

ISSN: 0212-0267

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/hedu201635321334>

## FRENTE DE JUVENTUDES Y ESCUELA: LA CONSTRUCCIÓN DEL *IMAGINARIO* SOCIAL DE LA JUVENTUD DURANTE EL FRANQUISMO (1940-1960)

*Frente de Juventudes in the school: the construction  
of the social imaginary of youth during  
the francoism (1940-1960)*

Marta MAURI MEDRANO  
Correo-e: [mrt8o@hotmail.com](mailto:mrt8o@hotmail.com)

Recepción: 4 de febrero de 2015. Envío a informantes: 17 de febrero de 2015.  
Fecha de aceptación definitiva: 16 de junio de 2015

RESUMEN: Este texto tiene como propósito fundamental analizar cómo los imaginarios sociales constituyen esquemas interpretativos de la realidad, socialmente legitimados y comprometidos con los grupos hegemónicos. Durante el franquismo, las políticas educativas que se llevaron a cabo tenían como objetivo inculcar unos valores y unos conocimientos concretos que buscaban un adoctrinamiento de la infancia. Este estudio pretende comprender cómo se pusieron en marcha una serie de mecanismos en torno a la juventud, dentro y fuera del ámbito escolar, que buscaban este objetivo. Queremos valorar la importancia que el régimen concedió a rituales, conmemoraciones, fiestas escolares, canciones, uniformes... como un medio para transmitir contenidos, valores e ideología.

PALABRAS CLAVE: educación; adoctrinamiento; franquismo; imaginario social.

ABSTRACT: This paper aims to analyze that the social imaginary are interpretations in reality, socially legitimized and committed to the hegemonic groups. During the francoism, the educational policies that were carried out had the aim to inculcate some values and concrete knowledge's that looked for the indoctrination of the childhood. This study tries to understand how the series of mechanisms were

started, around the youth, inside and outside school wide, that looked for this aim. We would also like to highlight the importance given to rituals, commemorations, school parties, songs and school uniforms, by the political regime, as means to transmit their ideology, knowledge, and values.

KEY WORDS: education; indoctrination; francoism; social imaginary.

## I. Introducción

Acabada la contienda civil, el nuevo régimen emprendió unas de las tareas fundamentales para la construcción del «Nuevo Estado»: el control absoluto de la infancia y la juventud a través de la educación. Para ello se creó la conocida como «obra predilecta del régimen», el Frente de Juventudes, donde se encuadraba, obligatoriamente, toda la infancia y la juventud. La educación, como arma de acción política, fue profundamente instrumentalizada en la búsqueda de legitimidad política.

La creación de un nuevo tipo de ciudadano que se adaptara a las condiciones que marcaba el nuevo régimen reinante fue una de las tareas más ambiciosas del franquismo, y para ello puso en marcha todo un engranaje educativo acorde con sus intereses y objetivos políticos<sup>1</sup>. Con la educación se pretendía construir una nueva identidad para los españoles, identificar y proyectar principios e ideales rectores de la recuperación nacional<sup>2</sup>. Todo ello debería interiorizarse profundamente a través de un adecuado aprendizaje escolar y extraescolar.

Durante la posguerra se produce una instrumentalización del aparato escolar como factor de inculcación social con el objetivo de la continua exaltación de los valores patrios y religiosos<sup>3</sup>. Se acentuaba doctrinalmente el papel de la escuela como instancia socializadora fundamental, conformadora de profundos hábitos y actitudes. La educación era para el régimen su principal instrumento para mantener la estabilidad y para conseguir la permanencia social. Según Peinado, la organización del sistema educativo franquista era, en esencia, una reproducción de los pilares conceptuales que fundamentaban y perpetuaban al «Nuevo Estado»: exaltación de la religiosidad católica e ideologización patriótica, conformándose la escuela segregada en la única forma válida de entender la ocupación física del espacio propio de niños y niñas, conformando un currículum pensado para el cumplimiento de los roles estipulados socialmente para cada colectivo<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> BENSO, Carmen: «Tradition and Innovation in the Practical Culture of Schools in Franco's Spain», *Paedagogica Historica*, n.º 42 (2006), pp. 405-430.

<sup>2</sup> FONTANA, Josep: *Enseñar Historia con una guerra de por medio*, Barcelona, Crítica, 1999, p. 54.

<sup>3</sup> Para la pugna entre la Iglesia católica y el Frente de Juventudes por el monopolio del espacio educativo véase: CABAÑATE, José A.: «La pugna entre la Iglesia Católica y el Frente de Juventudes en el ámbito educativo. Referencias internacionales, antecedentes y trayectoria general durante el primer franquismo», *Historia de la Educación*, n.º 22-23 (2003-2004), pp. 105-121.

<sup>4</sup> PEINADO, Matilde: *Educando a señoritas y sirvientas. Formación femenina y clasismo en el franquismo*, Madrid, Catarata, 2012.

El Frente de Juventudes intentó determinar la política educativa durante las primeras décadas del franquismo, conformando un tipo de escuela específica, unas rutinas, unos rituales escolares y, sobre todo, un modo concreto de educar ya que su objetivo era contribuir a la socialización política de la infancia y la juventud<sup>5</sup> para que el régimen pudiera autolegitimarse a través del sistema educativo. El Frente de Juventudes, como indica su Ley Fundacional del 6 de diciembre de 1940<sup>6</sup>, nació con el objetivo de que toda la infancia y la juventud se encuadrara en un movimiento político que extendería sus tentáculos por todas las disciplinas y rutinas escolares. La legislación educativa de aquellos años también integró en sus textos la identificación de dicho sistema escolar con los objetivos que encarnaba el Frente de Juventudes. De hecho, la Ley de Enseñanza Primaria de 1945<sup>7</sup> señalaba que la formación en ese nivel educativo tendría entre otros objetivos el de infundir en el espíritu del alumno «el amor y la idea del servicio a la Patria» de acuerdo con los principios del Movimiento Nacional<sup>8</sup>. La escuela debía cooperar y actuar en todo momento con el Frente de Juventudes.

Los maestros también debían comprometerse con el Frente de Juventudes dado que tenían que ser transmisores de la política y la causa «nacional». Por ello, debían tener una formación y un compromiso específico acorde con su tarea educativa; así lo afirmaba la *Revista Nacional de Educación*, en el año 1941, que explicaba cómo el maestro tenía la misión de «troquelar al niño para que la Falange encuentre así la materia prima con la que construir esas nuevas juventudes que sepan llevar sobre su camisa azul la mochila que encierre un Imperio»<sup>9</sup>.

Según su Ley fundacional, el Frente de Juventudes obligaba a que todos los escolares, de primera y segunda enseñanza, oficial y privada, estuvieran encuadrados y formaran parte de esta organización juvenil<sup>10</sup>. Desde un principio, las dos ramas de afiliados, masculina y femenina, quedan separadas, salvo en la coordinación de sus Mandos y la subordinación de las dos a las directrices

<sup>5</sup> Cuando nos referimos a la juventud hablamos de los incluidos entre los 15 y los 25 años, aunque en el caso que no ocupa solo hasta los 21 años, cuando los jóvenes abandonan el Frente de Juventudes para acudir a la milicia. También la infancia, los mayores de 7 y menores de 15, formó parte del Frente de Juventudes, aunque bien es cierto que dicha organización actuó sobre todo en sectores de edad a partir de los 10 años. Por lo tanto, se usarán en el texto ambos conceptos, ya que los encuadrados formarán parte de los dos grupos de edad.

<sup>6</sup> Ley del 6 de diciembre de 1940 instituyendo el Frente de Juventudes (*BOE*, 7 de diciembre de 1940).

<sup>7</sup> Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (*BOE*, 18 de julio de 1945).

<sup>8</sup> CRUZ OROZCO, José Ignacio: *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*, Madrid, Alianza, 2001, p. 10.

<sup>9</sup> *Revista Nacional de Educación*, n.º 23 (1941) citado en CRUZ OROZCO: *El yunque azul*, p. 10.

<sup>10</sup> Todos los escolares debían formar parte, obligatoriamente, del Frente de Juventudes y debían realizar todas las actividades que puso en marcha esta organización juvenil en la escuela. Pero no debemos confundir a los encuadrados obligatoriamente de los afiliados, ya que estos últimos eran los jóvenes que pagaban cuota y que formaron las llamadas Falanges Juveniles de Franco; su labor no solo se relegaba a la escuela, sino también a otros espacios fuera del escolar. Serán los miembros de las FJF los que se organizaron en varias secciones: *flechas*, *cadetes* y *guías* y los que realizaron actividades con el objetivo de convertirse en futuros falangistas.

generales del Frente de Juventudes. Desde el inicio, se establece un absoluto rechazo a la coeducación ya que la política educativa del franquismo consideraba que niños y niñas tenían un papel muy diferente que desempeñar en la posterior vida adulta.

En la escuela, el Frente de Juventudes asumió el control de dos parcelas fundamentales: la Formación Política a través de la asignatura de Formación del Espíritu Nacional (FEN) y de las pautas y rutinas que ésta marcaba, y la Educación Física; estas dos materias debían ser cursadas por todos los escolares. Fuera del espacio escolar, pero igualmente obligatoria para los encuadrados en la organización juvenil, fueron esenciales actividades como los campamentos, las marchas o los «domingos deportivos». Se configuró un *imaginario social* concreto acorde con la doctrina de Falange y el Frente de Juventudes, elaborando representaciones colectivas que regían los sistemas de identificación y de integración social; eran estructuras subjetivas que daban sentido a la realidad social de la infancia. Este artículo se ocupará de analizar la conformación de este *imaginario social* de la juventud, a partir del control que el Frente de Juventudes ejerció sobre los escolares no solo en el espacio meramente escolar, sino también fuera del mismo; referenciando las actividades extraescolares educativas de obligado cumplimiento para los encuadrados en la organización.

El Frente de Juventudes ha sido analizado de forma rigurosa por varios autores, los cuales han destacado por presentar la tesis del fracaso<sup>11</sup> de la organización juvenil, argumentando que ésta fracasó porque no consiguió ser una plataforma de socialización política juvenil; hecho que se manifiesta en el crecimiento de los movimientos de oposición durante los años 60 y 70, nutridos de adultos que se habían formado en las actividades y prácticas del Frente de Juventudes. Asimismo, también se hace mención a un fracaso de afiliación –por el escaso número de jóvenes encuadrados en las Falanges Juveniles de Franco– y por la escasez de medios materiales y didácticos que acució la organización juvenil desde sus inicios.

Desde este punto de vista, este artículo<sup>12</sup> pretende estudiar a la organización juvenil desde una nueva perspectiva; el del joven, el del niño, el del control del día a día escolar, el de las prácticas políticas y deportivas, a través de la categoría analítica de *imaginario social*, para mostrar cómo el Frente de Juventudes intentó utilizar todo un engranaje de elementos culturales y políticos con el objetivo de adoctrinar a los jóvenes en un «modo de ser» falangista, sustentado sobre un *imaginario social* concreto, el de la juventud del franquismo.

<sup>11</sup> Sobre la idea de fracaso véase: CRUZ OROZCO, José Ignacio: *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*, Madrid, Alianza, 2001 y ALCOBA, Antonio: *Auge y ocaso del Frente de Juventudes*, Madrid, Editorial San Martín, 2002.

<sup>12</sup> Esta investigación se centra en los años de vida institucional del Frente de Juventudes, desde 1940 a 1960, con la creación de la OJE (Organización Juvenil Española) y analiza las prácticas del Frente de Juventudes que fueron de carácter obligatorio para los escolares, encuadrados forzosamente en la organización; aunque no se centra únicamente en el espacio escolar ya que algunas actividades como campamentos o marchas, que se celebraban fuera de la escuela, eran de carácter obligatorio y debían ser tomadas como una tarea educativa más.

A través de la categoría de *imaginario social* podemos apreciar como todo lo que parecía superfluo deja de serlo, se subrayan la importancia de las conmemoraciones escolares, el sentido de los rituales; se llama la atención sobre el significado de los vestuarios y el de los símbolos, así como el poder de la emotividad, permitiendo que lo que parecía obvio se vuelva analizable. La intención es redescubrir lo distinto, lo original, tornándose la cotidianidad escolar en objeto de reflexión y análisis, mirando desde otra perspectiva al Frente de Juventudes, transformando el tema en problemática para darle otra dimensión.

Como han señalado varios autores, los imaginarios sociales constituyen esquemas interpretativos de la realidad, que son socialmente legitimados, con manifestación material en tanto discursos, símbolos, actitudes, valoraciones afectivas, conocimientos, etc. Son históricamente elaborados y modificables, y funcionan como matrices para la cohesión e identidad social, difundidos fundamentalmente a través de la escuela, medios de comunicación y demás instituciones sociales<sup>13</sup>. A través de estos mecanismos, el Frente de Juventudes construyó un imaginario social concreto para lograr que esos jóvenes, encuadrados obligatoriamente en el Frente de Juventudes, se sintieran parte de la colectividad de la organización y pudieran convertirse en futuros falangistas que sustentaran el Movimiento.

Este artículo, que abarcará la vida institucional del Frente de Juventudes (1940-1960), pretende analizar desde un nuevo punto de vista metodológico la organización juvenil, estudiándola desde otra perspectiva, la de la construcción de un *imaginario social* concreto en el que la juventud pudiera autorreferenciarse; un *imaginario social* cimentado sobre artefactos culturales tan potentes como los rituales, las fiestas patrióticas, la simbología o una retórica emotiva cargada de reseñas políticas. Uno de los adoctrinados en aquella escuela, Manuel Parra<sup>14</sup>, narra cómo el poder del Frente de Juventudes puede no ser visto si solo nos referimos a las cuotas de afiliación, ya que la verdadera arma política de la organización juvenil estuvo en la configuración –a través de sus prácticas– de una «microsociedad», donde el fervor del grupo, las conmemoraciones patrióticas o el uniforme unían al colectivo juvenil y le daban un marco social y político donde poder referenciarse.

## 2. La construcción del *imaginario social* de la juventud durante el franquismo

Los imaginarios sociales son, según Baczko, representaciones simbólicas con las cuales un grupo o colectividad designa su identidad, es decir, elabora una representación en sí misma, fija modelos formadores y proporciona una representación totalizante de la sociedad como un orden en el que cada elemento tiene su lugar y razón de ser. Baczko percibe el imaginario como un esquema de interpretaciones

<sup>13</sup> CEGARRA, José: «Fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales», *Cinta Moebio*, n.º 43 (2012), pp. 1-13.

<sup>14</sup> Entrevista a Manuel Parra Celaya (Barcelona, 2 de octubre de 2014).

que provoca la adhesión a un sistema de valores e «interviene eficazmente en el proceso de interiorización por los individuos, moldea las conductas, cautiva las energías y llegado el caso conduce a los individuos a una acción común»<sup>15</sup>.

La escuela era uno de los agentes fundamentales en la difusión de los imaginarios sociales. El dominio simbólico es posible si se controlan los medios fundamentales que constituyen «medios de persuasión y de presión», de inculcación de valores y de creencias<sup>16</sup>. La escuela difunde el imaginario dominante a fin de determinar la circulación de determinados símbolos, esquemas interpretativos y discursos legitimadores. La expresión del imaginario social se traduce en símbolos, estéticas, alegorías, rituales y mitos que plasman modos de ver el mundo, modelando estilos de vida y comportamientos particulares. Su eficacia dependerá del grado de reconocimiento social alcanzado por la producción de imágenes y representaciones en el marco del imaginario específico de un colectivo<sup>17</sup>. Los símbolos fueron un elemento fundamental para la transmisión del imaginario social de la juventud durante el franquismo; también se transmitió mediante los rituales, mitos y discursos que pusieron en marcha el Frente de Juventudes y Falange.

### 2.1. *Rituales y actividades de formación política*

El ritual fue un componente decisivo en el adoctrinamiento de la infancia durante el franquismo. Se persiguió la inculcación de una conciencia de identidad y la construcción y la divulgación de una cosmovisión y de un imaginario colectivo que hiciesen de la dominación social una coacción legítima, hegemónica y aceptada<sup>18</sup>.

Los rituales políticos se pusieron en marcha a través de las actividades que el Frente de Juventudes realizaba en la escuela, sobre todo en la asignatura de Formación del Espíritu Nacional (FEN). Bien es cierto que la materia contaba con pocos recursos didácticos, pero para suplirlos se publicaban mensualmente en *Mandos*, revista oficial del Frente de Juventudes, los programas y las actividades de las asignaturas, tanto de FEN como de Educación Física. Como explica Orozco, en vez de proporcionar programas y materiales para cada uno de los grados de enseñanza, se llevó todo a la máxima simplificación y se redujo todo a la Enseñanza Primaria, Bachiller y Formación Profesional, que en su conjunto abarcaba alumnos de los 6 a los 17 años<sup>19</sup>.

El Frente de Juventudes ritualizó completamente los días escolares, los horarios intentaban establecer una disciplina rígida dividida en las siguientes actividades:

<sup>15</sup> BACZKO, Bronislav: *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991, p. 31.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>17</sup> CEGARRA, José: «Fundamentos teórico-epistemológicos», p. 3.

<sup>18</sup> HERRERO, Henar: *Un yugo para los flechas. Educación no formal y adoctrinamiento infantil en flechas y pelayos*, Lleida, Milenio, 2007, p. 31.

<sup>19</sup> CRUZ OROZCO, José Ignacio: *El yunque azul*, p. 30.

en primer término, y diariamente, cada una de las escuelas del país debía «izar banderas» como inicio de la jornada escolar. Según las pautas dictadas al respecto, el acto debía realizarse con todos los alumnos formados en el exterior del edificio escolar, frente al mástil, y con la presidencia del director o del instructor. La persona de mayor autoridad en el momento del acto debía elevar la bandera nacional; las del Movimiento podían ser «izadas por alumnos sobresalientes por su entusiasmo al Frente de Juventudes»<sup>20</sup>. Además, se señalaba al respecto «en este acto se ha verificar con sumo orden y sin premura, con la solemnidad que le es propia. Cuando estén preparados para elevar las banderas, se ordena ¡firmes! y se canta el *Cara al sol*». Una vez izadas las banderas, el maestro debía proclamar la consigna del día o de la semana, que aparecía publicaba semanalmente en *Mandos*. Después se hacían las indicaciones pertinentes, se volvía a ordenar ¡firmes!, se rompían filas con las voces ¡Por el Imperio hacia Dios! ¡Viva Franco! y se desfilaba hacia las clases cantando con los jóvenes formados en filas.

Lo mismo debía hacerse al final de la jornada escolar, que se acaba con el acto de «arriar banderas y caídos». Normalmente, este debía realizarse en el mismo lugar, con la misma formación, solemnidad y patriotismo que el del inicio de las clases. Una vez bajadas las banderas, los escolares debían rezar la oración de José Antonio, un padrenuestro por los Caídos «dándose el instructor, el Director, o el maestro encargado la voz de “Caídos por Dios, España y su revolución nacional-sindicalista” que será contestada por los escolares con el grito de ¡Presentes!»<sup>21</sup>. Así lo cuenta Sánchez-Redondo, un niño adoctrinado en el Frente de Juventudes;

Tanto en la escuela pública como en la privada se reza al entrar y al salir de clase. Quizás los sábados se rece el rosario. Y, por supuesto, durante la tardes de mayo se celebra «el mes de las flores» dedicado a la Virgen María. Al frente de la clase está la mesa y el sillón del maestro, y en la pared el crucifijo. Y, por lo menos, los lunes, al comenzar la semana, y el sábado, al terminarla, en el patio del colegio o en la calle ante la puerta del mismo, se izará y se arriará respectivamente la bandera y se cantará el «Cara al Sol» o «Prietas las filas» con todos los niños y niñas formados perfectamente, al estilo militar<sup>22</sup>.

De la asignatura de Formación del Espíritu Nacional se daban seis horas semanales distribuidas de la siguiente manera: educación política (1 hora semanal); educación física (30 minutos diarios); y dos horas semanales dedicadas una a deportes y una a la preparación del periódico, ensayo de himnos, cánticos, murales, etc. Al final de las clases se cantaba siempre el himno ¡Prietas las filas! del Frente de Juventudes.

En esta materia de educación política se explicaban –sobre todo en el nivel de primaria– y en su *Manual de Iniciación político-social* los símbolos, cantos, gritos

<sup>20</sup> *Mandos*, julio de 1954, p. 485.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> SÁNCHEZ-REDONDO, Carlos: *Leer en la escuela durante el franquismo*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, 2004, p. 254.

y consignas entre los que se encontraban lecciones sobre las banderas, el escudo nacional, el yugo y las flechas, el emblema del Frente de Juventudes, uniformes, saludos, himno nacional y cantos patrióticos. También se explicaban los significados de canciones y gritos como el de *¡Arriba España!*, transmitiendo así una cosmovisión concreta de la realidad, con el objetivo de persuadir a la infancia; era una forma vistosa de presentar una doctrina, de presentar una «forma de ser» que intentó calar en la juventud española durante largos años<sup>23</sup>.

Los rituales formaron parte del día a día de los escolares y desempeñaron un papel crucial e irradicable en el conjunto de la existencia de la infancia durante el franquismo. Los rituales eran más que meros signos o símbolos ya que conseguían formar la urdimbre sobre la cual se trama el tapiz de la cultura, «creando el mundo del actor social»<sup>24</sup>. Los rituales grupales como el de izar o arriar banderas se convirtieron, de esta forma, en los códigos simbólicos para la interpretación y gestión de los sucesos de la existencia cotidiana.

## 2.2. *La simbología social y política del Frente de Juventudes*

Ante la emergencia o adhesión al imaginario, el individuo modifica o redefine sus comportamientos a través de actitudes, formas de pensar o definición de estéticas corporales, y modos de reconocer y valorar la cultura visual. Estéticas y comportamientos en las que el uso del cuerpo se convierte en un soporte cultural, ya que impulsan un proceso de establecimiento y definición de la identidad. El *imaginario social* que impulsó el Frente de Juventudes se compuso de toda una serie de mecanismos encaminados al adoctrinamiento<sup>25</sup> y la persuasión de la juventud; uno de ellos fue el uniforme. El uniforme del Frente de Juventudes no se utilizaba, normalmente, en el espacio escolar, sino en los campamentos juveniles donde los acampados debían vestir la típica camisa azul, pantalón marrón y la característica boina roja. Asimismo, su camisa se iba llenando de símbolos y emblemas conforme el escolar iba consiguiendo retos y premios impulsados por la organización juvenil.

Los uniformes han sido considerados como conjuntos de prendas de vestir en la economía moral de las escuelas que manifiestan la clase de subjetividades valoradas por las instituciones educativas<sup>26</sup>. Los uniformes son señales que llevan consigo significados sobre identidad y diferencia y que representan la disciplina

<sup>23</sup> SANZ FERNÁNDEZ, Florentino: «Las otras instituciones educativas en la posguerra española», *Revista de Educación*, n.º extraordinario (2000), pp. 333-358.

<sup>24</sup> McLAREN, Peter: *La escuela como performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI, 1995.

<sup>25</sup> Para un acercamiento a la politización juvenil durante el primer franquismo véase: MAYORDOMO PEREZ, Alejandro y FERNÁNDEZ SORIA, José Manuel: *Vencer es convencer. Educación y política. España 1936-1945*, Valencia, UV, 1993.

<sup>26</sup> SYNOTT, John y SYMES, Colin: «The genealogy of the school: an iconography of badges and mottoes», *British Journal of Sociology of Education*, 13 (1995), p. 149.



del cuerpo por parte de un poder que somete y subjetiviza<sup>27</sup>. Podemos entender uniformes como los entiende Dussel, como *tecnologías de poder*, mantenidos desde arriba que, junto con otros procedimientos institucionales, han dado conformidad en las escuelas y en el conjunto de la sociedad.

La ropa es una forma muy poderosa de representar la regulación social: convierte a los cuerpos en señales «legibles» induciendo al observador a reconocer pautas de docilidad y transgresión, así como posicionamiento social, uniendo a los individuos a sistemas de significación en los que se convierten en signos a ser leídos, tanto por otros como por ellos mismos. Los uniformes son, al fin y al cabo, el atuendo elegido y determinado por otros, en este caso por el Frente de Juventudes, y aunque algunos especialistas los consideran como prendas de vestir apagadas e insípidas, son en realidad tan densos y complejos, en tanto que artefactos culturales, como cualquier otra prenda de ropa. Además, en el caso del franquismo no debemos olvidar el uso de los colores, las telas, las distinciones y honores que aportaban a los jóvenes acampados, estableciendo jerarquías y distinciones entre unos y otros, que pretendía, además, militarizar a la juventud y la infancia. El uniforme del Frente de Juventudes ofrecía al niño un «guion de identidad» que seguir, acorde con el resto de elementos impulsados por el *imaginario social* de la organización juvenil.

El uso de uniformes en los campamentos era tan riguroso para los chicos como para las chicas, llegando incluso a tener unas normas sobre los peinados. Las *Margaritas*, el equivalente a los *Flechas* en la sección masculina, debían llevar «el pelo corto, con raya en medio, flequillo o trenzas». Mientras que las *Flechas* femeninas debían llevar dos trenzas y las *Flechas Azules* el pelo atado en la nuca con un lazo azul «de unos dos centímetros de ancho, pudiendo hacerse algún rizo, ondas, etc. que le sienta bien a la cara pero que sea poco exagerado»<sup>28</sup>.

El uniforme, y los peinados que le acompañan, no dejan de representar otro de los muchos símbolos que, como ya explicó Durand, aluden una realidad abierta difícil de presentar y que por lo tanto solo puede ser referida de forma simbólica<sup>29</sup>. El símbolo era un instrumento perfecto para transmitir sentimientos, formas y estilos de ser e ideologías y cosmovisiones. Otro elemento simbólico sustancial fueron las consignas, utilizadas por el Frente de Juventudes tanto en las actividades políticas escolares como en las campamentales; eran una herramienta muy eficaz porque jugaba con la memorización y el aprendizaje de la misma, que debía ser recitada cuando lo mandaba el maestro o el instructor.

Con las consignas se pretendía conseguir tres aspectos fundamentales, como señalaba *Mandos* en su número de 1946<sup>30</sup>: «Un estímulo hacia la pureza de una fe

<sup>27</sup> DUSSEL, Inés: «Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias: hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos», en POPKEWITZ, Thomas (coord.): *Historia Cultural y Educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Madrid, Pomares, 2003, pp. 208-246.

<sup>28</sup> ALCÁNTARA, Julia: Circular 2 de junio 1942 en *Mandos*, julio de 1943, p. 55.

<sup>29</sup> DURAND, Gilbert: *Estructuras antropológicas de lo imaginario*, Madrid, Taurus, 1981.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 276.

fanática militante; iniciativa hacia la actividad y entusiasmar el ideal de grandeza que mueve a los jóvenes». En algunos casos, como en el fuego de campamento, se realizaban «consignas escenificadas, realizadas por camaradas acampados»<sup>31</sup>, una especie de teatro político donde los jóvenes interpretaban un papel reflejado anteriormente en la consigna del día.

Asimismo lo explican, el 24 de enero de 1940, las palabras recogidas en el Acta de Reunión del Consejo Asesor de la Asesoría Nacional de Cultura y Formación Nationalsindicalista que decía literalmente:

... reconociendo que en lo doctrinal no tenemos más conocimiento que las directrices geniales de José Antonio, y éstas no al alcance de los mejores iniciados, nos obliga a la mayor cautela, cuando tratemos de adoctrinar a los pequeños. Hemos de impresionar sus mentes con definiciones breves, frases, consignas<sup>32</sup>.

Concepciones como estas fueron las que llevaron a que la España de la posguerra se convirtiera en un terreno abonado de símbolos, gráficos y verbales, de rituales, de liturgias, desfiles, monumentos; por *¡Arriba España!*, por *¡Franco, Franco, Franco!*, por el brazo en alto, por los himnos, por las fiestas patrióticas, por las ofrendas florales a la Virgen del Pilar, por los uniformes y las excursiones. No cabe duda de que con esta parafernalia castrense lo de menos eran las palabras concretas, lo importante era el entusiasmo de la camaradería, de la fiesta, el sentimiento de equipo en las competiciones deportivas del Frente de Juventudes, el cántico de canciones con el fervor correspondiente; creando una mitología emotiva que actuase de vehículo de transmisión entre la organización y los jóvenes. Como explica Herrero, las palabras se limitaban a cumplir el papel de mediadoras, de activadoras de unos resortes capaces de recordar y de hacer revivir tan teatral contexto y, sobre todo, de despertar idénticos sentimientos de éxtasis y de entrega colectiva<sup>33</sup>.

Los símbolos fueron reproducidos en el espacio físico de la escuela, pero también fueron explicados en los manuales escolares. El yugo y las flechas aparecían en la mayoría de ellos, pero para explicarlo el manual *Así quiero ser (el niño del Nuevo Estado)* se remonta a los Reyes Católicos; creando un universo de referencias y significados. Se trataba de una alegoría que, mediante las armas de Fernando e Isabel, los Reyes Católicos, recordaba los tiempos en que se fundó un Estado fuerte e imperial, en los que las armas españolas predominaron en Europa y en los que se llevó a cabo la unidad religiosa<sup>34</sup>. Estas explicaciones siempre iban acompañadas de grandes imágenes, que en muchas ocasiones los niños debían repasar o colorear. Las imágenes de los manuales funcionaban como estrategias

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> DÁVILA, Sancho: *De la OJ al Frente de Juventudes*, Madrid, Editora Nacional, 1941, p. 28.

<sup>33</sup> LINDHOLM, Charles: *Carisma: análisis del fenómeno carismático y su relación con la conducta humana y los cambios sociales*, Barcelona, Gedisa, 2001.

<sup>34</sup> Lecturas cívicas: *Así quiero ser (El niño del nuevo Estado)*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1944.

de propaganda, ya que se ofrecen al niño ideologías, conceptos, creencias y opiniones. Los distintos recursos gráficos a los que recurre el régimen y que plasma en los manuales escolares de posguerra no son meramente intuitivos ni están elegidos al azar, sino que son frutos del estudio y de la elección intencionada<sup>35</sup>.

Como señalaba Ugas, el imaginario es la codificación que elaboran las sociedades para nombrar una realidad; «en esa medida el imaginario se constituye como elemento de cultura y matriz que ordena y expresa la memoria colectiva, mediada por valoraciones ideológicas, auto-representaciones e imágenes identitarias»<sup>36</sup>.

### 2.3. *El poder adoctrinador de la emotividad*

Al terreno abonado de símbolos le siguieron las celebraciones, los fastos y los actos de exaltación, que se les ha atribuido la finalidad de suministrar una serie de estímulos físicos y mentales que fomenten una identidad colectiva y un pensamiento común<sup>37</sup>. Desde esta perspectiva podría explicarse el poder adoctrinador de la emotividad, y más en la infancia –donde los sujetos son más vulnerables– de la ritualización y la mística del grupo que en el caso del franquismo adquirieron su máxima expresión en las masificadas celebraciones, en los rituales en la escuela, en las fiestas escolares, en los campamentos, en las jerarquías según los uniformes o en la visita a monumentos y el canto de himnos con letras patrióticas.

El poder adoctrinador de las celebraciones y los rituales evitaban el olvido y perpetuaban en la memoria colectiva los hechos más significativos de la historia del país, seleccionados conscientemente por el Frente de Juventudes. Además, intentaban que los niños adjudicaran a estas celebraciones un contenido específico con el objetivo de imponer una serie de mensajes y de valores con los que modelar las conductas y promover una determinada escala de valores, creando así un imaginario social concreto.

En el calendario de fiestas escolares –que incluyeron en el calendario litúrgico franquista y que fueron explicadas y engrosadas en los programas escolares– se contaron: el día del Caudillo (8 de octubre), el de los Caídos (29 de octubre), el del Dolor (20 de noviembre), el de la Unificación (19 de abril), el del Alzamiento (18 de julio)... A las celebraciones bélicas se le debían unir las religiosas: la Inmaculada Concepción (8 de diciembre), Santiago Apóstol (25 de julio), día de la Exaltación de la Cruz (14 de septiembre). Cada uno con sus cánticos, con su ritual, su oración y su actividad determinada. El libro que mejor lo expresa es el de Ignacio Salvador Aldea, *Actividades escolares y conmemoraciones*

<sup>35</sup> BADANELLI, Ana María: «Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960)», *Historia de la Educación*, 27 (2008), pp. 137-169.

<sup>36</sup> UGAS, Gabriel: *La educada ignorancia: Un modo de ser del pensamiento*, Caracas: TAPECS, 2007, p. 49.

<sup>37</sup> LINDHOLM, Charles: *Carisma: análisis del fenómeno carismático*, p. 80.

*patrióticas*<sup>38</sup>, pero sin duda uno de los más celebrados y el que los escolares esperaban con gran emoción era el conocido como el día de la Victoria (1 de abril).

Las fiestas y conmemoraciones iban acompañadas de sus marchas, canciones y desfiles correspondientes, que tenían para el Frente de Juventudes una labor formativa, ya que iban siempre acompañados de una parafernalia castrense evidente. En esta actividad, explican, «es donde se darán reacciones puramente morales, como actos de abnegación, sacrificio, camaradería y honradez. [...] Una moral falangista que haga a los flechas mejores»<sup>39</sup>. Las marchas se realizaban tanto en los campamentos como en competiciones deportivas o en fiestas conmemorativas, iban acompañadas siempre de una puesta en escena muy vistosa, con todos los niños perfectamente uniformados, desfilando y cantando.

En el Manual de campamentos de 1945, se indica que en los turnos de veinte días deben impartirse 14 clases de canciones, con sus marchas, contenido ideológico con su práctica, ritual y simbolismo determinado, y eran indistintamente celebradas y cantadas tanto por juventud afiliada como por los escolares o juventud encuadrada. El cancionero tenía una clara finalidad en la transmisión de los valores para la creación de unos hábitos y prácticas concretas. Algunas, además de proclamas políticas, también llevaban implícita una invocación al honor, el servicio, a la propia juventud. La canción, normalmente, hacía mención a la proyección colectiva, al equipo, a la camaradería, etc.

Así lo recuerda José Arriaca, «la juventud reunida en torno a una bandera y encuadrada en filas con sus uniformes no puede cantar más que al compás de su marcha al unísono, con canciones fuertes y exponiendo las viejas ambiciones y deseos de renacimiento». Además, explica que

la canción es así pluralidad, es «nosotros». Y nosotros éramos la juventud generosamente unida, sin distingos folklóricos, sin reparaciones sociales... Todos contribuíamos a que una sola y fuerte voz estremeciese los campos con el nombre de España y aquello otro que, metido en el corazón y en la cabeza, se hacía fácil estrofa. En la alegría de nuestras canciones hemos aprendido de memoria el orgullo a la Patria<sup>40</sup>.

No solo era cantar, se debía creer en lo que se tarareaba, en cómo se desfilaba, en cómo se vestía el uniforme, en cómo se levantaba el brazo. El Frente de Juventudes supo poner en marcha un trípode constituido por el poder de las emociones, el poder del ceremonial y de los ritos y el poder alienante de la masificación; todos ellos confluyen en esa «psicología de la fiesta»<sup>41</sup> que alcanza su máxima expresión en las celebraciones y conmemoraciones públicas de las que tanto abusó el franquismo.

<sup>38</sup> ALDEA, Ignacio Salvador: *Actividades escolares. Conmemoraciones patrióticas y religiosas*, Valencia, Editorial América, 1941.

<sup>39</sup> *Ibidem*.

<sup>40</sup> ARRIACA, José: *Cancionero de juventudes*, Madrid, Doncel, 1967, p. 54.

<sup>41</sup> HERRERO, Henar: *Un yugo para los flechas*, p. 45.

### 3. Consideraciones finales: sobre la categoría analítica de *imaginario social*

La categoría de análisis de *imaginario social* tiene ya un amplio desarrollo, pero aún genera debates y controversias, sobre todo de sectores provenientes de la larga hegemonía empírico-racionalista que negaba la posibilidad de implementar métodos que no estuviesen basados en la lógica tradicional, por lo que el símbolo y lo imaginario eran rechazados como fuentes de conocimiento loables. Como señala Cegarra, en los últimos años han sido amplias y rigurosamente elaboradas distintas discusiones teóricas que han señalado tales reduccionismos al estudiar la realidad social y la necesidad de implementar enfoques, métodos y metodologías distintas que permitan una aproximación más adecuada y que den cuenta de esa complejidad<sup>42</sup>.

Es plausible, entonces, una comprensión y aprehensión del mundo social desde la pluralidad epistemológica y multidisciplinaria. No obstante, es cierto que hay que diferenciar entre imaginación e imaginario, ya que son conceptos diferentes. La imaginación va asociada a la capacidad del individuo, que parte de la realidad social para imitarla o recrearla. Sin embargo, «el imaginario social no es una capacidad humana; el imaginario social constituye una gramática, un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada construido intersubjetivamente e históricamente determinado. La imaginación es representativa, el imaginario es interpretativo»<sup>43</sup>.

El concepto de *imaginario social* ha sido muy utilizado en los últimos años por multitud de especialistas en Ciencias Sociales que nos puede ayudar a comprender mejor los entramados sociales y culturales que ponen en marcha determinadas organizaciones a través de una serie de mecanismos básicos que intentan exportar una forma concreta de ver el mundo y de actuar. Los imaginarios han sido estudiados también por los historiadores de las ideas y las mentalidades, Le Goff explica que toda historia eficaz debe reconocer lo simbólico en todos los contextos históricos y confrontar las representaciones con la realidad que representan. Este enfoque, desde el punto de vista del historiador, demuestra que los imaginarios sociales son empíricamente reconocibles y constituyen una fuente para la comprensión de los esquemas interpretativos de los grupos sociales<sup>44</sup>.

La expresión del imaginario se traduce en símbolos, alegorías, rituales y mitos, que plasman modos de ver el mundo, modelando estilos de vida y comportamientos, así como particulares formas de ver y entender la realidad, con lo cual lo preservan o generan cambios. La forma dinámica en que está concebido el imaginario permite ver el uso social de las representaciones y las ideas. Esto expresa e impone ciertas creencias comunes, implantando principalmente modelos formadores<sup>45</sup>.

<sup>42</sup> CEGARRA, JOSÉ: «Fundamentos teórico-epistemológicos», p. 2.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>44</sup> LE GOFF, JACQUES: *Pensar la historia*, Barcelona, Altaya, 1995.

<sup>45</sup> LIZCANO, ENMANUEL: *Imaginario colectivo y creación matemática: la construcción social del número, el espacio y lo imposible en China y en Grecia*, Barcelona, Gedisa, 2009.

Dentro de la composición de un imaginario social habría aspectos como la sensibilidad, la emotividad, que actúa como puente vinculante entre el mundo de la imaginación y el grado de afinidad que se tenga con el objeto determinado, que suponen la puesta en marcha de procesos de la mente regidos por lo emotivo y que implican soñar, significar, resignificar; actos que pueden variar de un sujeto a otro, pero que son concordantes con el momento histórico que el sujeto se encuentra. Como señala Pintos, podríamos decir que el imaginario social se compone de la motivación personal, las motivaciones sociales, las creencias y el contenido de las analogías del grupo<sup>46</sup>.

El Frente de Juventudes construyó el imaginario de la juventud durante el franquismo, a través de los mecanismos que tantos autores han considerado básicos para dicha configuración: los símbolos, los rituales, el poder de la emotividad y la mística del grupo, conseguirían que los sujetos, en este caso la infancia y la juventud del franquismo, se sintieran parte de algo, de una colectividad, vistieran orgullosos su uniforme, cantaran y marcharan en las colonias escolares, celebraran emocionados el Día de la Victoria, y trataran al compañero como un auténtico camarada.

Desde mi punto de vista, deberíamos encontrar, los historiadores de la Educación, mayor diversidad de enfoques metodológicos subrayando, como ya han reconocido otros especialistas, que la forma de afrontar esa complejidad no consiste en ignorar, sino en sofisticar nuestro repertorio analítico, e incluso mejorar nuestra capacidad para descubrir las formas en que trabaja el poder o se produce la identidad en las diferentes realidades históricas<sup>47</sup>.

<sup>46</sup> PINTOS, José Luis: «Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales», *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 29 (2005), pp. 37-65.

<sup>47</sup> KINCHELOE, Joe: *Teachers as researchers Qualitative inquiry as a path to empowerment*, London, Falmer Press, 1991.