

Usos y dimensión moral de la memoria y del olvido en la historia de la educación¹

Uses and moral dimension of memory and oblivion in the history of education

Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA

Universitat de Valencia

RESUMEN: Tras poner de manifiesto el carácter de la memoria y el olvido en su relación con la historia y después de señalar la importancia y los riesgos de la memoria en el quehacer histórico, este artículo fija su atención en el estudio de la manipulación e incautación que sufre la memoria escolar sobre todo durante el franquismo, centrando su interés tanto en la justificación política y en las actuaciones sobre los lugares y depositarios de la memoria en los que se ejecuta aquella incautación, cuanto en la consecuencia de esa política represiva: la rectificación de la memoria escolar e invención de una memoria nueva. La dimensión moral de los usos de la memoria y del olvido referida a las políticas y a las personas, cierran este trabajo.

¹ Este estudio -que forma parte de un proyecto de investigación financiado por la Consellería d'Empresa, Universitat i Ciència de la Generalitat Valenciana (GV04-B-174)- debe mucho a varios trabajos nuestros: Juan Manuel Fernández Soria, "Memoria y «desmemoria» de la Escuela Valenciana", *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación* (Madrid), 11, 1997, pp. 79-87; *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*, Valencia, Edit. Tirant Lo Blanch, 1998; "Incautación y rectificación de la memoria escolar", en Agustín Escolano Benito y José María Hernández Díaz (Coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2002, pp. 67-106; "La historia de la educación ante la Segunda Ilustración", en Manuel Ferraz Lorenzo (Coord.): *Repensar la historia de la Educación. Nuevas propuestas. Nuevos desafíos*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2005, pp. 191-238; "La manipulación de la memoria escolar durante el Franquismo", conferencia pronunciada en el marco de las IV Jornadas de historia da educación, "A manipulación e a recuperación da memoria escolar. A escola e os mestres na II República e no franquismo", celebradas en Foz (Lugo) dentro de los Cursos de Verano de la Universidad de Santiago de Compostela (Julio 2005); "Memoria y olvido en la historia de la educación", ponencia presentada en el Seminario "Memoria i fonts orals en la Història de l'Educació", organizado por la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana y celebrado en Girona con la colaboración del Departament de Pedagogia y el Consell Social de la Universitat de Girona (Octubre 2005); Juan Manuel Fernández Soria y M^º Carmen Agulló Díaz, *Maestros valencianos bajo el Franquismo. La depuración del Magisterio primario (1939-1944)*, Valencia, Institució Alfons El Magnànim, 1999; "La memoria confiscada del Magisterio (1931-1945)", en Carmen Benso Calvo y Mercedes Suárez Pazos, *Memoria da Escola. Cultura material e testemuñas da nosa Historia Educativa Contemporánea*, Vigo, Editorial Xerais, 2006 (En prensa).

PALABRAS CLAVE: Memoria e Historia, Franquismo, Historia de la Educación española, Memoria y olvido en la Historia de la Educación, Memoria escolar.

ABSTRACT: This article first discusses the nature of memory and oblivion as they relate to history and goes on to highlight the importance and hazards of memory in historic investigation. It then focuses on the manipulation and confiscation to which educational memory was subjected under Franco's regime. Special attention is paid to both the political justification and the repressive actions taken against the places and people -the depositories of memory- where these confiscations were conducted as well as the consequences of these repressive policies, i.e., the rectification of educational memory and the creation of a new one. The moral dimension of the uses of memory and oblivion as regards politics and people conclude this article.

KEY WORDS: Memory and history, Franco's regime, History of Spanish Education, Memory and Oblivion in the History of Education, Educational memory

1. Memoria, olvido e historia

Es antigua la cuestión de la Memoria y el Olvido. Incluso lo es considerada en su forma bifronte, es decir, como dos caras de una misma moneda. Ya Pausanias señaló la existencia de este carácter en la mitología griega cuando informaba que cerca del célebre oráculo de Trofonio, héroe de Lebadea, en Beocia, había dos fuentes a las que los hombres se acercan de manera alterna: una la fuente del olvido, otra la de la memoria.² La filosofía antigua había contemplado, en efecto, la oposición entre memoria (*mnéme*, *mnemósine*) y olvido (*amnemóneo*, *amnesis*), doble cara, como digo, de un mismo problema: la lucha contra el olvido y la lucha contra el recuerdo, representados también, respectivamente, por la tradición bíblica y la ateniense, deseosa aquella de no olvidar³ y ésta de no recordar las desgracias pasadas con el deseo de no entorpecer la convivencia y el entendimiento del presente;⁴ tal vez sea por su anclaje en esta doble influencia cultural por lo que la tradición occidental “camina sobre una doble vía: entre la memoria y el olvido”.⁵ Sea por herencia cultural, por moda o por convicción,

² Pausanias, IX, 39, 8. Citado en Julio Caro Baroja, *Reflexiones nuevas sobre viejos temas*, Madrid, Ediciones Istmo, 1990, pp. 11-12.

³ Hasta en 168 ocasiones repite La Biblia “Acuérdate”. En el “Cántico de Moisés” recogido en el Deuteronomio (32,7), el profeta ordena: “Acuérdate de los días de antaño, / considera los años de edad en edad. / Interroga a tu padre, que te cuente, / a tus ancianos, que te hablen”.

⁴ Suele recordarse que los atenienses, después de una muy cruel guerra civil, vuelven a su ciudad, restablecen el régimen democrático de gobierno, “que les era tanpreciado y, para asegurar el futuro de Atenas, hicieron un juramento de que nadie debía ‘recordar’ los males pasados, toda memoria rencorosa sería castigada con la pena de muerte” (Jacqueline de Romilly, “La historia entre la memoria individual y la memoria colectiva”, en *Academia Universal de las Culturas, ¿Por qué recordar? Foro Internacional Memoria e Historia 1998*, Barcelona, Granica, 2002, p. 45). Pero no sería ésta la única razón del esfuerzo helénico por sustraerse al olvido (al olvido de carácter privado); también habría que considerar la vocación naturalista y racionalista del hombre griego, su vitalismo, su vivir para el momento presente, su criticismo y su visión secular de la vida; pero también —y esto no deja de presentar una aparente contradicción— su sentido de la fama heroica, que de forma tan insistente recogiera Homero en sus poemas épicos, que le empuja a anclarse en el presente y a protagonizar hechos históricos dignos de ser recordados y transmitidos a las generaciones futuras. El hombre griego, que decide alejarse del recuerdo propio del ámbito privado, pugnará así mismo por no dejarse engullir por el olvido siempre que pueda dar lugar a una remembranza heroica y motivo de fama.

⁵ Josefina Cuesta, “De la memoria a la historia”, en Alicia Alted (Coord.), *Entre el pasado y el presente. Historia y Memoria*, Madrid, UNED, 1996, p. 57. La misma autora ha coordinado el número 32 de la revista *Ayer* dedica-

el hecho es que, con sus dificultades conceptuales y sus problemas de utilización,⁶ el tema bifacial memoria-olvido está especialmente presente en nuestro tiempo y en nuestra disciplina a cuyo ámbito de trabajo se ha incorporado con fuerza, aunque con retraso, evidenciando tanto la importancia de su estudio como los abusos de que es objeto.

No es posible negar la conflictiva correspondencia entre memoria e historia, cuyas relaciones distan mucho de ser fáciles. Julio Caro Baroja, valiéndose de la aludida mención mitológica, percibe el problema que presenta esta analogía desde el momento en que los hombres beben alternativamente en una y otra fuente, ya la del olvido, ya la del recuerdo, advirtiendo que “cuando después de haber olvidado beben en la fuente de la memoria, lo que vienen a recordar está alterado, cambiado, y lo recuerdan en función de lo que tienen alrededor. Volver a tener memoria de lo que fue con exactitud es imposible”.⁷ El antropólogo vasco está señalando con sus palabras al “presentismo” de la memoria, acotado como uno de los problemas fundamentales de la historiografía actual. Pero no quiero detenerme ahora en este viejo aunque siempre nuevo problema. Me permitiré sólo, porque afecta al motivo esencial de mi exposición, adelantar con Jacques Le Goff, uno de los riesgos de la memoria,⁸ a los que aludiré luego, así como la función del historiador ante él. Dice el historiador francés que

“la memoria, de hecho, está peligrosamente sometida a las manipulaciones del tiempo y de las sociedades que creen que ella misma es la disciplina histórica. Por otra parte, esta disciplina, a su vez, alimenta a la memoria y entra a formar parte del gran proceso dialéctico de la memoria y el olvido que viven los individuos y las sociedades. El historiador debe estar ahí para dar cuenta de los recuerdos y de los olvidos, para transformarlos en materia pensable, para hacer de ellos un objeto de saber”.⁹

La memoria, ciertamente, es un instrumento de dominio porque puede ser manipulada tanto “en función de intereses a los que sirve” como de “las ilusiones que alimenta”.¹⁰ En uno y otro caso la memoria es usada —conscientemente o no— con interés egoísta. Si a esto unimos que a menudo provoca dolor en quien recuerda, tal vez se pueda comprender que haya quienes, ante tantos reparos e inconvenientes, apuesten por el olvido. Sin embargo, Lucien Febvre —teniendo muy cercana aún la memoria de la Segunda Guerra Mundial— nos apercibe en 1949 del riesgo que ello conlleva; permítasenos por su belleza la extensión de la cita:

“¡Qué de huellas dejadas por nuestros antepasados inmediatos y sobre nosotros mismos por sistemas de ideas y creencias; (...) Pero un instinto nos aparta de ellas. Un instinto nos

do al tema “Memoria e Historia”, y planteado en el mismo la situación del tema (Josefina Cuesta Bustillo, “Memoria e Historia. Un estado de la cuestión”, *Ayer* (Madrid), 32, 1998, pp. 203-246).

⁶ De entre la mucha bibliografía existente mencionaré sólo el libro de Paul Ricoeur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris, Éditions du Seuil, 2000 (Traducido al español por Ediciones Trotta en 2003).

⁷ Julio Caro Baroja, *Reflexiones...*, p. 12.

⁸ Que ha sido definida como “la lenta acumulación colectiva y espontánea de todo lo que un grupo social ha podido vivir en común” (“La Mémoire populaire gadget culturel ou ancrage des luttes ?”, *Les Cahiers de Forum Histoire*, 10, 1978, p. 9).

⁹ Jacques Le Goff, *Histoire et mémoire*, Paris, Éditions Gallimard, 1988, pp. 10-11.

¹⁰ George Duby, *Diálogo sobre la Historia*. Madrid, Alianza Editorial, 1988, p. 75.

advierte que no nos dejemos hipnotizar, hechizar, absorber por ese pasado. Un instinto nos dice que olvidar es una necesidad para los grupos, para las sociedades que quieren vivir. Poder vivir. No dejarse aplastar por esa formidable multitud, por esa acumulación inhumana de hechos heredados. Por esa presión irresistible de las palabras que aplastan a los vivientes, pudiendo bajo su peso la débil capa del presente hasta quitarle toda fuerza de resistencia... ¿Qué hacen, históricamente hablando, las sociedades humanas para detener este peligro? Unas, las menos desarrolladas, las menos exigentes mentalmente, han dejado caer todo en la sima del olvido; dejémoslas con su miseria. Pero ¿y las otras? Han adoptado dos soluciones (...) Las sociedades tradicionales se han acomodado a su pasado, de una vez por todas, oficial y pragmáticamente (...) [Pero está también] la historia, que es un medio de organizar el pasado para impedirle que pese demasiado sobre los hombros de los hombres. La historia que, indudablemente (...) no se resigna a ignorar”.¹¹

Es posible que el historiador, o el grupo social del que forma parte, y la sociedad misma, sientan la tentación de luchar contra el recuerdo desdichado, contra la memoria trágica o penosa, porque la memoria es también sufrimiento. Nietzsche, uno de los pocos filósofos que se han ocupado del olvido, sostiene que la memoria es dolorosa pues “no se realizó jamás sin sangre, martirios, sacrificios”, y sólo el olvido nos libera de la memoria, del pasado:¹² “Tanto en la mínima felicidad como en la máxima —dice en otro lugar— es siempre una sola cosa la que hace que la felicidad sea felicidad: el poder olvidar (...) Quien no es capaz de tenderse, olvidando todo el pasado (...) nunca sabrá lo que es la felicidad”.¹³ Sin el olvido, afirma el filósofo alemán, no es posible ni la tranquilidad, ni la felicidad, ni la esperanza, ni el presente. Pero ni quien ejerce el oficio de historiador ni el que actúa como ciudadano responsable, pueden permitirse esta debilidad, porque la desmemoria alimenta la ignorancia, cuyo cultivo suele ser también interesado. Sitúa bien el tema Julio Llamazares cuando escribe que los recuerdos “roen el corazón como alimañas”, pero también que nadie ignora “la mansedumbre que sustenta” el olvido.¹⁴ Conviene, pues, que nos apercebamos de los riesgos de la amnesia histórica por placentera que ésta sea.

Vemos, pues, el antagonismo que se produce, por un lado, entre el esfuerzo de las personas y de las sociedades por recordar y, por otro, la apelación que éstas y aquéllas hacen al olvido ante la amenaza que puede suponerles la memoria. Dicho de otro modo, el elogio parece repartirse a partes iguales entre la memoria y el olvido —conceptos, por otra parte, mutuamente necesarios— quizá porque una cosa sea la *recuperación* del pasado

¹¹ Lucien Febvre, *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel, 1986, pp. 243-245.

¹² Friedrich Nietzsche, *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*, Madrid, Alianza, 1988, (Introducción, traducción y notas de Andrés Sánchez Pascual), p. 76.

¹³ Friedrich Nietzsche, “History is the Service and Disservice of Life”, en *Unmodern Observations*, London, Yale University Press, 1990, p. 103. La traducción recogida en el entrecomillado pertenece al libro *Friedrich Nietzsche*, “Segunda consideración intempestiva: De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida”, en la antología Nietzsche, Barcelona, Península (Edición de Juan Bautista Llinares), 1988, p. 58. Con edición de Germán Cano Biblioteca Nueva ha publicado recientemente esta obra de Friedrich Nietzsche, *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida* (II Intempestiva), Madrid, Biblioteca Nueva, 1999, Edición, traducción y notas de Germán Cano.

¹⁴ Julio A. Llamazares, *La lentitud de los Bueyes*, León, Institución Fray Bernardino de Sahún, 1979.

y otra la *utilización* que de ello resulte; y es que la memoria es selectiva, elección que se hace sobre la base de unos criterios que se mantendrán previsiblemente a la hora de orientar los usos del pasado.¹⁵ Hay, por tanto, una política de la memoria.

También hay una política del olvido. Porque el olvido es fruto de una reflexión, una decisión o una necesidad tanto de las personas como del Poder. Hay olvidos involuntarios, olvidos deliberados, olvidos obligados, olvidos forzados¹⁶... El primero, el olvido involuntario, tiene por sujeto exclusivo a las personas; es esa omisión que tiene una causa ya fisiológica ya de desinterés por el hecho pasado, un acontecimiento que llega a ser poco o nada importante para el sujeto al que tal suceso ha llegado a no decirle nada con el paso del tiempo y que por ello es arrojado al olvido que, en este caso, deviene en necesario; recordemos que la memoria es selectiva, que recuerda u olvida en función de la huella dejada o de intereses de presente o de futuro; el olvido involuntario puede originarse también en la necesidad inconsciente de olvidar; tiene más que ver con la amnesia fisiológica que con la histórica; deberíamos, quizá, referirnos a él como olvido terapéutico, pero no lo haremos porque esta acepción se ha utilizado para designar la decisión voluntaria de silenciar, no de olvidar —no es lo mismo el silencio que el olvido— una experiencia traumática para las personas o los grupos, cuya evocación causa daño. Este olvido terapéutico es voluntario y se activa tanto en personas como en colectivos; se recurre a él generalmente para poder sobrevivir al dolor que provoca el recuerdo de una experiencia pasada ya sea porque su evocación resulte difícil, cuando no indescriptible, ya sea porque la presencia del recuerdo cause dolor físico o psíquico, o bien porque entorpezca la convivencia con uno mismo —ante la imposibilidad de vivir con el recuerdo de una acción vergonzosa o innoble— o con los demás, relación que sería imposible si unos y otros no olvidaran lo que en el pasado les separó. El olvido voluntario afecta sólo a las personas en el caso de lo que podemos llamar “olvido ventajoso” que acontece cuando no se desea implicación ninguna con la experiencia que se arroja al olvido por las potenciales consecuencias que de ella pudieran derivarse; en este caso de olvido deliberado —como olvido ventajoso— la persona que lo activa lleva a cabo una auténtica tarea de des-memoria, de desprendimiento voluntario del recuerdo que supone una amenaza para su bienestar social o profesional.¹⁷ En todos

¹⁵ Para el Director de investigaciones del CNRS, Tsvetan Todorov, entre memoria y olvido no hay una oposición absoluta: la memoria exige necesariamente el olvido, porque ¿acaso es posible recordarlo todo? No sólo no es posible sino incluso inconveniente. La ficción borgiana de Funes el memorioso —donde se cuenta la historia de un hombre que no puede olvidar, de un hombre que aseguraba tener él sólo más recuerdos que todos los hombres desde que el mundo es mundo— es lo suficientemente paradigmática al respecto (Jorge Luís Borges, “Funes el memorioso”, en *Ficciones*, Madrid, Alianza, 2005, 13ª impr., p. 131). La memoria es esencialmente selección y, por ello mismo, implica recuerdo y olvido; elige lo que quiere rememorar, y lo que no conserva llega a ser olvidado paulatinamente. Advierte Tsvetan Todorov que “la memoria es, en todo momento y necesariamente, una interacción” entre dos términos a contrastar: la “supresión (el olvido) y la conservación”: “Conservar sin elegir no es una tarea de la memoria. Lo que reprochamos a los verdugos hitlerianos y estalinistas no es que retengan ciertos elementos del pasado antes que otros —de nosotros mismos no se puede esperar un procedimiento diferente—, sino que se arroguen el derecho de controlar la selección de elementos que deben ser conservados” (Tsvetan Todorov, *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2000, pp. 15-17).

¹⁶ No se agotarían en estos los tipo de olvido; incluso mencionaremos el olvido “positivo” y el olvido “negativo” a los que aludiremos al final de estas páginas.

estos casos el olvido voluntario o deliberado es un olvido impuesto por la persona o por el grupo o por ambos sin que medie acuerdo explícito. Por eso se le ha calificado también como “olvido obligado”, es decir, obligado en tanto que “necesario”. Prefiero, pues, para evitar confusiones reservar el calificativo de “forzado” para delimitar ese otro tipo de olvido exigido desde el exterior de las personas y de los grupos, un olvido “heteroimpuesto”, al que impele el Poder de manera represiva¹⁸ obligando a nuevos aprendizajes, olvido éste que se distingue de los tipos de olvido autoimpuestos recién señalados. Naturalmente, la divisoria que separa estos tipos de olvido es, a menudo, tan fina, cuando no imperceptible, que hace muy difícil distinguir uno de otro y, en consecuencia, aducir el olvido como condición para el perdón, y plantearnos siquiera la dimensión moral del olvido, algo a lo que, no obstante, aludiremos al final de este trabajo.

Señaladas algunas de las dificultades que envuelven los conceptos que nos ocupan y las relaciones entre ellos, intentaré puntear a continuación algunos de los usos y abusos de la memoria y el olvido enmarcándolos en nuestra más reciente historia de la educación, pero no sin preguntarnos antes por las razones de lo que para algunos ha devenido en “obsesión” por recordar, un desvelo éste que, sin duda, tiene mucho que ver con la importancia y provecho de la memoria.

2. Importancia y peligros de la memoria

Ciertamente, desde hace décadas recorre Europa un afán memorialista. Todorov señala el “delirio conmemorativo”, el “frenesí de liturgias históricas”, la “preocupación compulsiva por el pasado” que sacude a Europa en general y a Francia de manera singular.¹⁹ Ante este fenómeno puede y suele argüirse que el peligro de amnesia histórica esté en la base de las múltiples acciones en pro de la recuperación de la memoria. Pero hay quien señala como razón contundente del culto a la memoria el carácter transitorio de nuestro tiempo, en el que nada permanece. Manuel Cruz se hace eco de la tesis al respecto de Andreas Huyssen²⁰ quien ve la clave de esa obcecación memorialista en la “extrema aceleración del tiempo y compresión del espacio (...) que es fuente de profunda angustia. Los discursos de la memoria nos ayudarían a combatirla, ampliando las extensiones del espa-

¹⁷ El “olvido ventajoso” estaría próximo al “olvido de la huida” al que se refiere Paul Ricoeur como aquel que “consiste en no querer ver, no querer tomar noticia de algo. Esta especie de olvido se encuentra próxima la omisión, a la ceguera (...) Por lo demás, tal ceguera no significa que no se haya mirado, sino que no se ha querido ver” (Paul Ricoeur, “El olvido en el horizonte de la prescripción”, en *Academia Universal de las Culturas, ¿Por qué recordar?...*, p. 74).

¹⁸ En otro contexto histórico, el “olvido forzado” sería aquel que se deriva de una política institucional de olvido que no tiene por qué recurrir a la represión; bastaría con promover enseñanzas que vayan en la dirección contraria al recuerdo que no se desea evocar.

¹⁹ Aunque sin mucha convicción, se pregunta si el móvil del fervor memorialístico es la pérdida añorada e inevitable del tiempo pasado, lo que explicaría que “los europeos, y en particular los franceses, estén obsesionados por un nuevo culto, a la memoria. Como si estuvieran embargados por la nostalgia de un pasado que se aleja inevitablemente, se entregan con fervor a ritos de conjuración con la intención de conservarlo vivo. Por lo que parece, un museo es inaugurado a diario en Europa (...)” (Tvetan Todorov, *Los abusos de la memoria...*, p. 49).

²⁰ Andreas Huyssen, *En busca del futuro perdido*, México, FCE/ Goethe Institut, 2002, pp. 39-40.

cio y del tiempo”. La memoria y la liturgia que acompaña su recuperación y su presencia en la contemporaneidad, estarían llamados a constituirse “en baluartes que nos protejan del miedo vertiginoso a que las cosas devengan obsoletas y desaparezcan”.²¹ En un tiempo como el nuestro donde domina la imagen instantánea y pasajera de la televisión y en el que el archivo físico es substituido por el archivo virtual, en un tiempo que asiste a la pérdida progresiva de la materialidad del recuerdo, donde todo se consume aprisa, “la memoria-fetiché objetivada” en forma de memoriales y museos de todo tipo, pretenden convertirse en substitutivos de esa ausencia de memoria.²²

Aun aceptando el valor de estos argumentos, sin embargo, creo que no tienen suficientemente en cuenta otras razones fundamentales que están en la raíz misma de los procesos contemporáneos de recuperación de la memoria: la libertad, la dignidad, la política buena y la propia identidad. La primera porque, como advirtió Odo Marguard, la idea de *libertad* no sólo consiste en tener la capacidad de poder elegir políticamente, sino sobre todo en la conciencia de que el pasado es múltiple,²³ lo que rechaza la visión uniforme y homogénea, a menudo oficialista, del pasado, fundando la libertad en la posibilidad de ser actores protagonistas, individuales o colectivos, del presente y, por tanto, del pasado en que necesariamente devendrá. La segunda, o sea, en razón de la *dignidad* personal, grupal y social, y esto por varias razones. Porque mirar hacia el pasado no sólo nos vuelve potencialmente más sabios y tolerantes, sino también realmente más honestos, sobre todo si sabemos que con la recuperación de la memoria se puede restablecer la dignidad de las personas a las que la manipulación y expropiación de su memoria dejó inermes (sin armas) y sin alma (identificada con lo más sagrado); es decir, les dejó sin posibilidad de manifestarse ante el mundo —su mundo siquiera— y sin nombre, pues el nombre es lo más sagrado;²⁴ imposibilidad de mostrarse y ocultación hasta del mismo nombre —ése que sirve para distinguir a uno de los demás, que lo hace diferente, con su fama y su reputación— fueron consecuencias de la sustracción de la memoria en tiempos de represión; el anonimato, la ausencia —mejor, el despojo— de identidad, fueron siempre efectos queridos por los usurpadores de la memoria en los procesos represivos.

Conocer el pasado, por muy cargado que esté de sombras —decíamos en otro lugar²⁵— es una forma de rehabilitar a quienes las padecieron, de devolverles la memoria y la dignidad que se les arrebató. Recomponer la memoria colectiva nos aleja consciente-

²¹ Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*, Barcelona, Ediciones Anagrama, 2005, p. 125.

²² José F. Colmeiro, *Memoria histórica e identidad cultural. De la postguerra a la postmodernidad*, Barcelona, Anthropos, 2005, p. 22.

²³ Odo Marguard, “Laudatio” a Hans Blumentberg, citado en Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado...*, p. 171, n. 171.

²⁴ Ignacio Martín Jiménez habla del arrebataamiento del alma “no como esa entidad metafísica de la que da cuenta el cristianismo, sino el «alma» en su sentido etimológico: «palabra sagrada». Y no hay palabra más sagrada, más encerrada (o que más encierre) que el nombre propio. Pues bien: a los paseados se les arrebató el nombre propio” (Ignacio Martín Jiménez, “Estragos de un drama colectivo”, en Emilio Silva y otros, *La memoria de los olvidados. Un debate sobre el silencio de la represión franquista*, Valladolid, Ámbito ediciones, 2004, p. 48).

²⁵ Juan Manuel Fernández Soria y M^ª Carmen Agulló Díaz, *Maestros valencianos bajo el franquismo...*, pp. 43-45.

mente del olvido como terapia para soportar un pasado penoso, pero nos acerca a la restauración del ser humano en su trascendencia, su moral y su libertad, a la reparación de la injusticia, al intento de buscar la verdad porque, contrariamente a lo que pensara Nietzsche, la verdad tiene mucho que ver con la moral individual y social y, sin duda, con la felicidad de quienes sintieron la verdad aherrojada y falseada. Por esto ni el historiador ni el ciudadano pueden “canonizar la desmemoria” si no quieren correr el riesgo de desarmarse moral y civilmente.²⁶

Todo eso hace necesaria la recuperación de la memoria, aunque de ello resulte, como hemos señalado, una carga y un dolor ingratos, y hasta una dificultad para lograr la “política buena”. Porque la “política buena” no entiende de acontecimientos o decisiones inoportunas o inconvenientes políticamente; por el contrario, sabemos bien que los defensores de la “buena política” han reclamado el olvido como la mejor solución para la convivencia. Pero sabemos también que una “buena política” no es necesariamente una “política buena” y que por causa del olvido padece la verdad y, quizá, sobre todo, por lo que el olvido oculta o calla. Convengo en que rechazar la memoria como política es tanto como recusar y denunciar la hechura de una historia adoctrinadora, pues adoctrina quien está llamado a legitimar y quien legitima viene obligado a olvidar mucho, y, el olvido, ya se sabe, impide la comprensión de uno mismo y estorba su propia liberación. Ignorar un pasado penoso, ocultar consciente y hasta consensuadamente una memoria por dramática que sea, no señalar las sombras aunque fuere con el pretexto de no invitar al pasado indeseable en la construcción del presente deseado, o con el objetivo de impedir que aquél amenace a éste con su repetición, construir el presente y condicionar el futuro sobre el olvido y la desmemoria, es tanto como apostar por la sustracción de identidad. Por eso coincido con Pablo de Greiff en las razones que le mueven a denostar el olvido como política y a preservar la memoria: “He atacado el olvido como política, no porque piense que el recuerdo restituirá el mal cometido. Ni el recuerdo personal ni el colectivo lograrán deshacer un pasado monstruoso. Por el contrario, he defendido guardar la memoria de estas atrocidades como un momento de nuestra propia identidad”.²⁷ Y en estas cosas, quien pretende el olvido como atajo para la convivencia o para la política, olvida lo que dijera Juan de Mairena: quien quiere atajar, rodea.²⁸

La Memoria individual y colectiva permite la actuación de sus poseedores como sujetos políticos solitarios-solidarios, responsables con su destino como personas individuales y sociales, que, como quiere Hannah Arendt, actúan conjuntamente, inter-subjetivamente, “in-concert”. La memoria colectiva, *per se*, respeta y necesita la diversidad de identidades a la que se opone el pensamiento único postmoderno y liberal que ve en el olvido y la amnesia histórica no sólo un fracaso del proyecto ilustrado de liberación y emancipación,²⁹

²⁶ Expresión de Miguel García-Posada, “La desmemoria”, *El País*, 29 de Abril de 1995, p. 15.

²⁷ Pablo de Greiff, “Juicio y castigo; perdón y olvido. Dos políticas inadecuadas para el tratamiento de violadores de derechos humanos”, *Debats* (Valencia), 54, 1995, p. 29.

²⁸ Ver Francisco Fernández Buey, “Democracia y memoria histórica”, en *Ayer*, 32, 1998, p. 197.

²⁹ Algunos representantes del post-modernismo han argumentado a favor del olvido en base a que la fascinación por el tema de la memoria de episodios como el Holocausto, que fue uno de los orígenes de la preocupación por la Memoria a comienzos de los 80, sólo fortalece el convencimiento del proyecto ilustrado. Claro que

sino también un instrumento contra el pluralismo (identidad), un modo de concebir el mundo sin vínculos identitarios, sin tejido social, sin cohesión, porque la memoria cohesiona y aglutina en defensa de una idea o de un pensamiento. Sin memoria desaparecen los pueblos, muere la diversidad, deja de existir la política y sólo queda una forma de percibir la vida: la que conviene a un mundo donde las identidades se diluyen en lo global, donde el olvido y el silencio contribuirían a la uniformidad del pensamiento, de las personas, de las cosmovisiones del mundo y de la vida, a la desmovilización, a la ausencia de subversión y de transformación social, en suma, a la despolitización. Parece que necesitamos de la memoria para hacer posible otro mundo.

Como se ve, el afán por rescatar la memoria del olvido tiene mucho que ver con la constitución de la *identidad* personal y colectiva, y ello no sólo porque vivamos, como acabamos de decir, en un tiempo que tiene entre sus peligros la disolución de la identidad en la homogeneidad y en la uniformidad, sino sobre todo porque la memoria —como representación del pasado, como conjunto de experiencias vividas en común por un grupo social— es fuente de identidad y de cohesión social y confiere sentido de pertenencia a una comunidad a la que vertebra. No en vano lo que hace que una colectividad se reconozca como tal, es decir, aquello que comparten sus miembros y que la identifica (étnica, religión, cultura...), es tenido muy en cuenta por los nacionalismos. Por esto se reclama también la recuperación de la memoria, y por eso mismo el empeño denodado e interesado a lo largo del tiempo de ponerla al servicio de una nueva idea de patria o de nación.³⁰ Esto explica el interés que ofrece la manipulación de la memoria, la individual y la colectiva, de gobernarla con arreglo a intereses ilegítimos. No en vano argumentó Ernest Renan en la conocida conferencia que pronunció en la Sorbona en 1882 que “El olvido, hasta incluso yo diría que el error histórico, son un factor esencial en la creación de una nación”.³¹

Paul Ricoeur llama la atención sobre el atractivo que tiene para los nacionalismos la memoria colectiva; pero repararemos en este momento en algo que destaca el propio filósofo galo y que nos parece especialmente importante, a saber, que “uno no recuerda solo, sino con ayuda de los recuerdos de otro”,³² lo que ya había dicho Maurice Halbwachs —sociólogo francés de origen judío³³ deportado a Buchenwald, donde muere en 1945—

olvidan otro origen de los estudios de la memoria: los movimientos de liberación nacional y los procesos de descolonización de los años 60 que buscan historiografías alternativas, recuperar tradiciones perdidas, así como rescatar la visión de los vencidos. Y esto tiene mucho que ver con el mensaje ilustrado de la emancipación (Ambos orígenes del discurso de la memoria occidental en el siglo XX, en Andreas Huyssen, *En busca del futuro perdido...*, cit. en Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado...*, pp. 122-123).

³⁰ Se ha corroborado la relación existente entre la identidad (étnica, nacional y política) con el recuerdo libre del pasado y los procesos del recuerdo, confirmando que la “identidad social se asocia a un recuerdo y olvido selectivo de hechos históricos” (Darío Páez y otros, “Identidad, comunicación y memoria colectiva”, Capítulo XV del libro de Alberto Rosa Rivero, Guglielmo Bellelli y David Bakhurst (Eds.), *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 399 y 407).

³¹ “L’oubli, et je dirais même l’erreur historique, sont un facteur essentiel de la création d’une nation” (Ernest Renan, *¿Qué es una nación? ¿Qu’est-ce qu’une nation?*, Madrid, Edic. Sequitur, 2001, p. 34).

³² Paul Ricoeur, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid y Arrecife Producciones, 1999, p. 17.

³³ Se ha llamado la atención sobre el origen judío de importantes autores que escriben sobre la memoria, debido, quizá, a la tradición memorialista hebraica a la que aludíamos más arriba.

cuando sostuvo que los recuerdos que conforman la memoria individual “siguen siendo colectivos, y son los demás quienes nos los recuerdan”, y que el olvido se produce por desvinculación del grupo.³⁴ Nos interesa esta idea de ambos pensadores porque explica mejor una de las agresiones más dañinas emprendidas contra la memoria, el exilio. Pues, ¿qué se pretendió, si no, con el exilio de tantos profesores a otras zonas del territorio español o al extranjero? ¿Acaso alejándoles de sus lugares de memoria (su paisaje, su pueblo, sus vecinos, sus compañeros de profesión...) no se les empujaba al olvido, no se les despojaba de su memoria, no se les desagregaba, desarraigaba y desmovilizaba? ¿No se estaba ayudando a fundar un nuevo orden, a crear nación, aunque de nuevo cuño? Sin duda. De ahí el interés de determinados regímenes políticos por el silencio.³⁵

La potencialidad de la memoria como material histórico, le proporciona un valor intrínseco que se ve incrementado por su exigencia ética y de restitución moral, por su compromiso con los que ya no existen, con su sacrificio y sus vidas, con un pasado que puede alumbrar el presente y el futuro. Todo esto exige, como hemos dicho, preservar la memoria, y hacerlo esclareciéndola, manifestándola, resarciéndola de los intentos manipuladores, desenmascarando las intenciones del poder —de la memoria victoriosa— por silenciar, acallar y enterrar la memoria vencida, explicando el pasado para evitar que caiga en el olvido, restaurándolo en aquellos a quienes se les arrebató de forma ignominiosa, evitando la des-personalización, no consintiendo el rapto del alma al que se sometió a los vencidos, evitando una nueva y peor muerte, la del olvido, la de la pérdida de la memoria, reconstruyendo su identidad, su pasado, su vida, su nombre, todo eso que les hace únicos. Coincido con Santi Vila cuando dice que “si la memoria esdevé simplement un refugi per a covard o una arma per a ressentits; una cova per a nostàlgics i no una font de compromís ètic per desvetllar les injustícies del present, per comprometre’s en la consecució de les aspiracions personals i col·lectives de futur, a qui li interessa la memoria?”³⁶

La frase recién transcrita, y mucho de lo que ya llevamos dicho, nos aperciben de los peligros que acechan a la memoria. Como material histórico encierra no pocos riesgos derivados muchos de ellos de su misma naturaleza: porque la memoria es intrínsecamente frágil en tanto que integrada por memorias individuales y colectivas, siempre seleccionadas y selectivas, y, por tanto, fraccionadas, incompletas, interesadas; porque la memoria no es estática, sino que se rehace y reconstruye constantemente en tanto que historia “vívida” —

³⁴ Maurice Halbwachs, *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004, pp. 25-33.

³⁵ Si no por el silencio sí por el olvido luchan otros Gobiernos y filosofías en nuestro tiempo. Nos parece que la idea de la “sociedad abierta” que preconiza Karl Popper, reclamado como cualificado representante del nuevo liberalismo político, en su conocida obra *La sociedad abierta y sus enemigos* (Barcelona, Paidós, 1994). Popper caracteriza su idea de “sociedad abierta” como una sociedad de gran movilidad, en la que los individuos pueden pasar de una a otra posición social como fruto de la capacidad de desarrollo que nuestra sociedad ofrece, pero también como resultado de la competencia que favorece. Pero, además de abierta, la sociedad popperiana encierra un enorme potencial de despersonalización cuando aquella movilidad hace perder a sus integrantes su carácter personal y concreto, de arraigo, identidad y pertenencia; la sociedad abierta es necesaria para ser humanos, dice Popper, pero el coste es la movilidad que conlleva riesgos de inestabilidad, despersonalización y desprecio al localismo.

³⁶ Santi Vila, *Elogi de la memoria. Records, silencis, oblits i reinencions*, València, Edicions 3 i 4, 2005, p. 171.

“la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla”, sentencia García Márquez, en su autobiografía—³⁷ y en tanto que “historia inventada” donde importa más, por un lado, el artificio, el arte de la narración, que la fidelidad a los hechos,³⁸ y, por otro, el refuerzo y mantenimiento de un sentido de identidad cultural que cohesione a una comunidad o a una nación, llegando si es preciso a inventar una memoria inexistente (es el concepto de “tradiciones inventadas” de Hobsbawn);³⁹ es conflictiva también la memoria porque a menudo no se desvincula de la nostalgia ni del mito, resultando de ello una evocación idealizada (recordemos que Duby advertía que la memoria también es manipulada por “las ilusiones que alimenta”); es dudosa, así mismo, porque de un mismo hecho se crean memorias diversas y plurales; y, en fin, es complejo el estudio de la memoria porque es susceptible de manipulación interesada...

“Una memoria, doncs, —resume Santi Vila los riesgos y virtudes de la memoria— que s’ha volgut mostrar radicalment plural i poliédrica, sempre conflictiva, per als uns un refugi i per altres font de compromís moral. Que en uns casos desenvolupa un paper terapèutic per als qui l’exerceixen, que en d’altres nomès fa la vida vivible si deixa prevaldre el seu revers inseparable, l’oblit. Una memòria que, quan és positiva, redimeix, permet construir sobre ella mateixa present i futur, obrir ponts de diàleg i de relació i que, en canvi, quan s’entesta sobre si mateixa i s’aïlla esdevé estèril, inoperant, malaltissa, perjudicial. Una memoria, finalment, evocada i manipulada amb llibertat per a la creació artística, en la recerca de la veritat més íntima o de la bellesa més absoluta o invocada per simple divertiment. Sempre, a més, una memoria que se’ns apareix indòmita i imprevisible, decidida a incidir sobre nosaltres quan i com menys ens ho esperem”.⁴⁰

Quizá por todo esto advertiera Carlos Castilla del Pino⁴¹ que la memoria no es de fiar, por lo que hay que tener cuidado con lo que de ella resulta; pero, con todo, más graves que los inconvenientes son los peligros de la desmemoria. De algunos de ellos apercibía el historiador Fritz Stern en octubre de 1999 en su discurso de recepción del prestigioso Premio de la Paz de los libreros alemanes, pronunciado en la histórica iglesia Paulskirche, primera sede de la Asamblea Nacional alemana durante la revolución de 1848, donde

³⁷ Gabriel García Márquez, *Vivir para contarla*, Barcelona, Mondadori, 2002, portadilla. Eric J. Hobsbawm, por su parte, lo expresa también con claridad cuando escribe en su libro *La era del Imperio*: “Ciertamente, nuestro punto de partida son los supuestos de nuestra época, lugar y situación, y tendemos a dar forma al pasado según nuestros propios términos, viendo únicamente lo que el presente permite distinguir a nuestros ojos y lo que nuestra perspectiva nos permite conocer” (Eric J. Hobsbawm, *La era del Imperio* (1875-1914), Barcelona, Labor, 1989, p. 4).

³⁸ A este respecto aduce Santi Vila (*Elogi de la memoria...*, p.135) el caso de las memorias de José Manuel Caballero Bonald —*Tiempos de guerra perdidos*. Anagrama. Barcelona— quien, “parlant de les seves memòries confessaria i reivindicaria el dret i la capacitat d’inventar, de mentir, si es vol, en el moment d’escriure-les (...) Més que la recerca de la veritat, doncs, el repte de les seves memòries hauria estat esdevenir una obra d’art”. (Véanse de este mismo libro las pp. 133-137).

³⁹ Ver José F. Colmeiro, *Memoria histórica e identidad cultural...*, pp. 16-17.

⁴⁰ Santi Vila, *Elogi de la memoria...*, pp. 172-173. Sobre los atributos y caracteres de la memoria colectiva además del libro de Santi Vila, puede verse también el trabajo de Josefina Cuesta, “De la memoria a la historia”... pp. 61-64.

⁴¹ Carlos Castilla Del Pino, “En las entrañas de la Memoria”, en J. M. Ruiz-Vargas (Comp.), *Claves de la Memoria*, Madrid, Trotta, 1997.

advirtió de la necesidad del conocimiento responsable del pasado, porque es éste el que nos pone de manifiesto que el curso de la historia siempre está abierto a sus protagonistas, los hombres. De ese conocimiento responsable del pasado se han visto privados los pueblos cuando se los ha querido destruir o dominar, privación en forma ya de borrado, incautación o manipulación de su memoria, ya mediante el olvido obligado y consiguiente refacción de una nueva memoria.

3. La manipulación e incautación de la memoria de la escuela

Manipular es “gobernar los negocios propios y los ajenos”. Sobre todo los ajenos. Por tanto, más que de olvido hablaré aquí de falsedades e invenciones y de silencios o de palabras omitidas; mejor incluso, de farsas intencionadas, de recuerdos inhibidos y de pensamientos sujetos o refrenados, de memorias silenciadas y calumniadas.

Las falsedades contra la memoria proceden directamente del exterior, del Poder, y son impuestas por la violencia física o ideológica; mientras que los silencios, las omisiones del recuerdo, los frenos y las inhibiciones, emanan del interior del individuo o del colectivo y son inducidos por el miedo, convertidos las más de las veces en tácticas de protección y en recursos para la propia supervivencia. Pero el resultado de esa presión, tenga su origen fuera o dentro del individuo, es el mismo: el despojo de la memoria, el desprendimiento, la separación, el derrumbe y la prisión interior de la memoria contraria, el desarme moral. Y no otra cosa han perseguido en nuestra historia educativa aquellos regímenes que han buscado imponerse a toda disidencia pretendiendo la socialización de la memoria oficial. El caso que mejor conocemos en España es el del Franquismo,⁴² período histórico privilegiado por la memoria, del mismo modo que lo son aquellos “núcleos cronológicos” o aquellos períodos históricos, como el Holocausto y la Segunda Guerra Mundial, “en los que el tiempo se adensa en el acontecimiento o se ha soldado en una fractura. Años plúmbeos, sedimentados en las memorias, en los que entra en juego la relación entre trauma y conocimiento”.⁴³ En estos años el proceso represivo que se emprende en todos los órdenes de la vida, desembocó como sabemos en un largo “tiempo de silencio”, especialmente conveniente porque no sólo no incomoda al pensamiento hegemónico sino que por su carácter de no-resistencia contribuye a la instauración de un nuevo rearme moral y favorece la socialización de la memoria entronizada por el Poder.

La destrucción de todo tipo de oposición a un nuevo poder que se impone por la violencia, además de la fuerza bruta utiliza el borrado del recuerdo, la ocultación de la histo-

⁴² Aunque se han publicado estudios sobre otros que reúnen características similares, aunque la lejanía en el tiempo los hace menos asequibles a este tipo de investigaciones, como ha sido el caso de la “ominosa década” bajo la Monarquía de Fernando VII, período histórico también, como el franquista, en el que se ha podido observar “el ejercicio desmedido del poder o un afán escrupuloso de ortodoxia” que dieron lugar a “enojosos expedientes de purgación y censura” (Bernabé Bartolomé Martínez, “Las purificaciones de maestros de primeras letras y preceptores de gramática en la reforma de Fernando VII”, *Historia de la Educación* (Revista Interuniversitaria. Salamanca), 2, 1983, p. 249).

⁴³ Josefina Cuesta Bustillo, “Memoria e Historia. Un estado de la cuestión”, *Ayer*, 32, 1998, pp. 215-216.

ria opositora; el poder impuesto hará callar la memoria contraria y exhortará convincentemente al silencio y a la inhibición del pensamiento discordante.

Milan Kundera dejó escritas estas palabras en *El libro de la risa y el olvido*: “El primer paso para liquidar a un pueblo —dijo Hulb— es borrar su memoria. Destruir sus libros, su cultura, su historia. Luego hacer que alguien escriba nuevos libros, manufacture una nueva cultura, invente una nueva historia”.⁴⁴ Con esta frase el novelista checo no hace otra cosa que recordar el proceder habitual que a lo largo de los siglos ha seguido el ser humano cuando, efectivamente, ha buscado la destrucción de un pueblo. Así, sabemos que Roma asoló Cartago no sólo con la fuerza de las armas sino también desmantelando sus instituciones, borrando sus huellas, incluso físicas, sembrando de sal el territorio para que nada, ni el pasado, pudiera ser recordado ni tener futuro; sabemos también que el emperador azteca Itzcoatl, a principios del siglo XV, ordenó la destrucción de todas las estelas y libros para poder recomponer la tradición a su manera; y que un siglo después, los conquistadores españoles hicieron lo mismo con los vestigios de los vencidos... Pero hace notar Todorov que esos regímenes al no ser totalitarios, “sólo eran hostiles a los sedimentos oficiales de la memoria, permitiendo a ésta su supervivencia bajo otras formas; por ejemplo, los relatos orales o la poesía”; pero que otra cosa será la que hagan las tiranías del siglo XX que, habiéndose apoderado de los resortes de la información y la comunicación, se han apropiado sistemáticamente de la memoria y han pretendido controlarla en todas sus manifestaciones y en los más recónditos lugares.⁴⁵ Entre estas tiranías situamos, claro está, la franquista, cuya represión de la memoria no oficial alcanzó todos los vehículos por donde transita y llegó a todos los depósitos en que se aloja, incluido, claro, lo más íntimo de las personas, su alma, su mente, su espíritu, su voluntad.

Las razones fundamentales que alientan la confiscación de la memoria se condensan en la necesidad de rectificar el pasado para dotar de una nueva legitimidad a regímenes que, como el franquista, sobre todo en sus comienzos cifró casi su único apoyo en la violencia física, fundamento insuficiente y de dudosa eficacia a largo plazo; se trataba de procurarse la adhesión y de proceder a la toma, a la conquista, de voluntades para emprender la tarea de restituir los valores tradicionales con los que se identificaba el nuevo orden y de negar los disidentes de la República de 1931; se trataba, en fin, de acometer un doble proceso: provocar el desarme moral del adversario que había llevado a España al caos de 1936, y lograr, en contrapartida, un rearme moral nuevo al que se convoca de manera inexcusable y decisiva a la cultura y a la educación y a sus transmisores, los maestros. Procedimientos que se pondrían al servicio del fundamental e inaplazable objetivo de proveer de legitimidad al nuevo régimen, de hacerlo comprensible y aceptable, de procurar la aceptación de la acción subversiva del 18 de julio.

La rectificación de ese pasado requirió la firme actuación en dos direcciones convergentes:⁴⁶ una que conduciría al borrado de la memoria — material e inmaterial— y otra

⁴⁴ Milan Kundera, *El libro de la risa y el olvido*, Barcelona, Seix Barral, 1996, 10ª ed.

⁴⁵ Tvetan Todorov, *Los abusos de la Memoria...*, pp. 11-12.

⁴⁶ Para lo que sigue véase Juan Manuel Fernández Soria, “Incautación y rectificación de la memoria escolar...”, pp. 76-80.

que exigía un nuevo aprendizaje social y político, y también pedagógico. Este doble procedimiento se sirvió de la violencia, ya fuera física, simbólica o ideológica, que se concretó en el terror indiscriminado que deja en suspenso, paralizándola, la memoria del adversario e incita a la movilización y colaboración activa en el indiferente.

Mediante el borrado de la memoria contraria o a través de su manejo fraudulento, tiene lugar un proceso no sólo de usurpación de esa memoria impidiendo su potencialidad disidente, sino también la deslegitimación del inmediato pasado republicano con el doble fin, por un lado, de incautarse de él convirtiéndolo en inservible y señalándolo de peligroso por enemigo, y, por otro, para rectificarlo instaurando una nueva legitimación política —que convenía especialmente a un régimen que llegó deslegitimado por su origen: un golpe de Estado— y una memoria colectiva nueva. De ahí que la búsqueda de la hegemonía y la autolegitimación aparezcan combinadas en el primer franquismo con la represión.

Con el discurso deslegitimador de la política educativa republicana —que participa de la ideología catastrofista con que se revisten todas sus actuaciones, por otra parte visible en libros escolares, discursos y disposiciones legales— se empieza a rectificar un pasado y una memoria que va siendo substituida por otra en cuya construcción intervienen decisivamente los discursos de legitimación del nuevo régimen, de los cuales es en nuestro caso especialmente importante el que busca dotarlo de la legitimidad de origen de la que el nuevo régimen careció.

Estos convergentes discursos, de deslegitimación de la República y de legitimación del Franquismo, son profusamente difundidos por la escuela formando la base de la manipulación de la memoria, mientras que el fundamento para su incautación lo constituye la legitimación de la violencia, la primera en actuar por sus efectos inmediatos en la suspensión de la memoria y en la provocación del silencio memorioso, la primera en acontecer por su capacidad disuasoria y desarticuladora del pasado republicano.

En efecto, el implacable y violento proceso depurativo que, con su doble carácter, punitivo y preventivo, se sigue contra los maestros, persigue, obviamente, el mantenimiento del nuevo régimen en el poder así como la instalación del nuevo orden y la nueva situación social creada a su alrededor. El miedo indiscriminado que acompaña al proceso actúa como factor de disuasión en las conductas opositoras, cumpliendo perfectamente el objetivo de neutralizar tanto la acción como la memoria del disidente y de advertir del riesgo que corre quien persevera en la conducta cismática. La depuración, en definitiva, impide la continuidad del maestro en el tejido social —aunque como tal tejido fuera inexistente tras el 18 de julio— destruyendo así su participación en la trama ideológica de la que formara parte, al tiempo que le conmina a integrarse en el extenso territorio de la homogeneidad ideológica ya reorientando su desacuerdo político ya favoreciendo la adhesión de otros a la memoria oficial o bien previniendo futuras memorias disidentes.

La confiscación de esta memoria dejaba expedito el camino para el proceso de su manipulación y posterior rectificación que, como acabo de señalar, en el primer franquismo se sirve sobre todo de un doble discurso: uno deslegitimador del pasado, y otro legitimador del presente. Obviamente, ambos discursos se hayan presentes en los manuales y

libros de lectura franquistas, en discursos y escritos, así como también en las reformas escolares de lo que nos da muestra la legislación sobre educación y enseñanza, y en todos estos lugares y formas del recuerdo fueron propiciando una memoria escolar nueva, previa incautación y rectificación de la memoria escolar a la que sustituye.

Veamos, pues, y de manera casi simplemente enumerativa, dónde es visible esa manipulación de la memoria escolar. He dicho “visible”, porque describiré primero la memoria “material” —si es que podemos llamarla así— incautada, para referirme luego a la memoria “inmaterial”, también confiscada.⁴⁷

El borrado de la memoria material es visible en actuaciones que afectan a los lugares donde ella se guarda (conmemoraciones, emblemas, museos, calles y plazas, nombres de colegios, fiestas y homenajes, libros y bibliotecas...), a las formas del recuerdo (profesiones, mitos, reformas, aniversarios, lecciones pedagógicas...), a los lugares donde se produce la memoria colectiva (familia, iglesia, asociaciones, escenarios laborales, el archivo, la biblioteca, el museo, la escuela o la erudición), a los vehículos en los que transita (lengua, cultura, símbolos que se transmiten de generación en generación, etc.). Lugares, formas y vehículos del recuerdo, que englobaré en la acepción de Pierre Nora “lugares de la memoria” entendiéndolos, en su acepción más amplia, es decir, como esos lugares en los que se ancla y cristaliza, se contiene y se elabora la memoria escolar. Tampoco aludiré a todos ellos, sino a los que de algún modo fueron especialmente convocados para llevar a cabo este triple proceso de incautación, rectificación y aprendizaje de la memoria.

Borrar la memoria republicana del imaginario colectivo fue un proceso que afectó a todos los lugares donde la memoria de los vencidos era visible. Limpiar las ciudades de “los símbolos y nombres que dejó en sus vías públicas un régimen político corrompido y nefasto para la patria”,⁴⁸ fue una de las primeras medidas adoptadas. Y es que la mera visibilidad de los símbolos de los vencidos era tanto como aceptar su memoria.

Por eso el nuevo régimen⁴⁹ emprende una temprana y concienzuda tarea purgativa en las calles y plazas, lugares de la memoria que se vuelven elocuentes para quienes transitan por ellos, que por su carácter de lugares públicos transmiten mensajes que silencian una memoria y crean otra, que “hablan” a los hombres y mujeres que pisan su suelo, de otros hombres y mujeres y de otros hechos que “activan su memoria impidiendo el olvido con su estática presencia”.⁵⁰ El callejero urbano proporciona al viandante lecciones de su

⁴⁷ Mayor información sobre los contenidos y fuentes utilizadas al respecto en Juan Manuel Fernández Soria, “Incautación y rectificación de la memoria escolar...”, pp. 84-100.

⁴⁸ Antonio Elorza, “Imagen, religión y poder”, en Carlos Barros, *Historia a debate*, A Coruña, Edita “Historia a debate”, 1995, Tomo II, p. 80.

⁴⁹ Es sabido que otros regímenes también utilizaron este recurso. Stéphane Michonneau —*Memòria i identitat*, Vic, Eumo Editorial, 2002, p. 221— recuerda que en Barcelona se realizaron entre 1910 y 1923, 252 modificaciones de topónimos, el 83 por 100 de los cuales correspondieron a cambios de nombres.

⁵⁰ J. I. Madalena Calvo, C. Escudero, A. Prieto Altamira y J. F. Reguillo, “Los lugares de Memoria de la Guerra Civil en un centro de poder: Salamanca, 1936-39”, en Julio Aróstegui (coord.), *Historia y Memoria de la Guerra Civil. Encuentro en Castilla y León*. Valladolid, Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Bienestar Social, 1988, Vol. II, pp. 490 y 511.

pasado, función que conocían los censores cuando piden el cambio de rotulación de calles y plazas al tiempo que sugieren que el nuevo nomenclátor incorpore los nombres de fastos y figuras ilustres de tal manera que con ello se proporcione a la población un verdadero curso de historia que dé a conocer a las gentes los nombres de quienes contribuyeron al resurgir de la nueva España. Claro que cuando se da a conocer la nueva toponimia urbana, el paseante se encontraba con vacíos culturales e históricos inexplicables y con la presencia de otros que su memoria no reconocía. Rasgos diferenciadores de memorias regionales que fueran por eso mismo consideradas un obstáculo para la confección de la nueva memoria colectiva, desaparecieron de las lecciones encomendadas a los nuevos rótulos de calles y plazas.⁵¹

Lo mismo sucedía con los nombres de centros de enseñanza que evocadores de personas o acontecimientos representativos de “falsos valores”, son substituidos por otros emblemáticos de las nuevas ideas. Puesto que la República —argumenta el ministro Pedro Sáinz Rodríguez en una disposición que firma en Vitoria el 20 de abril de 1939— utilizó los nombres de los grupos escolares para la propaganda y consecución de sus “finés morbosos, antipatrióticos y descristianizadores”, debía ser preocupación urgente del Nuevo Estado “hacer desaparecer (...) sobre todo de los instrumentos pedagógicos”, los nombres de quienes contribuyeron a tan nefasta revolución, y substituirlos, como un deber de gratitud, por los nombres de los caídos, de los generales invictos, de los primeros mártires de la pedagogía y de las figuras representativas del Movimiento que ofrecieron su sangre por lo que significaba. Y, así, el Grupo escolar “Alfredo Calderón” pasa a llamarse “Luís Vives”, el “14 de abril”, se denominará “José Calvo Sotelo”, el “Giner de los Ríos” por “Andrés manjón”, el “Luís Bello” por “Isidro Almazán”, el “Luís Simarro” por “Rufino Blanco”, el “Pablo Iglesias” por “José Antonio Primo de Rivera”, el “Pi y Margall” por “General Sanjurjo”, el “Ruiz Zorrilla” por “Padre Poveda”, etc. Algunas sustituciones parecen estar especialmente pensadas, como cuando se justifica la sustitución del nombre del madrileño Grupo Escolar “Giner de los Ríos” alegando que “su significación, condición y metodología” “ha influido en la descristianización de la infancia madrileña”; y, sin duda, un nombre apropiado para substituirlo era el de “Andrés Manjón”, quien tantos esfuerzos dedicara a combatir la influencia de la Institución Libre de Enseñanza.⁵² Otros educadores de menos renombre, que no dieron el suyo a ningún grupo escolar pero que forman parte también de los recuerdos escolares, son así mismo echados al olvido o explícitamente censurados; quizá uno de los casos más divulgados de lo primero sea el del protagonista de *La Lengua de las Mariposas*.⁵³

Incautación física además de simbólica conocieron también lugares y depósitos de la memoria tan señalados como las bibliotecas, ya fueran públicas o privadas. Los preceptos

⁵¹ Vid. Santi Cortés Carreres, *València sota el règim franquista (1939-1951). Instrumentalització, repressió y resistència cultural*, Valencia-Barcelona, Institut de Filologia Valenciana. Publicacions de l' Abadia de Montserrat, 1995, p. 158, donde se cita también la información que utilizamos del diario *Las Provincias* (“Valencia al día”, Las Provincias, 5, Septiembre, 1940).

⁵² *El Magisterio Español*, nº 6646, 12, Julio, 1939.

⁵³ En la realidad ese maestro fue D. Gregorio Sanz (cfr. Juan Manuel Fernández Soria y M^ª Carmen Agulló Díaz, “El problema de l'escola rural durant la II^a República”, en *Educació i Història* (Barcelona) , 7, 2006 (En prensa).

legales, que empiezan a dictarse ya desde los primeros meses de iniciada la guerra civil, ordenan su fiscalización y depuración. Medidas tan tempranas se explican por la consideración que los dirigentes nacionales tienen del libro como vehículo transmisor de la ideología, valores y actitudes contrarias a las inspiradoras del nuevo orden, y elemento portador de literatura disolvente.⁵⁴ La salud de la cultura española exigía la purga de todas las bibliotecas existentes en España, depuración que fue especialmente rigurosa con las bibliotecas escolares y ambulantes tanto por el público al que atienden como por su influencia institucionalista, llegando a retirarse en algunos casos “casi el 60 % de sus libros”.⁵⁵

⁵⁴ Orden 4 abril 1936 ordenando a gobernadores civiles, alcaldes y delegados gubernativos la urgente y rigurosa “incautación y destrucción de cuantas obras de matiz socialista y comunista se hallen en bibliotecas ambulantes y escuelas”. Tarea que se encomienda a los Inspectores, responsables de autorizar la circulación de las obras, reservada sólo a los libros que respondiesen a los principios de la religión y la moral cristiana y a los que exalten el patriotismo entre los niños (Montilla, Francisca, *Selección de libros escolares de lectura*. Madrid, CSIC, 1954, pp. 23-24). La Manipulación de la memoria es evidente: no sólo por la imposición de una memoria, la oficial, identificada con el dogma y la moral católicas y con un modo excluyente de interpretar el patriotismo —recuerda Puelles aludiendo a esta norma, que están en ella presentes dos elementos propios de la política editorial franquista sobre libros escolares: la supeditación de los libros al dogma y la moral católicos, y una única manera de entender el patriotismo (Manuel de Puelles Benítez, en *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Rupérez, 1998, pp. 51-52—, sino también por la exclusión de la memoria disidente, equiparada a toda aquella que no compartiera los rasgos propios del nacionalcatolicismo, en este caso la que contuviera el menor atisbo de socialismo o comunismo. El sacerdote Francisco Peiró ya lo advirtió en el Curso de Orientaciones Nacionales de Primera Enseñanza de 1938: “Mientras no apaguemos el foco que hay en el corazón, mientras no modifiquemos nuestra vida social, la revista, el libro, la propaganda, la prensa, las costumbres, etc., es inútil que prediquemos la contrarrevolución, que tiene que ir paralela en lo político y en lo espiritual” (Francisco Peiró, “Sentido religioso y militar de la vida”, en *Ministerio de Educación Nacional, Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza primaria*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, p. 19). Y se crea, en consecuencia, la Comisión Dictaminadora de los libros Escolares de Primera Enseñanza (Orden del 20 de agosto de 1938) que pronto amplía sus competencias a las obras de carácter pedagógico en general destinadas a la enseñanza y formación de Maestros tanto en Escuelas Primarias como en Escuelas Normales (O. 6 de mayo de 1940, BOE 14 de mayo y O 8 de mayo, BOE del 15), con el encargo de aprobar toda clase de libros escolares y de obras pedagógicas destinadas a las formación de los maestros. Lógicamente se trata de censurar, es decir, de dejar pasar aquellos libros cuyo contenido se ajuste a la memoria oficial; dicho también de otro modo, el establecimiento de un tan férreo control ideológico, el “Nihil obstat”, no es sino un modo de no dar a conocer, no por inexistente, sino por disidente, de lo que no se ajuste a la “contrarrevolución” del nuevo régimen; es decir: se trata, claro, de un nuevo acto de manipulación. Cuando en 1941 esta competencia recae en el Consejo Nacional de Educación, la Sección Tercera presidida pro el Obispo de Madrid-Alcalá, Eijo y Garay, encargada de censurar previamente los libros escolares de uso en las escuelas primarias y para la formación de maestros, llega a este primer acuerdo: “El estado actual de España no consiente confusiones doctrinales en materia fundamental educativa, ni confusiones educativas en que se de autorizado pase a los nombres que están vinculados a la desgracia de que ha podido salvarse la Patria. Las obras clásicas y fundamentales cuyo estudio, a pesar de tal o cual error, pueden ser de gran utilidad no deben publicarse sin notas del traductor o del editor que rectifiquen aquellos errores, y que, cual ocurrirá con frecuencia si se trata de obras extranjeras, supla con notas ampliativas el silencio que sobre glorias de España suelen caer aquellas obras” (Cit. en Manuel de Puelles, *Op. cit.*, pp. 54-56). En lo sucesivo, la política del libro escolar someterá al control de la Iglesia y de Falange los textos relativos a la formación religiosa y política respectivamente, encargándoles la redacción de los textos sobre esos temas. En lo sucesivo, los maestros no podrían elegir otros libros que los relacionados en las listas de obras autorizadas.

⁵⁵ En Navarra, cuenta Berrueto Albéniz, la Comisión de Censura de libros y bibliotecas inició sus trabajos con las bibliotecas escolares, trazándose como objetivo prioritario la desaparición de las colecciones de libros enviadas a 77 localidades por el Patronato de Misiones Pedagógicas. De los 283 títulos fueron rechazados 166 (Reyes Berrueto Albéniz, *Política educativa en Navarra. 1931-1939*, Pamplona, Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 1991, pp. 157-158).

La bibliotecas sufren una doble agresión, la que procede de la censura del poder y la que tiene su origen en la acción orquestada por grupos cuya identificación desconocemos pero que es aplaudida desde algunos medios de comunicación. A nivel institucional son dos las vías de incautación: por un lado la que llevan a cabo las comisiones depuradoras y por otro la que emprenden las autoridades militares cuando van ganando ciudades para la “Causa Nacional”. Al principio (diciembre de 1936) las medidas que se dictan al respecto son de prevención, es decir, se manda retirar de la circulación, guardar y alejar de las gentes los libros desestabilizadores; luego, (septiembre de 1937) se crean comisiones especiales —de la que formaban parte profesores, bibliotecarios y archiveros, representantes de la autoridad militar, de Falange, de la Iglesia y de la Asociación Católica de Padres de Familia— para depurar estos depósitos de la memoria, con el encargo de purgar sus fondos y de condenar al fuego los que estimen “pornográficos”, “revolucionarios” y “subversivos”; además de los “libros adictos” se salvarían de la destrucción los libros valiosos desde el punto de vista literario y científico que, no obstante, por su peligro para lectores ingenuos o poco preparados, quedarían confinados en sus bibliotecas de procedencia en lugar no visible, formando la sección de “libros prohibidos” cuya consulta requería de autorización especial.⁵⁶

Por otra parte, conforme se van ganando ciudades, se dictan medidas sobre la retirada de libros perniciosos no sólo de las bibliotecas sino de cualesquiera otros centros incluso de las librerías y editoriales que conservaran en sus fondos “literatura roja marxista, folletos u otros medios de propaganda de ideas disolventes, declarados al margen de la ley por el nuevo estado”, material que estaban obligadas a almacenar “en un cuarto interior y reservado bajo llave que entregarán en este Gobierno civil”. Por éstas y las anteriores medidas, hubo regiones, como Galicia, en las que todas sus bibliotecas públicas fueron depuradas, como reconocía en un informe el presidente de la comisión depuradora.⁵⁷

Apenas si hay biografías sobre bibliotecas; pero algunas de la que tenemos noticia, como es el caso de la referida a la biblioteca popular de Olot (Gerona), da cuenta del pro-

⁵⁶ Reyes Berruezo da cuenta de la labor de los trabajos de la Comisión depuradora de bibliotecas públicas, que llega a la siguiente distribución: de las 2605 obras de 30 bibliotecas, admitieron para su lectura 983. Del resto, 1305 libros fueron separados para su destrucción por parecerles pornográficos, revolucionarios, vulgares, o “sin contenido ideológico de valor esencial”; los otros 317, son retirados por el temor a que su lectura pueda resultar nociva a los lectores ingenuos (Reyes Berruezo Albéniz, *Política educativa en Navarra. 1931-1939...*, pp. 161-162).

⁵⁷ De la “Orden sobre las ediciones marxistas existentes en librerías”, publicada en *Avance*, el 3 de abril de 1939. En un informe el presidente de la comisión depuradora escribe: “Puede asegurarse hoy que todas las bibliotecas públicas de Galicia han quedado depuradas. Los catálogos que no se han recibido corresponden a localidades insignificantes cuyas pequeñas bibliotecas —si así pueden llamarse las colecciones de 15 o 20 libros— fueron incautadas por las autoridades al iniciarse el Glorioso Movimiento Nacional, desapareciendo los ejemplares notoriamente inmorales o subversivos, y agregándose los restantes a los Ayuntamientos, Falanges locales, Escuelas, etc. De ello tenemos noticias fidedignas por cartas que obran en el archivo de esta comisión y que justifican no haberse enviado los catálogos por desaparición de las bibliotecas” (Cit. en Alicia Alted Vigil, *Política del nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la Guerra Civil española*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1984, p. 63. En las pp. 62-63 se narra la actuación de la Comisión depuradora de bibliotecas de Santiago).

ceso depurador por el que pasaron las personas que la sirvieron y los fondos que contuvo. De éstos nos interesa destacar el expurgo al que fueron sometidos tras pasar por sucesivos filtros: el primero de la directora, persona adicta al Movimiento según el dictamen seguido de su proceso de depuración, el segundo del eclesiástico y el tercero de los servicios de cultura de la Diputación. Además de todos los libros escritos en catalán que previamente habían sido retirados nada más ser ocupada la ciudad, no pasaron esta triple criba los títulos de carácter “nacionalista, catalán, republicano, obrerista o marxista, o simplemente ruso”, incluida una gramática para el estudio de esta lengua. Numerosas publicaciones de la Generalitat —como *L'escola nova unificada* o *L'Escola d'Estiu*—, de Balcells —*La enseñanza en la URSS*—, de Campalans —*Política vol dir Pedagogia*—, de Rovira i Virgili —*Quinze articles*—, Pi Margall —*Las nacionalidades*—, de Blasco Ibáñez —*Cuentos valencianos*, *La Barraca*— de Dumas —*La dama de las camelias*—, el *Estatuto de Cataluña*, la *Constitución de la República*, etc⁵⁸. Todas las bibliotecas públicas, en especial las situadas en regiones “separatistas” fueron sometidas a una rigurosa depuración y los libros escritos en lengua distinta al castellano, como el catalán, quemados o transformados en pasta de papel, según testimonio de Josep Benet.⁵⁹

Las bibliotecas privadas corrieron a menudo peor suerte, pues afectaron, aparte de a propietarios más anónimos, a fondos de personalidades destacadas en el ámbito de la ciencia y de la cultura y señaladas por su disconformidad con los valores del nuevo Estado. Son muchas las noticias que nos han llegado de estos hechos y que no podemos reproducir aquí. Nos bastará con señalar que fueron destruidas la bibliotecas y los archivos de numerosos intelectuales opositores al nuevo régimen político, como Pompeu Fabra, Rovira i Virgili...

Las hogueras públicas con material librario y de archivo se convirtieron en una alegoría de lo que había de ser destruido; esto, quizá, podría ser una razón para que la prensa diera cuenta de hechos como el que noticia el diario *Arriba*, que se hace eco de que en fecha tan emblemática como el 2 de mayo de 1939 se celebrara en Madrid una “Fiesta del Libro” consistente en la quema de libros a modo de pira simbólica de la purificación de la nueva cultura y del nacimiento de una memoria nueva; el mencionado diario lo explicaba así: “Con esta quema de libros también contribuimos al edificio de la España Una, Grande y Libre. Condenamos al fuego a los libros separatistas, liberales, marxistas, a los de la leyenda negra, anticatólicos, a los del romanticismo enfermizo, a los pesimistas, a los del modernismo extravagante, a los cursis, a los cobardes pseudocientíficos, a los textos malos, a los periódicos chabacanos”.⁶⁰ No fue éste un caso aislado a tenor de otros sucesos de quema pública de libros de los que nos han llegado referencias.

⁵⁸ Jordi Canal i Morell, “Llibres i lectors a la biblioteca d'Olot”, *Revista de Girona*, 130, 1988, pp. 49-54, y del mismo autor “Franquisme y repressió cultural. Les depuracions a la biblioteca popular d' Olot (1939-1940)”, en Varios, *L'Època franquista. Estudis sobre les comarques gironines*, Girona, Quadern del cercle, 1989, pp. 109-124.

⁵⁹ Josep Benet, *Cataluña bajo el régimen franquista. Informe sobre la persecución de la lengua y la cultura catalanas por el régimen del general Franco (1ª parte)*, Barcelona, Editorial Blume, 1979, pp. 248 y 250.

⁶⁰ Cit. en Rafael Abella, *La vida cotidiana bajo el régimen de Franco*, Madrid, Ediciones Temas de Hoy, 1996, p. 27.

La memoria escolar heredada sufre así una seria advertencia al tiempo que se va confeccionando otra nueva memoria a través de lecciones pedagógicas que ya no disponen de la ayuda de libros y autores que contribuyeron a la conformación de aquella otra memoria a la que se quiere suplantar. El nuevo régimen desde muy pronto prohíbe aquellas obras que tanto desde el pensamiento pedagógico como desde la teoría educativa habían sustentado la política educativa republicana. La Escuela Nueva, no sólo es erradicada de las bibliotecas escolares, sino que su doctrina pedagógica es considerada como un sistema inmoral equiparado a los demás sistemas inmorales contra los que el catolicismo lanza sus invectivas: el socialismo, el liberalismo político (no el económico), el nacionalismo de Estado, el deontologismo moral, el naturalismo, etc. Los pedagogos que se habían constituido en faros pedagógicos fueron enterrados en los sótanos de las bibliotecas públicas cuando no purificados en el fuego de la hoguera: el Dewey de la democracia en la escuela, el Ferrière de la autonomía de los escolares, el Wyneken de la educación de la juventud por las mismas comunidades juveniles, el Kerschensteiner de la República de Weimar que inspiró la escuela única republicana, fueron silenciados y hurtados a la memoria de las nuevas generaciones. Los políticos que habían inspirado una educación diferente y necesaria para la construcción republicana fueron así mismo condenados, entre los que destacan el Ferry de la escuela laica francesa y el Buisson de la escuela neutra. Naturalmente, también lo fueron los pedagogos y políticos de la edad de plata de la educación española: Giner, Cossío, Azaña, Marcelino Domingo, Fernando de los Ríos, y un larguísimo etcétera.

La Comisión Dictaminadora encargada de depurar los libros escolares, prohíbe ahora libros de uso escolar escritos por autores como Lorenzo Luzuriaga, Ángel Llorca, Miguel Santaló, Modesto Bargalló, Margarita Comas, Gervasio Manrique, Gloria Giner de los Ríos, Heliodoro Carpintero, Enrique Rioja, Vicente Valls, Luís Sánchez Trincado, Fernando Sáinz, Rodolfo Llopis, etc., libros condenados al silencio bien por ser considerados de “escaso valor pedagógico”, bien por creerse que en “muchos casos” habían llegado “intencionadamente a sedimentar en la conciencia del niño, la indiferencia, el odio” y la negación de la Patria y la fe en Dios.⁶¹

Un veto que se extiende a todo libro de lectura de uso escolar sea cual fuere el grado de la enseñanza; muestra de ello es esa especie de glosario de A. Garmendia de Otaola *Lecturas buenas y malas a la luz del dogma y la moral*, donde el sacerdote jesuita comenta y califica moralmente autores y obras literarias.

Sabido es que la historia de la literatura nacional es también un lugar de la memoria, en el mismo sentido que puede serlo un monumento,⁶² lo que explica la desconsideración de la literatura extranjera, excepto la clasicidad greco-latina, y de la española que cuestio-

⁶¹ “La Pedagogía revolucionaria —argumentó el ministro de educación nacional en el primer gabinete de Franco, Pedro Sáinz Rodríguez— ha consistido además en borrar la idea de Patria como entidad moral de la conciencia de los españoles” (Pedro Sáinz Rodríguez, “La escuela y el Estado nuevo”, en *Ministerio de Educación Nacional. Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria...* T. I, p. 58).

⁶² José-Carlos Mainer, “Un lugar de la Memoria”, *Babelia-El País*, 11, diciembre, 1999, p. 12.

ne los valores e ideas del nuevo régimen. Así, en los cuestionarios para la enseñanza de la literatura, uno de sus estudiosos, Fernando Valls, echa “en falta a Clarín, Unamuno, Baroja, Antonio Machado, J.R. Jiménez, Azorín, Ortega, los poetas del 27, Pérez de Ayala, por sólo citar los más conocidos”.⁶³ Efectivamente, en los cuestionarios, lo constatable es, precisamente, la ausencia de autores conflictivos para el régimen y la presencia de quienes no gozaron del mérito de sustentar al nuevo Estado, aunque esto es en sí mismo una forma entre otras de coadyuvar a su legitimación. La generación del 98 es considerada pesimista, inútil y hostil, y la del 27 fue casi sistemáticamente vetada. Cuando aparecen escritores de una u otra, los juicios que se vierten sobre ellos no son elogiosos —menos aún si forman parte de la categoría de “Homeros rojos”—, como sucede con Alberti, Jorge Guillén o García Lorca. Como es lógico, la literatura falangista (Santa Marina, Eugenio Montes, Sánchez Mazas, Víctor de la Serna, etc.) puebla los textos escolares.

La enseñanza de la historia, puesto que comparte la función de la historiografía de contribuir a la formación del recuerdo social, padecerá similar proceso de rectificación al sufrido por la enseñanza de la literatura. La perentoriedad de este proceso venía dada tanto por el discurso deslegitimador de la República que se lleva a cabo cuanto por la necesidad de erigir y sostener la legitimación del nuevo régimen.

De ahí la opción por determinadas lecturas y aprendizajes que refuercen la posición histórica con la que pretende engarzar el Nuevo Estado; así vemos entre los libros de lectura recomendados los de Díaz del Castillo, Padre Mariana, Ganivet, Menéndez Pelayo, Ramiro de Maeztu, Eugenio D’Ors... que hablan de una historia de España imperial, cesárea y conquistadora. De ahí también que en las lecciones de historia los escolares españoles aprendieran gran cantidad de nombres de los héroes y mártires de la Guerra Civil, fechas, hechos heroicos de la contienda, y lemas (“¡Arriba España!”, “¡España, Una, Grande y Libre!”, “¡Patria, Pan, Justicia!”), manifestación de la capacidad del Movimiento “de penetrar en el ámbito escolar, y ejercerlo en momentos y con formas que calaban en la impresionabilidad del niño (formaciones, actos de izar y arriar bandera)”.⁶⁴ De ahí también el silenciamiento de acontecimientos imprescindibles para la comprensión de la Historia española, como la Segunda República... Incluso en su edición de 1970 el Diccionario de la Real Academia de la lengua define la voz “república” como “lugar donde reina el desorden por exceso de libertades”; o la ocultación de fenómenos sociales como el movimiento obrero y sus conflictos, inexistente en los libros escolares, o el fenómeno de la esclavitud, que persiste en España hasta 1896. Las biografías de los héroes se maquilan, ensalzando lo que conviene y callando lo que incomoda: así, del Empecinado se desataca su españolismo y su lucha contra el invasor, pero se silencia que fue ejecutado por sus ideas liberales. Algo similar acontece en la iconografía escolar de la que están

⁶³ Fernando Valls, *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*, Barcelona, Antoni Bosch, editor, 1983, p. 97.

⁶⁴ A. Garnacho del Valle, “Ideología y «formación del espíritu nacional» ¿Qué pudieron conocer nuestros escolares de la Guerra Civil?”, en *Memoria histórica en la enseñanza: 1936-1939*, número monográfico de la revista *Iber*, 10, 1996, pp. 15-17 (el entrecomillado en la p. 17).

ausentes las pinturas que muestran un tono crítico con los valores que el nuevo régimen defiende: así no figuran hasta muy tarde en los libros escolares pinturas tan famosas como “El Fusilamiento de Torrijos”, “El saqueo de Roma”, los “Grabados” de Goya sobre la Inquisición, su cuadro completo de los “Fusilamientos en la Montaña del Príncipe Pío”, o “Barcelona. 1902. La carga”, de Ramón Casas, etc. Tampoco sorprende la manipulación de algunos hechos históricos, como cuando se narran los desmanes de la de la Revolución de Asturias de 1934, pero se silencia la feroz represión ejercida contra los mineros por las tropas de la legión y marroquíes comandadas por Franco; o cuando se sataniza la Constitución de 1931 pero no se explican sus principios...⁶⁵

En este doble y simultáneo proceso de incautación y rectificación de la memoria escolar, las fiestas y conmemoraciones escolares republicanas de carácter cívico dejan su lugar a otras de tono heroico y religioso: Día del Caudillo, del Valor, de la Hispanidad, de la Fe, del Dolor, de la Canción, de la Independencia...

Y, como hemos visto en la depuración que afecta a los libros, la lengua, vehículo en el que viaja la memoria, si es portadora de un pasado diferente al “español”, será prohibida y acosada como reflejan estas palabras amenazantes y esperpénticas de Giménez Caballero dirigidas a los niños: “¡Escuchad bien esto y para siempre, niños españoles! ¡El que de vosotros olvide su lengua española o la cambie por otra, dejará de ser español y cristiano! ¡Por traición contra España y pecado contra Dios! ¡Y tendrá que escapar de España! Y cuando muera, su alma traidora ¡irá al infierno!”.⁶⁶ Muchas memorias españolas hechas y sustentadas con lenguas diferentes al castellano, unas veces se recluyeron como memorias diferentes en el ámbito privado y otras optaron por autocensurarse negando a sus hijos el aprendizaje del que fue vehículo de su memoria.

Perseguidas fueron también otras formas del recuerdo, que son purificadas y adaptadas a los requerimientos de la nueva situación, como sucede con los símbolos escolares, el lenguaje o la estética. En efecto, la difusión de lemas y consignas crean en los centros escolares una estética nueva reflejada en los retratos y carteles que cuelgan de las paredes del aula, en las imágenes en ellas clavadas o que sustentan sus anaqueles, en la cotidianidad de las formaciones y cantos paramilitares, en los actos de izar y arriar la bandera, en la imagería que presidía conmemoraciones religiosas como el “Mes de María”, etc.

Pero si la política seguida contra la memoria material o visible parece propia de una dramática ópera bufa, mucho más trágica es la actuación emprendida contra la memoria inmaterial y el depósito intangible en el que reside: el alma misma de las gentes, de los ciudadanos de a pie, de los maestros y maestras, contra los que se ejerce una inmisericorde y brutal represión que se manifiesta hasta en la exigencia de modificar los nombres de pila —lo más sagrado del alma, lo que hace conocer, distinguir y existir a las personas— que por su fonética nacionalista, por su “exotismo” o su “extravagancia” recordasen

⁶⁵ Cfr. Ángel Luís Abós Santabàrbara, *La historia que nos enseñaron. 1937-1975*, Barcelona, Foca Ediciones y Distribuciones Generales, S.L., 2003..

⁶⁶ Cit. en Daniel Sueiro y Bernardo Díaz Nosty, *Historia del franquismo*, Madrid, Sarpe, 1986, t. I, p. 308.

ese pasado que se quiere suprimir del recuerdo. Así sucede con nombres considerados “pocos patrióticos” y calificados de “anomalías registrales” que a juicio de los represores exacerbaban de manera “morbosa” los sentimientos regionalistas que “entrañan una significación contraria a la unidad de la Patria” además de estar “expresados en idioma distinto al oficial —castellano”; las disposiciones legales señalan concretamente a las Vascongadas donde “los nombres de Lñaki, Kepa, Koldobika y otros, denuncian un indiscutible significado separatista” y una agresión “contra la unidad del idioma”; en consecuencia, son substituidos por otros más acordes a la nueva memoria que se quiere instalar. Hemos encontrado rectificaciones de nombres de pila “exóticos” o “extravagantes” como Progreso, Aida, Libertario, Floreal y Armonía, correspondientes a nacidos entre 1935 y 1939, que fueron reemplazados respectivamente por Bautista, Adelaida, Casimiro, Vicente y Concepción siguiendo lo establecido en otra Orden posterior.⁶⁷ Al mismo fin respondía la aplicación de la ley de 4 de diciembre de 1941⁶⁸ sobre cambios de nombres en aquellos niños “que los rojos obligaron a salir de España y que han sido o sean repatriados” y cuyos padres no pudieran ser localizados. Será suficiente con reproducir un testimonio, el de Vicenta Álvarez Garrido, hija de un capitán del ejército republicano, emitido en el impactante documental *Els nens perduts del franquisme* del programa “Trenta minuts” de Televisió de Catalunya, recopilado luego en el libro con el mismo título.⁶⁹

“No sé dónde estuve, eran hombres que me cogieron. He sabido después que era la Diputación de Madrid. Me llevaban a un sitio, me llevaban a otro [...] y entonces yo dije que me llamaba Vicenta Álvarez Garrido, que mi padre era capitán y que vivíamos en la calle Ramón y Cajal nº 13, pero me ponen el nombre de Flores Ruiz. No he comprendido, ¿por qué me cambian el nombre? ¿Por qué me han quitado mi nombre? También me dieron la edad que me han puesto [...]”

Se les cambia el nombre, se les proporciona una edad y hasta se altera la documentación de su nacimiento “para impedir que los padres siguieran las huellas de los hijos y facilitar las adopciones, en ocasiones con la connivencia de religiosos” que regentaban los hospicios o las casas-cuna.⁷⁰

Era ésta una forma de “desnaturalizar a los vencidos, desgajándoles incluso de la primera decisión sobre su nacimiento”⁷¹ y de crear también así una nueva memoria colectiva. En este mismo afán se llega incluso hasta el extremo de que los hechos considerados por el régimen como deleznable son cometidos por figuras sin nombre (las “turbas” generalmente), y la guerra civil parece haberse hecho contra fuerzas anónimas sólo identifi-

⁶⁷ Es decir, la orden ministerial de 9-febrero-1939. Este dato aparece en el *Registro Civil* del Ayuntamiento de Montaverner (Valencia) (Apud. Juan Manuel Fernández Soria y M^a Carmen Agulló Díaz, *Maestros valencianos bajo el franquismo...*, p. 100).

⁶⁸ Boletín Oficial del Estado de 16 de diciembre de 1941.

⁶⁹ Ricard Vinyes, Montse Armengou y Ricard Belis, *Los niños perdidos del franquismo*, Barcelona, Mondadori, 2003, p. 64.

⁷⁰ Vinyes, Ricard, Montse Armengou y Ricard Belis, *Los niños perdidos del franquismo...*, p. 64.

⁷¹ R. C. Torres Fabra, “La imposición de las formas franquistas en el imaginario colectivo. Una reflexión desde la Ribera Baixa”. Comunicaciones presentadas al *II Encuentro de Investigadores del Franquismo*, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, 1995, p. 127.

cadras por su color (los rojos) y por sus atropellos que, a la postre, servirían para justificar la intervención militar.

La depuración seguida contra el personal docente, de lo que ya tenemos una abundante bibliografía, nos ha ofrecido sobradas muestras de una intervención contra la memoria disidente establecida con el exclusivo fin de arrebatarse al vencido su alma —su voluntad, su esencia—, de obligarle al olvido de un pasado discrepante o de lograr su rechazo consciente. Lo amargo y siniestro de esta política es el miedo en el que se funda, la arbitrariedad e indefensión en que se sustenta y las consecuencias que provoca: pérdida de memoria, olvido terapéutico, olvido voluntario, recuerdos silenciados, “silencios memoriosos”, en expresión de Pedro Laín, procesos de des-memoria..., vidas llenas de olvidos, aunque al fin y a la postre vidas vacías por carecer de su esencial condición que es ser vividas por ellos mismos, y que a pesar de esa vacuidad pesaban terriblemente sobre las espaldas de quienes hubieron de soportar tanta censura e incriminación propia y ajena.

Durante el franquismo, muchas familias y maestros afectados por la represión “simularon una pérdida de memoria”, en unos casos para protegerse del recuerdo traumático y en otros para sobrevivir al miedo y a los efectos de la depuración. Esa simulación, que no es amnesia fisiológica sino encubrimiento de la memoria y recuerdo silenciado, es en esas familias y en esos maestros el efecto de un esfuerzo por no ser partícipes de una memoria ahora perseguida, es la resulta de un deseo de des-vincularse de una memoria colectiva, la republicana, tenida por disidente y, como tal, asediada y perseguida. Por eso no hablamos de des-memoria entendida como olvido, sino como el intento de desprenderse de esa memoria, de deshacer, si ello fuera posible, el tejido del recuerdo, de rectificarlo y, con ello, modificar el pasado para adecuarse al tiempo nuevo y presentarse como sujetos idóneos o reciclables para las nuevas exigencias.

Provocar en el entorno escolar, especialmente entre el magisterio, ese proceso de des-memoria fue el modo de despojarle de algo inmaterial, de volver inútil el recuerdo como factor de oposición y disintimiento. La historiografía actual no duda en afirmar que la manipulación de la memoria fue una actuación prioritaria de la política franquista con el objetivo de establecer una memoria nueva.

4. La consecuencia: Rectificación e invención de la memoria escolar

Pero si esa manipulación y apropiación de la memoria fue unas veces —las menos— tarea difícil para el opresor a causa de la resistencia encontrada, otras resultó una empresa más fácil por el escaso arraigo en buena parte del Magisterio de la memoria a erradicar. En este caso el nuevo aprendizaje resultó también más hacedero, aunque no por eso dejaron de ser poseedores de una memoria confiscada. Tanto aquellos como éstos, y tanto por las razones mencionadas como por las no dichas, modificaron su propia memoria, sufrieron un proceso de des-memorización visible al menos en las manifestaciones del Magisterio en el espacio de lo público, lugar del compromiso y por ello de la denuncia. La escuela como uno de esos espacios se cubrió de olvido, mejor, de memorias silenciadas. El retiro forzoso al ámbito privado, el de la propia conciencia individual o el de la vida doméstica, “hizo que la resistencia fuera prácticamente imposible” a la vez que contribuyó

a la supresión de la consciencia social.⁷² Y de todo progreso espiritual y pedagógico. Y también de un futuro mejor y deseable. Sobre esto queremos decir algo porque afecta a la dimensión moral del olvido que abordaré más adelante.

La rectificación de la memoria escolar aparece estrechamente ligada al aprendizaje de una experiencia dolorosa que forzó a los maestros a replantearse las ideas pedagógicas que en el pasado habían aceptado como pauta de acción y signo de progreso. Es el momento de un nuevo “aprendizaje político” que suele producirse especialmente tras crisis profundas en lo político, social o económico, después de las cuales las gentes modifican sus modos de hacer y de pensar, sus ideas y estrategias.⁷³ Ese nuevo aprendizaje exigió con frecuencia el aislamiento interior. Acostumbrarse a las palabras no dichas, al sentimiento de reclusión del pensamiento, a convencerse de que carecían de una historia digna que perpetuar, a no poder compartir ni siquiera con los próximos el recuerdo, obligarse al retiro forzoso en la intimidad solitaria de su conciencia individual, verse incluso forzados a borrar la memoria cercana para soportar la culpa inculpada, autoinculparse como medida preventiva ante el indeseado desliz disidente, autocensurarse y neutralizarse personal, profesional y socialmente como llamada e íntima advertencia ante la denuncia no querida del proceder propio..., toda esa conducta, difícil por onerosa, terrible por esquizofrénica, imposible de soportar para la mayoría, necesitó a menudo de un nuevo aprendizaje político y pedagógico que actuase a modo de lenitivo ante la llamada de las convicciones poco antes sostenidas en público o en privado.

Y muchos maestros, como la mayoría de los vencidos, sintieron y sufrieron así, vivieron —en palabras de J. C. Mínguez— el “suicidio diario de soportar su angustia sin poder realizar lo único que todos los médicos señalamos como primera medida para superar la situación: reconocerla, compartirla con otros, hablar, recuperar la memoria (...)”; otros presentaron los “síntomas de evitación” de los que habla la medicina en casos similares; es decir, adoptaron posturas distantes, ensimismadas, de retraimiento, a veces hurañas.⁷⁴ Sabemos de maestros cuya labor profesional antes y después del proceso depurador fue irreconocible para los mismos alumnos, maestros que reconocidos por su competencia profesional y trato afable con los alumnos y por su preocupación por la renovación pedagógica, se convirtieron en poco tiempo en viejos en el pleno y más amplio sentido de la palabra: viejos como personas y como docentes.⁷⁵

La experiencia sufrida en situaciones extremas se convierte así en un fuerte condicionante para el cambio de ideas y conductas y, en consecuencia, en una fuente para el apren-

⁷² Michael Richards, *Un tiempo de silencio. La guerra civil y la cultura de la represión en la España de Franco, 1936-1945*, Barcelona, Editorial Crítica, 1999, p. 27.

⁷³ Cfr. Juan Manuel Fernández Soria y M^a Carmen Agulló Díaz, “La memoria confiscada del Magisterio (1931-1945)”..., (En prensa).

⁷⁴ Ambos entrecomillados en José Carlos Mínguez Villar, “El miedo del recuerdo”, en Emilio Silva y otros: *La memoria de los olvidados...*, pp. 99-100.

⁷⁵ Sobre el nuevo aprendizaje al que se vieron obligados los maestros depurados véase Juan Manuel Fernández Soria y M^a Carmen Agulló Díaz, *Maestros valencianos bajo el franquismo...*, pp. 303-315.

dizaje, en este caso, para el aprendizaje político y pedagógico que requiere sedimentarse en el “no-recuerdo” de un pasado que pueda cuestionar con su cercanía el presente. En el período de referencia este aprendizaje afectó no sólo a los actores políticos sino también al común de las gentes.

En el caso de los maestros depurados —especialmente sujetos de depuración por su papel socializador en la tarea de legitimación y dominación política—, es claramente visible un aprendizaje que llega al extremo de rechazar la memoria precedente más inmediata, otra manera, si cabe más decisiva que las anteriores, de modificar la memoria escolar creando otra nueva.

Y es que el efecto intimidatorio de la depuración surtió efecto inmediato en el Magisterio español previniendo conductas potencialmente desacordes con lo exigido por la nueva situación. La depuración, que se nutre de actos ideados con un claro mensaje político para el que tuvo o tuviera en lo sucesivo veleidades disidentes, reviste a veces una puesta en escena espectacular portadora de mensajes contundentes destinados a impresionar incluso a quienes sólo manifestasen comprensión o simpatía con los principios que se pretenden erradicar.

Es fácilmente explicable que el miedo a las consecuencias de una depuración negativa produjera en los maestros un nuevo y visible aprendizaje que exige de entrada la denuncia y negación del pasado vivido aunque previamente hubiera concitado adhesiones y simpatías. Exhibiendo con dichos y hechos su repulsa hacia el pasado republicano, el Magisterio se presenta como sujeto reciclable y receptivo a los nuevos principios políticos y educativos. Esto lo hemos comprobado en los maestros valencianos depurados, creyendo que, en general, este comportamiento puede ser extensible a todo el Magisterio español.

En efecto; examinando las Declaraciones Juradas que todo maestro sometido a depuración debía cumplimentar, y los Pliegos de Descargos que alegan los imputados, hemos podido observar el rechazo, si no general sí mayoritario, a la política educativa republicana y a sus autores.

Este aprendizaje fue menos costoso en los maestros cuyos expedientes se resuelven sin sanción alguna que en aquellos docentes más severamente sancionados, aunque unos y otros —salvo excepciones en el segundo caso— se afanan por desmarcarse del pasado negándolo, si bien los no sancionados lo hacen con descripciones y juicios más severos. En los expedientes más castigados —que, en términos generales, se puede decir que corresponden a maestros más identificados con la política, las prácticas y las ideas educativas liberales en general y republicanas en particular— cuando no predomina el silencio sobre estos temas —cosa que sucede en la mayoría— tiene lugar una doble actitud: la de quienes queriendo desvincularse de toda identidad con la política educativa republicana, no deja, sin embargo, de señalar algunos de sus logros, y, por otra parte, la de los que creyeron que una manera de congraciarse con los depuradores consiste en abominar de aquélla condenándola con descomedidos adjetivos.

Aparece así la figura del maestro que asegura haber ofrecido resistencia a la política educativa republicana bien mediando una actitud pasiva, bien boicoteando con su proce-

der mandatos que no compartían, como el laicismo y la coeducación; buena parte del Magisterio se describe emboscado en aquella situación con la que no se identificaba considerando su camuflaje como un acto de servicio al nuevo régimen. Esta actitud, que se manifiesta en muchos expedientes, no oculta ser efecto de una necesidad, la de presentarse como reciclables y predispuestos a un nuevo aprendizaje.

No es ocasión ésta de reproducir detalles de la nueva percepción que se nos muestra de la política educativa republicana, sino de dejar constancia de su existencia como factor importantísimo de rectificación de la memoria escolar. Porque, en efecto, tanto si esa resistencia y negación fue real como si fue ficticia —que ambos calificativos pueden ser aplicados a los testimonios encontrados en los casi 2400 expedientes examinados⁷⁶— lo cierto es que entre los maestros se iba configurando una nueva mentalidad como nos confirma este nuevo aprendizaje político y pedagógico del que hablamos. En esos expedientes los maestros ya dan muestras evidentes de que la ideología del nuevo régimen no sólo les era conocida sino también aceptada cuando no interiorizada, como cuando una maestra que fue acusada de ideologías izquierdistas niega haber tenido ideales políticos porque eso no era considerado virtuoso en una mujer, o cuando otra maestra niega haberse dedicado a actividades políticas porque “son más propias de los hombres” mientras que ella asegura haber inspirado su vida en “el espíritu de obediencia, servicio y sacrificio que tanto se destaca, con razón, en el Nuevo Estado”. Aunque sean manifestaciones interesadas, ya denotan una perfecta sintonía con los deseos del Nuevo Orden que esperaba del maestro esa negación del laicismo, la coeducación, la República, sus símbolos y su significado; el maestro, por su parte, advertía con esta actitud que estaba en posesión de un aprendizaje que le permitiría integrarse en la nueva sociedad. Se enterraba una memoria y se daba inicio a otra nueva, un proceso en el que pronto se dieron a conocer los frutos como se percibe en algunos informes de la Inspección sobre el cumplimiento de objetivos en algunas escuelas nacionales.

No es posible afirmar que el Magisterio español acatará de buen grado los dictados del nuevo régimen; que hubo acatamiento parece fuera de toda duda aunque presionara sobre él la coacción, el peso de las penalidades o las simples ganas de seguir viviendo sin sobresaltos, y esto, a su vez, incide en el nuevo aprendizaje pedagógico. Por eso mismo no se puede especular sobre el grado de convencimiento con que practicaban en sus escuelas este aprendizaje. Eso tendrá que ser obra de otro estudio sobre las actitudes sociales y pedagógicas del magisterio español. Pero esto no obsta para que sí podamos constatar la presencia en el Magisterio —en nuestro caso valenciano— de un nuevo aprendizaje social, político y pedagógico, que se vislumbra como factor fundamental de la rectificación de la memoria pasada y de la confección de una nueva. Ya hemos adelantado las consecuencias de esta actitud, las cuales nos remiten a preguntarnos si hay una responsabilidad moral en las conductas de desmemoria y olvido voluntario.

⁷⁶ Aludimos a los expedientes que constituyeron el material básico de nuestra investigación (cfr. Juan Manuel Fernández Soria y M^a Carmen Agulló Díaz (1999): *Maestros valencianos bajo el franquismo...*)

5. Sobre la dimensión moral de la memoria, una consideración relativa a lo que la memoria olvida

Cuando más arriba nos deteníamos en señalar la importancia de la memoria, de algún modo dejábamos constancia de la obligación moral que contraemos con ella. No obstante, quizá no sea ocioso que volvamos sobre el tema en esta parte final del trabajo, aunque examinándolo desde otro ángulo de observación.

Hay quienes hablan de “relativizar el valor de la memoria” temiendo quizá que el recurso obsesivo al pasado nos haga pensar que sólo el pasado existe propiciando así el desvanecimiento del presente y poniendo en peligro nuestra relación con el futuro.⁷⁷ Relativizar el valor de la memoria no es restarle importancia sino no dársela en exceso o, al menos, no a costa del presente y del futuro. Hemos sostenido a lo largo de estas páginas, y lo reiteramos ahora, que el cultivo de la memoria es una obligación moral. Y lo es porque lo que somos lo debemos en buena medida a nuestro pasado; lo es porque la memoria de lo que fuimos nos vincula a un grupo, nos proporciona el sentido de pertenencia a una comunidad, nos identifica con otros junto a los que existimos y actuamos como seres sociales; lo es porque nuestra personalidad tiene mucho que ver con nuestra memoria... Quizá por todo eso hubo en el pasado regímenes políticos que se apropiaron de la memoria colectiva para des-personalizar (privarle de personas conscientes) y para desarmar (dejarle sin armas, inermes) la sociedad despojándole de la fuerza que le proporciona la red de vínculos y de memorias establecidas que constituyen el tejido social; y quizá por eso existen también en el presente formas de gobierno que, sintiéndose más cómodas con el protagonismo del individuo que con el de la comunidad, cultivan la desmemoria e institucionalizan el olvido.

Pero, además de lo dicho, el cultivo de la memoria es también una obligación moral porque pretende buscar la verdad necesaria para restituir la dignidad de aquellos a quienes se deshonoró y para poder olvidar permitiéndonos, así, proseguir. Llegados aquí no debemos pasar por alto algo que tal vez haya evocado ya el lector: la idea de “punto final” o de amnistía ilimitada sin condición alguna, política ésta de olvido por decreto que, conviene decirlo sin más dilación, ataca a la democracia en su línea misma de flotación: su credibilidad. Son muchos los argumentos que se aducen para justificar este radical olvido de parte de la memoria; no aludiré a ellos;⁷⁸ sólo recordaré la razón central: si las personas tienen que olvidar para sobrevivir, del mismo modo las sociedades necesitan no recordar episodios aciagos para poder convivir. Algo hemos dicho ya que puede aplicarse a este razonamiento. Añadiré, no obstante, que para que el olvido “sea positivo” y constructivo ha de ser no sólo asimilado, es decir, pasado por la criba de la reflexión, de la consciencia y de la propia voluntad, y para ello antes ha de ser conocido lo que se pretende hacer consciente; es decir, se trata de recordar, de tener presente el olvido, en este caso sombrío,

⁷⁷ Así se expresa Victoria Camps en sus comentarios al libro ya citado de Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado*: “La memoria en su justo término”, *El País-Babelia*, 11, julio, 2005).

⁷⁸ Véase al respecto Gesine Schwan, “La idea de punto final. Memoria, olvido y democracia”, *Pasajes. Revista de pensamiento contemporáneo*. (Valencia), 3, 2000, pp. 7-10.

para poder someterlo y no ser nosotros sometidos por él; recordemos que los únicos que no tienen sombra son los fantasmas y los olvidos por decreto, las políticas de punto final o de amnistía ilimitada, pretenden eso, ignorar las sombras del pasado y hacerlo, además, a sabiendas, es decir, de manera consciente. ¿Qué hacer, entonces? Porque el problema, sin duda inquietante, se plantea, como hace Paul Ricoeur, en estos términos: “cómo practicar la amnistía sin amnesia”.⁷⁹ Afirma al respecto Gesine Schwan, profesora de la Universidad Libre de Berlín, que el distanciamiento efectivo del pasado “no debería traducirse precisamente en un ‘punto final!’, sino en un ‘¡recordad!’”, “¡traed a la conciencia lo que habéis olvidado!””, para examinar a la luz de nuestro sistema de valores y poder así acceder al “olvido positivo”, ese olvido sosegado, al que he conocido y reconocido, al que me he enfrentado, al que he aceptado para que oriente el futuro, “como advertencia frente a una eventual recaída y como base de entendimiento para la comunicación con otros”. Ese olvido consciente, olvido memorioso, ya no tiene el poder de inquietar ni de impedir la comunicación, ni la convivencia; al contrario, ese olvido encierra posibilidades de construir el futuro.⁸⁰ Ilustra esta respuesta Dominique Schnapper con una situación real acontecida en el curso de sus investigaciones sobre los judíos franceses cuando un comerciante de ganado, cuya familia había sido deportada en su totalidad, le dijo: “Es necesario perdonar todo, pero sin olvidar jamás”. Lo que provocó en el sociólogo francés y Director de estudios de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales esta reflexión:

“Esta actitud moral, con la que yo me veía confrontado por primera vez, me convenció, pues conjugaba el imperativo de la fidelidad a las víctimas con la voluntad de sobreponerse al sentimiento de venganza. Mi interlocutor practicaba la amnistía sin amnesia de que habla Paul Ricoeur. El hecho de que los verdugos rara vez hayan pedido perdón, y que los sobrevivientes no hayan tenido ocasión de otorgarles un perdón no pedido, no hace más que engrandecer la postura moral del comerciante en ganado de Thionville.”⁸¹

Quizá no nos equivocáramos si pensáramos que ese tratante de ganado de la Lorena decidió amnistiar, perdonar a los verdugos de su familia, aunque sin olvidar su acción deudora, para poder él vivir y actuar mejor. Y es que de nada sirve el anclaje permanente en el recuerdo. Sentencia Paul Ricoeur que “una sociedad no puede vivir permanentemente en estado de cólera contra una parte de ella misma”, aunque eso no implica “una supresión negativa” sino “una tachadura activa con vistas —en la expresión de Hannah Arendt— a la posibilidad de ‘continuar la acción’. Para ello es preciso salir de la parálisis provocada por el exceso de memoria”.⁸²

Que la memoria, la facultad de recordar, no anule la posibilidad de “continuar la acción”, nos remite a un proyecto de futuro, y la exigencia de “actuar mejor” en ese propósito no

⁷⁹ Paul Ricoeur, “El olvido en el horizonte de la prescripción”, en *Academia Universal de las Culturas, ¿Por qué recordar?...*, p. 75.

⁸⁰ Gesine Schwan, “La idea de punto final. Memoria, olvido y democracia”..., pp. 11-12.

⁸¹ Dominique Schnapper, “La memoria en la política”, en *Academia Universal de las Culturas, ¿Por qué recordar?...*, p. 76.

⁸² Paul Ricoeur, “El olvido en el horizonte de la prescripción”, en *Academia Universal de las Culturas, ¿Por qué recordar?...*, pp. 75-76.

alude a un proyecto cualquiera sino a un “proyecto sensato”, como quiere el neurólogo y Profesor del Collège de France, Pierre Changeux, quien responde así a la cuestión “¿por qué recordamos?”: “Para actuar ‘mejor’, con más sabiduría y prudencia, a fin de elaborar concertadamente un proyecto de paz que no reedite los errores de un pasado trágico que atormenta nuestra memoria”.⁸³

Efectivamente, entiendo que la memoria es constructiva si conecta el pasado con el presente y el futuro. La obligación ética con la memoria —de los vencidos, de los exiliados, de los desheredados, de los perseguidos...— no puede consistir sólo en reparar una injusticia; eso también; pero seguiríamos condenándolos a un nuevo tipo de olvido —a una nueva y peor muerte— si aquello que los hizo excepcionales y únicos, aquello por lo que les recordamos con merecimiento, no tuviera proyección ninguna. Rosa María Alberdi escribe bellamente sobre “la memòria que construeix”: “el compromís radica a no deixar que les vivències compartides quedim només en records —sempre fugissers— sinó a convertir-les en present actiu i futur desitjable. Per això tenim la memòria, la capacitat de plantejar-nos l’esdevenidor (...)”.⁸⁴ Convertir el recuerdo en presente y en futuro deseable es lo que convierte a la memoria en constructora, y con ella tenemos una innegable obligación moral. Esto es lo que plantea contundentemente Todorov cuando distingue entre reminiscencia “literal” —el acontecimiento recuperado no va más allá de sí mismo y se queda en la esfera privada— y reminiscencia “ejemplar” —el acontecimiento recuperado se extiende a la esfera pública desde el momento en que sirve para comprender nuevas situaciones con otros protagonistas, de las que se extrae una lección generalizable. Es en este caso cuando la memoria, al convertirse en acción para el presente, deviene en liberadora y constructiva: “El uso literal, que convierte en insuperable el viejo acontecimiento, desemboca a fin de cuentas en el sometimiento del presente al pasado. El uso ejemplar, por el contrario, permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro.”⁸⁵

En tal sentido, la exigencia de responsabilidades por el pasado no debe convertirse “en la sistemática ocasión para el resentimiento paralizante. Antes bien al contrario, debería servir para lanzarnos hacia la acción”.⁸⁶ La responsabilidad —interpreta Victoria Camps⁸⁷— exige la convicción de que el mal hecho en el pasado debe ser subsanado, es decir, que no basta con recordar, que el recuerdo no es sustituto de la justicia —aunque recordar el pasado pueda ayudarnos a aprender a combatirla— sino que la memoria debería servir para orientar el futuro y hacer imposible esa misma injusticia, o, como clamó Adorno, evitar otro Auschwitz. De nada sirve quedarse anclado en el trauma, salvo para impedir el progreso hacia el futuro. Si se utilizan las conmociones y los dramas del pasa-

⁸³ Pierre Changeux, “Definición de la memoria biológica”, en *Academia Universal de las Culturas, ¿Por qué recordar?...*, p. 20.

⁸⁴ Rosa María Alberdi, “Homenatge a M. Àngels Custey. La memòria que construeix”, en Santi Vila (coord.): *M. Àngels Custey*. Figueres, Ajuntament de Figueres, 2002, cit. en Santi Vila, *Elogi de la Memòria...*, pp. 141-142.

⁸⁵ Tvetan Todorov, *Los abusos de la memoria...*, pp. 30-32.

⁸⁶ Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado...*, p. 110.

⁸⁷ Victoria Camps, “La memoria en su justo término”. *El País-Babelia*, 11 de julio.

do no para explicar sino para dar sentido al presente, quizá se esté privando a la política de su función, pues la política reside en el ahora.⁸⁸ Esto es lo que lleva a Manuel Cruz a reivindicar la necesidad no sólo de defender el pasado sino también de defendernos de él; de ese pasado que seleccionan los medios de comunicación o las instituciones o los mismos popes de siempre, como “el” pasado a recordar; es decir, aboga por defendernos de la memoria homogénea y recuperar la “autonomía de la memoria”:

“Ahora la selección nos viene dada: apenas hay lugar, con tanto regreso al pasado con el que se nos agobia por todas partes, para que los individuos recuerden por su cuenta. Resultado: la memoria ha sido desactivada. Ha dejado de pertenecernos ni tan siquiera en parte (...) De lo que se trata hoy es, por así decirlo, de la autonomía de la memoria. Renunciar a recordar por cuenta propia (...) equivale a abdicar de nuestro derecho a controlar la selección de elementos que deben ser conservados, a dejar que sean otros —siempre los mismos, por cierto— los que fijen el relato del pasado. Y, siendo ello grave, acaso implique algo todavía peor, a saber, la imagen que va consolidando según la cual ese pasado recurrente es el pasado sin más y, por añadidura, en cierto modo permanece abierto”.⁸⁹

Esto remite a la enorme responsabilidad moral que tiene el historiador para con la memoria no convirtiéndose en consumidor profesional de obligadas celebraciones institucionales que con demasiada frecuencia politizan la memoria y el olvido para construir identidades nacionales; ni afincándose en el estudio de una memoria que no sea constructora de presente y de futuro, es decir, en un pasado traumático y calamitoso que le puede llevar a desentenderse del presente e impedirle pensar en el futuro; Todorov ha denunciado que mientras nos ocupamos de la memoria de nuestros duelos, olvidamos los duelos de los demás en el presente.⁹⁰

6. Sobre la dimensión moral del olvido, una reflexión acerca de lo que el olvido recuerda

La dimensión moral del olvido adquiere importancia cuando nos percatamos de que el olvido, al contrario de lo que habitualmente se puede pensar, no es una facultad pasiva, sino muy activa, como sucede con el olvido voluntario o consciente. En el Tratado Segundo de *La genealogía de la moral*, significativamente titulado “‘Culpa’, ‘mala conciencia’ y similares”, dice Nietzsche que la “capacidad de olvido” “no es una mera *vis inertiae* [fuerza inercial], como creen los superficiales, sino, más bien, una activa, positiva en el sentido más riguroso del término, facultad de inhibición”,⁹¹ que impide que lo vivido y experimentado apenas penetre en nosotros:

“Cerrar de vez en cuando las puertas y ventanas de la conciencia; no ser molestado por el ruido y la lucha (...); un poco de silencio, un poco de tabula rasa [tabla rasa] de la concien-

⁸⁸ Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado...*, p.125.

⁸⁹ *Ibidem*, p.170.

⁹⁰ Tvetan Todorov, *Los abusos de la memoria...*, pp. 51-52.

⁹¹ Friedrich Nietzsche, *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*, Introducción, traducción y notas de Andrés Sánchez Pascual, Madrid, Alianza Editorial, 1998, p. 75.

cia, a fin de que de nuevo haya sitio para lo nuevo (...), éste es el beneficio de la activa, como hemos dicho, capacidad de olvido, una guardiana de la puerta, por así decirlo, una mantenedora del orden anímico, de la tranquilidad, de la etiqueta: con lo cual resulta visible enseguida que sin capacidad de olvido no puede haber ninguna felicidad, ninguna jovialidad, ninguna esperanza, ningún orgullo, ningún presente”.⁹²

La memoria, su ejercicio, tiene mucho que ver con la voluntad, con el querer seguir recordando, con la responsabilidad y con la conciencia de ella.⁹³ Pero hacerle una memoria al “animal-hombre”, imprimir algo “en esta viviente capacidad de olvido, de tal manera que permanezca presente”, es una cuestión antiquísima que no fue resuelta con “medios delicados; tal vez no haya, en la entera prehistoria del hombre, nada más terrible y siniestro que su mnemotécnica. ‘Para que algo permanezca en la memoria se lo graba a fuego; sólo lo que no cesa de doler permanece en la memoria (...)’. Cuando el hombre consideró necesario hacerse una memoria, tal cosa no se realizó jamás sin sangre, martirios, sacrificios; los sacrificios y empeños más espantosos (...)”.⁹⁴

Sin duda fue ese dolor sentido, o el legítimo y humano miedo al sacrificio, al martirio y a la sangre demasiadas veces vista, lo que empujó a tantos a la desmemoria, al silencio y al olvido. Claro que el silencio y el olvido aunque se practique como reacción protectora frente a la represión, y aunque se convierta en hábito y necesidad, nunca logra deshacerse del recuerdo amenazante —por eso digo que el olvido recuerda— pero sí puede inhibir el recuerdo convirtiéndose a la postre en un eficaz mecanismo de socialización de la memoria oficial impidiendo la constitución de la memoria colectiva al faltarle su nutrimento básico: las memorias individuales que, silenciadas, permanecen sin germinar, sin afloramiento, como en secreto. Por eso, quien mueve al silencio por la coacción, toma posesión, manipulándola y gobernándola a su modo, de la memoria silenciada.

La desmemoria de la Escuela y del Magisterio, fruto de la coacción, del miedo y, en algunos casos, de la conformidad y aceptación sumisa del Nuevo Régimen, no puede ser aceptada sin mediar el análisis histórico por quienes estudian el pasado de la educación, que están llamados a re-construir, a iluminar, esa memoria confiscada del Magisterio. Esto, como digo, nos obliga a plantearnos cuestiones tan difíciles, delicadas y espinosas como la dimensión moral del olvido.

Hay quienes sostienen que “nuestros actos del presente, entre los cuales están lo que decidimos recordar, tienen una inevitable dimensión moral” porque “no sólo describen lo que se hizo, lo que fuimos, lo que somos y cómo lo somos, sino que también abren algunas perspectivas sobre nuestro ser futuro, a la vez que restringen posibilidades de lo que

⁹² *Ibidem*, p. 77.

⁹³ “Precisamente ese animal olvidadizo por necesidad, en el que el olvidar representa una fuerza, una forma de salud vigorosa, ha criado en sí una facultad opuesta a aquélla, una memoria con cuya ayuda la capacidad de olvido queda en suspenso en algunos casos —a saber, en los casos en que hay que hacer promesas; por tanto, no es, en modo alguno, tan sólo un pasivo no-poder-volver-a-liberarse de la impresión grabada una vez, (...), sino que es un activo no-querer-volver-a-liberarse, un seguir y seguir queriendo lo querido una vez, una auténtica memoria de la voluntad (...)” (Friedrich Nietzsche, *La genealogía de la moral...*, p. 77).

podemos llegar a ser”.⁹⁵ La responsabilidad moral de la memoria —de la individual pero sobre todo de la colectiva— afecta, por un lado, a quienes pretenden silenciar las memorias incómodas, siendo en este caso responsabilidad del historiador no aceptar la reescritura manipulada de la historia;⁹⁶ la dimensión moral concierne también a los depositarios de la memoria, que están llamados a no inventar ni a cultivar mitos; por último, afecta también a quienes con su memoria o su desmemoria —entonces acción de su presente— han preparado o condicionado el futuro. En el caso que nos ocupa, la desmemoria, la memoria confiscada —empleo este adjetivo por lo que tiene de coacción y, por tanto, de invitación a la comprensión— del Magisterio en particular y de la sociedad española en general, se asoció —repetimos que a la fuerza unas veces, sin mediar ésta otras— con el franquismo, a la vez que éste “se alió con el deseo de olvidar imponiendo a los españoles una visión estática, cerrada, fosilizada y triunfante del pasado”,⁹⁷ es decir, imposibilitando el futuro, al menos ese futuro de progreso espiritual, cultural y pedagógico que había empezado a transitar la sociedad republicana. Ni pretendo ni quiero juzgar; no es misión del que se adentra en el taller de la historia, que sólo debe aspirar a comprender y a ayudar a que otros entiendan. Eso sí es tarea del historiador, cuyo compromiso moral no pongo en duda.

Decía en otro lugar⁹⁸ que, como le sucedió al conjunto de la sociedad española, el Magisterio español, ante la nueva situación política y pedagógica, mantuvo posturas de complicidad pasiva,⁹⁹ de aceptación resignada o activa y de disidencia y oposición, aunque esta última postura no se mantuvo abiertamente, salvo en algunos casos aislados, lo que tal vez pueda inducirnos a atribuir a los maestros seguidores de esta última posición una actitud de mutismo y de aislamiento interior que favorecería la penetración en sus alumnos del “sentimiento de identificación con el régimen” dando lugar a “una especie de ampliación por vía generacional del consentimiento”.¹⁰⁰ La aceptación de la nueva situación, aunque fuera por medio de la coacción y como recurso de supervivencia, conducía al olvido y a la reclusión

⁹⁴ *Ibidem*, pp. 79-80.

⁹⁵ Alberto Rosa Rivero, Guglielmo Bellelli y David Bakhurst (Eds.), “Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional”, en *Memoria colectiva e identidad nacional...*, p. 82.

⁹⁶ “Si seguimos por este camino de desmemoria colectiva —advierten Sartorius y Alfaya— se acabará reescribiendo la historia de la manera más manipulada” (Nicolás Sartorius y Javier Alfaya, *La memoria insumisa. Sobre la Dictadura de Franco*, Madrid, Editorial Espasa, 1999, p. 25).

⁹⁷ Michael Richards, *Un tiempo de silencio...*, p. 28.

⁹⁸ Juan Manuel Fernández Soria, “Incautación y rectificación de la memoria escolar”..., pp. 105-106.

⁹⁹ Afirma José F. Colmeiro —*Memoria histórica...*, p. 20— que “la escamoteada memoria histórica de la postguerra, se debe principalmente a la combinación fatídica de tres causas principales: la colaboración activa de la derecha política con el franquismo, la incapacidad de la izquierda de cambiar la historia, y la complicidad pasiva de la mayoría (...) Lo cierto es que la sociedad civil convivió bajo y con el franquismo durante cerca de cuarenta años, y aunque acabó divorciándose del aparato político franquista, tardíamente en los años 60 y 70, en general, con la excepción de los minoritarios grupos antifranquistas, no lo combatió activamente”. Esa “tácita complicidad civil”, ha sido denunciada en la literatura, en las novelas *Primera memoria* de Ana María Matute, *Tranvía a la Malvarrosa* de Manuel Vicens o *El dueño del secreto* de Antonio Muñoz Molina (Idem).

¹⁰⁰ Ismael Saz, “Entre la hostilidad y el consentimiento. Valencia en la postguerra”. En Ismael Saz y J. Alberto Gómez Roda, eds., *El franquismo en Valencia. Formas de vida y actitudes sociales en la postguerra*, Valencia, Ediciones Episteme, 1999, p. 28.

interior, propiciando, como señala Ismael Saz, una actitud de ambigüedad frente al régimen que, aunque no supusiera necesariamente su aceptación y aunque parte del Magisterio mantuviera una voluntad de aislamiento y de no colaboración con la nueva situación política y pedagógica, sin embargo, “excluía también la idea de la oposición o resistencia activa. Era una ambigüedad que, además, se proyectaría sobre el futuro”.¹⁰¹ Indudablemente, esta actitud del Magisterio favoreció el proceso de rectificación de la memoria escolar y social.¹⁰²

Marc Bloch (al que quiero recordar aquí conscientemente por su doble condición de historiador entre historiadores y de persona que padeció hasta la muerte la represión nazi) animaba a los historiadores a la comprensión —“palabra, sobre todo, llena de amistad”—, cuyo ejercicio, advierte, encierra tantas dificultades como esperanzas. “Hasta en la acción juzgamos demasiado. ¡Es tan fácil gritar: “al paredón”! No comprendemos nunca bastante”¹⁰³...

Porque, ¿cómo juzgar a quienes no ofrecieron resistencia suficiente, por otro lado, casi imposible, a la sinrazón y eligieron el camino de la aceptación más o menos sumisa? ¿Cómo reputar a los que pusieron de manifiesto en sus decisiones la fragilidad de la condición humana? Pero también ¿cómo no reconocer a quienes ofrecieron pública o callada resistencia? ¿Cómo no identificar —nombrar— a los que quizá con el mismo o más temor y pérdidas que arrostrar decidieron seguir fieles a sus principios? Confiesa Jordi Gracia, reciente Premio Anagrama de Ensayo, que no sabe bien “si en algún sitio existen los héroes”, pero que le parece “que brotan sólo en la luz artificial, en los papeles, las telas y las partituras de los artistas, o quizá en la memoria”. “Héroes bajo el sol” le parece “que no hay”; pero lo que sí sabe bien “es que hay hombres más íntegros que otros, y unos más honrados que otros”.¹⁰⁴ ¿Cómo no comprender que en la postguerra — ¡qué terrible eufemismo!— todo español tuvo que aprender a salvarse, a ejercitarse en el arte de sobrevivir? ¿Cómo ser insensible al dolor, cómo no descubrir el miedo que casi se puede ver? ¿Cómo no advertir ante eso el valor terapéutico del olvido? Pero también ¿cómo no restaurar el alma, lo más sagrado —recordemos: dar nombre— de otros que, como escribió Javier Marías en un valiente artículo,¹⁰⁵ no quisieron traicionar sus ideas, ni plegarse a ciertas condiciones o a personas, y se quedaron en el exilio, exterior o interior, o, lo que es peor, de aquellos a los que la violencia física les impidió seguir adelante ni hacer nada para poder sobrevivir? Porque “eso es lo malo. Que no sólo los hay peores con los que compararse (...) también los hubo mejores. O simplemente (...) más rectos, o más dignos, o más resistentes, o más orgullosos, o más escépticos, o más asqueados, o más derrotados, no sé: aquellos a los que no quedaron acaso fuerzas ni ánimo para desear nada, ni sobrevivir. Que sobreviva su memoria al menos, que no se borre su triste y languideciente o pasada existencia (...)”.

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 29.

¹⁰² Somos conscientes de que esto nos llevaría a abordar la compleja cuestión del “consenso” (activo o pasivo) de la población española en general y del Magisterio en particular ante el franquismo, tema que no podemos tratar aquí, sino remitir al lector interesado a la literatura sobre el mismo.

¹⁰³ Marc Bloch, *Introducción a la Historia*, FCE, México-Buenos Aires, 1952, p. 112.

¹⁰⁴ Jordi Gracia, *La resistencia silenciosa. Fascismo y cultura en España*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2004, p. 19.

¹⁰⁵ Javier Marías, “El artículo más iluso”, *El País*, 26, junio, 1996.