

## REVOLUCION VERSUS REFORMA EDUCATIVA EN LA SEGUNDA REPUBLICA ESPAÑOLA. ELEMENTOS DE RUPTURA

JUAN M. FERNANDEZ SORIA  
*Universidad de Valencia.*

Están fuera de toda duda las conexiones existentes entre la República de 1931-35 y la de 1936-39. En este sentido estamos de acuerdo con quienes afirman que el estallido de la guerra del 36 es el resultado de un proceso que arranca del mismo año en que se proclama la II República, iniciándose ya entonces —como sostiene Andrés M. Kramer— la «mecánica de guerra civil»<sup>1</sup>. La educación republicana en tiempo de guerra no puede quedar fuera de esta consideración, porque aquélla sumerge sus cimientos más profundos en la política educativa de 1931-35. Efectivamente, muchas de las acciones educativas y culturales llevadas a cabo durante la guerra no tendrían fácil explicación si no se examina previamente la tarea de la República del 31 en estos mismos aspectos. Así, y por mencionar sólo algunos casos, la política asistencial para con la infancia encuentra su más próximo precedente en el nuevo concepto que del niño se forja sobre todo durante el primer bienio republicano; la creación de escuelas promovida por la República ayuda a comprender este mismo capítulo en la guerra civil; así mismo, el mejor conocimiento de la lucha contra el analfabetismo emprendida durante los años de la guerra requiere el estudio de este mismo tema en los años precedentes aunque el impulso que mueve estos intentos sea diferente; por otra parte, la afloración cultural de la España en guerra es, en cierto modo, un nuevo estadio, más agresivo si se quiere, de esa expansión cultural que se inicia en 1931; de este modo, por ejemplo, las «Misiones Pedagógicas» contribuyen a situar el carácter de las «Milicias de la Cultura», y viceversa; y lo propio sucede con el teatro nacional-popular de «La Barraca» lorquiana y el teatro de urgencia o de agitación en plena guerra, pongamos por caso.

1 Kramer, Andrés M.: *La mecánica de guerra civil. España, 1936* (Barcelona, Edic. Península, 1981). Véase también: Rama, Carlos M.: *La crisis española del siglo XX* (Madrid, FCE, 1976) p. 168, donde se lee que «las raíces inmediatas del tremendo conflicto que enfrentará en 1936-39 a dos Españas distantes e irreconciliables deben buscarse en estos años de 1931-35».

En este orden de cosas, y refiriéndose a la labor de las «Misiones Pedagógicas», dice Josep Renau que «ahora en medio del tumulto de la guerra, recogemos los frutos de aquella benéfica siembra»<sup>2</sup>.

Estas palabras del cartelista y pintor valenciano —entonces Director General de Bellas Artes— perfectamente aplicables a muchos aspectos del ámbito educativo y cultural de la guerra civil, muestran la innegable continuidad existente entre estos dos momentos de la Segunda República en los que también y, quizás sobre todo, encontramos puntos de fuerte ruptura. La ideología educativa del régimen franquista se manifiesta a este respecto mucho más clara: el rompimiento será total. Y es en torno a esos elementos de ruptura donde situamos la intencionalidad y el discurso de este trabajo. Obviamente, eludimos la exposición de las conquistas educativas y culturales que tienen lugar durante estos años por lo que remitimos a estudios existentes sobre el tema<sup>3</sup>.

## 1. REVOLUCION VERSUS REFORMA

Muchos de los temas tratados en los primeros años de la República los volvemos a encontrar en tiempos de guerra bien porque no hallaron solución en su momento bien porque ésta no satisfizo. Así, nos topamos de nuevo —entre otras cuestiones— con la referente a la descentralización educativa, con el tema religioso<sup>4</sup>, con los compromisos culturales, con la polémica de la neutralidad de la escuela, del maestro y del niño, con una preocupación educativa orientada hacia el pueblo, etc., etc. En definitiva, se pueden esta-

2 Renau, Josep: *Arte en peligro. 1936-39* (Valencia, Ayuntamiento de Valencia, 1980) p. 109.

3 Véanse: Pérez Galán, Mariano: *La enseñanza en la Segunda República Española* (Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1975); Molero Pintado, Antonio: *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio* (Madrid, Edic. Santillana, 1977); Samaniego Boneu, Mercedes: *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista* (Madrid, CSIC, 1977); Lozano Seijas, Claudio: *La educación republicana, 1931-36* (Barcelona, Universidad de Barcelona, 1980); Safón, Ramón: *La educación en la España revolucionaria (1936-39)* (Madrid, Edic. de La Piqueta, 1978); Fernández Soria, Juan Manuel: *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-39)* (Valencia, Nau Llibres, 1984).

4 En realidad no fue éste asunto de preocupación política durante la guerra, no porque el problema fuese inexistente sino porque el dramatismo del momento obvió el más mínimo planteamiento al respecto. Será al final de la guerra cuando, ante la necesidad de un cambio de imagen en el exterior, se quiere normalizar el ejercicio de los cultos religiosos; para ello se crea un Comisariado General de Cultos «encargado de la información, trámite y propuesta de las cuestiones referentes al ejercicio de cultos y prácticas de actividades religiosas en España» (Decreto 8 octubre 1938, *Gaceta de la República* del 9). A pesar de ello, ni siquiera entonces aparecen juntos los términos educación y religión.

blecer algunos puntos de partida comunes a ambos períodos, pero el tratamiento y la solución de los temas serán, a buen seguro, muy diferentes.

Hasta el 18 de julio de 1936 impera una República de cuño burgués<sup>5</sup>; las formas de educación se van a plantear, conscientemente o no, sobre esta base. Pero, a partir de esta fecha, los supuestos cambian: se da paso a un proceso revolucionario. Igual que antes y lo mismo que siempre la educación tenderá a reforzar este cambio. Los planteamientos educativos de los años precedentes son abandonados, sobre todo en lo que se refiere a la forma de tratarlos. Desaparece el recato en la teoría y la práctica educativa y la enseñanza es acometida sin rodeos desde las diferentes concepciones filosóficas, políticas o vitales. La historia de la educación no se escribirá en estos años con medias tintas.

a) *Un mismo nexo de referencia.*

La República de 1931-1935 realiza su tarea educativa tomando a menudo como referencia lo que no hizo la Monarquía, contra la que se alza y a la que sustituye; de hecho no hay más que acercarse a las obras de los políticos del momento para observar cómo el punto de comparación ineludible es el régimen derribado<sup>6</sup>; con ello se quería poner de manifiesto cómo la República significaba el progreso que pugna por mejorar la vida material y espiritual a pesar de la rémora que implicaba la Monarquía, identificada con el obscurantismo y la represión. Para el período de 1936-1939 se puede aplicar lo mismo cambiando tan sólo algún nombre; el punto de confrontación será el fascismo en general y el de enfrente en particular, así como toda la tradición (Monarquía incluida) de la que la España nacional reclama ser heredera. Sirvan las siguientes palabras, entre otras muchas similares, como exponente de lo que decimos:

«La República española —en plena guerra de liberación nacional— está llevando a cabo una labor gigantesca en todos los órdenes de la enseñanza para poner la cultura al alcance del pueblo. Los obreros, los campesinos, todos los trabajadores que en el frente o en la retaguardia contribuyen en la lucha contra el fascismo, saben que esta obra cultural de la República es una de sus más preciadas conquistas (...). No ignoran que los que nos combaten en el otro lado de las trincheras, amparados

5 Quizás sea conveniente remontar esta fecha al 16 de febrero con la victoria en las elecciones del Frente Popular, pero el corte definitivo se produce con el alzamiento militar.

6 Baste para corroborar lo que decimos remitir a las páginas de dos obras capitales: una del Director General de Primera Enseñanza, Rodolfo Llopis, principal artífice de la reforma educativa: *La Revolución en la Escuela. (Dos meses en la Dirección General de Primera Enseñanza)* (Madrid, M. Aguilar, 1933), y la obra del ministro de Instrucción Pública, Marcelino Domingo: *La escuela en la República. (La obra de 8 meses)* (Madrid, M. Aguilar, 1932).

en ejércitos de invasión, son los paladines del negro pasado de incultura y analfabetismo que ha sido baldón de nuestra patria»<sup>7</sup>.

Si la República del 14 de abril había de responder al compromiso cultural, manifiesto o tácito, contraído con el pueblo que la aupó al poder, la República que siguió al 18 de julio acrecentó la deuda en este aspecto con unas gentes que la defendieron de la sublevación militar al precio de sus propias vidas. Ciertamente es que las promesas de educación no fueron desinteresadas, pero los esfuerzos por cultivar a las masas fueron evidentes, y los resultados obtenidos no se distanciaron mucho de los deseos.

b) *Nuevas bases educativas para una nueva República.*

Llegados a este punto conviene que hagamos algunas reflexiones en torno al distinto proceso de culturización que preconizan la República del 31 y la del 36.

Las reformas educativas de la recién nacida República se encuentran más dentro de una impronta liberal, obediente al espíritu de renovación y liberación de las clases sociales menos favorecidas. En este sentido creemos acertado lo que dice José Castillejo referente a la educación de estos años:

«Las reformas educativas que tuvieron lugar recuerdan a las de la ilustración del siglo XVIII aunque esta vez se proponían preparar a las masas sublevadas para la acción política directa»<sup>8</sup>.

Efectivamente, y salvando el momento socio-histórico, la preocupación que se denota por las clases populares y, por consiguiente, la necesidad de darles instrucción, así como la utilidad de la educación como medio de progreso social e individual, nos recuerda la intencionalidad de Jovellanos, Campomanes o de Quintana más tarde. Esto puede explicar también el carácter paternalista de esta política cultural, debido, sobre todo, a la Institución Libre de Enseñanza que inspiró el ideario pedagógico que sucede al 14 de abril. Afirmando esta influencia de la ILE dice Carlos Alba que «los órganos educativos republicanos aplicaron esta experiencia institucionista no sólo por su calidad y modernidad, sino por ser también el instrumento adecuado para la transmisión de su ideología»<sup>9</sup>. Mercedes Samaniego, por su parte, advierte la presencia no sólo de la Institución sino también del socialismo<sup>10</sup>. De

<sup>7</sup> *La República es la cultura para todos*, Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad (Charlas Populares. Lo que significa la guerra) (Barcelona, Ediciones Españolas, s.a. [1938?]) p. 3.

<sup>8</sup> Castillejo, José: *Guerra de ideas en España. Filosofía. Política y Educación* (Madrid, Edic. de la Revista de Occidente, 1976) p. 120.

<sup>9</sup> Alba Tercedor, Carlos: 'La educación en la II República: un intento de socialización política', *Estudios sobre la II República Española* (Madrid, Tecnos, 1975) p. 75.

<sup>10</sup> Samaniego Boneu, Mercedes: *La política educativa...*, p. 80.

este modo, Pablo Iglesias y Francisco Giner de los Ríos se presentan como los pilares básico sobre los que se alza el entramado educativo republicano. Por contra, la República de 1936-1939 abandona estos puntos de engarce para edificar su política cultural sobre otros soportes. No se puede sostener que las doctrinas de Pablo Iglesias y de la Institución Libre de Enseñanza inspiren el quehacer educativo durante la guerra; y ello es así porque los supuestos han cambiado casi radicalmente, acordes con el nuevo tipo de República que se implanta tras el 18 de julio:

«Nos interesa definir —dice *Mundo Obrero*— el carácter de la República que actualmente tenemos en nuestro país (...). Primera, el pueblo tiene las armas; es decir, el proletariado, los campesinos tienen la tierra; los obreros agrícolas trabajan en colectividad o individualmente los antiguos latifundios, las grandes propiedades, y los arrendamientos tienen su tierra en propiedad; tercera, los obreros tienen el control establecido en todas las industrias; cuarta, los grandes terratenientes, los banqueros, los grandes industriales, los grandes caciques que se sumaron a la sublevación han sido desposeídos de sus propiedades, y, por tanto, anulados política y socialmente; quinta, la influencia mayor, la dirección principal en el desarrollo de la revolución democrática la tienen el proletariado unido; sexta, el antiguo Ejército de opresión está destruido y tenemos un nuevo ejército del pueblo. Así, pues, nuestra República es de un tipo especial (...) de un contenido social como no ha existido nunca. Y esta República (...) no puede ser considerada de la misma manera que la República democrática clásica (...)»<sup>11</sup>.

Obviamente, y a la vista de las palabras que anteceden, la República de 1931-1935 —que entra de lleno en el término «República democrática clásica»— es muy diferente a la de 1936-1939.

c) *Escuela antifascista frente a escuela socialista.*

A tono con lo que acabamos de exponer más arriba, la propia FETE afirma que las bases de la nueva escuela no pueden ser las de la escuela socialista:

«D'autre part, et comme conséquence du changement politique et social survenu en Espagne, la FETE comprit que l'École d'avant le 19 Juillet n'était guère utilisable dans la situation actuelle. De plus, n'oublions pas que, luttant pour une République démocratique parlementaire, les bases de la nouvelle école ne pouvaient être celles de l'École Socialiste. De là vient que nous avons appelé notre école "antifasciste"»<sup>12</sup>.

11 *Mundo Obrero* (3 febrero 1937) cit. en: Bolloten, Burnett: *La Revolución Española. Sus orígenes, la izquierda y la lucha por el poder durante la guerra civil, 1936-1939* (Barcelona, Edic. Grijalbo, 1980) pp. 320-21.

12 Fete: *Les Professionnels de l'enseignement luttent pour la libération du peuple espagnol* (Helio Cachan, s.l. [Paris?], s.a. [1937?]) p. 18.

El epíteto «antifascista» —de aplicación muy ambigua en estos años— será una de las características definitorias de la escuela de la nueva República, cosa que no afectaría para nada a la anterior de 1931. Notas como ésta irán conformando una ideología educativa distinta, y harán que la escuela salga de su apacible y teórica neutralidad para convertirse en beligerante contra sistemas y concepciones de vida.

Efectivamente; ahora no se defenderá la neutralidad de la escuela, preconizada años antes por socialistas e Institucionistas. No era preciso hablar de «escuela laica» —ni aún entendiéndola como «escuela de la libertad»<sup>13</sup>— ya que para ello se necesita, como mínimo, otro término como «escuela religiosa» o «escuela confesional» que entrase en el juego de la teoría o de la praxis de los contrarios y/o complementarios y que justifique la presencia del concepto «escuela laica». Huelga decir que en estos años, la enseñanza confesional quedó en un preferible «offside» forzosamente voluntario; baste recordar las palabras del faísta Cano Ruiz:

«Estamos en revolución, estamos haciendo una revolución y estamos haciendo la guerra, además, contra la Iglesia católica, apostólica y romana. Por consiguiente, la guerra que nosotros estamos haciendo va también contra la religión cristiana, contra la religión católica, apostólica y romana»<sup>14</sup>.

El hecho de que un decreto de 7 de agosto de 1937 autorizara el culto privado, o que el primero de mayo de 1938 se permitiera que los religiosos prestasen sus servicios en la Sanidad Militar, que el 9 de diciembre del mismo año se crease el Comisariado General de Cultos<sup>15</sup>, el hecho de que el sexto de los trece Puntos de Negrín garantizara la libertad de creencias y prácticas religiosas<sup>16</sup>, o el que José Bergamín publicase sus sonetos «A Cristo Crucificado ante el mar»<sup>17</sup>, son acontecimientos anecdóticos que no modifican lo que afirmamos.

13 Picaza, Manuel: *Laicismo*. Disertación que pronuncia el ex-maestro de la Escuela Laica de Baracaldo, D. ..., el día del homenaje que le tributan sus ex-alumnos y simpatizantes, 26 enero 1936 (s.i., s.l. s.a. [1936?]) p. 11.

14 Cano Ruiz, T.: *La FAI y los momentos actuales*. Conferencia pronunciada por T. Cano Ruiz en el Teatro Apolo de Valencia el 10 de enero de 1937. Primera del Ciclo de conferencias organizadas por el Comité Regional de Grupos Anarquistas de Levante (Valencia, Edit. FAI, 1937) p. 27.

15 Es comúnmente admitido que estas medidas fueron tomadas en gran parte para contrarrestar la propaganda franquista en el extranjero (Cf.: Palacio Atard, Vicente: *Cinco Historias de la República y de la Guerra* [Madrid, Editora Nacional, 1973] p. 92).

16 Dice el punto 6º: «El Estado español garantiza la plenitud de los derechos del ciudadano en la vida civil y social, la libertad de conciencia y asegurará el libre ejercicio de las creencias y prácticas religiosas» (*El Gobierno de la República declara cuáles son sus fines de guerra para conocimiento de sus compatriotas y noticia del mundo*, Subsecretaría de Propaganda [Delegación de Madrid] [Madrid, s.a. (1938?)] s.p. [p. 7]).

17 *Hora de España*, XX (1938) pp. 13-15.

La nueva escuela tampoco podía ser neutral en estos momentos. Aquel grito de Rodolfo Llopis: «¡Cueste lo que cueste, hay que respetar la conciencia de los niños!»<sup>18</sup>, va a ser desechado como dogma educativo. Ya lo fue, sin embargo, poco antes de estallar la guerra. Augusto Vidal habla de ello como el «centro de la utopía liberal en Pedagogía»<sup>19</sup>. Dos años antes, en enero de 1934, José Gaos disertó en la Escuela Normal de Maestros de Madrid demostrando «con un análisis muy penetrante la superficialidad e inconsistencia del "dogma"»<sup>20</sup>. Para Vicente Valls, «neutralidad de la escuela» y «respeto a la conciencia del niño», «son dos tópicos manoseados»; es más:

«La actitud del maestro en la escuela proletaria es clara: se trata de crear una moral socialista, a cuyo servicio hay que conquistar —adueñándose de ella— la conciencia del niño. Al principio de autoridad se opone la crítica materialista y la autodeterminación»<sup>21</sup>.

Estas palabras nos sirven de nexo referencial con la guerra civil. El respeto a la conciencia del niño ha de ser matizado; si nos referimos a la religión, ésta no tendrá cabida alguna en la escuela:

«la escuela ha de esforzarse por crear una concepción científica de la vida y del mundo, liberando a la enseñanza de toda influencia dogmática o teológica que pueda obstaculizar el desarrollo normal de la conciencia y pensamiento del niño»<sup>22</sup>.

Pero en otros aspectos la escuela no debe ser neutral sino que ha de tomar parte en los acontecimientos que convulsionan el país adoctrinando a

18 Llopis, Rodolfo: *La Revolución...*, p. 12.

19 Vidal, Augusto: 'El niño en la sociedad capitalista y en la sociedad proletaria', *La Nueva Pedagogía*, 1 (1936) 10.

20 Ibid., p. 18. Augusto Vidal se pregunta: «¿Es tan difícil comprender que querer mantener al niño y a la escuela al margen de la política significa ya reizar una política determinada?» (Ibid., p. 10).

21 Valls, Vicente: 'El maestro en la sociedad capitalista y en la sociedad proletaria' *La Nueva Pedagogía*, 1 (1936) p. 33. A Rodolfo Llopis, que sustituyó el lema de Zinovief: «¡Cueste lo que cueste, hay que apoderarse del alma del niño!», por este otro: «¡Cueste lo que cueste hay que respetar la conciencia de los niños!» (Llopis, Rodolfo: *La Revolución...*, p. 12)—, no le debían sonar a nuevo estas palabras, cuando años antes, al defender en Rusia su petición de libertad y respeto para la conciencia del niño escuchó esta réplica: «Cuando se hace una revolución, se llega hasta sus últimas consecuencias. Los obstáculos se eliminan. Para salvar la revolución, todo. Y lo primero, apoderarse del alma del niño. Cueste lo que cueste. Por una sensiblería no vamos a poner en peligro la revolución» (Llopis, Rodolfo: *Cómo se forja un pueblo. (La Rusia que yo he visto)* [Madrid, Edit. España, 1929] pp. 85-86.

22 *La escuela actual es esencialmente antifascista* (s.i., s.l. s.p. [p. 4]).

los niños en el odio hacia el enemigo que pone en pligro la estabilidad del régimen:

«El sentir humano y emotivo de la gesta de un pueblo que con raudales de sangre lucha por su independencia, la epopeya que rodea nuestra Escuela deben impregnarla de arriba abajo, influir en la conciencia de los niños, que ya desde los primeros años deben proclamar su odio al fascismo enemigo de nuestro país, de la paz y de la fraternidad entre los pueblos»<sup>23</sup>.

Hacia este mismo fin están orientadas las enseñanzas, a través de las cuales la Escuela influirá directamente en el pensamiento de los escolares impartiendo una formación ideológica y moral que determine su conducta. Así, por ejemplo, los temas de la literatura escolar se inspirarán en los acontecimientos de la guerra y en todo aquello que ponga de manifiesto el dualismo «proletario-burgués»; de este modo, *El Lazarillo de Tormes* (donde el lazarillo es el explotado y los explotadores son el ciego —«burguesote de la miseria»— y el «clérigo inmundo»<sup>24</sup>), *El Quijote*, *Fuente Ovejuna*, etc., son obras recomendadas para las escuelas; la enseñanza de la Historia adolece de los mismos vicios, debiendo «destacar al primer plano de los hechos históricos la intervención del pueblo (...) y sus luchas por la liberación y el progreso de nuestro país frente a la opresión tradicional de las castas dominantes»<sup>25</sup>; entre estas clases dominadoras se sitúan en primer plano el rey, la nobleza y la iglesia, cuya mutua relación es explicada de este modo por Ramón J. Sender a los niños en una historia escrita para ellos en estos años:

«Los obispos azuzaban al rey contra los nobles, sabiendo que se llevaban mal, ellos estaban más tranquilos. Los nobles azuzaban al rey contra la Iglesia. El rey procuraba que los aristócratas y los obispos se llevaran mal, por la misma razón»<sup>26</sup>.

El estudio de la vida económico-social —novedad en el nuevo plan de estudios primarios— pretende familiarizar a la infancia con las «grandes cuestiones que afectan a la organización del trabajo y de la producción, a las fuerzas sociales que intervienen en ésta y a los problemas económicos que más decisivamente influyen en la vida del país»<sup>27</sup>, etc. Como se puede apreciar, la intencionalidad de estos estudios es clara.

23 Ibid. (p. 3).

24 Enríquez Calleja, Isidoro: *La literatura antifascista en la nueva Escuela* (Barcelona, Ediciones de la Cooperativa FETE, s.a. [1937?]) p. 18.

25 Orden-circular de 11 noviembre 1937 (*Gaceta de la República* del 19).

26 Sender, Ramón J.: *Crónica del Pueblo en armas. Historia para niños* ([Madrid-Valencia], Ediciones Españolas [1937]) p. 7.

27 Orden-circular de 11 noviembre 1937 (*Gaceta de la República* del 19).

Pero la diversidad de ideologías y doctrinas socio-políticas que confluyen en la guerra civil, hará que el tema del respeto a la conciencia del niño sea tratado con criterios dispares; así, por ejemplo, no es raro encontrar pasajes donde los anarquistas critiquen el militarismo que los comunistas inculcan en la infancia<sup>28</sup>. No obstante las divergencias, el concepto de neutralidad escolar desaparece, así como el dogma que invoca el respeto a las conciencias del alumno y del maestro, rompiendo con ello un punto de conexión con la República de 1931-35. Acabamos de anotar, a través de los contenidos escolares, la fuerte ideologización a que estuvo sometido el niño; lo mismo cabe decir de la Escuela Normal y del Magisterio. A la primera se le impuso como «misión preferente» «la de formar maestros antifascistas»<sup>29</sup>, los cuales, a su vez, tienen entre sus cometidos principales «despertar en todos los niños la consecuencia clara de lo que significa la guerra actual, en particular, y el fascismo, enemigo de la paz y de la cultura, en general»<sup>30</sup>.

No aparece, sin embargo, una ruptura tajante en el término «escuela única», que pasa a integrar el conjunto de características que informarán la nueva escuela; ahora bien, la diferencia con el mismo concepto aplicado en la República del 31, estriba en el acrecentamiento de su carácter social y en un leve giro en su fin: si antes se pretendió la consecución de una escuela democrática, ahora se aspira alcanzar una escuela popular.

#### d) *Un nuevo concepto de cultura*

El concepto de cultura —término que tanto se emplea en los años de guerra— difiere notablemente del manejado en la República burguesa del 31. Para los republicanos la guerra no es sólo civil, es también una guerra social y de independencia<sup>31</sup>. Una lucha de este tipo requiere que sus actores adquieran conciencia social, y la cultura serán un instrumento imprescindible para conseguirlo. Además, la cultura es factor primigenio para la formación de la conciencia política y su fortalecimiento. El general Miaja —encargado de la defensa de Madrid y Jefe del Ejército del Centro— escribe:

«La cultura en el Ejército Popular, no sólo es necesaria, sino imprescindible. La República necesita un Ejército para la defensa del país, y esta

28 Cano Ruiz, T.: *La FAI y los momentos actuales...*, p. 12.

29 Orden 10 marzo 1937 (*Gaceta de la República* del 13).

30 *El Magisteri Catalá*, 5 noviembre 1936, cit. en Carbonell i Sebarroja, Jaime: *L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)* (Barcelona, Edicions 62, 1977) p. 331.

31 'Manifeste des Jeunesses Liberaires. Une année d'activité des Jeunesses Liberaires du Levant. Les problèmes du moment. L'oeuvre constructive réalisée au point de vue culturel', en *Dans la tourmente. Un an de guerre en Espagne* (Paris, Editions du Bureau d'Informations et de Presse, s.a.) p. 317; Vinyes, Ramón: *La ideologia i la barbàrie dels rebels espanyols* (Barcelona, Impr. Claraso, 1937; Edició facsimil: Gràfiques Avia, Barcelona 1978, p. 13).

fuerza armada ha de estar identificada completamente con el pueblo. Es imposible lograrlo si no se hace una labor cultural amplia en todos sus componentes»<sup>32</sup>.

La función de la cultura queda manifiesta en estas palabras, pero abundemos en ello recordando lo que para «Cultura Popular» debía entenderse por culturización del soldado:

«Eleva la cultura del soldado significa fortalecer su conciencia política. Porque para nadie puede ser un secreto que nuestro Ejército Popular ha de ser un conjunto de hombres conscientes del ideal por el que luchan y mueren si es necesario. Se impone, pues, que tengan una cultura literaria, científica y política todo lo más elevada posible dentro de las circunstancias. ¡Abajo el analfabetismo! Efectivamente, pero teniendo presente que el analfabetismo no consiste solamente en no saber leer y escribir, sino en carecer de conceptos claros de las cosas y el permanecer alejado de los grandes conflictos morales y de justicia social que nos agobian»<sup>33</sup>.

Es decir, nos encontramos ante una «cultura de combate» como la denomina el comunista Vicente Uribe, ministro de agricultura<sup>34</sup>; y es en este sentido en el que se debe situar otra diferenciación entre la República del 31 y la del 36: el distinto espíritu con que se emprenden determinadas actividades educativas y culturales. Sin pretensión de generalizar, examinemos brevemente un caso: las Misiones Pedagógicas en contraposición con las Misiones Populares o las Milicias de la Cultura. Las primeras se enmarcan dentro de ese paternalismo cultural de que hablábamos y que es tan peculiar lo que Miguel Bilbatúa opina del Teatro de las Misiones Pedagógicas y de «La Barraca», en el sentido de que suponen «una cierta línea de continuidad enmarcable en el 'regeneracionismo' del republicanismo radical y socialdemócrata. Por una parte, una consideración idealista de los bienes culturales, de la cultura. Junto a ello, una consideración igualmente idealista del pueblo, especialmente de los habitantes de las zonas agrarias, como depositarios de unas esencias 'populares' conservadas a través de los tiempos (...)»<sup>35</sup>. La corriente populista en la que se sitúan las Misiones Pedagógicas, dejará su espacio a la popular en la que las Misiones Populares y las Milicias de la

32 *Armas y Letras* (Portavoz de las Milicias de la Cultura), 1 (1937) p. 4.

33 'Cultura Popular y el Ejército', *Cultura Popular*, 2 (junio 1937), cit. en Aznar Soler, Manuel: *II Congreso Internacional de Escritores Antifascistas (1937)*. Vol. II. *Pensamiento literario y compromiso antifascista de la inteligencia española republicana* (Barcelona, Edit. Laia, 1978) pp. 103-4.

34 *La Voz Valenciana* (25 enero 1937).

35 Bilbatúa, Miguel: 'Intentos de renovación teatral durante la II República y la Guerra Civil. (Notas para un estudio)', Presentación a *Teatro de Agitación Política, 1933-1939* (Madrid, Edit. Cuadernos para el Diálogo, 1976) p. 33.

Cultura se enmarcan. Las misiones consideran que el pueblo —el rural, sobre todo, que es al que se dirigen— por su situación geográfica no puede disfrutar de los mismos bienes que el ciudadano de la urbe; uno de estos bienes es el de la cultura, y la cultura se lleva al pueblo como un bien más; de ahí que se pueda hablar, como hace Bilbatúa, de «obras de caridad cultural»<sup>36</sup>. El principio de la diferenciación entre aquellos intentos culturales y estos de la guerra civil hay que verlo en el hecho de que los primeros consideran a ese pueblo como elemento meramente receptivo; para los segundos, esta recepción «es sólo un primer paso para la protagonización»<sup>37</sup>.

De las Misiones Populares dice Juan Vicens que «se mettaient entièrement au service du prolétariat (...), elles voulaient pénétrer dans toutes les villages, convaincre les gens de la nécessité de s'instruire, égayer la vie pénible des paysans et les orienter vers leur émancipation»<sup>38</sup>. Vemos por estas palabras que el público al que se dirigen las Misiones Populares no es ya aquél pueblo ideal —«depositario de unas esencias 'populares' conservadas a través de los tiempos»— del que nos habla Bilbatúa; el nuevo público —aún siendo físicamente el mismo— encerraba una consideración distinta: el pueblo como protagonista de la Historia. Por eso no se les lleva la cultura como un bien abstracto, sino como una necesidad imperiosa para alcanzar su emancipación y ponerse al frente de su propio destino; destino que en estos momentos queda ligado a la guerra que se estaba librando y a los fines que esta contienda perseguía. El público de las Misiones Populares o de las Milicias de la Cultura no será ya exclusivamente receptivo; será culturizado, además, para que sea partícipe de la vida política y social. Las Misiones Populares, y con ellas la FUE —su organización creadora— pretenden «dar forma auténticamente revolucionaria a la fuerza convulsa y tostada de nuestros labradores y aldeanos»<sup>39</sup>. En definitiva, el misionero de la cultura dejó paso al miliciano de la cultura, vocablos que por sí solos muestran con su inequívoco significado las diferencias de que hablamos.

36 Ibid., p. 34. Como «obra de misericordia» las caracteriza Víctor Fuentes: *La marcha al pueblo en las letras españolas, 1917-1936* (Madrid, Ediciones de La Torre, 1980) p. 43. Quizás por las connotaciones caritativas que denotaban las Misiones Pedagógicas fuera por lo que Luis Santullano que era éste un nombre que Cossío y él se arrepintieron de haberles dado (Santullano, Luis: 'Antipedagogía', *Hora de España*, XVIII [1938] p. 26).

37 Estas palabras son utilizadas por Tuñón de Lara para diferenciar los fenómenos de extensión cultural de los krausistas y de la Escuela Nueva; salvando las épocas, también se pueden aplicar aquí (cf. Tuñón de Lara, Manuel: *Medio Siglo de Cultura Española (1885-1936)* [Madrid, Edit. Tecnos, 1973] p. 261).

38 Vicens, Juan: *L'Espagne vivante. Un peuple a la conquête de la culture* (Paris, Editions Sociales Internationales, 1938) p. 48.

39 *La Correspondencia Valenciana* (10 septiembre 1936).

e) *La realidad de la descentralización educativa*

Es este otro hecho que también distingue a los dos momentos de la Segunda República a los que nos venimos refiriendo. Los gobiernos de 1931-1935 se enfrentan con el problema regional de forma cautelosa y suspicaz, lo que hizo difícil y laboriosa una solución<sup>40</sup>. A partir de 1936 esta cuestión fue solventada y la descentralización educativa fue un hecho. Sin embargo creemos —y aquí discrepamos de José Castillejo— que ello no se debe a que «un ministro comunista de educación parece haber tenido más confianza en la iniciativa local que los republicanos intelectuales»<sup>41</sup>. Ante esta aseveración conviene que aduzcamos algunas posibles razones de por qué la descentralización administrativa venía obligada en los años de la guerra: primero porque, tras el alzamiento militar, numerosas ciudades adictas a la República quedaron aisladas y desconectadas del poder central; este fenómeno se iría repitiendo sucesivamente conforme las tropas de Franco van conquistando nuevos territorios; no sólo ciudades, sino provincias enteras quedaron incomunicadas; en esta ocasión, tuviese o no Jesús Hernández —ministro de Instrucción Pública— confianza en la iniciativa local, no quedaba otra solución que concederles cierta independencia en la gestión. Más aún, el propio gobierno central no disponía de la libertad de movimientos requerida para ejercer un control eficaz; su éxodo continuo obstaculizaba el afianzamiento de la administración. Por si esto no fuese suficiente, se encuentra con un problema de difícil solución que requería tacto a la hora de tratarlo: la dualidad de poderes existente. Con el ejército sublevado y el pueblo armado, el poder gubernamental se hunde; junto a él, y muchas veces por encima de él, se situó el poder popular o poder de la calle. Mientras el Gobierno permaneció en

40 Hubo serios problemas en la concesión de un Estatuto para Cataluña y el País Vasco. Respecto a Cataluña porque, entre otras razones, existían un recelo histórico por parte de otras regiones que desconfiaban de su afán de separatismo (Madariaga, Salvador de: *España. Ensayo de historia contemporánea* [Madrid, Espasa-Calpe, 1979] p. 329). En cuanto al País Vasco, se tenía la convicción de que no era deseable la existencia de un «Gibraltar vaticanista» en esa porción del territorio español precisamente en un momento de reformas laicistas (Valera Díaz, Santiago: *Partidos y Parlamento en la Segunda República* [Barcelona, Fundación Juan March - Editorial Ariel, 1978] p. 144). Pero sobre todo el problema regional fue enconado porque en el momento político-social que atravesaba la República, los regionalismos eran vistos como factores de perturbación de la unidad nacional que tanto necesitaba el país en aquellos momentos; según ésto, resulta hasta cierto punto explicable que los gobiernos republicanos se mostrasen reacios a traspasar competencias, entre ellas la enseñanza, pues, como dice Carlos M. Rama, «se buscaba en la enseñanza un vínculo nacional» (*La crisis española...*, p. 135).

41 Castillejo, José: *Guerra de ideas...*, p. 133.

Madrid, su autoridad fue ignorada en gran medida <sup>42</sup>; es más, si el Comité del Frente Popular no aprueba sus decisiones éstas quedaban sólo en deseos <sup>43</sup>.

El poder se atomizó. Con ello, el Estado, si bien «guardó su legalidad», «perdió la mayoría de sus engranajes» como bien sentencia Pierre Vilar <sup>44</sup>. El Gobierno central hubo de vérselas a menudo con los numerosos «comités-gobierno» de que habla M. Munis <sup>45</sup>, apoyados generalmente por sus propias tropas (Milicias Antifascistas), y su propia policía (Patrullas de Control) <sup>46</sup>. Aparecen rápidamente Comités de Milicias Antifascistas, Comités Locales y Comités Regionales o Interprovinciales. Entre los poderes constituidos destacan: el Consejo de Aragón, el Comité de Milicias Antifascistas de Barcelona, las Juntas de Defensa de Vizcaya y Guipúzcoa, el Consejo Regional de Asturias-León, el Consejo Regional de Santander-Burgos-Palencia, la Junta de Defensa de Madrid, el Comité Ejecutivo Popular de Valencia, el Comité de Salud Pública de Málaga, el Consejo Provincial de Badajoz, además de los gobiernos autónomos vasco y catalán; hay que contar incluso con el reverdecimiento del cantonalismo murciano que, según César M. Lorenzo, «volvió a vivir una autonomía parecida a la de 1873» <sup>47</sup>. Está claro que en una situación semejante, de descomposición del poder, en la que el Gobierno de la República, incluso ya fortalecido, no las tiene todas consigo, por ejemplo, a la hora de disolver el Consejo de Aragón por temor, como señala Azaña, a que «puedan ofrecer resistencia y promover un conflicto» <sup>48</sup>; en tal situación, decimos, el Gobierno no podía aspirar a una centralización a ultranza; la política de los hechos consumados estuvo a la

42 Payne, Stanley G.: *La revolución y la guerra civil española* (Madrid, Edic. Júcar, 1976) p. 16.

43 Fraser, Ronald: *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil española* (Barcelona, Edit. Crítica, 1979) t. I, p. 252.

44 Vilar, Pierre: 'Historia e historiografía de la guerra civil española. Algunas reflexiones metodológicas', recogido en Broue, Pierre; Fraser, Ronald, y Vilar, Pierre: *Metodología histórica de la Guerra y Revolución españolas* (Barcelona, Edit. Fontamara, 1980) p. 88.

45 Sobre este tema véase: Munis, G.: *Jalones de derrota, promesa de victoria. Crítica y Teoría de la Revolución Española (1930-1939)* (Madrid, Edit. Zero, 1977) pp. 286-359.

46 Dellacasa, Gianfranco: *Revolución y Frente Popular en España (1936-1939)* (Madrid, Edit. Zero, 1977) p. 83.

47 Lorenzo, César M.: *Los anarquistas españoles y el poder. 1868-1969* (París, Ruedo Ibérico, 1972) p. 154. De esta misma obra véanse las pp. 81-176. Así mismo, cf. Gómez Ortiz, J. M.: *Los Gobiernos Republicanos* (Barcelona, Edit. Bruguera, 1977) pp. 62-96; Broue, Pierre y Temime, Emile: *La Revolución y la Guerra de España* (Madrid, FCE, 1977) t. I, pp. 132-67; y Broue, Pierre: 'Los órganos de poder revolucionario: Ensayo metodológico', recogido en Broue, Pierre; Fraser, Ronald, y Vilar, Pierre: *Metodología histórica de la guerra...*, pp. 21-42.

48 Cf. Azaña, Manuel: *Memorias políticas y de guerra*, 3 ed. (Barcelona, Editorial Crítica, 1980) t. II, p. 147. El 11 de agosto de 1937 se decreta la disolución del Consejo de Aragón y son cesados sus consejeros.

orden del día, y la actitud contemporalizadora con los poderes marginales evitó a menudo males mayores.

En definitiva, hubo trasvase de responsabilidades a organismos locales, provinciales y regionales pero, en muchos casos fue impuesto por las circunstancias; era preferible legalizar las iniciativas o las atribuciones asumidas unilateralmente que ignorarlas o tratar de combatirlas sin medios para ello. Además, y en aras de la agilidad y efectividad administrativa, la descentralización —no siempre controlada— fue una medida valiosa y necesaria en estos momentos del mismo modo que no fue tan prioritaria en 1931.

Como hemos visto y sin ánimo de agotar los factores de diversidad, existen sustanciales diferencias entre las políticas educativas de 1931-1935 y 1936-1939; sin embargo, y como ya apuntábamos al inicio, no se puede hablar de ruptura entre ambos momentos de la República. La continuidad es manifiesta; se prosigue una tarea aunque bajo nuevos presupuestos; y es que, como atinadamente dice Manuel de Puelles, entre ambos momentos hay una diferencia cualitativa: de una política de reforma educativa se pasa a otra en la que la educación adquiere caracteres revolucionarios<sup>49</sup>.

Lógicamente, los planteamientos serán muy diferentes en lo tocante a la política educativa emanada de Burgos y Salamanca. Nos limitaremos a hacer dos breves observaciones a este respecto.

## 2. CONTRARREVOLUCION FRENTE A REFORMA

Una lectura de la legislación nacionalista en los años de la guerra mostraría por sí sola este enfrentamiento<sup>50</sup>. Contemplaremos aquí, sin embargo, una doble consideración aunque sin extendernos, por otra parte, en lo que sería materia de otro estudio. Digamos en primer lugar que el contexto en el que se produce el levantamiento militar obliga a volver la mirada hacia atrás. Es decir, el 18 de julio tampoco es para los «nacionales» un fenómeno aislado, sino que se manifiesta como producto de una inquietud que, a menudo, enlaza con un pasado incluso lejano.

Si como punto de conexión con la política educacional de la República en guerra hemos cogido el bienio de 1931-1933 y los meses que suceden a las elecciones de 1936, para el mismo aspecto pero referido a los gobiernos de la España franquista hemos de recordar la labor de desmontaje que supuso el bienio radical-cedista. «La actitud liquidacionista de la

49 Puelles Benítez, Manuel de: *Educación e ideología en la España Contemporánea (1767-1975)* (Barcelona, Edit. Labor, 1980) p. 348.

50 Cf. a modo de resumen el libro de Luis María Ribó Durán: *Ordeno y mando. Las leyes en la zona nacional* (Barcelona, Edit. Bruguera, 1977).

obra republicana por parte de la derecha durante el "bienio negro"»<sup>51</sup> encontró su pleno apogeo en la guerra. Efectivamente; recordemos la labor de zapa que se realiza durante el segundo bienio republicano: se prohíbe la coeducación<sup>52</sup>; se intenta la vuelta al plan de formación del Magisterio de 1914 ya que el de 1931 había fusionado las Normales masculinas y femeninas en una sola, estableciendo con ello la coeducación en el Magisterio<sup>53</sup>; desaparece la Inspección Central de Primera Enseñanza y se anula la inamovilidad de los Inspectores; el 18 de diciembre de 1934 se disuelve la Junta Técnica de Segunda Enseñanza<sup>54</sup>; el 1 de noviembre del mismo año se acaba con la autonomía de la enseñanza catalana al disolver el Patronato de la Universidad de Barcelona y los Consejos Regionales de Primera y Segunda Enseñanza de Cataluña<sup>55</sup>; se anula la representación estudiantil en los Claustros y Juntas de Gobierno de las Universidades y demás centros de enseñanza<sup>56</sup>; se obstaculiza la substitución de la enseñanza de las Ordenes religiosas; es vetado el presupuesto destinado a las Misiones Pedagógicas, ganándose los responsables de tal medida el calificativo de «dinamiteros de la cultura» con que les adjetivó Américo Castro<sup>57</sup>.

Las medidas que ahora se anulan serán luego revalidadas por los gobiernos del Frente Popular, para tornar a ser suprimidas, esta vez de forma drástica, por la Junta de Defensa y por el Estado franquista. Es entonces cuando se produce el auténtico desmantelamiento de la legislación republicana: se restablece la Compañía de Jesús<sup>58</sup>; se anula la ley de secularización de cementerios<sup>59</sup>; la ley de Confesiones y Congregaciones religiosas —de tanta trascendencia para la enseñanza— es derogada<sup>60</sup>; lo mismo sucede con la ley sobre matrimonio civil<sup>61</sup>; lógicamente, se elabora una contra-reforma agraria<sup>62</sup>; son declarados fuera de la ley los partidos del Frente Popular<sup>63</sup>; se deroga el Estatuto de Cataluña<sup>64</sup>; se ordena la incautación

51 Echenagusia, J.: 'El 18 de Julio y la cultura Española', *Oxono*, 12 (1976) p. 79.

52 Orden 1 agosto 1934 (*Gaceta de Madrid* del 3).

53 Véase Pérez Galán, Mariano: *La enseñanza en la Segunda República...*, pp. 223-31.

54 *Gaceta de Madrid* (3 enero 1936).

55 *Gaceta de Madrid* (3 noviembre 1934).

56 Orden 23 octubre 1934 (*Gaceta de Madrid* del 24).

57 *El Sol* (29 junio 1935), cit. en Krane Paucker, Eleanor: 'Cinco años de misiones', *Revista de Occidente*, Extraordinario I (1981) p. 250.

58 Decreto 3 mayo 1938 (*Boletín Oficial del Estado* del 7).

58 Ley 10 diciembre 1938 (BOE del 20).

59 Ley 10 diciembre 1938 (BOE del 4).

60 Ley 2 febrero 1939 (BOE del 4).

61 Ley 12 marzo 1938 (BOE del 21).

62 Cf. Decreto 28 agosto 1936 (BO del 30) y Decreto 24 septiembre 1936 (BO del 26).

63 Decreto 13 septiembre 1936 (BO del 16).

64 Ley 5 abril 1938 (BOE del 8).

y destrucción de las obras de matiz comunista o socialista existentes en bibliotecas<sup>65</sup>; el 21 de septiembre la Escuela Nacional deja de ser laica oficialmente<sup>66</sup>; el 4 del mismo mes se prohíbe la coeducación en los Institutos nacionales de Segunda Enseñanza<sup>67</sup>, y el día 22 en las Normales y Escuelas de Trabajo y Comercio<sup>68</sup>; la enseñanza de la Religión y Moral o Historia Sagrada se declara obligatoria en las Escuelas Primarias<sup>69</sup>, Escuelas Normales<sup>70</sup> e Institutos<sup>71</sup>, etc., etc.

Todo lo que acabamos de exponer nos lleva a la segunda consideración que queríamos hacer: el nuevo Estado no es continuador, ni mucho menos, de ninguna idea educativa republicana; rompe incluso con los más afines planteamientos del bienio derechista. Hemos mencionado algunas disposiciones legislativas que nos dan pie para afirmar que la pretensión de los gobiernos «nacionales» se encaminaba hacia la confección de un sistema educativo nuevo que, como reconoce Mainer, «rechazó las reformas pedagógicas de la Segunda República», y que «en muchos casos buscó sus precedentes ideológicos en los años anteriores a 1931»<sup>72</sup>, en una constante marcha hacia la tradición.

### 3. REBLEXIONES Y SINTESIS FINAL

A nadie satisfizo la República del 31 y derivó en revolución. Para su mantenimiento y arraigo la educación y la cultura se hacen insustituibles. Ahora cobran plena vigencia estas palabras de Fraterno Alba:

«La psicología de la revolución es la psicología de las masas populares. Aquélla se desarrolla siempre según el estado moral y el grado cultural de éstas»<sup>73</sup>.

El éxito de la revolución parecía necesitar de la ilustración de las gentes que la sustentan. La instrucción conoce un protagonismo similar al que se otorga al ciudadano a quien sirve «para convertirlo en actor digno

65 Orden 4 septiembre 1936 (BOE del 8).

66 BO 24 septiembre 1936.

67 BO 8 septiembre 1936.

68 BO 25 septiembre 1936.

69 Orden 21 septiembre 1936 (BO del 24).

70 Orden 10 noviembre 1936 (BOE del 14).

71 Orden 22 septiembre 1936 (BO del 29).

72 Malerbe, Pierre y otros: *Historia de España*, t. IX: *La Crisis del Estado: Dictadura, República, Guerra (1923-1939)* (Barcelona, Edit. Labor, 1981) p. 629.

73 Alba, Fraterno: *La labor cultural de los Ateneos* (Ateneo Literario de Sans) (Barcelona, s.a.) p. 30.

de la nueva era que se inicia»<sup>74</sup>. Nueva era y hombre nuevo que se diferencian radicalmente de 1931. En consecuencia, los modelos educativos y culturales cambian de signo y rompen sus vínculos con el lustro precedente del que, sin embargo, heredan actitudes y comportamientos.

Una nueva República nace con la guerra y exige una educación también bélica, una cultura política, cuya implantación no conoce de reformas sino de conmociones, presentando por ello numerosos elementos de ruptura con la política educativa de 1931. Pero con la guerra surge también otra España que camina en distinta dirección y que arguye así mismo la necesidad de una enseñanza beligerante contra las renovaciones pedagógicas de la Segunda República, contra sus resultados, sus móviles y fuentes de inspiración, y que se adentra en las profundidades de la Historia para componer un modelo de sociedad y de educación que conforme al nuevo hombre del nuevo Estado.

Una y otra España tienden al mismo fin: el establecimiento de un orden nuevo, y para ello no duda la una en liquidar sin contemplaciones su pasado con el régimen del 14 de abril, mientras que la otra radicaliza algunos de los anteriores postulados, rechaza otros y erige los propios sustentados en el carácter revolucionario de la nueva República. En ambos casos, revolución por un lado y contrarrevolución por otro, se enfrentan a las reformas educativas de 1931-1935.

74 Prats, Alardo: 'El despertar de los pueblos', recogido en *La Escuela Nueva Unificada* (Barcelona, Ediciones Españolas de la Revolución, 1938) p. 136.