴ *La educación y la solidaridad*, op. cit., p. 173.

¹⁰⁵ *Sketch of the system of education moral and intellectual, in practice at the schools of Bruce-Castle, Tottenham and Hazelwood, near Birmingham*, London, Baldwin and Cradock, 1833, pp. 41-43.

las desarrolladas en países francófonos empezó a afianzarse el *self-government* como método pedagógico adecuado para la formación del carácter y para vivir en la escuela la experiencia de ser ciudadano demócrata. En Francia, el inspector Roger Cousinet llevó a cabo una actividad pionera en varios centros parisinos en los años diez, que tenía como objetivo prioritario el aprendizaje de la ciudadanía democrática. Para conseguir ciudadanos libres —decía—, hay que «transformar la escuela en una pequeña sociedad democrática [...], en la que se hará, por la práctica, el aprendizaje de los deberes y de los derechos de un buen ciudadano». La clase se constituía «en una pequeña nación con su *self-government*, ella nombra un comité de dirección, un comité de estudios, un comité de aula para la supervisión del local y del material escolar, un tribunal escolar ante el que se presentarán los delitos de este pequeño mundo»¹⁰⁶. Adolphe Ferrière publicó en 1921 una exhaustiva recopilación de los que ya se denominaban «ensayos de democracia escolar». Muchos de ellos, conocidos como Repúblicas infantiles, cifraban el eje central de su actividad en la redacción y promulgación de una constitución como la de su propio país, que serviría para regular la vida interior del aula. Un maestro alemán, M. C. Burckhardt, describió las ventajas del nuevo sistema, que preparaba al niño para convertirse «en ciudadano activo y competente», que no entendería ya el patriotismo como «un estado sentimental más o menos pasivo», sino que revestiría «la forma activa de una colaboración espontánea». Albert Chessex, impulsador de varias experiencias en escuelas suizas desde 1909, relataba cómo implicó a sus alumnos en un ensayo de *self-government*: hablando con ellos de la necesidad de llegar a conseguir el dominio de uno mismo, de gobernarse a sí mismo, se planteó el principio de soberanía popular y el deber que cada uno tenía de llegar a ser un ciudadano *activo*, preocupado continuamente por los asuntos públicos. De estas conversaciones surgió la necesidad de constituirse en asamblea, nombrar responsables y fijar entre todos normas y reglas de comportamiento que deberían cumplirse escrupulosamente; en definitiva, de organizar «una pequeña democracia»¹⁰⁷. Por lo tanto, ya desde los años veinte se percibía el *self-government* como el método educativo que podía ayudar a desarrollar la *ciudadanía activa*, la implicación plena de las futuras generaciones en la vida social y política de su país.

En España se iniciaron algunos ensayos de autonomía escolar bajo la denominación de Escuelas-Ciudad, en colonias escolares como la organizada en Calafel (Tarragona) por la Comisión de Cultura barcelonesa en el verano de 1922 o en la fundada en La Isla (Asturias) por el Colegio de Doctores de Madrid en 1926. Esta misma Asociación, bajo la dirección del inspector madrileño Francisco Carrillo, diseñó un plan para introducir el *self-government* en la «Ciudad Infantil» instalada en el Grupo escolar «Joaquín Costa» de la capital. También parece que el maestro Luis Huerta estableció, por las mismas fechas, una «ciudad escolar» en su escuela de El Escorial, y es posible que surgieran algunas más a iniciativa de las

¹⁰⁶ COUSINET, R.: «La méthode du “self-government” dans les écoles françaises», *Revue Pédagogique*, 3 (15 Mars 1912), pp. 216 y 218-219.

¹⁰⁷ FERRIÈRE, A.: *L'autonomie des écoliers. L'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*, Paris/Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921, pp. 181-182 y 194. [Traducción española: *La educación autónoma. Arte de formar ciudadanos para la nación y para la Humanidad*, trad., prólogo y notas de Rodolfo Tomás y Samper, Madrid, Francisco Beltrán, 1926].

organizaciones conocidas como «Ligas de Bondad». Aunque la formación de ciudadanos y la transmisión de valores cívicos eran los objetivos prioritarios de estas experiencias, generalmente sus ambiciones no trascendían el ámbito de la responsabilidad individual y colectiva, es decir, básicamente pretendían redactar normas y hacerlas cumplir por parte de los propios niños. Sin embargo, algunos de los ensayos pioneros de autonomía infantil en España tuvieron una inspiración netamente institucionista, por lo que perseguían especialmente el desarrollo de la personalidad infantil en un régimen de libertad¹⁰⁸, sin plantearse específicamente un modelo de educación ciudadana. Éste podría ser el caso del «grupo octavo» llevado a cabo en el Grupo escolar «Cervantes» de Madrid a partir del curso 1925-1926¹⁰⁹. En el barcelonés de «La Farigola» se realizó en 1930 una experiencia de «educación social», que contempló la creación de Juntas Directivas infantiles para organizar excursiones y adquisiciones de material. También cultivaban la realización de conferencias por parte de las propias niñas, como forma de que se acostumbra a hablar en público y a participar en actos colectivos. La directora, María Baldó, justificaba la realización de tal actividad con estas palabras:

Vemos en esta querida Barcelona, que un contingente cada día mayor de mujeres, ingresa en fábricas, talleres y oficinas desde los cuales y por justificadas aspiraciones sociales, irán a la asociación, al *meeting* a la reivindicación de derechos y por tanto a un seguro intercambio de opiniones, a una exposición de ideas y a una apreciación de estos conceptos; para todo lo cual, puede muy bien servirle el aprendizaje indicado hecho en la Escuela¹¹⁰.

No cabe duda de que el caldo de cultivo que supuso el régimen republicano impulsó el modelo pedagógico del *self-government*, aunque no se llevó a cabo ninguna actuación oficial ni para estimular ni para apoyar estas experiencias, a diferencia de lo sucedido en otros países, en los que la llegada de un gobierno democrático marcó una política educativa de introducción masiva del sistema de *self-government* como «principio natural de la educación colectiva de los futuros ciudadanos». En un estudio realizado por el Bureau International d'Éducation en 1934, a partir de 518 experiencias enviadas por diferentes gobiernos —entre ellos, el español, aunque en el informe no se publicó una sola línea sobre la situación en nuestro país—, se describieron y catalogaron diferentes categorías de *self-government*, identificadas con formas de gobierno, que iban desde el absolutismo ilustrado hasta la monarquía constitucional o la democracia integral. Parece que determinados contextos políticos favorecían extraordinariamente su introducción, así, en Checoslovaquia, «el *self-government* fue para la juventud escolar como el símbolo de la libertad, la encarnación en la escuela de la organización democrática»; y en Polonia, convertida en país libre e independiente, se vio a la educación como el único camino para formar al «ciudadano consciente de su valor y de los

¹⁰⁸ SANTULLANO, L.: *La autonomía y libertad en la educación*, Madrid, Pub. de la Revista de Pedagogía, 1928, p. 102.

¹⁰⁹ POZO ANDRÉS, M.^a M. del: «Las “fundaciones” de Ángel Llorca», en LLORCA Y GARCÍA, Á.: *Comunidades Familiares de Educación. Un modelo de renovación pedagógica en la Guerra Civil*, Madrid, Octaedro, 2008, pp. 76-79.

¹¹⁰ BALDÓ, M.: «La educación social en el Grupo escolar “La Farigola”», *Escuelas de España*, III-IV (octubre de 1931), p. 28.

deberes que le incumben». Sin embargo, la llegada del nacional-socialismo a Alemania marcó el final de todos sus boyantes ensayos de *self-government*¹¹¹.

En España los maestros más implicados con el régimen republicano intuyeron y desarrollaron con sus alumnos experiencias de aprendizaje democrático que, en último término, pretendían crear una identidad nacional basada en ese concepto de la «ciudadanía consciente». Un primer elemento de este proceso era imaginar la comunidad escolar como la comunidad nacional, es decir, representar la escuela como una nación imaginada. «Somos habitantes de la clase 8.ª, como lo somos de España, una nación», decían los alumnos del Grupo escolar «Cervantes»¹¹². «El niño vive su vida en su Estado —escuela—», proclamaba Salvador Carbó y Sancho, maestro de Río-Madera (Albacete)¹¹³. El aula de clase se convertía así en un espacio de formación de una identidad nacional a partir de la realización de experiencias compartidas y paralelas a las vividas en el marco político general, con las cuales se aspiraba a crear en los niños un sentimiento de pertenencia a la gran comunidad nacional.

Una de las prácticas más habituales fue trasladar el debate constitucional a la escuela. Así, por ejemplo, la de Aviá (Barcelona) se convirtió en «República Infantil de Treballadors». Los niños, denominados «ciudadanos de nuestra República», formaron una comisión para redactar un proyecto de constitución, discutida por todos los de edades comprendidas entre nueve y catorce años, reunidos en Asamblea constituyente. En esta norma se preveía la existencia de un consejo de autogobierno, constituido por once «alumnos-ministros», encargados de desarrollar las actividades escolares y un tribunal de niños para proponer sanciones. Las reformas legales se discutirían en la asamblea general, convocada por deseo del maestro o a petición del 25% «de los ciudadanos»¹¹⁴. Tribunales y asambleas infantiles fueron dos prácticas de *self-government* bastante populares¹¹⁵, pero aún se extendieron más aquellas que reproducían en la escuela las ceremonias asociadas a los procesos electorales: mítines y elecciones. En la graduada femenina de Serós (Lérida), los mítines eran conferencias de las niñas en las que se explicaban los elementos de las elecciones —candidatos, propaganda, censo electoral, votaciones...—, pero, como apuntaba la directora, el objetivo de las charlas no era que las alumnas dominaran los mecanismos de la maquinaria legislativa, sino que los *sintieran*, «que és l'aspiració que hem de tenir si volem bastir un poble lliure i conscient»¹¹⁶. Las votaciones pasaron a convertirse en una actividad cotidiana de algunas escuelas, para elegir a los niños candidatos a determinados puestos, para aprobar los

¹¹¹ BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION: *Le self-government à l'école*, Genève, BIE, 1934, pp. 7, 29, 33 y 124-125.

¹¹² FREIRE, J.: «Nuestra actuación como maestra alumna». Curso 1932-1933, en *Viejos papeles de Don Ángel Llorca*. PDF editado por la Fundación Ángel Llorca y el Ministerio de Educación y Ciencia.

¹¹³ CARBÓ Y SANCHO, S.: «Cuatro actividades educadoras en la escuela rural española», *Revista de Pedagogía*, 173 (mayo de 1936), p. 211.

¹¹⁴ BOVER, L. G.: «L'autonomia dels escolars», *Butlletí dels Mestres*, 82 y 84 (15 febrer y 15 març de 1933), pp. 58-59 y 91-94.

¹¹⁵ CARBÓ Y SANCHO, S.: «El "self-government" en la Escuela», *El Magisterio Español*, 9.450 (23 de mayo de 1935), pp. 296-297.

¹¹⁶ BARCELÓ, M.ª J.: «Un miting electoral a l'escola», *Butlletí dels Mestres*, 85 (1 d'abril de 1933), pp. 152-154.

reglamentos y estatutos previamente elaborados¹¹⁷ o para constituir el Ayuntamiento que regiría los destinos del centro¹¹⁸.

Muchos maestros republicanos se dejaron encandilar por estas experiencias, aunque los más sinceros destacaban la dificultad de llevarlas a la práctica por la falta de preparación del alumnado y por el escaso apoyo que encontraban en determinados vecindarios. Sin embargo, los pedagogos conservadores manifestaron su preocupación por estas prácticas, que consideraban escasamente trasplantables a España desde su entorno original anglosajón. Pero la verdadera razón de su oposición era otra, y así lo señaló Rufino Blanco: «Conviene advertir que bajo alguno de estos métodos pedagógicos [*self-government* y trabajo por equipos], al parecer inocentes, late o puede latir, un sentido político comunista. [...] Las comunidades escolares no están lejos del comunismo social»¹¹⁹. En definitiva, estos educadores intuían nuevas influencias de la ideología socialista autogestionaria en las aparentemente espontáneas y gozosas iniciativas de autonomía escolar.

Y, efectivamente, dichas experiencias se extendieron aún más en la zona republicana durante la Guerra Civil, en las colonias de niños evacuados creadas en la costa levantina, Aragón y Cataluña. Algunas, inspiradas especialmente por grupos anarquistas y comunistas, tuvieron una clara orientación política autogestionaria, pero realmente fueron una minoría dentro del amplio conjunto de ensayos que sólo pretendieron crear nuevas líneas de renovación pedagógica. Muchas de ellas adoptaron la denominación y el carácter de *Repúblicas infantiles*, porque entendían el *self-government* como «la práctica constante de los deberes y derechos de ciudadanía. Los niños eligen libremente las autoridades a quienes acuerdan obedecer y las leyes a que van a someterse», en palabras de Regina Lago García, la primera responsable pedagógica de la Delegación Central de Colonias y autora de una de las escasas monografías existente en nuestro país sobre estas instituciones¹²⁰. El ejemplo más característico fue la Escuela Hogar de Antella, dirigida por Luis Huertas Naves, una de las pocas que recogió a niños «difíciles», con problemas psicológicos y de adaptación. Frente a los sistemas de autogobierno clásicos, que elegían a los responsables mediante votaciones colectivas, en Antella «se llevó al ánimo de los muchachos que no basta, para ejercer un cargo, la libre elección democrática de sus camaradas. Es preciso, además, que sea elegida la persona más capacitada»¹²¹. Una colonia que se autoadjudicó la denominación de *República*

¹¹⁷ SÁNCHEZ LÓPEZ, J.: «La escuela y la moral», *Escuelas de España*, 14 (febrero de 1935), p. 70.

¹¹⁸ GONZÁLEZ MARTÍNEZ, F.: «La vida en una escuela rural», *Revista de Pedagogía*, 138 (junio de 1933), p. 261.

¹¹⁹ BLANCO Y SÁNCHEZ, R.: *op. cit.*, pp. 76-77.

¹²⁰ LAGO, R.: *Las Repúblicas infantiles*, Madrid, Pub. de la Revista de Pedagogía, 1931, p. 12. Un desarrollo de todos los modelos de *self-government* aplicados en las colonias escolares durante la Guerra Civil española en POZO ANDRÉS, M.^a M. del; HONTAÑÓN GONZÁLEZ, B. y RISUEÑO JURADO, V.: «Children at risk in the Spanish Civil War (1936-1939): from refugees to citizens», comunicación presentada en el Congreso ISCHE 29, *Children and Youth at Risk. Approaches in the History of Education* (Hamburg, 25-28 July 2007). Para el caso valenciano, véase POZO ANDRÉS, M.^a M. del: «La infancia en peligro: las colonias escolares en Valencia (1936-1939)», en AZNAR SOLER, M.; BARONA, J. Ll. y NAVARRO NAVARRO, J. (eds.): *València, capital cultural de la República (1936-1937). Congrés Internacional*, Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universitat de València y Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2008, pp. 524-532.

¹²¹ «Ensayo prometedor. Unas horas en la Escuela-Hogar de Antella», *El Magisterio Español*, 6.697-6.698 (14-17 de abril de 1937), pp. 300-302.

infantil fue la n.º 21 de Sueca, que explicaba su modelo organizativo con estas palabras: «La vida en esta Residencia está organizada en forma de República que funciona con un gobierno infantil, elegido por votación entre los niños mayores y en la que colaboran como orientadores y consejeros el Responsable, siendo los niños los que organizan su vida, dictan sus leyes, y las maestras de la misma, las [que] imponen y castigan a los infractores»¹²². La organización en equipos y comisiones elegidos por los propios colonos fue la tónica general de estas instituciones, con interesantes variaciones como la introducida en la Ciudad Infantil de Puigcerdá, que constaba de varias torres y en la que se permitió un régimen organizativo diferente en cada una de ellas, siendo la llamada «Torre Pequeña» la que adoptó el sistema de *self-government*, debido a las frecuentes discusiones de los niños¹²³. Precisamente una visitante inglesa de las colonias catalanas, Helen Grant, expresó su admiración ante la forma en que la educación ciudadana se cuidaba en estas experiencias de «cultura escolar democrática», percibidas como el medio ideal para formar futuros ciudadanos participativos que asegurarían a España un horizonte de libertad¹²⁴. El momento en el que el modelo de educación para la ciudadanía, soñado y presentido por algunos políticos republicanos, empezaba a hacerse realidad en la escuela por el entusiasmo de algunos maestros, fue también el momento en el que esa «España nueva», nacida el 14 de abril, entonó su canto de cisne final.

¹²² «Residencia Infantil núm. 21 – Sueca», *Amigos de la Escuela*, 11 (febrero de 1938), pp. 10-11.

¹²³ «La ciudad infantil de Puigcerdá», *El Magisterio Español*, 6.754-6.755 (30 de octubre y 3 de noviembre de 1937), pp. 772-773.

¹²⁴ MYERS, K.: «National identity, citizenship and education for displacement: Spanish refugee children in Cambridge, 1937», art. cit., p. 315.

