

MIQUEL ORTELLS. ATEMORIZAR AL MAGISTERIO (¿SÓLO A LOS MAESTROS?)

Atemorizar al Magisterio. (¿Sólo a los maestros?)

Represión de maestros de la II República durante la Guerra Civil y primeros momentos del franquismo

Miquel Ortells. Dpto. de Educación. Universidad Jaume I

mortells@edu.uji.es

Nuestra época ha sido una época de duda y transición. Más allá de la tristeza que todos han sentido, y de la cual no se ha comprendido o no se ha querido dar la razón profunda. Cada uno de nosotros, en su propio ser y por su cuenta, ha tenido que rehacer esta laboriosa historia de su siglo. Hemos recibido de nuestros padres, además de herencias cerebrales oscuras, todos los símbolos del viejo mundo, el profundo carácter distintivo de las ideas anteriores a la ciencia. Entonces nos es necesario, llegados a la época donde el pensamiento predomina, olvidar antes que aprender, destruir antes que construir, y en otro plano, deshacer y rehacer piedra por piedra el edificio de nuestra educación. Duro e ingrato trabajo, que no puede hacerse sin íntimos sufrimientos. Más de uno ha salido destrozado, y cuántos han quedado a medio camino, asociando en su cerebro, no se sabe cómo, ideas disparatadas, inconciliables, resumiendo en ellos mismos todo el desorden intelectual de su tiempo.

No leguemos semejante tarea a quienes vendrán tras nosotros. Hagamos, si es posible, que nuestros hijos tengan un alma más serena que la nuestra, que ignoren nuestras luchas y contradicciones. Dejémosles una feliz infancia de corazón, un espíritu simple y recto frente a las realidades, una imaginación liberada de fantasmas.

*(del «Manifiesto a los partidarios de la Educación Integral»
de la «Asociación Universal de la Educación Integral», 1893)*

INTRODUCCIÓN

Los resultados socio-políticos que se dieron tras la contienda civil española no fueron algo esencialmente diferente a lo que se habían estado dando recurrentemente en la política española durante el anterior siglo y cuarto. Más en concreto, desde la restauración de la monarquía borbónica tras la guerra de la Independencia (1808-1814) contra la invasión francesa y la concomitante “revolución” liberal que dio como fruto la primera de las constituciones españolas. A su regreso del “dorado exilio” francés, el rey Borbón Fernando VII no encontró el país exactamente donde lo dejó. El substrato ilustrado de los últimos decenios del Antiguo Régimen había entrado en contacto con las ideas igualitarias de la Revolución Francesa en un contexto de lucha popular de liberación nacional. “Lo nuevo” llegado de más allá de los Pirineos, había establecido de este modo una relación de amor/odio con las clases más ilustradas y modernas del país que no querían renegar de su “ser español”.

Aunque sitiados y bombardeados, muchos patriotas habían llegado en Cádiz a acuerdos sobre la necesidad de una nueva manera de entender el país, intentando combinar en la Constitución del 19 de marzo de 1812 el difícil juego de tradición histórica y modernidad. Consideraron que el absolutismo borbónico había hecho una transición, a través del conocido como “Despotismo Ilustrado”, hacia la edad

contemporánea, aunque siempre matizado –eso sí- por la impronta que suponía el fondo católico en las masas.

Tras la expulsión del ejército napoleónico de la península, Fernando VII, “el Deseado”, por cuyo regreso había resistido ferozmente el pueblo español, juró la primera Constitución Española, convirtiéndose con ello en el primer monarca constitucional de la historia de España (y de la Europa continental). Por pocos días, sin embargo, pues una vez recuperado el poder y consciente del fervor que despertaba su regia persona entre las masas populares, tomó las riendas del gobierno de una forma absoluta, ignorando absolutamente la idea constitucional de la *Soberanía Nacional* y pasando a perseguir por primera vez a quienes le habían obligado a aceptarla. El corto paréntesis del trienio liberal impuesto por el pronunciamiento del coronel Riego en 1820, fue mal llevado por el rey, quien pidió socorro a las potencias conservadoras europeas para recuperar el poder absoluto. Los Cien Mil Hijos franceses de San Luís junto con el *Ejército de la Fe* (guerrilleros absolutistas españoles -¡ya entonces!-) se encargaron de poner de nuevo a los españoles bajo las vitoreadas cadenas iniciando, con la ejecución de Riego, la Ominosa Década.

La monarquía absolutista española estrechó y reforzó una vez más sus vínculos con la Iglesia Católica, *reinstauró la Inquisición* y pasó de nuevo a acosar, reprimir y castigar duramente al sector político conocido como “liberal” quienes le habían obligado a *tragar* la Constitución. Con ello reanudaba los períodos de hostigamiento y depuración política antiliberal que, en un sentido o en otro, caracterizarían la vida sociopolítica de España durante más de siglo y medio.

Sin embargo, el concepto de “depuración” ya entonces no era extraño a la sociedad española sino que, por el contrario, contaba con un notable arraigo en nuestra historia (expulsiones, guerras de religión, Santa Inquisición, Autos de Fe, etc.) mediatizada por la Iglesia Católica en su obsesiva voluntad de total uniformidad religiosa, la cual exigía, a su vez, homogeneidad “racial”. Desde finales del siglo XV, sobre todo con la *pseudo-unificación* patria llevada a cabo por los Reyes Católicos (no olvidemos que los reinos sobre los que reinaban siguieron manteniendo sus propias leyes, lengua y particularidades hasta la auténtica –y traumática- uniformización legislativa llevada a cabo por el primer monarca Borbón, Felipe V) existió una obsesión por la “*limpieza de sangre*” y la condición de “*cristiano viejo*”, es decir, sin antepasados

conocidos musulmanes o judíos, grupos étnicos ambos considerados *disolventes del estado nacional* y de la religión católica. En la España Imperial de los Austrias, solo aquellos de sangre limpia y probada fe podían aspirar acceder a títulos nobiliarios y/u ocupar cargos en la Administración Pública, llegándose a convertir en circunstancia vergonzosa el hecho de no poder justificar inequívocamente dicha pureza de sangre: solo era buen castellano –buen español- quien pudiera acreditarla, estando sometidos a toda suerte de sospechas –y burlas y descalificaciones de todo tipo- aquellos que no pudieran hacerlo. En la historia de los siglos XVI y XVII podemos comprobar, pues, cómo se llegó a identificar al “sucio étnico-religioso” (el *marrano*) con el antipatriota sospechoso pertinaz de traición, asimilándose así ambos conceptos y dejando como sola opción de redención –siempre relativa- y “afección al Imperio” convertirse en *delator de correligionarios*. Esta construcción más o menos inconsciente –o no- del “diferente/enemigo” (social y políticamente hablando), fue utilizada desde entonces con eficacia por el poder más reaccionario, introduciéndola en el imaginario popular y convirtiéndola periódicamente en la cabeza de turco cada vez que la situación social “lo exigía” (malas cosechas, epidemias, derrotas militares,...).

Aunque el proceso descrito no fue un fenómeno exclusivo de España, sí que sienta unas bases evidentes para explicar fenómenos sociales como las depuraciones post-conflicto: quien no está incondicional y decididamente comprometido –*desde la pureza de su sangre y hasta la última gota de ella*- con los ideales que plantea *quien ostenta por derecho divino el poder, encarnación del “verdadero y auténtico espíritu de la Nación”*, no merece ningún puesto mínimamente honorable en el estatus social, solo el oprobio y la vergüenza –cuando no la absoluta aniquilación-. El “espíritu” –el *genio nacional*, dirá José M^a Pemán, Jefe de la Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado - solo reside en la tradición, personificada en la simbiosis de la Cruz y la Espada, del monje-soldado.

En España, la división efectiva en la política de la Era Contemporánea no se dio entre liberales y “*conservadores*”, sino entre liberales y “*tradicionalistas*”, los genuinos y únicos defensores, por derecho propio, de la esencia patria. Con la arribada del franquismo los segundos vencieron sobre los primeros. Y vencieron hasta el extremo de necesitarse setenta años para que pudieran ser oídas las voces que poco a poco se iban alzando exigiendo devolver a la memoria histórica lo que pasó en aquellos años

bárbaros y oscuros, y que el régimen franquista escondió y tergiversó de manera impudicamente parcial.

La exigencia de pureza ideológica (ser *de derechas de toda la vida*) sustituyó tras la Guerra Civil Española la rancia pretensión de la pureza de sangre del cristiano viejo. Es así como el mito de una tradición cultural cristianamente nacional (profundamente reaccionaria y ajena al contexto europeo), que se habría visto puesta en cuestión por la crisis del Antiguo Régimen, el auge del liberalismo y la progresiva implantación de regímenes constitucionales, aunque historiográficamente insostenible, se convierte en el principal basamento ideológico sobre el que se construye la justificación ideológica de la sublevación militar (“*Alzamiento Nacional*”) y la guerra civil (“*Guerra de liberación*”) (Reig Tapia, 1995).

LIBERALISMO Y LA CAÍDA DEL “ANTIGUO RÉGIMEN”

No es extraño pues, que Ibáñez Martín, ministro franquista de Educación Nacional durante el largo periodo que fue desde 1939 a 1951 y responsable de la mayor de las depuraciones, en el prólogo a las *Obras Completas* de Menéndez y Pelayo (1940), de cuya fe era gran admirador, afirmase que

“nuestra guerra ha sido en realidad una consecuencia necesaria del desvío y abandono del camino tradicional de la cultura española desde comienzos del siglo XIX” (Villanueva, 2006).

alusión recurrente del pensamiento reaccionario que atribuía la decadencia de España al liberalismo, el positivismo histórico y al materialismo filosófico, a quienes consideraba enemigos viscerales de la católica tradición hispana.

Efectivamente, el 14 de abril de 1931 se iniciará en España una nueva manera de entender la convivencia. Continuada en espíritu de la brevísima experiencia republicana de 1873-74, la II República Española tomará el poder encaramada sobre los hombros de las fuerzas políticas nacidas de las ideas de la Revolución Francesa: *libertad, igualdad y fraternidad*. No obstante, si bien es cierto que estos tres conceptos pueden idealmente ser generadores de bellas realizaciones sociales, también lo es que, de hecho, desde su misma génesis incitaron y fueron origen de excesos en su implementación político-social. Excesos cuyas más ilustres víctimas fueron los

privilegiados poderes que estructuraban el Antiguo Régimen: la nobleza –la oligarquía– y la iglesia –por hegemonía, la Iglesia Católica-. Ésta, y su máximo representante terrenal, el Papado, reconocía a las monarquías su “soberanía por derecho divino” a cambio de que las monarquías le reconocieran en reciprocidad su *derecho a detentar poder terrenal*: poder que se manifestaba históricamente desde el reconocimiento político de los Estados Pontificios –siempre desafiados por los intentos de unificación política italiana inspirados desde el Piamonte por Víctor Manuel II de Saboya- hasta la ratificación perpetua de propiedades diocesanas o de las distintas y numerosas órdenes religiosas –amenazadas periódicamente por las tentativas de desamortización-. Asimismo se le reconocía a la Iglesia su derecho jurídico-religioso a ser “*Magistra*” en cualquier ámbito, tanto por supuesto en el moral, como en cualquier otro tipo (civil, social, educativo-científico,...). Con esta función social el poder espiritual del papa se consideraba en la obligación de inspirar o informar continua y directamente, por medio de su enseñanza, preceptos y consejos, todas las teorías y actividades políticas, sociales y laborales (*Mate, 1973*)

La Revolución Francesa y sus secuelas liberales durante el siglo XIX fueron motivo de permanente inquietud para la Iglesia y el Papado. Y ello hasta el punto que en 1869, Pío IX, quien ya había tenido que huir de Roma disfrazado de moje por la llegada de los republicanos en 1848, convoca el concilio Vaticano I con la intención principal de proteger a la iglesia de toda suerte de “*errores materialistas y racionalistas*”, proclamando el tomismo o escolástica como única filosofía aceptable por ser la que *preparaba la mente de una manera natural a la aceptación de la Revelación* (*Mate, 1973*). Anteriormente, en 1864 –el mismo año en que se fundara en Londres, inspirada por el marxismo, la “*Asociación Internacional de Trabajadores*” (A.I.T.) o *I Internacional obrera*-, se había publicado, como apéndice de la encíclica *Quanta cura*, donde denunciaba tanto la pretensión del socialismo del siglo XIX de *sustituir la Providencia Divina por el Estado* y, por otra, *el carácter materialista del liberalismo económico que excluye el aspecto moral de las relaciones entre capital y trabajo*, el célebre *Syllabus*. Éste era un compendio de ochenta proposiciones condenatorias de las doctrinas más progresistas del momento. Específicamente se anatematizaban el *panteísmo, el naturalismo, el racionalismo, el indiferentismo, el latitudinarismo, el socialismo, el comunismo, el liberalismo, las sociedades secretas, el biblismo, y la*

autonomía de la sociedad civil. En el *Syllabus* se condenaban pues, aparte de destacados principios liberales, cualquier saber científico que no incluyera de una forma substancial el valor supremo de la palabra de Dios tal y como la ha transmitido la Iglesia. Tanto las visiones científico naturalistas como los enfoques filosóficos empiristas y racionalistas fueron indistintamente rechazados y anatematizados por el Vaticano I. Desde estas bases, se rechazó igualmente toda interpretación “laica” de la sociedad que cuestionase en cualquier punto la doctrina que transmitía su verdad –“la única verdad absoluta”-. Igualmente se condenaron todas las ideologías “agitadoras” que pretendieran dinamizar de algún modo la esfera de lo social, desde el liberalismo político (aunque, sin embargo, practicase *de facto* una alianza pragmática con el liberalismo económico sobre el que asentó sus bases la burguesía urbana de clases alta y media alta) hasta el socialismo, ni siquiera en sus versiones más utópicas. El concilio se suspendió bruscamente por el inicio de la guerra franco-prusiana, y la misma ciudad de Roma fue anexionada al reino de Italia (gobernada por un rey liberal entronizado con apoyo de la masonería y a quien excomulgó), pasando a sentirse, de nuevo y más que nunca, víctima acosada de la modernidad. Mediante la bula *Non Expedit* prohibió a los católicos, bajo severas penas canónicas, toda participación activa en la política italiana, incluido el sufragio.

Mientras tanto, en Europa central, occidental y en los Estados Unidos, la ciencia, que desde hacía tres siglos venía poniendo en crisis los postulados metafísicos del mundo medieval, se revela en el siglo XIX como el espíritu del provenir. El positivismo decimonónico identifica el adelanto de las ciencias como una nueva forma de progreso para la humanidad. Esta actitud optimista, que presupone el mejoramiento de las condiciones de vida a expensas de los descubrimientos científicos y técnicos, genera el nacimiento de modernas hipótesis en el campo de la historia natural y la aparición de una moral positiva y racional. Ciencia y razón, en perfecta simbiosis, quieren ser los pilares del futuro. Bajo su influjo se dará una configuración del saber humano fundamentada en el conocimiento científico de los fenómenos naturales. El triunfo de la química, los inventos sobre electricidad y magnetismo, la fabricación de un sofisticado utillaje mecánico y el desarrollo de la biología, serán entre otras, las razones que originen un desplazamiento de los estudios clásicos a las materias que en función del espíritu científico puedan experimentarse mediante la observación y la comparación. Pero el positivismo irá más allá al extender su metodología a las ciencias humanas y sociales. La economía, la filosofía social y política, la naciente experimentalización en las ciencias humanas

(especialmente la psicología y la sociología) y la educación, la cultura social en conjunto, seguía en la segunda mitad del XIX, empujada por corrientes liberales burguesas –aunque también *socialistas, masónicas, libertarias e incluso feministas*- su propio curso de evolución modernizadora, ignorando –consciente o inconscientemente- todos los anatemas que el papado estaba lanzando sobre ellas. Las innovadoras ideas educativas de Rousseau habían entrado en el XIX de las manos activas de Pestalozzi y Froebel. Por su parte, primero Itard y luego Seguin aportaron interesantes bases psicológicas al aprendizaje. Más tarde será Tolstoi con su comunidad *Iasnaia Poliana* quien planteará, desde bases libertarias, que los niños deben decidir por si mismos lo que más les convenga. A caballo de los dos siglos serán Ellen Key, Adolphe Ferrière y María Montessori quienes formalicen la renovación educativa que desembocará más adelante en la Liga; el positivismo empirista de Stuart Mill y el pragmatismo de William James encontrarán en la pedagogía socio-activa de Dewey su mejor expositor de en ética educativa. Todos ellos llevarán, por un camino u otro, a cuestionar en profundidad la escuela tradicional y plantear –y fundar- las conocidas como Escuelas Activas o *Nuevas*.

En España, la renovación moral paralela a e independiente de la Iglesia que proponía el krausismo llega de la mano de Sanz del Río, quien en 1860 había traducido y adaptado el *Ideal de la humanidad para la vida*, de Krause (libro que en 1865 se introdujo en el Índice de los prohibidos por la Iglesia). Giner de los Ríos junto con otros ilustres académicos fundan en 1876 la Institución Libre de Enseñanza, entidad que será faro de reformismo social y modernización educativa durante sesenta años. En 1879 se funda en Madrid el PSOE y en 1988 la UGT. Sin embargo, veinte años después, en la Semana Trágica de Barcelona (1909), aún muere fusilado por agitador social Francisco Ferrer i Guàrdia, quien en 1901 había fundado su “*Escuela Moderna*”, entidad en la que el naturalismo científico, el racionalismo pedagógico, el compromiso con el proletariado y la coeducación señalan el camino hacia la “educación o instrucción integral” que otros continuarán. “*Instrucción integral*” concebida como “*fin y medio, un conjunto completo, encadenado, sintético, paralelamente progresivo en todo orden de conocimientos, y todo ello a partir de la más joven edad y de los primeros elementos; en todas las grandes ramas del saber humano que más tarde fueron ramificándose hasta el infinito [...] y que ha de redimirnos del cautiverio de la animalidad primitiva por la emancipación de la conciencia y voluntad*” (Robin, 1981).

Empero, estos ligeros atisbos de modernidad solo llegan a algunos sectores de las clases medias de las grandes ciudades. Las provincias, el agro español, constituyen el 98% del territorio y el 90% de la población nacional. El campesinado, cerca de 2,5 millones, vive de espaldas a la modernidad, moviéndose, en compañía del analfabetismo (casi 10 millones de analfabetos de un total de algo más de 20), la carestía (jornal medio 1/3 pts; 1 kg de pan, 1pta) y la opresión caciquil (el 4% de la población posee el 80% de las tierras), al compás de las periódicas convulsiones políticas que se mezclan desordenadamente con aspectos sociales en alianzas que hoy pueden resultarnos incomprensibles (*Angulo, 2006*). La política post-republicana de la Restauración y su sistema de alternancia política entre conservadores y liberales ofrece continuas muestras de incompetencia para resolver cualquiera de los enormes problemas del país: analfabetismo generalizado, retraso científico-cultural, agricultura tecnológicamente obsoleta, estructura arcaica del medio agrario, falta de infraestructuras, industria pobre y generadora de explotación, escándalos de corrupción política, conflictos sociales que siempre terminaban cruentamente, guerras coloniales cuyo sentido se escapaba a la población y que generaban extremo descontento por la sangría de jóvenes que suponía,... En resumen, un campo abonado para la extensión de ideologías radicales de cualquier color: desde el totalitarismo hasta el nihilismo. Únicamente la Iglesia es tan estable como omnipresente: la religión católica ordena temporalmente los ciclos de la vida, y los curas llegan hasta el último rincón de la geografía.

En 1923, con la explícita intención de acabar con este caos, e inspirado en las mismas ideas que habían llevado al poder a Mussolini en Italia el año anterior, el general Primo de Rivera toma el gobierno mediante un golpe de Estado. Con él sustituye de un plumazo –o de un sablazo- el sistema parlamentario existente por otro de corte autoritario. Su política se fundamenta en la “necesidad de orden público” que tiene la patria, por lo que se apoya en el Ejército, restablece el *somatén* –institución paramilitar de mantenimiento del orden público-, censura la prensa, persigue grupos políticos contrarios –que cada vez son más-, funda la *Unión Patriótica* (con vocación de partido único), se enfrenta a intelectuales y juristas, y reprime las actividades de los sindicatos obreros, aunque también inicia una política populista de obras públicas y modernización de infraestructuras (esencialmente, carreteras y electrificación). Con todo, su mayor mérito, el que le concedió el necesario crédito durante un cierto tiempo, fue la rápida y

victoriosa finalización de la guerra de Marruecos, guerra que, por otra parte, sirvió para el rápido ascenso militar y social de Francisco Franco.

Cuando el crédito se acaba, Primo de Rivera se ve ante un complicado marco político-social agravado por una situación económica de auténtica depresión; sin duda son los ecos de la *Gran Depresión* americana de 1929, y el reflejo de la misma en Europa, y por ende ampliada en una España con estructuras económicas y de producción menos desarrolladas que en el resto de países de su entorno. Diversos factores económicos – externos e internos- confluyen originando que el paro se dispare. Además, las condiciones de la clase obrera no tenían mejor cara que la situación económica: la jornada laboral semanal era de 48 horas, los salarios, de esclavo, las vacaciones inexistentes y mucho menos retribuidas. No existe legislación sobre seguridad e higiene, llegando a extremos de no existir botiquines, medidas de seguridad e incluso ventiladores en la minería. Tampoco existían subsidios de desempleo ni ningún otro tipo de ayuda a los obreros en paro.

En cuanto a la enseñanza cabe recordar que se disponía de 33.446 escuelas atendidas por 34.680 maestros y una escolaridad de 2,07 millones de alumnos; en enseñanza secundaria el número de alumnos descendía a la testimonial cifra de 70.876.

En resumen: España sufría problemas de orden estructural que el poder político era incapaz de solucionar, estando más pendiente de mantener su sistema de dominación política y económica, basado en el centralismo más rancio, el arcaísmo agrario y las enormes desigualdades en el reparto de la propiedad, que de resolverlos. Y a ello hay que sumarle el mantenimiento de unos valores absolutamente estamentales nacidos de lo más profundo de las relaciones entre la Iglesia y el estado oligarca. Por último, la dominación se cimentaba a su vez en la insana definición del papel que debía jugar el Ejército –en manos de la oligarquía– en la sociedad y las propias carencias, buscadas y alentadas también como forma de dominación, del sistema público de enseñanza, en un país en el que más del 33% de la población era analfabeta.

Agotado el régimen, perdida su popularidad, hostilizado por casi todos –menos por la extrema derecha *somatenista*- y con una extraordinaria crisis económica internacional a las puertas, Primo de Rivera va perdiendo el apoyo hasta de algunas Capitanías Generales, no quedándole en 1930 más salida que dimitir. Tras la experiencia de la Dictadura, el rey Alfonso XIII intenta apuntalar la tambaleante

monarquía borbónica encargándole a otro general, Dámaso Berenguer, que asuma el gobierno hasta convocar elecciones generales y retornar al régimen parlamentario.

II REPÚBLICA Y EDUCACIÓN: ¿TAL VEZ LLEGA LA PRIMAVERA?

El 12 de abril de 1931 se celebran elecciones municipales, y aunque el número total de concejales monárquicos que resultaron elegidos era superior al de republicanos, éstos habían triunfado en todas las grandes ciudades (el campo seguía siendo un dominio tradicional). Los partidos republicanos exigen a Alfonso XIII su marcha, y el 14 se proclama la II República bajo la presidencia provisional de Alcalá-Zamora, quien convoca una Asamblea Constituyente. Parecía por fin llegado el momento de que las ideas “regeneracionistas” de la *Institución Libre de Enseñanza* pudieran encontrar su realización. Ya Joaquín Costa habló de “escuela y despensa” como la síntesis del programa regeneracionista, y eran muchos y notables los esfuerzos que por toda España se venían realizando para conseguir un sistema educativo que permitiese acercar el país a los más avanzados de su entorno (*Molero, 2001*).

Con la llegada de la República hemos de hablar del establecimiento de un modelo de escuela en consonancia con los nuevos valores emergentes. El Estado ejercerá la responsabilidad que tiene en el campo de la enseñanza. Se querrá establecer un sistema educativo unificado. Rodolfo Llopis, socialista valenciano, Director General de Primera Enseñanza entre 1931 y 1933, consideraba que la escuela unificada tenía un aspecto pedagógico innovador, basado en una concepción de la escuela distinta a la

tradicional, al mismo tiempo que revestía un carácter político en el sentido de que aspiraba a superar la pedagogía de clase por otra de integración social.

Había que hacer escuelas, muchas escuelas. Y con los mejores maestros. En *“La revolución en la escuela”* (publicado en 1933 y reeditado ahora en facsímil por Biblioteca Nueva), Llopis hace balance de su desempeño político y de las ideas que impulsaron sus iniciativas.

- **Las escuelas.** Para combatir la ignorancia *“no hay más que un medio: la escuela”*. *“Crear escuelas, muchas escuelas. Sembrarlas a voleo. Cayeran donde cayeran, germinarían, que en todas partes habrían de encontrar tierra preparada para fructificar y vivir plenamente”*. *“Hay que cuidar de ellas a lo largo de su existencia. Protegerlas. Velar por ellas para que progresen y se perfeccionen”*.
- **El maestro.** Es *“el alma de la escuela”*. *“Sin buenos maestros, todo lo que se haga en beneficio de la escuela resultará estéril”*. *“Había que preocuparse de todos ellos, pero principalmente de los rurales”*. *“Con una sinceridad que hubiésemos querido ver en los demás sectores del país, confesaban que si no hacían más ni mejor era porque no les daban medios, porque no les habían enseñado otra cosa. Sabían que se podía hacer más y querían aprender”*.
- **La inspección.** *“La reforma de la escuela primaria no sería completa si no se lograba que el trabajo de la Inspección alcanzase su máxima eficacia. [...] Había que llegar hasta la escuela del último pueblo y recoger información exacta de la realidad escolar”*.
- **La religión.** *“Estamos saliendo de unos tiempos en los que la Iglesia lo era todo. El Estado tenía religión oficial”*. *“Se ha pretendido combatir [...] el laicismo afirmando que, al suprimir la enseñanza religiosa, habíamos suprimido la moral de la escuela. ¿Cómo es posible que todavía a estas alturas se atrevan a identificar la moral con la religión?”*. *“La escuela laica no abandona la formación moral. Obliga a pensar seriamente en esta clase de problemas”* (Llopis, 1933).

Ello suponía, necesariamente, la escuela laica, la gratuidad, la coeducación, la concepción de los grados de enseñanza dentro de un ciclo único sin solución de

continuidad, el cuerpo único de profesores y una administración también unificada (Puelles, 1980). Este modelo provocará, como veremos, enormes tensiones políticas, en la sociedad y en el interior del propio Magisterio; tendrá la oposición de los sectores más conservadores y reaccionarios tanto de la sociedad como del propio magisterio. Intentar, por ejemplo, establecer una escuela laica (suprimiendo la obligatoriedad de la enseñanza de la religión; reconociendo de la libertad religiosa como respeto de la conciencia de los niños y de los maestros), no será nada fácil; tampoco lo será conseguir introducir la coeducación en las aulas.

Más fácil será el tema de la incorporación de la lengua catalana en las escuelas de Cataluña: con fecha de 29 de abril –sólo quince días después de la proclamación de la República- el primer Decreto del Gobierno Provisional en materia educativa se refiere a la regulación del bilingüismo en las escuelas catalanas. En él se afirma que “*respetar la lengua materna, sea cual ella fuera, es respetar el alma del alumno y favorecer la acción del maestro permitiendo que ella se cumpla con toda plenitud*” (Preámbulo).

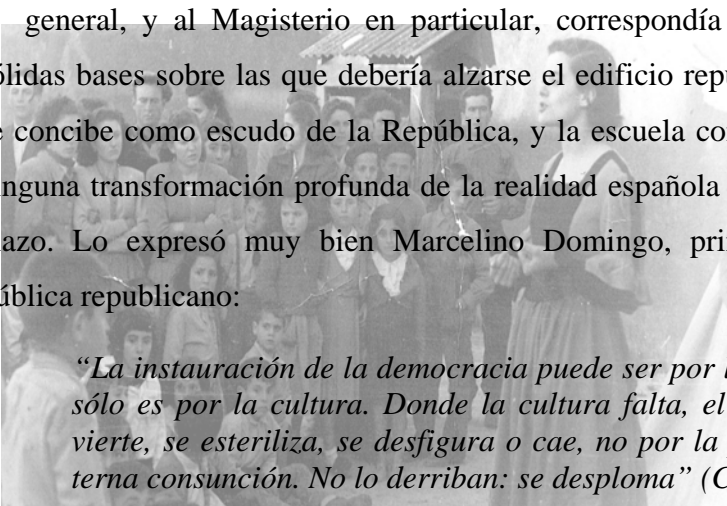


Inmediatamente después, el 6 de mayo, se abre la primera de las cuestiones conflictivas: se plantea el tema de la enseñanza de la religión en las escuelas. Según Puelles Benítez (1980), el tratamiento que ahora se le da simplemente es consecuente con la tradición del liberalismo español, decidido defensor de la libertad religiosa: se suprime su obligatoriedad –aunque se mantiene en aquellos casos en que los padres deseen su impartición (obviamente, se desvinculaba de impartir la religión a maestros que invocaran la libertad de conciencia)-.

El 29 de mayo se crean las famosas *Misiones Pedagógicas* y, poco más tarde, se confeccionó un plan quinquenal mediante el cual se debían crear 27.151 escuelas, detectadas como necesarias, a un promedio de 5.000 escuelas por año (excepto el primero en que se crearían 7.000). Este colosal esfuerzo representaba el primer intento serio por resolver el grave problema del establecimiento de una democracia en una población básicamente ignorante e iletrada. También la dignificación de los salarios y la formación de los maestros aparecen como dos de las principales atenciones de la República, revistiendo su formación tres aspectos esenciales: el cultural, el profesional y la práctica pedagógica (Puelles, 1980), dando con ello un incuestionable impulso al enfoque activo y moderno a la pedagogía. La reforma se completa fundiendo las

escuelas normales masculinas y femeninas en mixtas, estableciendo en ellas la coeducación, exigiendo un examen de ingreso en ellas y un mínimo de dieciséis años de edad. Por último, se deroga el clásico sistema de oposiciones y se convocan cursillos de formación y selección profesional de tres meses de duración.

La Segunda República española ha sido denominada en alguna ocasión “la República de los profesores”, y ello por el importante papel importante que insignes intelectuales y profesores universitarios tuvieron tanto en su advenimiento como en su trayectoria posterior. Pero esa denominación se corresponde también con una determinada opción escogida, entre otras posibles, por los dirigentes republicanos, a saber: la de hacer de la educación uno de los ejes fundamentales de su actuación, convencidos como estaban de que sólo un pueblo sólidamente formado era garantía del progreso social y de la consolidación política del nuevo régimen. Al profesorado en general, y al Magisterio en particular, correspondía la alta misión de sentar las sólidas bases sobre las que debería alzarse el edificio republicano; el Magisterio, pues, se concibe como escudo de la República, y la escuela como el instrumento sin el cual ninguna transformación profunda de la realidad española sería posible a medio y largo plazo. Lo expresó muy bien Marcelino Domingo, primer ministro de Instrucción Pública republicano:



“La instauración de la democracia puede ser por la violencia; su consolidación sólo es por la cultura. Donde la cultura falta, el sistema democrático se perverte, se esteriliza, se desfigura o cae, no por la presión exterior, sino por interna consunción. No lo derriban: se desploma” (Carbonell i Sebarroja, 1977)

La confianza en la escuela como instrumento de modernización de la sociedad española no era nueva. Las actividades de la I.L.E. serían el ejemplo señero, pero en modo alguno el único, de la vitalidad de los movimientos de renovación pedagógica en muchos lugares, o los impulsos a la enseñanza pública que llegaron desde algunos ayuntamientos y diputaciones, si bien la precariedad financiera de muchos de ellos hizo que las diversas experiencias puestas en marcha tuvieran un alcance limitado (Morente Valero, 2001). Los gobernantes republicanos se pusieron manos a la obra en cuanto se instalaron en los distintos ministerios.

La dimensión social del magisterio y la capacidad de transformación de la sociedad a través de la educación serán pues aspectos prioritarios entre el magisterio republicano mas comprometido.

“Por su misma profesión, el maestro, como el médico, esta en contacto permanente con todas las chacras sociales, visibles a través de los niños que van a la escuela; ve de cerca el panorama de la miseria humana, y tiene la misión de contribuir, en la medida de sus fuerzas, a trabajar por su desaparición. Por todo esto, no puede quedarse indiferente ni permanecer al margen de los movimientos sociales de renovación y de progreso, sino que ha de ayudar a remover las inquietudes de las grandes masas de la población trabajadora, creadora de la riqueza social, y trabajar en pro de su mejoramiento en la sociedad. Si no lo hace de esta manera, si se separa del pueblo o se inhibe de sus luchas, quieras o no se convierte en cómplice de sus opresores y ayuda indirectamente –muchos maestros lo hacen directamente- al triunfo de los enemigos de la población trabajadora. El maestro que ha salido del pueblo se ha de confundir, no lo ha de abandonar ni ha de renegar de sus orígenes” (Marqués, 2004)

Sin embargo, como veremos, esta pretensión de socialización política de los niños y niñas en los valores de libertad y democracia quedará incompleta. La escuela no podrá ser el escudo salvador de la República; las fuerzas reaccionarias no hicieron la más mínima concesión que hubiese permitido la consolidación de la democracia; no permitieron siquiera que al menos una generación llegase a ser formada en aquellos principios.

LA IGLESIA CATÓLICA Y LA CUESTIÓN EDUCATIVA. LA CONSTRUCCIÓN DE LA DERECHA EN EL RÉGIMEN REPUBLICANO

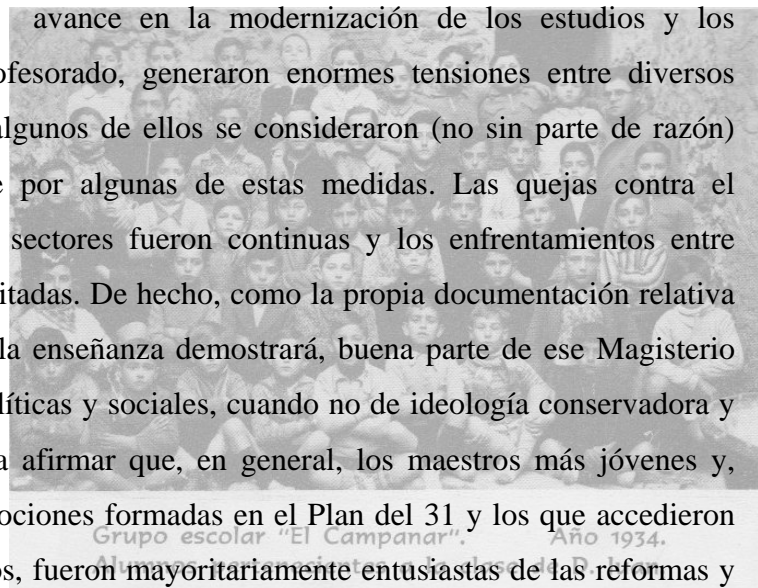
Tras los meses del Gobierno Provisional vemos como en la Constitución de 1931 (9 de diciembre) se establece, entre otras muchas disposiciones que rompen con el Antiguo Régimen, que España era un país aconfesional (*art. 3º: “El Estado Español no tiene religión oficial”*) y que la escuela sería laica y única (*art. 48º*), con lo que se pretendía extirpar la hegemonía que tenía la Iglesia, tanto su poder educativo como el poder económico, y por lo tanto también el social. Como inmediata respuesta, el 1 de enero, la jerarquía española publica una pastoral colectiva en la que rechaza la nueva Constitución, afirmando una vez más el inalienable derecho de la Iglesia a enseñar, y el de los padres, a la elección de los centros docentes que estimaren conveniente para la educación de sus hijos. Los obispos recuperan la doctrina papal, expresada en el mentado *Syllabus* y según la cual se condenaba la afirmación de que *“todo el régimen de las escuelas públicas en donde se forma la juventud en algún Estado Cristiano... puede y debe ser atribución de la autoridad civil”*. La propuesta del episcopado en dicha pastoral es clara:

“No se puede, sin atentar a la propia maternidad espiritual de la Iglesia, desconocer y obstaculizar su derecho docente, a cuyo ejercicio debe la civilización su perfección y su historia, por lo que no es lícito sustraerle sus fieles para la formación cristiana de su

mentalidad, de su carácter y de su conciencia en escuelas propias y aún en las escuelas públicas”.

Por todo ello, al considerar a la educación como un instrumento de socialización política, a todos les interesaba dominarla y nadie aceptará ceder un ápice de implantación.

Es difícil encontrar estudios sobre la etapa republicana que no incluyan la afirmación de que aquella contó con el apoyo decidido e inequívoco del Magisterio, y se suele apoyar tal aserto en los señalados efectos positivos que para los docentes tuvo la política educativa de Domingo y sus sucesores en el Ministerio. El alineamiento republicano de los maestros y maestras habría sido, pues, simplemente una muestra de agradecimiento por unas medidas que habían mejorado sus condiciones de vida y de trabajo, así como la consideración social de su función. Pero esta apreciación no responde plenamente a la realidad. Para empezar, no todos los maestros estuvieron de acuerdo con las medidas adoptadas por los gobiernos de la República. A muchos maestros católicos y conservadores, formados en planes de estudios tradicionales y que vivían, frecuentemente, en un medio profundamente reaccionario, la coeducación, las innovaciones educativas, el laicismo, y otras decisiones gubernamentales les resultaron muy irritantes. Por otra parte, la introducción del Plan Profesional del 31, que venía a sustituir al anterior plan de estudios de Magisterio, así como la sustitución de las tradicionales oposiciones por los nuevos cursillos para acceder al cuerpo, si bien suponían un innegable avance en la modernización de los estudios y los sistemas de selección del profesorado, generaron enormes tensiones entre diversos colectivos de maestros, pues algunos de ellos se consideraron (no sin parte de razón) perjudicados profesionalmente por algunas de estas medidas. Las quejas contra el Ministerio por parte de estos sectores fueron continuas y los enfrentamientos entre docentes alcanzaron cotas inusitadas. De hecho, como la propia documentación relativa a la depuración franquista de la enseñanza demostrará, buena parte de ese Magisterio era indiferente a cuestiones políticas y sociales, cuando no de ideología conservadora y derechista. (Cosa distinta sería afirmar que, en general, los maestros más jóvenes y, especialmente, las pocas promociones formadas en el Plan del 31 y los que accedieron mediante el sistema de cursillos, fueron mayoritariamente entusiastas de las reformas y se comprometieron personalmente con ellas) (*Morente, 2001b*).



Como contrapartida a dicha indiferencia, los sectores más conservadores de la sociedad y del magisterio, así como los representantes de los colegios congregacionistas, serán muy activos –reaccionarios- a la hora de impedir o de frenar cualquier cambio que dañase sus intereses. Vulnerada la conciencia católica de importantes sectores de la vida española, lo que era pura neutralidad escolar fue considerado como difusión de escuela *atea*: lo que para los legisladores republicanos era respeto a la conciencia del niño –de clara ascendencia gineriana- fue entendido y rechazado como un intento de descristianización de la infancia. No obstante, la actitud de la Iglesia, una vez más también, parecía ser la de confiar más en los instrumentos materiales –la escuela entre ellos- que en la pura difusión del Evangelio. Lo que más tarde se conocerá como nacional-catolicismo estaba ya en germen en la pastoral colectiva del 32.

En junio del 33, una nueva pastoral a tenor de la supresión y sustitución de las órdenes religiosas (*Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de 17 de mayo*) reincidía en los puntos de la pastoral del año anterior, aunque de modo más duro y beligerante:

“Por tener la verdad religiosa primacía sobre todo conocimiento, por su universalidad orientadora de la cultura y de la vida y porque las disciplinas de enseñanzas humanas consideradas en si mismas son patrimonio de todos, individuos y sociedades, compete a la iglesia el derecho propio e independiente de crear y regir establecimientos escolares de cualquier grado o materia”.

Además, las recomendaciones a las familias católicas se concretan ahora en obligaciones:

1. *Los padres deben mandar a sus hijos únicamente a escuelas católicas.*
2. *Se prohíbe la asistencia a escuelas acatólicas, neutras o mixtas (aunque se puede autorizar en determinadas circunstancias)*
3. *Cuando se diesen dichas circunstancias, los padres vienen obligados gravemente a guardar una serie de cautelas respecto a inspeccionar los libros de texto, estimular la fe cristiana de los hijos y apartar las amistades que pudieran poner en peligro su fe.*
4. *Se exhorta a los fieles a prestar auxilio moral y material a la fundación y al sostenimiento de escuelas católicas.*
5. *Se recuerda la pena de excomunión para los que promulguen leyes, órdenes o decretos contra los derechos de la Iglesia. (Puelles, 1980)*

La “*guerra escolar*” entre los partidarios de la enseñanza confesional y la laica tuvo su momento crítico en la intervención directa de la Santa Sede con la encíclica *Dilectissima nobis*, donde protestaba por los ataques secularizadores y anticristianos de la República Española, los cuales pretendían “*arrancar de las almas jóvenes los tradicionales sentimientos católicos, tan profundamente arraigados en el buen pueblo español, y secularizar así toda la enseñanza inspirada hasta ahora en la religión y moral cristianas*”. El enfrentamiento era ya oficial.



Con las elecciones de noviembre del 33 se inicia el conocido como bienio “radical-cedista”, que desarrolló una evidente contrarreforma educativa. Por necesidades de apoyo parlamentario, el partido radical, de amplia tradición anticlerical, se vio obligado a pactar con la CEDA (derechista y católica) y cederle varias carteras ministeriales. Esto supuso, inevitablemente, un freno –cuando no un claro retroceso- a la marcha iniciada durante el primer bienio. Pronto desciende el ritmo de las construcciones escolares, se debilita la reforma educativa, se prohíbe la coeducación en las escuelas primarias, se inicia una campaña para conseguir su supresión en las escuelas normales, se modifica el plan de estudios de éstas, se somete a discreción ministerial (“*por interés de servicio*”) la movilidad de los inspectores –piedras angulares de la renovación pedagógica-,... (Puelles, 1980).

El gobierno del *Frente Popular* nacido de las urnas del 26 de febrero del 36 pretendió volver a la situación anterior al “*bienio negro*” radical-cedista: con la amnistía para los encarcelados por asuntos político-sociales por bandera, también incluyó en su

programa electoral las aspiraciones educativas que la República había intentado realizar en los primeros momentos. Así, su triunfo devolvió la cartera de Instrucción Pública a su primer titular republicano, Marcelino Domingo, y aunque el periodo que va desde la victoria electoral al inicio de la guerra fue breve, cabe decir que se tomaron diversas medidas que suponían un regreso a los primitivos principios republicanos. Trató de restablecerse la mística republicana de la escuela primaria con hondas raíces en el movimiento de las *Escuelas Nuevas y Modernas*. Con tal espíritu se reemprendió la obra de las construcciones escolares, se recuperó la inamovilidad de los inspectores y se aumentó espectacularmente el número de maestros.

LEVANTAMIENTO Y “REPRESIÓN URGENTE”

La experiencia frente-populista había despejado un camino desde hacía tiempo aplazado. La oligarquía y la reacción abandonaron finalmente la vía legal y parlamentaria para decantarse definitivamente, sobre todo desde febrero del 36, por la opción del “golpe de Estado”. Así, tras unos meses de ambiente pre-revolucionario, el 17 de julio se inicia la sublevación militar que inaugura uno de los episodios más dramáticos y crueles de la historia de España, no sólo por la naturaleza fratricida del conflicto, sino también por la puesta en práctica de un plan de liquidación del adversario político por parte de los sublevados contra la legalidad republicana.

El golpe de estado se concibe germinalmente como un clásico pronunciamiento según la tradición del XIX: con el apoyo de civiles armados (tradicionalistas, falangistas y jóvenes de acción popular –todos de tendencia católica-), algunas guarniciones se declaran en “estado de guerra”, se apoderan de los órganos del gobierno (ayuntamientos, gobiernos civiles...) y forman una junta de altos jefes militares para restablecer el orden. Los jefes militares golpistas no tienen inicialmente un proyecto político definido: había *africanistas apolíticos* (Mola, Franco), *simpatizantes de la Falange* (Yagüe, Muñoz Grandes), *monárquicos* (Orgaz, Fanjul), *carlistas* (Varela) e incluso *masones republicanos* (Queipo, Cabanellas). Por criterio de escalafón es Miguel Cabanellas quien preside la *Junta de Defensa Nacional* creada en Burgos el 24 de julio.

Inmediatamente, la *Junta* prohíbe la actividad de todos los partidos políticos. Este pronunciamiento encuentra un escenario, sin embargo, que lo hace derivar hacia un cruento enfrentamiento civil. El fracaso inicial del, más que generosamente llamado, “*Alzamiento Nacional*” y la consiguiente generalización de los estragos a todo el territorio del Estado dispara la utilización del terror como instrumento de represión. La delicada situación militar del general Franco en los inicios de la Guerra Civil exige, para sobreponerse a la misma, una tranquilidad y ausencia de oposición popular en la retaguardia. Tranquilidad que solo proporciona la represión llevada a cabo por los sublevados. Ricardo de la Cierva –citado por Madrdejos (1978) acusa:

“Lo mismo que en la zona republicana, en la zona nacionalista se fusilaba también tras un proceso formulario por motivos puramente ideológicos; si en la zona republicana murieron personas simplemente por declararse católicas, en la zona nacionalista murieron cientos de personas por haber pertenecido a algún grupo del Frente Popular o por figurar en las listas, más o menos auténticas, de la masonería”.

En cuanto a los *autores de los asesinatos*, he aquí la acusación de Hugh Thomas:

“De los que dirigían los pelotones de ejecución, unos eran simplemente jóvenes que disfrutaban matando. Otros, sin duda, creían que tenían el deber de extirpar las turbias herejías del liberalismo, el socialismo, el comunismo, el anarquismo y la masonería; y cuanto más duraba la guerra, más graves se consideraban estas ideologías” (Madrdejos, 1978).

Los sublevados saben que gran parte del pueblo y de las gentes de progreso solo estarán a su lado violentándolas o aterrorizándolas mediante ejecuciones indiscriminadas, sin dejar una sola aldea, caserío ni cortijo, *sin limpiar de rojos (Pons Prades, 1978)*. La práctica totalidad de los fusilados son adversarios políticos, republicanos e izquierdistas, pero además de la ideológica, algunos de ellos tienen alguna enemistad particular con los personajes que los delatan o ejecutan (desquites por motivos económicos, personales, pasionales, etc.), o se trata de una venganza por no haber podido eliminar al hijo o al padre que ha pasado al bando republicano. Lo esencial era *que nadie se sienta seguro en la zona franquista*.

En los primeros momentos el rito consiste en la detención de la víctima –por parte de escuadras falangistas en su mayoría y, sólo en algunos casos, por la Guardia Civil- en su trabajo o en su domicilio y, tras un corto viaje en coche o camioneta –el *paseo*-, se produce la ejecución en algún descampado, en el pinar, en una cuneta, etc., sin que la víctima llegue a estar detenida en ninguna prisión. En otros casos, el procedimiento es que los oficiales al mando de las tropas se hacen con las listas de los partidos políticos y sindicatos y proceden a eliminar, muchas veces de manera sumaria, a todos los que

podrían considerarse responsables. Las *sacas* de presos de las cárceles también son frecuentes; están “justificadas legalmente” como traslados de detenidos de una prisión a otra y llevan la firma del comandante o gobernador civil designado por los sublevados, siendo los verdugos los falangistas que efectúan la conducción. En ocasiones sirven como venganza ante un bombardeo previo de la aviación republicana (*Vega Sombría, 2004*). Si los sacerdotes son perseguidos con saña en la zona republicana, en la nacionalista prevalece desde el primer momento un ambiente de “auto de fe”, de fanatismo religioso, de ansia de extirpar los miembros enfermos de la sociedad, lo que explica quizá, que muchas de las ejecuciones sean públicas (*González Madrid, 2007*). La práctica totalidad de las ejecuciones “ilegales” se producen en el verano de 1936, siendo especialmente trágico el mes de agosto, desciende ostensiblemente en el mes de septiembre, y más aun en octubre. Desde estas fechas se comienza a aplicar más exhaustivamente la justicia militar implantándose los fusilamientos originados por sentencias de consejos de guerra. La venganza de los sublevados produce, por otra parte, que el terror suba de tono en los lugares que han permanecido en poder de los republicanos durante algún tiempo.

Un decreto fechado en Burgos el 29 de septiembre del 36 nombra a Franco *Generalísimo y Jefe del Gobierno del Estado Español* y como tal “*asumirá todos los poderes del Estado*” (*Alonso y Maldonado, 1937*). Al día siguiente, el obispo de Salamanca, Pla Deniel, publica una carta pastoral en la que por primera vez se refiere a la guerra como “*una cruzada por la religión, por la patria y por la civilización*”, expresiones con las que, quizá sin proponérselo, suministra al flamante generalísimo materiales ideológicos de los que estaba tan necesitado. El obispo, además, cede el palacio episcopal para que Franco instale su cuartel general. Meses después, el mismo Franco sintetiza perfectamente las razones supremas de la guerra cuya lógica interna imponía una estricta y exhaustiva depuración:

“La guerra de España no es una cosa artificial; es la coronación de un proceso histórico, es la lucha de la Patria con la antipatria, de la unidad con la secesión, de la moral con el crimen, del espíritu contra el materialismo, y no tiene otra solución que el triunfo de los principios puros y eternos sobre los bastardos y antiespañoles” (*Franco, 1937*).

No se trata pues de una *simple guerra civil*, sino de una nueva “*Cruzada*” contra el infiel. No combatirán españoles contra españoles, sino españoles y antiespañoles o

nacionales y “rojos” (extranjeros), ajenos a la idiosincrasia nacional. Por tanto habrá que exterminarlos.

Franco había asumido pronto el control militar, pero le faltaba un aparato político para vertebrar el nuevo Estado que se iba configurando: por un decreto de 1 de abril del 37 será nombrado jefe del nuevo *partido único: Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista* (F.E.T. y de las JONS), en el que quedarán integrados todos los grupos que apoyan el alzamiento. Así, el control militar estará garantizado por la pertenencia de todos los jefes y oficiales del ejército al nuevo partido, y los nuevos cruzados asumirán plenamente la misión que la providencia divina supuestamente les ha asignado, y absolutamente convencidos de su histórico papel acometerán la depuración más espectacular que haya conocido la historia de España, comprendidas las actuaciones de la Santa Inquisición en sus casi cuatro siglos de existencia (*Reig Tapia, 1995*).

El predominio de trabajadores, principalmente jornaleros, entre las víctimas del “*Alzamiento*” revela una marcada represión de clase, como castigo al pujante movimiento obrero que había puesto en peligro la dominación de la oligarquía tradicional. Entre los funcionarios, destaca la persecución específica a los maestros progresistas que educaban en libertad, poniendo en cuestión los cimientos de la sociedad tradicional. Su importante papel en la transformación de España les había ocasionado la enemistad de los sectores conservadores.

LA REPRESIÓN DEL DOCENTE: «MAESTRO, ¡ME INCOMODAS!, ¡TE EXTIRPO!»

Con el inicio de la guerra civil, la educación se había convertido en ambos bandos en un instrumento totalmente ideológico. Sufrió, pues, un salto cualitativo: de una política de reforma educativa se pasa a otra en que la educación adquiere un carácter revolucionario ... la riada ideológica comenzará desde los primeros momentos. Los nuevos maestros no serán solamente educadores del pueblo, sino también cooperadores en la lucha ideológica que se cierne sobre toda la nación (*Puelles, 1980*).

En el lado *republicano*, en una escuela con tales fines, sobraban aquellos maestros que no contasen con la confianza de quienes ocupaban el poder. Se produjo entonces una primera depuración docente, cuyo alcance nos es desconocido y que fue ejecutada por los diferentes comités revolucionarios que proliferaron en los primeros momentos de guerra, depuración que careció tanto de cualquier tipo de pauta general como de garantías para los afectados. Pasado ese primer momento, en la medida que las legítimas autoridades republicanas recuperaron el control de la situación, se procedió a un análisis más detallado de cada caso por parte ahora de los organismos dependientes del M.I.P. A propuesta de la F.E.T.E. (*Federación de los Trabajadores de la Enseñanza*), los maestros se clasifican en tres categorías como paso previo a su depuración: A) *adictos/de confianza*; B) *neutrales*; C) *desafectos/fascistas*. Posteriormente se les abre un expediente en el que se aportan informes diversos (de comités, sindicatos, partidos

políticos...) sobre su ideología, actuación política durante la república y en el momento del golpe militar, así como sobre aspectos de su vida privada y profesional (prácticamente lo mismo que, como se verá, hacían las autoridades en la *zona nacional*) (Morente, 2001a)

En el lado *nacional*, una vez superada la fase inicial de la contienda y tras el fracaso de la toma de Madrid por los sublevados, emerge la perspectiva de una guerra de larga duración. Este hecho favorece la institucionalización de la represión, de tal envergadura que constituyó la base misma del régimen, y éste subsistió en tanto mantuvo afiladas las armas represivas (De Pablo Lobo, 2007). El cariz totalitario del *Nuevo Estado* se reflejó en la vida social del momento, en la que la indiferencia era motivo de sospecha: cualquier persona que no se hubiera sumado al golpe de estado del 18 de julio podía pasar por un tribunal militar y ser juzgado por un delito de rebelión. Las nuevas autoridades nombradas por los sublevados fueron usualmente representantes de la oligarquía tradicional. Se produjo una homogeneización conservadora/reaccionaria en el poder local y provincial. A partir de la unificación que estableció el partido único en la España franquista, la adscripción política de todos los cargos era falangista, pero el conglomerado de F.E.T. aglutinaba a distintas y dispares familias: militares, falangistas, reaccionarios, requetés-traditionalistas, monárquicos, católicos (Vega Sombría, 2004).

Durante el verano, el maestro se había convertido en una de las piezas más codiciadas de todos aquéllos que, más o menos planeadamente, asesinaron sin medida en la España “nacional”. No sabemos cuántos maestros fueron *paseados*, fusilados tras una *saca* o ejecutados tras los procesos sumarísimos en los que las garantías de defensa brillaron por su ausencia (Morente, 2001b). *A posteriori*, las autoridades franquistas justificaron tales barbaridades con las ideas lanzadas por la derecha durante la República (en la época de la llamada “*guerra escolar*”) y que venían a señalar a los profesores, los maestros y, en general, los intelectuales como los responsables de la, en su opinión, gravísima situación que vivía España y que exigía la intervención de una espada salvadora. Así, días después del golpe militar, el diario *Amanecer*, de Zaragoza publicaba, el 13 de agosto, un artículo sobre la escuela de la República:

"Al llegar la República llegaron al Ministerio de Instrucción incompetentes o sectarios que se propusieron sovietizar la escuela, es decir, descatolizarla y desespañolizarla (...) la escuela se diluía en una labor pseudoeducativa, anodina, inútil, estéril, de manos frías, sin contenido moral, ni amor, ni fe, ni patriotismo (...) Nada. Extranjerismo y vacuidad. Ausencia de Dios y de España".

Los tópicos de las descalificaciones que se dirigían a la escuela de la República admitían miles de combinaciones. Palabras vacías que fueron, paradójicamente, más que palabras, porque sirvieron para condenar, para excluir y para estigmatizar una realidad sin necesidad de analizarla (Borroy, 2004).

Los que se habían sublevado contra la legalidad vigente llevaban a los tribunales, acusaban, encarcelaban y fusilaban a quienes que habían permanecido fieles a la democracia. La retórica de la deslegitimación y de la calumnia era fácil. Cuantos más textos de la época se consultan, más firme es la sensación de que se trata de un cóctel de palabras que produce, se ordenen como se ordenen, el mismo efecto. En una circular que completaba la normativa reguladora de la depuración, Pemán, presidente a la sazón de la Comisión de CyE, afirmaba:

“El carácter de la depuración que hoy se persigue no es sólo punitivo, sino también preventivo. Es necesario garantizar a los españoles, que con las armas en la mano y sin regateos de sacrificios y sangre salvan la causa de la civilización, que no se volverá a tolerar, ni menos a proteger y subvencionar a los envenenadores del alma popular, primeros y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones que sobrecogen al mundo y han sembrado de duelo la mayoría de los hogares honrados de España... Los individuos que integran esas hordas revolucionarias (del Frente Popular), cuyos desmanes tanto espanto causan, son sencillamente los hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones como la llamada «Libre de Enseñanza», forjaron generaciones incrédulas y anárquicas” (Circular del 7-12-1936).

En una línea tremendista similar se expresaba el gobernador civil de Orense, quien, en una nota publicada en la prensa, justificaba la depuración que se iniciaba en aquellos momentos acusando a los maestros de haber inculcado en sus alumnos “*ideas marxistas llenadas (sic) de odio y rencor*” que, a la larga, los hubiesen convertido en

“seres degradados en extremo, impíos, antipatriotas, profesionales del crimen, amantes del terror, esbirros revolucionarios al servicio moscovita, enemigos acérrimos de la fuerza, vigor e independencia de nuestra Patria”,

Lo que, evidentemente, no se podía tolerar (Borroy, 2004)

En su línea, el 13 de marzo del 37, el diario *Amanecer* publicaba una declaración de intenciones que fue cumplida con todo rigor en los meses –y años- que sucedieron a la sublevación militar contra el gobierno legítimo de la República:

“...para los poetas preñados, los filósofos henchidos y los jóvenes maestros y demás parientes, no podemos tener más que como en el romance clásico: un fraile que los confiese y un arcabuz que los mate” (Borroy, 2004)

Y José Pemartín, jefe de los Servicios de Enseñanza Superior y Media proclamaba:

“Tal vez el 75% del personal oficial enseñante ha traicionado –unos abiertamente, otros solapadamente, que son los más peligrosos- la causa nacional (...) Una depuración inevitable va a disminuir considerablemente, sin duda, la cantidad en personas de la enseñanza oficial” (Borroy, 2004)

Está demostrado, pues, que el cuerpo funcional más diezmado a manos franquistas –en proporción al número de ejercientes- fue el de la enseñanza.

“Región hubo, como Navarra, donde la primera consigna sería: «¡Que no quede un maestro vivo!». La furia exterminadora fue tal que se llevaron por delante, incluso, a maestros carlistas” (Pons Prades, 1978)

En las provincias de las que se tienen datos fiables fueron ejecutados unos 250 maestros.

LA DEPURACIÓN «YA LEGAL» EN EL NUEVO ESTADO

Conforme avanza la ocupación, el bando sublevado *sistematiza la represión* con el fin de liquidar todos aquellos elementos que, opuestos a sus principios, supusieran una amenaza para la victoria final. Se procede así a una *purga* del funcionariado público, expulsando de sus puestos de trabajo a todos aquellos que por sus ideas políticas habían sido contrarios a la sublevación y pudieran terciar negativamente en el desarrollo que el *Nuevo Estado* pretendía. Las nuevas instituciones que se fueron creando entendieron que para poder ejercer un control absoluto sobre la ideología del pueblo, ésta debía realizarse desde abajo, y para ello era ineludible controlar los agentes que ejecutaban dicha labor. Éstos estaban representados, sobre todo en el ámbito rural, por dos figuras: por un lado, el cura párroco, y por otro, el maestro. El cura párroco, como *pastor* y cabeza visible de la Iglesia en los ámbitos más pequeños, tendrá mucho ascendiente sobre el pueblo llano, por ser quien marca las directrices de una correcta actitud cristiana y es garantía de salvación del alma. Su figura será muy respetada en una sociedad católica y fácilmente manejable por el alto grado de analfabetismo entre la población. Como antagonista, el maestro, cuya ventaja intelectual le convertía en un elemento de respeto: tenía una opinión autorizada sobre diversas materias (política, sociedad, economía, e incluso moral y religión) muy importante para la mayoría de la gente. Además, no sólo enseñaba en la escuela a los alumnos, sino que –mediante la

extensión cultural- enseñaba también a sus padres a cultivar los campos, repoblar los montes, curar a los animales enfermos y, muchas veces, a las personas. Aconsejaba en pleitos, reconciliaba vecinos y redactaba los “papeles” con los que las gentes sencillas trataban de defender sus derechos ante la lejana, todopoderosa y temida Administración y los señores locales (lo que les costó a unos y a otros, serios disgustos e incluso la vida). Especialmente en las zonas rurales, el maestro era visto por los sectores conservadores como una verdadera amenaza para el orden social tradicional. A pesar de las variopintas acusaciones que la red caciquil se encargó de difundir, los maestros, muchos de ellos católicos, fueron víctimas de acusaciones y bulos de carácter religioso. La República había puesto las bases de lo que iba a ser la escuela laica, de pensamiento libre, y mandó sacar de las aulas los crucifijos que las presidían. Los maestros, en su intachable comportamiento de funcionarios, descolgaron las cruces. Ese fue el pecado que se convirtió en delito (*Morán, 2003*).

Como hemos visto, la Iglesia vislumbró desde un primer momento en la nueva ideología franquista un apoyo a sus derechos e intereses, los mismos que la República había venido poniendo en jaque; y puesto que la Iglesia y, por tanto, los curas párrocos eran favorables al movimiento, el control debía ejercerse férreamente hacia las actitudes de los maestros. Con ese fin se dictaron las medidas necesarias para juzgar su actuación y apartar o eliminar a aquellos que no se ajustaban a sus intereses (*De Pablo Lobo, 2007*).

La depuración, de rasgos netamente inquisitoriales, fue un empeño por eliminar cualquier resto de *innovación pedagógica, de laicismo y coeducación*, puntales sobre los cuales la República había establecido su sistema educativo. Alcanzó a docentes, alumnos, libros de texto, e incluso a las bibliotecas escolares, aunque la intención fundamental de las nuevas autoridades se dirigió a la depuración del personal docente. Debían seleccionar muy bien a quienes se iban a encargar de la educación durante el nuevo régimen: maestros de absoluta *solvencia moral, católica y con adhesión al nuevo Estado*. Como pilar sobre el que se asentaría la formación del Nuevo Estado, la política represiva ejercida por el bando franquista fue provista de toda una concepción ideológica “*en la que sus acciones aparecían como la justicia absoluta y serena, y las de los vencidos quedaban reducidas a crímenes aberrantes*” (*Reig Tapia, 1995*). Con esta limpieza se mantendría el nuevo orden en la enseñanza castigando al desafecto – privándole de su trabajo y medios de vida, marginándole personal, social y

laboralmente-, intimidando al indeciso, y premiando al partidario. El fin último de la depuración era casi exclusivamente político; en menor medida, aunque también fue relevante, religioso o moral y en mucho menor grado, profesional (*G^a Domínguez, Lucero y Montañés, 2007*), y abarcaba todos los aspectos de la vida social y personal. Para entender su espíritu debemos remontarnos al planteamiento inicial de justicia que fue calificado por Serrano Súñer –no sabemos si cínicamente- como de “*justicia al revés*”. Es decir, nadie podría ejercer la docencia, ni pública ni privada, sin haber superado un expediente de depuración en el que lo que había que probar no era la “culpabilidad”, sino la “inocencia”, de cualquier sospecha republicana o izquierdista (*Morente, 2001b*).

Aunque, como hemos visto, el proceso de represión y depuración del magisterio español se inició prácticamente desde el 18 de julio, no toma cuerpo legal hasta la publicación del *Decreto 66, de 8 de noviembre del 36*. Anteriormente a la publicación del decreto, la purga administrativa –no el exterminio- fue llevada a cabo por las autoridades académicas de cada distrito universitario, siguiendo las directrices de la autoridad militar y civil de cada provincia, que eran quienes redactaban las primeras listas de maestros sancionados, después la hacían pública en cada uno de los Boletines Provinciales. Podemos definir esta primera depuración como una purga militar, no solamente por haber sido decidida por los estamentos militares provinciales, sino por que estaba sujeta a la legislación castrense de urgencia.

En el prólogo de dicho *Decreto*, expresando ya la culpabilización del maestro que, como hemos anticipado, será una constante durante todo el proceso, se dice que

“El hecho de que durante varias décadas el Magisterio en todos sus grados y cada vez con más raras excepciones haya estado influido y casi monopolizado por ideologías e instituciones disolventes, en abierta oposición al genio y tradición nacional, hace preciso que en los solemnes momentos porque atravesamos se lleve a cabo una revisión total y profunda en el personal de Instrucción Pública, trámite previo a una reorganización radical y definitiva de la enseñanza, extirpando así de raíz esas falsas doctrinas que con sus apóstoles han sido los principales factores de la trágica situación a que fue llevada nuestra patria” (Alonso Maldonado, 1937)

El proceso depurador fue muy complejo. Con el *Decreto 66* se establecerían las *Comisiones Depuradoras (art. 1º)* para los funcionarios docentes, siendo la Comisión Depuradora “D” la encargada de la purgación de los maestros de primera enseñanza (incluyéndose los interinos y en fase de prácticas), decretándose para más adelante la creación de una *Comisión Provincial tipo D* en cada provincia. Las otras Comisiones

afectaban al personal de las Universidades (A), al profesorado de las Escuelas de Arquitectura e Ingeniería, y Escuelas de Comercio (B) y al personal de los Institutos de Segunda Enseñanza, Escuelas Normales de Magisterio, Escuelas de Comercio, Escuelas de Artes y Oficios, Escuelas de Trabajo, Inspecciones de Primera Enseñanza y de todo aquel personal del Ministerio de Instrucción Pública no incluido en cualquiera de las demás Comisiones Depuradoras (C). Estas tres últimas tenían fijado el plazo de tiempo para terminar sus actuaciones en un mes; para la D) se previó que exigiría tres meses (este plazo se demoró ampliamente por acumulación de expedientes, llegando a durar la instrucción de algunos de éstos *más de tres años*). Quienes hubieran de constituir dichas Comisiones serían libremente elegidos por el Presidente de la Junta Técnica del Estado –Franco-, a propuesta de las Comisiones de Cultura y Educación, siendo los cargos irrenunciables (*art. 2º*).

A partir de octubre del 38 se constituirá una Comisión Provincial tipo D) en cada capital de provincia “liberada”, exceptuando a Madrid y Barcelona, a las que les corresponde dos. Cada Comisión Provincial sería la encargada de desarrollar la mayor parte del proceso depurador en la misma, desde la *recopilación de los informes preceptivos* de cada maestro, la determinación de las acusaciones que se imputaban a éste –el *pliego de cargos*-, hasta la *propuesta de sanción* que debía recaer en el maestro, que sería supervisada por la *Comisión Superior Dictaminadora de Expedientes de Depuración del Ministerio de Educación Nacional*. Inicialmente componían la Comisión cinco miembros: un Director del Instituto de Segunda Enseñanza, un Inspector de Primera Enseñanza, el Presidente de la Asociación de Padres de Familia, y dos *personas de máximo arraigo y reconocida solvencia moral y técnica (sic)*, nombrados por el Gobernador Civil –en nombre del Jefe del Estado-. Con el tiempo, la composición de estas Comisiones cambiaría para dar paso a representantes de F.E.T. y las J.O.N.S. Además de los miembros fijos, la Comisión podía contar con otras personas, pero sólo como colaboradores.

En la normativa menor que desarrollaba el *Decreto 66* se determinaba que las Comisiones podían reclamar “*a cuantas autoridades, centros o personas lo estimen, cuantos informes creyesen necesarios sobre la conducta profesional, social y particular, así como actuaciones políticas del personal cuyos antecedentes y actuación les correspondía investigar*”, con objeto de poder formar un concepto acabado y total de cada uno de los interesados. En los expedientes de las Comisiones D) eran informes

obligados los del Alcalde, párroco, comandante del puesto de la Guardia Civil y de un padre de familia bien reputado del lugar donde radicase la escuela.

El objetivo final era que nadie pudiese ejercer la docencia sin haber sido sometido previamente a un expediente de depuración en el que se tuvieran en cuenta actuaciones políticas, actitudes religiosas... La totalidad de la vida de los docentes fue sometida a intensos informes donde se investigó sobre sus actuaciones públicas, profesionales, privadas,... ningún aspecto fue dejado de lado. Su puede afirmar que los expedientes de depuración, actualmente conservados en el Archivo General de la Administración son expresión del totalitarismo y el intenso control social practicado durante los primeros años de la dictadura franquista.

Impacta en el desarrollo legislativo la violencia verbal y el lenguaje amenazante cargado de radicalismo, en línea con el extremismo nacionalista del discurso fascista de la época. Como ejemplo, la Circular emitida por Pemán a los Vocales de las Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública de 7 de diciembre del 36.

“Las Comisiones depuradoras, al dirigirse a cualquier autoridad o particular en demanda de informes, deberán hacerles presente la gravísima responsabilidad en que incurren para con Dios y con la Patria ocultando determinados extremos, cuando no, llegando a falsear los hechos, valiéndose de reprobables reservas mentales o sentimentalismos extemporáneos. También se ha de combatir y de hacer público, para perpetua vergüenza del que en tal falta de ciudadanía incurra el nombre de quienes aleguen indebidamente desconocer los hechos o las personas sobre los que se interesen informes. Sería indigno que al heroísmo de nuestros oficiales, soldados y voluntarios que en las líneas de fuego desafían a la muerte soñando con una España mejor, correspondieran con la cobardía y falta de valor cívico las personas que gozan de la paz de las retaguardias”.(BOE del 10-12-1936, cit. por De Pablo Lobo,2007).

Las tareas de las Comisiones pueden estructurarse resumidamente como sigue: a todos los funcionarios públicos se les obligaba a pedir su propia depuración, pues inicialmente, desde el triunfo del levantamiento fueron separados del servicio hasta que pudiesen ser considerados idóneos. Era así, pues, que los docentes *solicitaban su autodepuración* pidiendo el reingreso. En la solicitud se veían apremiados a explicitar el grado de entusiasmo con que habían recibido el *Alzamiento*, sus actividades y afiliación política y sindical, aspectos relativos a su vida privada –incluyendo obligatoriamente aspectos religiosos- y una demostración de cual iba a ser su grado de vinculación en la construcción del nuevo estado (eufemismo de cuántas delaciones estaban dispuesto a llevar a cabo).

A continuación se ponía en marcha el procedimiento de apertura de expediente depurador a instancias de las comisiones D). A éstas se le confería el derecho de reclamar cuantos informes necesitasen sobre la conducta profesional, particular, social y actuaciones políticas de cualquier individuo objeto de depuración. Es decir, que se les había otorgado el pleno derecho a investigar sobre las conductas, ideología, pensamientos y creencias de cualquier individuo que les interesara.

Según la normativa, las Comisiones debían pedir al menos 4 informes diferentes (alcalde, párroco, jefe de la guardia civil y un padre reputado, vecino de donde estuviese la escuela). Estos informes fueron la base sobre la que se asentó la depuración. Pero los miembros de las comisiones también podían solicitar informes a otras instancias: policía, servicios de información militar, servicios técnicos y administrativos de las inspecciones educativas, particulares, Fue frecuente el empleo de la delación para redactar cargos dirigidos contra los docentes.

Originariamente, la depuración se planteó en términos puramente políticos, pero en la práctica se acabaron escrutando también cuestiones de tipo profesional, las creencias religiosas y los más variados aspectos de la vida privada, en

una investigación, como hemos dicho, de carácter netamente inquisitorial, en la que nada debía quedar fuera de escrutinio ni había límite temporal en el que detener las pesquisas (a pesar de que la normativa fijaba octubre del 34 como fecha inicial de referencia). La actitud inquisitorial y el clima nacional-católico son bien claros en la documentación elaborada por la comisión depuradora. Los datos que se piden a los maestros acusados son los siguientes:

Anexo I

COMISIÓN D) DEPURADORA DEL MAGISTERIO PROVINCIAL
HUESCA

HOJA INFORMATIVA
(DE CARÁCTER EXCLUSIVAMENTE CONFIDENCIAL Y SECRETO)

Maestro nacional D. XXX

Localidad en la que ejercía su profesión XXX

Escuela que regentaba

Categoría y número del Escalafón


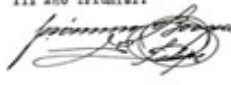
Persona que suscribe el documento: Sr. D. XXX
de 30 años de edad, estado Casado y profesión Jefe Civil,
que ocupa el cargo de Comandante del Distrito en Huesca el 2 de Mayo de 1934.

Sr. Presidente de la Comisión D) Depuradora
del Magisterio Provincial de
HUESCA.

Muy señor mío: En contestación a su atento oficio de fecha 6 del actual y en cumplimiento de lo que ordena el Decreto número 66 del Gobierno del Estado Español (Boletín Oficial del Estado de 11 Noviembre) para la depuración del personal del Magisterio Nacional, tengo el honor de elevar a V. I. el presente informe, que garantiza su veracidad con mi solemne juramento y firma.

Dios guarde a V. I. muchos años.

BENABARRÉN a 25 de A G O S T O de 1934.
III Año Triunfal.

¡VIVA ESPAÑA!

**Datos anteriores a julio de 1936.*

¿A qué partido político pertenecía?

Si no ha estado afiliado a ninguno ¿por qué partido político demostraba mayor simpatía?

¿Formaba parte activa en mítines, manifestaciones, etc.?

¿Acostumbraba a asistir a ellos, aunque no tomara parte activa en su organización?

¿Hacía actos de propaganda política? ¿Cuáles?

¿Oía, ordinariamente, misa los domingos y comulgaba una vez al año?

¿Hacia alardes de irreligiosidad?

¿Pertenecía a alguna sindicación?

¿La propagaba?

¿Formaba parte de sus Comités o Juntas Directivas?

¿Estaba afiliado a algún partido separatista o catalanista? ¿A cuál?

Sin estar afiliado, ¿demostraba simpatía por alguno? ¿Por cuál?

Periódicos a que estaba suscrito o que mas leía.

**Durante el periodo de guerra.*

¿Ha tomado parte en mítines, conferencias políticas, etc.? ¿En cuáles?

¿A qué sindicación ha pertenecido?

¿Ha formado parte de sus Comités o Juntas Directivas?

¿Ha enseñado contra la Religión, la Moral Cristiana o el amor a España?

¿Se le puede considerar adicto al Glorioso Movimiento Nacional?

¿Qué hay de su vida pública, religiosa, patriótica, profesional, sindical, etc. digno de notarse? (Marqués, 2004)

Se penalizaban los actos y las ideas, con especial gravedad si habían ocurrido (o se habían profesado) con posterioridad a la revolución de octubre (1934) y antes de la sublevación militar (para los actos posteriores al 17 de julio se podía llegar a considerar la eximente –o al menos la atenuante- de estado de necesidad). Los principales blancos de investigación y, en su caso, sanción eran la *militancia en partidos, sindicatos u otras organizaciones republicanas o de izquierdas*, la *aceptación de cargos políticos o de responsabilidad, la participación en manifestaciones, mítines, comités de cualquier tipo o hechos de armas, las ideas izquierdistas* (en cualquiera de sus modalidades – comunistas, socialistas, anarquistas...-), o *nacionalistas* (igualmente bajo cualquier variante, fuese de lugar –catalana, gallega, vasca- o de intensidad –separatista, autonomista...-), la *irreligiosidad en cualquiera de sus formas* (desde el “*incumple el precepto dominical*” hasta “*ha inculcado doctrinas ateas en la escuela*”, pasando por “*profesa ideas masónicas*” o “*es indiferente en materia religiosa*”), la *orientación avanzada de la práctica pedagógica* (haberse comprometido con el sistema racionalista de enseñanza pública republicano, laico y coeducativo –“*inculcar en los niños ideas extremistas*”, “*arrojar al crucifijo de la escuela junto con el catecismo y el libro de historia sagrada*”-), y los *comportamientos privados considerados incompatibles con la dignidad de un docente* (entre los que ocupaban un lugar privilegiado los relativos a

cuestiones sexuales –“no está casado católicamente” o “inmoral, comunista y ramera”-). Aunque hasta la demostración de simpatías hacia partidos, ideas o amistad con personas izquierdistas, “*leer prensa de izquierdas*”, “*relacionarse mucho con los obreros*”, “*manifestar no importarle nada la implantación del comunismo en España*”,... podían constituir motivo de sospecha, indagación y sanción. Servía incluso “*no se puede concretar cargo alguno, aunque hay rumores poco favorables*”, lo que pone de manifiesto el carácter especulativo de muchas de las acusaciones y la absoluta arbitrariedad de un importante número de cargos y sanciones (G^a Domínguez, Lucero y Montañés, 2007).

Ante la duda, se imponía la culpabilidad. Como anécdota macabra, destaca el informe del cura de Calamocha (Teruel), sobre un maestro catalán que había ejercido en aquella localidad y al que, en el apartado de “opinión general” del impreso de la Comisión, se limitó a considerar como “fusilable” (Morente, 2001b).

Una vez recibidos todos los informes, en el caso de que los miembros de la comisión consideraran disponer de suficientes pruebas contra el acusado, se procedía a formular un *pliego de cargos*, donde se recogían todas las acusaciones recibidas, y se les pedía información sobre la pertenencia o no a la masonería, si se habían responsabilizado de altos cargos durante la República, etc. Por otro lado, a los propios acusados se les pedía información respecto a otros compañeros, estrategia sibilina y cruel para aumentar el mal estado en el que se encontraban los docentes incrementando las inquietudes y desconfianzas entre el colectivo.

Una cuestión importante que ha llamado la atención, es que se sucedían *denuncias privadas*, en la mayoría de las ocasiones emitidas anónimamente, ya las que las autoridades pedían, como hemos visto más arriba, la máxima colaboración para contribuir a la llamada *causa nacional*. Este dato parece interesante, pues confirma las sospechas de que el proceso de depuración se llevó a cabo en muchas ocasiones a modo de venganza por razones personales; en otras, para que la plaza vacante pudiera ser ocupada por un familiar o un adepto al régimen franquista. Morente ha rastreado minuciosamente los archivos con las listas de maestros depurados, y ha encontrado expedientes que, después de 70 años, mueven a la risa:

“Hubo denuncias privadas, de vecinos, en las que se acusaba al maestro de haber tocado el piano en un baile público, por ejemplo. En un pueblo de Lugo, el alcalde se deshizo del maestro, que no era precisamente de izquierdas, porque en su lugar estaría

mejor una señorita católica, de familia decente, como Dios manda. El alcalde adjuntaba en su informe esta posdata, que Jaume Claret, historiador de la Universidad Pompeu Fabra, recuerda más o menos así: «El hecho de que esta señorita sea mi hija no es el motivo de la destitución del maestro» (Morente, 2001a y b).

Efectivamente, la purga buscaba también hacer huecos en las escuelas donde colocar a familiares y allegados.

Posteriormente se le permitía al maestro realizar un *escrito de descargo*. Estos escritos eran de gran importancia ya que su resolución condicionaría su futuro y, tal vez, su vida. Como la comisión depuradora no otorgaba ninguna credibilidad a los escritos en los que tan sólo se negaban las acusaciones, tenían que argumentar su defensa acreditando buena conducta y pidiendo ayuda a vecinos, a representantes de profesiones prestigiosas, avales de autoridades como el párroco, Alcalde y Guardia Civil, y también en la escuela (lo que resultaba muy contradictorio, ya que a menudo ¡eran los mismos que habían emitido los informes desfavorables!). Proclamaban aquí su inocencia e indignación ante las acusaciones presentadas, y se hacían alusiones a que las acusaciones podían ser debidas a antiguas rencillas, envidias, o falsos testimonios emitidos contra él. Por otro lado, había que mostrar de cualquier manera una adhesión firme al nuevo régimen o, al menos, aparentarla: en los escritos se exaltaban las referencias nacionales y el papel del *Caudillo*. Estos escritos van a proporcionar una extensa galería de avales, que supuestamente argumentarían en su favor y que no pocas veces rozaría, por la angustia que destilan, el patetismo, cuando no el ridículo y el esperpento. Pero, como señalan Fernández Soria y Agulló Díaz (1999), si todo servía para inculpar a los maestros, “¿por qué éstos no iban a utilizar todos los medios a su alcance para convencer al depurador de su idoneidad con la nueva situación?”. Como excepción, algún maestro demostró grandes dotes de valentía y coherencia cuando, acusado de pertenecer a F.E.T.E., escribe en el pliego de descargo con letra grande, ocupando la casi totalidad de la líneas dispuestas para ello: “**NADA TENGO QUE OPONER**” (G^a Domínguez, Lucero y Montañés, 2007).

Sin embargo, por lo general, resultó muy difícil que las comisiones aceptaran dichos escritos, ya que mediante los pliegos de cargo habían recabado mucha información y siempre tenían imputaciones de las que poder valerse para acusarlo, y solo tenía –como máximo– diez días para aportar datos concluyentes sobre su defensa y remitir dicho escrito, teniéndolo que entregar al Presidente de la Comisión Depuradora o enviarlo por correo certificado. Lo que se puede deducir de este corto periodo de

tiempo, es que estaba prefijado a conciencia para que los expedientados no tuviesen la mínima posibilidad de defenderse: cuando se le notificaba a un maestro acerca de su informe, en el caso de que tuvieran que presentar datos para alegar su defensa, se encontraba con que el plazo había finalizado y ya no tenía opción para ello. Si no era localizada la persona en cuestión, por medio del Boletín de la provincia se le pedía que se presentara frente a la comisión depuradora, y si en este caso tampoco se presentaba, se procedía el expediente sin tener en cuenta al profesor en cuestión. Y la Comisión continuaba sus actuaciones como si “*hubiera sido oído*”.

Una vez que la *Comisión Depuradora* analizaba toda la información recogida, los escritos de descargo y la documentación acreditada por el profesor para alegar su defensa, establecía la resolución definitiva del expediente en cuestión, y formuladas las *propuestas de resolución* del mismo, la Comisión tenía que enviarlo a la Comisión de Cultura y Enseñanza, que tendría que informar a la Presidencia de la Junta Técnica la resolución definitiva correspondiente.

Referente al tema de las sanciones, son dignas de mencionar las leyes aprobadas el 11 de marzo del 38, en las cuales se marcan pautas acerca del funcionamiento de las Comisiones de Depuración. Se crea una *Oficina Técnico-Administrativa, con carácter de Sección, especialmente encargada de la tramitación de expedientes, incidencias y recursos a que de lugar la depuración del personal dependiente de este Ministerio*, lo que aclara todo el proceso y el trámite por el que pasaban los expedientes antes de su resolución. Las sanciones se fueron perfilando mediante diversas órdenes hasta encontrar una gama suficientemente amplia como para adecuar la dureza (y, en su caso, la duración) del castigo a la gravedad del acto punible.

Por un lado, la resolución podía emitirse con la *confirmación en el cargo*, la cual suponía cese del expediente. Este tipo de resolución se aplicó a aquellos maestros que se consideraban idóneos según los ideales y exigencias del nuevo régimen. Otro tipo de solución era la *habilitación para la enseñanza*, se trataba de una resolución sin sanción, en la que se otorgaba a maestros interinos o en fase de prácticas el permiso para el desempeño de las funciones de maestro en la escuela.

Por otro lado, estaba la *separación definitiva del cargo*, es decir, separación del Cuerpo y baja en el escalafón. Esta fue la sanción más dura y con mayor repercusión en el cuerpo del magisterio, ya que producía la prohibición de ejercer, o por el contrario,

una disminución en la categoría de la profesión. Tanto una sanción como la otra, eran graves y perjudiciales para el maestro en cuestión, ya que alteraba y modificaba sustancialmente su vida. Una cuestión decisoria para que la resolución del expediente fuese la separación del cuerpo, era haber estado afiliado a la F.E.T.E, después del 18 de julio, puesto que se le consideraba republicano. También resultaba motivo para esta sanción el haber militado en alguno de los partidos políticos que habían concurrido en la coalición electoral del *Frente Popular* en febrero del 36.

Otra solución era el *traslado forzoso*, que fue también fue una de las sanciones más graves, ya que trataba de alejar a determinados docentes de su lugar de trabajo. La prohibición de solicitar vacantes solía ir unida a la anterior solución, y se imponía entre un mes y cinco años. Existían dos tipos de traslado forzoso, *dentro y fuera de la provincia*, ésta última variante era aplicada a docentes que habían militado en partidos políticos autonomistas, sobre todo fue usada con docentes catalanes y vascos, y, en mucha menor medida, gallegos.

Suspensión temporal, o provisional de empleo y sueldo, o en algunos casos la *jubilación forzosa*. También *pérdida de sueldos dejados de percibir*, es decir la pérdida de una parte del sueldo mientras se tramitaba el expediente correspondiente. Abarcaba entre un mes y dos años.

Inhabilitación para el desempeño de cargos directivos y de confianza, este tipo de sanción iba dirigida para el profesorado que era sospechoso, aunque no se había podido demostrar nada.

Y por último la *inhabilitación para ejercer la Enseñanza* (equivalente a separación del cargo pero aplicado a maestros interinos y/o en fase de prácticas, no funcionarios), se refería a que no se podía ejercer legalmente la enseñanza privada.

En los primeros tiempos, los sancionados no podían solicitar una revisión del castigo, pero la situación cambia a partir de 1938, cuando se reconoce la posibilidad de llevar a cabo la revisión de los expedientes depuradores. Eso sí, con limitaciones, ya que no podían pedir la revisión los docentes que hubiesen sido sancionados con el castigo de la separación definitiva. Hasta el 19 de marzo del 39, las revisiones se tramitaban a través de la misma Oficina Técnica- Administrativa encargada de los expedientes de depuración. En esa fecha las competencias revisoras se trasladan a la Comisión Superior Dictaminadora, y, a partir del 42, a un juzgado administrativo creado exclusivamente

para este fin, el Juzgado Superior de Revisiones, el cual funcionó hasta 1961, intentando progresivamente, dar un carácter “democrático” a la labor depuradora (*De Pablo Lobo, 2007*). La solicitud de revisión no llevaba aparejada su concesión; el maestro que la solicitaba debía demostrar que había nuevos elementos de juicio para poder reconsiderar las conclusiones del expediente depurador. En algunos casos se acaba produciendo la anulación de la sanción y/o aligeramiento de la misma. Muchas veces estos aligeramientos se producen cuando ya no le pueden reportar ningún beneficio al sancionado, ya que la mayor parte de la sanción, si no su totalidad, se halla plenamente cumplida.

Casi nunca la revisión culminaba con la rehabilitación completa del afectado, más bien casi siempre se optaba por mantener algún tipo de sanción aunque de rango inferior a la inicial. En cualquier caso, tanto la *benevolencia* de las revisiones como la menor dureza comparativa de la Comisión Superior en relación a las comisiones provinciales, hay que entenderla no como una renuncia de las autoridades franquistas a una radical purga política del Magisterio, sino como una adecuación pragmática de la misma.

Finalizada la guerra civil española, el aparato represivo llevado a cabo por el gobierno franquista conformaba la aplicación de leyes como la *Ley de Responsabilidades Políticas* –de 9-2-1939-, que tuvo efectos retroactivos, remontándose igualmente a los actos realizados en contra del movimiento nacional no sólo desde el 18 de julio del 36, sino desde octubre del 34; así como la *Ley de Represión de la Masonería y el Comunismo* –de 1-3-1940-, por la que se consideraba un delito grave haber pertenecido a la masonería, ya que suponía ser fuente de ateísmo en contra de la doctrina católica, y al comunismo, en el que concentraban todas las ideologías contrarias al régimen, en concreto las de izquierdas.

Otro instrumento destacado que el Estado puso en marcha fue un sistema de denuncia legal que fomentaba la delación, denominado “*Causa General*”, y decretado por el Ministerio de Justicia el 26 de abril del 40. Mediante este sistema se recopilaba toda la información referente a hechos acontecidos en la zona “roja” durante la contienda y sobre la actuación de personas en contra del “glorioso movimiento nacional”. Esto contribuyó al oportunismo, pues muchos vieron en este sistema su

“redención” a cambio de la delación de otros compañeros, pero también fue utilizada para ejercer la venganza personal.

El 10 de noviembre de 1975 –tan solo 10 días antes de la muerte de Franco-, *D^a Marina Bourgeal Ustáriz* obtendrá la reincorporación al Magisterio sin sanción alguna, convirtiéndose en el último caso acreditado del franquismo de maestra depurada y reincorporada a la escuela (*De Pablo Lobo, 2007*).

CONCLUSIONES

La historia la escriben los vencedores, pero no basta con escribirla. El discurso del vencedor demanda ciertas garantías de lectura y, por ello, se reserva grandes soportes y ubicaciones privilegiadas. No consiente que nadie permanezca ignorante de una *memoria oficial* que aspira a erigirse en *colectiva* y, en la medida de lo posible, a informar las memorias individuales (Ramos Zamora, 2006). Y eso fue lo que se pretendió.

Durante el largo mandato de Ibáñez Martín como ministro de Educación Nacional (1939-51) la política educativa del franquismo se cimentó sobre dos aspectos clave: la depuración sistemática de todo el personal vinculado a la educación y a la cultura, y la implantación de un sistema educativo dogmático y confesional, el nacional-catolicismo inspirado en tiempos imperiales. Según dijo este ministro en la apertura del curso (1940) en la Universidad de Valladolid:

“Era vital para nuestra cultura amputar con energía los miembros corrompidos, segar con golpes certeros e implacables de guadaña la maleza, limpiar y purificar los elementos nocivos. Si alguna depuración exigía minuciosidad y entereza para no doblegarse con generosos miramientos a consideraciones falsamente humanas, era la del profesorado” (Villanueva, 2006)

Morente Valero (1997) calcula en su obra *“La depuración del magisterio nacional”* que 16.000 de los 61.000 maestros de la época padecieron las consecuencias

del proceso depurador al que se vio sometido todo el colectivo. Según la misma fuente, de los citados 16.000 maestros represaliados, 6.000 fueron separados definitivamente del servicio y otros 3.000 fueron apartados temporalmente. El resto fueron trasladados o inhabilitados para ocupar cargos directivos.

Sin embargo, hoy por hoy solamente podemos hablar de datos generales y, en muchos casos, extrapolados de estudios parciales. Las características “oficiales” de la obra represiva, junto a la confusión que acompaña todas las situaciones de post-conflicto, permiten pocas exactitudes respecto a su dimensión real (*Reig Tapia, 1995*). Sin duda, es un hecho que la purga fue enorme, como las cifras antes citadas muestran, y lo fue especialmente por la *calidad* de los afectados: el sector más dinámico, innovador, progresista y comprometido del cuerpo de maestros nacionales, así como de los estudiantes normalistas, a su vez, futuros maestros. Pemán aspiraba a una depuración *punitiva y preventiva*, y lo consiguió con creces. La mayoría de los maestros de un modo u otro sintieron miedo, frustración e incertidumbre ante este inesperado proceso, que alteró en todos los sentidos a la Educación. *La innovación pedagógica desapareció* por una larguísima temporada, los maestros neutrales o indefinidos ideológicamente procuraron parecer fuera de toda sospecha, y los que habían sido sancionados o habían visto la sanción muy cerca no tuvieron más remedio que hacer de tripas corazón y sumergirse, con la mayor dignidad profesional posible, en la escuela gris, católica, tradicional y reaccionaria del *Nuevo Estado*. Esa *política de venganza* del franquismo significó “*una especie de racismo cultural contra el hombre moderno, progresista, laico, liberal o marxista, que la España tradicional, conservadora y católica no podía admitir*”. ¡Qué lejos quedaban entonces las ilusiones de la primavera de 1931! (*Morente, 2001*).

Si nos fijamos en la *dureza de la depuración en diferentes provincias*, es decir, si comparamos con la media (el 24-25% del Magisterio) las provincias que albergaron mayor número de maestros sancionados, descubrimos que la represión fue mayor en las zonas que mostraron más resistencia durante la guerra civil a la invasión franquista, aunque las fechas en que cayeran en manos del ejército de Franco fueron variadas. El carácter republicano de estas provincias define ciertamente las causas por las que sus docentes fueron cuantitativamente más sancionados: compartieron características políticas e ideológicas las capitales republicanas como Madrid, Valencia y Barcelona (las catalanas, en general), y una provincia protagonista de la revolución de octubre del

34: Asturias. En conexión con este argumento está la relación bidireccional que estableció el gobierno franquista entre la República y los maestros al considerarlos un colectivo afín a los principios ideológicos de las izquierdas y de sus políticas educativas, que incluso les llevaría a concebirlos como los “inspiradores” del desenlace bélico. Esta situación explica que la depuración del magisterio primario no fue profesional, sino más bien una “purificación o purgación política”, en la que todas aquellas conductas que manifestaron un cariz ideológico contrario al del *Nuevo Estado*, serían duramente castigadas independientemente de si la labor pedagógica y educativa del docente era excelente o no. Complementariamente, otra connotación explica la mayor represión ejercida en algunas de estas provincias, y es la marca política de los nacionalismos, presente sobre todo, y más que en la provincia de Valencia –en la que no apareció en ningún expediente como cargo, ni siquiera en aquellos casos en los que el docente públicamente defendía el valenciano y la utilización de éste en las escuelas (Fernández Soria y Agulló, 1999)- en las provincias catalanas (Morente, 1997) y vascas (Ostalaza, 1996). Por otra parte, la distribución del tipo de sanciones fue bastante más heterogéneo, ya que dependió –y esto en todas las provincias- a las particularidades de cada Comisión Provincial (Ramos, 2006).

Aún en otros casos encontramos que la cambiante situación política sometió a los maestros de muchas provincias a una “doble depuración”, pues antes de sufrir la *depuración franquista* tuvieron que pasar por la *depuración frente-populista* durante la guerra, ya que el gobierno republicano también quiso asegurarse de que su principal instrumento de socialización, la escuela, estuviera en manos de personas afectas a la República (Ramos, 2006).

Junto a esta obra de demolición cultural, se inició otra de *construcción y reajuste ideológico-político*: reintroducción de la enseñanza religiosa, crítica demoledora de los principios democráticos (libertad, pluralismo, tolerancia...), defensa de un españolismo exaltado y excluyente, reinterpretación de la Historia patria poniendo el acento en lo que se consideraba nefasta trayectoria iniciada con la Ilustración, seguida por el liberalismo y culminada con la república democrática. Trayectoria que el invicto *Caudillo* estaba llamado a rectificar, devolviendo España a la senda Imperial de sus glorias pasadas, identificadas con la monarquía de los Reyes Católicos y los Austrias mayores. Toda esta vuelta al pasado se completaba con el rechazo de la moderna pedagogía, por *extranjerizante* y ajena a la tradición española, y con la vuelta a la

enseñanza más tradicional, tanto en los métodos como en los contenidos (*Morente, 2001a*). El *nacional-catolicismo* se filtró de forma transversal en toda la sociedad al contar con formas de control moral rigurosas y eficaces. El magisterio se presentaba como el colectivo profesional idóneo para socializar a los niños en los principios del Nuevo Estado. Junto a la iglesia, la escuela –y el *nuevo maestro* como su principal agente–, fue el instrumento de adoctrinamiento que se servía de los cantos, rezos, símbolos, celebraciones, y otros rituales escolares que tenían como objetivo, además de evidenciar la estética y el discurso del franquismo, la humillación y el sometimiento de las posibles voces y conciencias discordantes. Para realizar esta tarea no era necesario contar con un magisterio bien formado. Bastaba con que fuese obediente y temeroso y que dedicara la mayor parte de su energía y de su trabajo a legitimar el régimen.

A lo largo del conflicto y con posterioridad, se llevaron a cabo oposiciones y concursos con plazas reservadas para excombatientes, sin apenas preparación pedagógica y profesional que introdujeron en las escuelas disciplinas y protocolos de inequívoca ideología castrense. El lugar de muchos *Maestros* fue ocupado por miles de arribistas, excombatientes, mutilados de guerra y excautivos, familiares de caídos y, en general, sujetos de reconocida adhesión al sistema y cuya competencia profesional importaba poco, por lo que nadie se tomó demasiado tiempo en comprobar. Así, la orden de 15 de febrero de 1940 tenía por objeto “*dar el máximo de facilidades a los alféreces provisionales del Ejército que desearan acudir a la convocatoria de ingreso en el Magisterio Nacional*”, para los cuales se convocaron un total de 4.000 plazas a cubrir por estos militares-maestros (*Villanueva, 2006*). En esta misma línea, según la convocatoria de oposiciones de 17 de octubre de 1940, sólo podían presentarse quienes, junto al título académico, acreditaran su adhesión absoluta al nuevo Estado, y fueran, además de militantes de Falange, oficiales provisionales o de complemento, o excombatientes, o excautivos, o miembros de la extinguida *Corporación del Magisterio* o de los *Cruzados de la Enseñanza*, o huérfanos de guerra, o miembros del SEM con cinco años de servicios interinos en escuelas o entidades de cariz católico y nacional. Hay que esperar hasta 1945 para que la convocatoria de oposiciones esté abierta a todos los españoles, aunque continuaría siendo necesaria –prácticamente hasta el final del régimen como un requisito formal- la adhesión al Movimiento (*Borroy, 2004*). La depuración sirvió, por tanto, para hacer limpieza ideológica, pero también para colocar a

los adictos, y para paralizar cualquier tipo de contestación interna durante cuarenta años.

La represión cumplió asimismo su *función ejemplarizante* de lo que ocurría a los adversarios políticos: muerte, prisión, incautación de bienes, pérdida del puesto de trabajo,.... Pero, además, servía a su objetivo de paralizar a la sociedad, adormecer a la población por la estrategia del terror. Fue por eso que se utilizaron los castigos ejemplares, el fusilamiento, la prisión, el destierro, las humillaciones, las amenazas y coacciones. La represión se dirigió principalmente contra los oponentes, pero también contra las personas que no manifestaban adhesión entusiasta al nuevo régimen, o mostraban tibieza en su trato con el “enemigo”. Para ello se valió de la calificación de “*desafecto*”, que se podía incluir en la partida de defunción del fusilado, para diferenciar nítidamente a los vencidos de los denominados “*afectos al Glorioso Movimiento Nacional*”. Esta “marca” negativa producía discriminaciones en todos los campos de la vida social, desde el servicio militar a la “cola” de la compra, pasando por las cartillas de racionamiento, las posteriores oposiciones, etc.

En cuanto a las *consecuencias psicológicas*, el terror, el miedo, el odio, el rencor, la venganza o la resignación son sentimientos que la represión despertó en muchos de los familiares de las víctimas. Primeramente, hay que señalar que a la mayoría de familiares de las víctimas, muchos de ellos católicos practicantes, les creó problemas de conciencia y de fe, pues veían con asombro cómo sus deudos eran ejecutados en defensa de un orden y unos valores apoyados por la Iglesia. La misma Iglesia que hablaba de amor al prójimo negaba ayuda a los condenados, no intercedía para conseguir los indultos, o se limitaba a ofrecerles la confesión y comunión antes de la ejecución -cuando no formaba parte de la acusación-. Muchos familiares dieron la espalda a esa Iglesia, que no trató de conciliar los bandos enfrentados en la Guerra Civil entre españoles.

El miedo y el terror afectaban a todos, fueran sospechosos por su pasado o su presente, no adherido al movimiento. Familias de víctimas que desconocían dónde habían sido enterrados sus muertos, preguntaron tiempo después a los enterradores, pero éstos no decían nada, o no sabían o no podían, pues estaban aterrorizados también. Muchos investigados y sus familiares tuvieron que sortear innumerables dificultades para encontrar testigos que declararan –les avalaran- en los expedientes. Otros quisieron

olvidar a toda costa y no volver a hablar nunca de unos hechos que les han dejado heridas muy profundas para toda la vida. (Vega Sombría, 2004)

Pero, ¿qué motivó al gobierno de Franco a efectuar esta represión? El Estado franquista consideraba que el catolicismo era la única herramienta clave para

“...entender la historia de nuestra civilización y de nuestro pueblo y una norma para que pueda marchar nuestra nación por las rutas del porvenir” (Sainz Rodríguez, 1938).

La escuela se convirtió, por tanto, en el instrumento fundamental para inculcar los postulados del gobierno franquista, los maestros que habían recibido formación pedagógica durante la II República, pasaron a ser un eminente peligro ya que podían proporcionar experiencias culturales contrarias a las del Nuevo régimen, introduciendo en las aulas doctrinas inspiradas en los principios de libertad defendidos por la Institución Libre de Enseñanza. Este estado de opinión apuntó directamente al Magisterio como los auténticos *“envenenadores de la conciencia de los niños”* o como el *“organismo vivo tiranizado por el mal”*, capaz de *“formar una generación al servicio del ateísmo, marxismo, materialismo y antipatria”*, razones suficientes por las cuales debía ser evaluada su idoneidad ideológica, o dicho de otro modo, depurados y eliminados.

REFERENCIAS

- ANGULO, J. (2006). La ilusión republicana, o cuando España pensaba en rojo. *Cuadernos de formación republicana, I*. www.nodo50.org/republica/docs/angulo-capitulo-I.pdf (recuperado el 26-07-2008)
- ALFONSO AGUIRRE, H. y MALDONADO SÁNCHEZ, J. (Comp.) (1937). *Legislación del Nuevo Estado. Disposiciones legales dictadas por el Nuevo Estado Español desde el 24 de Julio al 31 de Diciembre de 1936*. Imprenta Aldecoa. Burgos
- BORQUE, L. (2006). Sangre en la escuela. La represión violenta contra los maestros republicanos en Asturias. *Actas del Congreso La Guerra Civil Española, 1936-1939*. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- CARBONELL I SEBARROJA, J. (1977). *L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)*, Barcelona, Edicions 62. (Citado por F. Morente Valero, 2001b)
- CORTES CONSTITUYENTES DE LA II REPÚBLICA ESPAÑOLA (1931). Constitución de 9 de diciembre de 1931. www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1931.pdf (rec. el 12-12-2007)
- DE PABLO LOBO, C. (2007). La depuración de la educación española durante el franquismo (1936-1975). Institucionalización de una represión. *Foro de Educación*, nº 9, 203-228
- FALANGE ESPAÑOLA (1933). Puntos iniciales. *F. E.* (7 de diciembre de 1933) (<http://www.filosofia.org/his/h1933a1.htm>) (rec. el 10-06-2008)
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. y AGULLÓ DÍAZ, M. C. (1999). *Maestros valencianos bajo el franquismo*. Institució Alfons el Magnànim. Valencia.
- FRANCO, F. (1937). Declaraciones al representante de la Agencia «Havas» el 27 de agosto de 1938, en *Palabras del Caudillo. 19 Abril 1937-7 Diciembre 1942*. Ed. Nacional. Madrid, 1943, pág. 532.

- GARCÍA DOMÍNGUEZ, L. M., LUCERO, M. y MONTAÑÉS, R. C. (2007). Resoluciones y sanciones del proceso depurador del Magisterio primario en la provincia de Badajoz durante la Guerra Civil. *Campo Abierto*, 26 (1), 57-77.
- GONZÁLEZ MADRID, D. A. (2007). Violencia política y dictadura franquista. *Dissidences. Hispanic Journal of Theory and Criticism*. 3.1, 1-55
- JUAN BORROY, V. M. (2004). *La tarea de Penélope. Cien años de escuela pública en Aragón*. Zaragoza: Biblioteca Aragonesa de Cultura.
- LLOPIS, R. (1933). *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Ed. Biblioteca Nueva, S. L. (Edición facsímil)
- MADRIDEJOS, M. (1978). Contrarrevolución y terror en la zona nacionalista. En M. Madridejos (Dir.), *La Guerra de todos*. Primera Plana S.A.
- MARQUÉS, S. (2004). Enseñanza republicana vs enseñanza franquista: la represión del magisterio. <http://www.memoriacatalunya.org/articulos/art70.htm> (rec. el 11-08-2008)
- MATE, R. (1973). *El ateísmo. Un problema político*. Ed. Sígueme, Salamanca
- MELLA, R. (1891). *El productor*. Barcelona. 5 de noviembre de 1891, citado por Conrado Vilanou en el prólogo de P. Robin, o.c., 1980)
- MORENTE VALERO, Francisco (1996) *Tradición y represión: la depuración del magisterio en Barcelona (1939-42)*. PPU. Barcelona.
- (2001a). La Depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión. *Anuario de la UNED 2001-2002*, 661-688.
- (2001b). La Muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo. *Historia y Comunicación Social*, 6, 187-201
- MORÁN, C. (2003). Represión contra los maestros en la Guerra Civil. Los homenajes de los docentes a sus colegas muertos en la contienda de 1936 recuperan su memoria (*El País*, 27-01-2003)
- OSTOLAZA ESNAL, M. (1996). *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo (1936-1945)*. Donostia-San Sebastián: Ibaeta Pedagogía.
- PONS PRADES, E. (1978). Represión indiscriminada. En M. Madridejos (Dir.) *La guerra de todos*. Primera Plana S.A.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1980). *Educación e Ideología en la España contemporánea*. Politeia-Labor.
- RAMOS ZAMORA, S. (2006). Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 17 Núm. 1,169-182
- REIG TAPIA, A. (1995). La Depuración «Intelectual» del nuevo estado franquista. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 88, 175-198
- ROBIN, P. (1981). *Manifiesto a los partidarios de la educación integral. (Un antecedente de la Escuela Moderna)*. Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius. Olañeta Editor. Barcelona
- SAINZ RODRÍGUEZ, P. (1938). *La escuela y el Nuevo Estado*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- THOMAS, H. (1976). *La Guerra Civil Española*. Grijalbo, Barcelona. (Citado por Madridejos, M., 1978)
- VEGA SOMBRÍA, S. (2004). La represión en la provincia de Segovia en los orígenes del régimen de Franco. *Hispania Nova*, 4, Separata

VILLANUEVA HERRERO, J. R. (2006). José Ibáñez Martín. El gran depurador. *Diario de Teruel*, 1-09-2006. Publicado *escuelarepublicana.net* el 8-11-2007 y recuperado el 18-08-2008. <http://blog.iespana.es/escuelarepublicana/art%EDculos%20period%EDsticos> (rec. el 15-09-2008)