

## POLÍTICA EDUCATIVA Y REPRESIÓN DEL MAGISTERIO EN LA ESPAÑA FRANQUISTA (1936-1943)

*Francisco Morente Valero*

La proclamación de la República el 14 de abril de 1931 suscitó entre amplios sectores sociales la esperanza de una verdadera y profunda transformación de las arcaicas estructuras económicas, sociales, políticas y culturales españolas. La enseñanza estaba entre las prioridades que los nuevos dirigentes establecieron; para el republicanismo burgués, tanto como para el socialismo representado por el Partido Socialista Obrero Español, en la escuela se iba a librar una de las fundamentales batallas en la lucha por conseguir la reforma de la sociedad española. En la tradición liberal del diecinueve, representada de forma principalísima por los hombres de la Institución Libre de Enseñanza, los dirigentes republicanos del gobierno provisional confiaban ciegamente en el papel educador de la escuela, en su capacidad para crear ciudadanos conscientes y con profundas convicciones democráticas. La extensión de la cultura — a través de la enseñanza, pero no sólo por esa vía — se mostraba a sus ojos como la única forma de consolidar el nuevo régimen y las reformas que se proponían llevar a cabo. Es por ello que, en los primeros meses sobre todo, proliferaron las declaraciones de destacadas figuras de los partidos en el

1. Así, para Marcelino Domingo, primer ministro de Instrucción Pública republicano, «la instauración de la democracia puede ser por la violencia; su consolidación sólo es por la cultura. Donde la cultura falta, el sistema democrático se pervierte, se esteriliza, se desfigura o cae, no por la presión exterior, sino por interna consunción. No lo derriban: se deploma»; citado por J. Carbonell i Sebarroja, *L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)*, Barcelona, Edicions 62, 1977, p. 71. En idéntico sentido se expresaba Lorenzo Luzuriaga, destacado pedagogo e inspirador del programa educativo del PSOE, al recabar la colaboración del Magisterio con la República: «El Magisterio hispánico ha de responder con todo su entusiasmo a la llamada de la República. El gran ejército de cerca de 40.000 hombres que lo constituyen ha de ponerse lealmente a su servicio (...). La República se salvará por fin por la escuela»; citado por M. Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República*, Madrid, Mondadori, 1988 (edición original de 1977), p. 30.

poder insistiendo en la importancia de la labor educativa y en la necesidad de adecuar la enseñanza a los nuevos tiempos<sup>1</sup>. Las declaraciones fueron acompañadas de hechos, iniciándose así la que fue sin duda la más ambiciosa obra de reforma educativa emprendida hasta entonces en el país<sup>2</sup>.

Los cambios legislativos afectaron a todos los aspectos de la enseñanza: la formación de maestros (el *Plan Profesional* de 1931) y su dignificación laboral, la construcción de escuelas (un ambicioso plan para construir 27.000 escuelas en cinco años, lo que de haberse completado hubiese permitido acabar con el gravísimo problema de escolarización que padecía el país<sup>3</sup>), las estructuras de la administración educativa, el funcionamiento de la inspección, la presencia de la religión católica en la escuela, el uso del catalán en las escuelas de Cataluña, la introducción de la coeducación... Las reformas encontraron una dura oposición por parte de los sectores católicos y los partidos de la derecha, especialmente en lo referente a la prohibición de la práctica de la enseñanza a las órdenes religiosas (recogida en el artículo 26 de la Constitución de 1931 y regulada por la Ley de Congregaciones Religiosas de 1933), al carácter laico y neutro de la enseñanza, a la implantación de la coeducación, etc. Frente al modelo reformista, estos sectores enarbolaron un modelo escolar basado en la encíclica de Pío XI *Divini Illius Magistri* (1929), en la que se postulaba una enseñanza que negaba el pluralismo social, que rechazaba ideas de la nueva escuela como la autonomía y libertad de los alumnos, que otorgaba a la jerarquía eclesiástica el derecho a ejercer la función

2. La literatura sobre las reformas educativas republicanas es amplísima, tanto por lo que hace a obras generales como a estudios específicos (por la temática tratada o por el espacio geográfico acotado, estudios locales, provinciales o regionales). Baste recordar las que pueden considerarse como obras de referencia por lo que hace a los estudios globales: la ya citada obra de M. Pérez Galán, el detalladísimo estudio de A. Molero Pintado, *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*, Madrid, Santillana, 1977; los excelentes trabajos de M. Samaniego Boneu, *La política educativa de la Segunda República durante el bienio aznista*, Madrid, C.S.I.C., 1977 (que incluye un gran aparato estadístico) y de C. Lozano Seijas, *La educación republicana*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1980 (con un amplio apartado dedicado a la educación en Cataluña bajo la Generalitat republicana); más recientemente, la apretada y clarificadora síntesis del propio Molero en Ministerio de Educación y Ciencia, *Historia de la educación en España*, vol. IV: *La educación durante la Segunda República y la guerra civil (1931-1939)* (estudio preliminar y selección de textos a cargo de A. Molero Pintado), Madrid, MEC, 1991.

3. El plan preveía la construcción de 7.000 escuelas el primer año, y 5.000 en cada uno de los cuatro siguientes (M. Pérez Galán, *op. cit.*, pp. 37-38), aunque en realidad se construyeron bastantes menos; tradicionalmente se ha considerado que fueron unas 14.000 las escuelas construidas, pero ése es el número que se obtiene a partir de los decretos de construcción de grupos escolares, que no siempre se cumplían; Pérez Galán ha estimado el número de escuelas realmente construidas en unas diez mil (Id., *op. cit.*, p. 292), mientras que M. Samaniego considera que la creación de nuevas escuelas entre 1931 y 1935 debió de rondar las siete mil (M. Samaniego, *op. cit.*, p. 389).

inspectora en todo tipo de escuelas y que sostenía, en fin, una educación confesional católica incluso en la escuela pública, la defensa del derecho imprescriptible de la Iglesia Católica y de la familia a dirigir la educación con prioridad sobre el Estado, el rechazo de la coeducación y, en general, de los principios de la Escuela Unificada que los gobiernos republicano-socialistas estaban impulsando<sup>4</sup>.

La durísima pugna que siguió fue calificada ya en su tiempo como *guerra escolar*, y no hizo sino avanzar lo que iba a ser la actitud de la derecha en materia de enseñanza una vez iniciada la guerra civil. Los gobiernos radical-cedistas, por su parte, paralizaron las reformas durante los años 1934 y 1935 (cuando no dieron clamorosa marcha atrás en algunas de ellas), y hubo que esperar hasta el triunfo del Frente Popular en 1936 para volver al ímpetu reformista de los primeros tiempos republicanos. El inicio de la guerra, por su parte, cambió radicalmente el panorama en ambos bandos: en la zona republicana se inició un giro hacia una escuela antifascista y revolucionaria<sup>5</sup>, mientras que en la zona *nacional* se entró en una especie de túnel del tiempo que retrotrajo la escuela a épocas que parecían superadas para siempre.

El objetivo que el presente artículo se propone es desvelar las claves de ese viaje hacia el pasado de la enseñanza primaria franquista, y vincularlo con la política represiva que se desencadenó sobre el conjunto del Magisterio público desde el inicio mismo de la guerra civil y que se prolongó durante los primeros años cuarenta.

## 1. «Vuelve la tradición»

Las primeras medidas de los militares sublevados sobre cuestiones educativas fueron tomadas por la Junta de Defensa Nacional y hacían referencia a las instrucciones para el inicio del nuevo curso escolar, la depuración política de los maestros, la normativa sobre la adjudicación de plazas vacantes y contratación de interinos, así como a la reintroducción de la enseñanza de la religión en las escuelas y la prohibición de la

4. Cfr. M. Pérez Galán, *op. cit.*, p. 134, y C. Lozano Seijas, *op. cit.*, pp. 200-201.

5. Un buen análisis de la escuela republicana durante la guerra civil en A. Mayordomo y J.M. Fernández Soria, *Vencer y convencer. Educación y política, España 1936-1945*, Valencia, Universitat de València, 1993; igualmente en J.M. Fernández Soria, *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-39)*, Valencia, Nau Llibres, 1984. Una visión diferente, desde una óptica anarcosindicalista, en R. Safón, *La educación en la España revolucionaria (1936-1939)*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1978. La interesante experiencia del Comité de l'Escola Nova Unificada en la Cataluña revolucionaria en E. Fontquerni y M. Ribalta, *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil. El CENU*, Barcelona, Barcanova, 1982, y en R. Navarro, *L'educació a Catalunya durant la Generalitat 1931-1939*, Barcelona, Edicions 62, 1979.

coeducación. Así, entre el 18 de julio y el 1 de octubre de 1936 se establecieron las líneas fundamentales de la futura actuación de las autoridades franquistas en materia educativa: depuración de los docentes y control ideológico sobre los mismos, eliminación de las características más destacadas de la escuela republicana (laicismo, neutralidad religiosa, coeducación, principios democráticos...) y su sustitución por los que habían defendido los publicistas de la derecha católica durante la *guerra escolar*. Sólo quedaba por saber en manos de quién se pondría la gestión de la política educativa, pues, como ha sido frecuentemente señalado, la amplia coalición contrarrevolucionaria que se sublevó contra la República compartía el objetivo de la destrucción de ésta, pero sus proyectos de futuro podían diverger considerablemente<sup>6</sup>.

En cualquier caso, el suspense duró poco tiempo; al constituirse a primeros de octubre de 1936 la Junta Técnica del Estado (JTE) nombrada por Franco, la Comisión de Cultura y Enseñanza quedó controlada por personas claramente vinculadas a la extrema derecha católica, algunas de las cuales habían tenido un notable protagonismo en las actividades del grupo *Acción Española*, impulsor de la revista del mismo título y, probablemente, el más genuino representante del pensamiento contrarrevolucionario español durante la etapa republicana<sup>7</sup>. La presidencia de la Comisión recayó en el escritor José María Pemán, miembro destacado de *Acción Española*, así como de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP)<sup>8</sup>. Pemán no participó excesivamente en los trabajos de la Comisión<sup>9</sup>, siendo asumidas sus funciones de facto por el vicepresidente de la misma Enrique Suñer<sup>10</sup>, cuyo pensamiento integrista

6. S. Ellwood, *Falange y franquismo*, en J. Fontana (ed.), *España bajo el franquismo*, Barcelona, Crítica, 1986, p. 41.

7. Para la trayectoria del grupo, véase el clásico trabajo de R. Morodo, *Los orígenes ideológicos del franquismo: Acción Española*, Madrid, Alianza Editorial, 1985. También A. Botti, *Cielo y dinero. El nacionalcatolicismo en España (1881-1975)*, Madrid, Alianza Editorial, 1992, pp. 73-82. Gran interés tiene la reciente y exhaustiva aportación de P.C. González Cuevas, *Acción Española, teología política y nacionalismo autoritario en España (1913-1936)*, Madrid, Tecnos, 1998.

8. Para el pensamiento y la trayectoria de Pemán, véanse G. Álvarez Chillida, *José María Pemán. Pensamiento y trayectoria de un monárquico (1897-1941)*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 1996, y J. Tusell y G. Álvarez Chillida, *Pemán. Un trayecto intelectual desde la extrema derecha hasta la democracia*, Barcelona, Planeta, 1998.

9. Buena prueba de ello es que en las reuniones de presidentes de las comisiones de la JTE celebradas entre el 20 de octubre de 1936 y el 14 de noviembre de 1937, la de Cultura y Enseñanza nunca estuvo representada por Pemán; en la sesión del 20 de octubre de 1936, el representante fue Eugenio Vegas, y en todas las demás el vicepresidente Enrique Suñer. Archivo de la Presidencia del Gobierno, en adelante APG, Junta Técnica del Estado, en adelante JTE, legajo 4/22.

10. El 7 de diciembre de 1937, la oficialía mayor de la JTE dirigió un oficio al habilitado del personal docente en el que se decía que «estando desempeñando la Presidencia de la Comisión de Cultura y Enseñanza el Catedrático D. Enrique Suñer», se le abonasen

y reaccionario se dejó notar tanto en la labor legislativa como en la de depuración del Magisterio<sup>11</sup>. El tercer pilar de la Comisión era Eugenio Vegas Latapie, uno de los impulsores de Acción Española y fustigador infatigable del sistema democrático al que no dudaba en combatir incluso con métodos violentos<sup>12</sup>. Junto a Vegas, el otro vocal de enseñanza primaria en el seno de la Comisión era Mariano Puigdollers, de filiación política idéntica a los anteriores<sup>13</sup>. Los demás miembros de la Comisión de Cultura y Enseñanza eran individuos de extracción ideológica muy similar a los ya citados; gente como Eugenio Montes (Segunda Enseñanza) o Alfonso García Valdecasas (Enseñanza Superior), por citar a los más relevantes, pese a estar en la Comisión representando, presuntamente, a Falange Española, estaban más próximos ideológicamente a un Vegas Latapie que al fundador del partido fascista español. En cualquier caso, se trataba de un personal político inequívocamente contrarrevolucionario y de total confianza para la jerarquía católica. La situación no se modificó cuando el 30 de enero de 1938 Franco sustituyó la JTE por su primer gobierno propiamente dicho; el nombramiento de Pedro Sainz Rodríguez como Ministro de Educación Nacional, y de Tiburcio Romualdo de Toledo como Jefe del Servicio Nacional (equivalente a Director General) de Enseñanza Primaria vino a dejar, en el plano ideológico, las cosas exactamente como estaban<sup>14</sup>. Lo mismo cabe decir del

las 24.000 pesetas anuales que como sueldo tenían los Presidentes de Comisión. APG, JTE, legajo 7/7.

11. Enrique Suñer había sido miembro del Consejo de Instrucción Pública durante la dictadura de Primo de Rivera; en la etapa republicana mantuvo contactos con la católica Federación de Amigos de la Enseñanza y colaboró ocasionalmente en *Acción Española*; ya iniciada la guerra, publicó el libro *Los intelectuales y la tragedia española*, Burgos, Editorial Española, 1937, auténtico libelo contra la Institución Libre de Enseñanza, y en el que Suñer hacía responsables a los intelectuales liberales y de izquierda españoles de las dramáticas circunstancias que vivía el país.

12. Cfr. E. Vegas Latapie, *Escritos políticos*, Madrid, Cultura Española, 1940, *passim* y en especial las pp. 187-188 y 190 (el libro es una recopilación de artículos publicados en *Acción Española* durante la etapa republicana; las páginas señaladas corresponden al artículo *Elecciones*, publicado en el número 83, enero de 1936, de la revista).

13. También catedrático de universidad, como Suñer, era miembro de la ACNP, de ideología tradicionalista y antiguo colaborador de *Acción Española*; cfr. E. Vegas Latapie, *Los caminos del desengaño. Memorias políticas [II] 1936-1938*, Madrid, Tebas, 1987, p. 92.

14. Antiguo adversario de la dictadura de Primo de Rivera, Sainz Rodríguez fue durante la República fue uno de los más destacados miembros de la extrema derecha alfonsina, diputado en las tres legislaturas republicanas, conspirador empedernido y uno de los principales animadores de *Acción Española*; cfr. P. Preston, *Franco «Caudillo de España»*, Barcelona, Grijalbo, 1994, pp. 118 y 141. Romualdo de Toledo, por su parte, destacó durante la *guerra escolar* como uno de los máximos dirigentes de la ofensiva católica contra las reformas republicanas; fue diputado tradicionalista, y responsable de educación en su grupo parlamentario; cfr. G. Cámara Villar, *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Jaén, Hesperia, 1984, p.

cambio de Sainz Rodríguez por José Ibáñez Martín<sup>15</sup> en agosto de 1939 (de hecho, Romualdo de Toledo continuó en su cargo durante todo el mandato del nuevo ministro, esto es hasta 1951).

Se puede afirmar, por tanto, que desde un punto de vista ideológico la etapa 1936-1951, por lo que hace a la política educativa del régimen franquista, se caracterizó por una absoluta coherencia en los planteamientos y una no menos absoluta continuidad tanto en las actuaciones como en algunas de las personas encargadas de llevarlas a cabo. La pugna que la Iglesia católica y Falange mantuvieron por el control de la enseñanza se resolvió, así, de forma favorable a los intereses eclesiásticos y sin que los falangistas estuviesen en ningún momento en condiciones de amenazar esa posición dominante de la Iglesia. A ello no fue ajeno el que, al margen de los equilibrios de poder que Franco instituyó entre los sectores que se sumaron a la rebelión militar, los falangistas carecieron de un verdadero proyecto educativo articulado que fuese más allá de cuatro principios vagos y una buena dosis de retórica<sup>16</sup>; nada en todo caso que oponer al sólido proyecto educativo de los sectores de la derecha católica. Por otra parte, como ha señalado Cámara Villar, las divergencias entre los planteamientos de Falange y de la Iglesia en materia educativa no se daban en el plano pedagógico ni — al menos de forma estridente — en el de los contenidos, sino en el de las estructuras educativas; es decir, lo que verdaderamente importaba era en manos de quién iba a estar un instrumento tan importante para la socialización de los niños y jóvenes, y para la formación y captación de las futuras elites dirigentes del país, como era el aparato escolar en sus niveles primario y secundario<sup>17</sup>. En este sentido, el resultado de la disputa se zanjó desde el principio y de forma clara a favor de la Iglesia católica, hasta el punto de

70, así como H. Escolar Sobrino, *La cultura durante la guerra civil*, Madrid, Alhambra, 1987, p. 216.

15. Otro monárquico alfonsino, que había desempeñado cargos de relevancia durante la dictadura de Primo de Rivera, y que era miembro activo de la ACNP; también había colaborado en *Acción Española*, y fue diputado por la CEDA en las Cortes elegidas en 1933; cfr. E. Vegas Latapie, *Los caminos...*, cit., p. 358, así como M. Montero, *Historia de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas. La construcción del Estado confesional. 1936-1945*, Pamplona, Eunsa, 1993, p. 133, y J. Tusell, *Historia de la democracia cristiana en España*, Madrid, Sarpe, 1986, vol. I, p. 174.

16. Baste señalar que el punto 23 del originario programa falangista — y el único que trataba de las cuestiones educativas — se limitaba a establecer como «misión esencial del Estado, mediante una disciplina rigurosa de la educación, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria. Todos los hombres recibirán una educación premilitar que les prepare para el honor de incorporarse al Ejército nacional y popular de España». Citado en R. Chueca, *El fascismo en los comienzos del régimen de Franco. Un estudio sobre FET-JONS*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1983, p. 315.

17. Cfr. G. Cámara Villar, *op. cit.*, 127.

que su control sobre las estructuras educativas españolas no admitía comparación con ninguna otra época anterior<sup>18</sup>.

A pesar de que el régimen franquista no elaboró una ley de educación primaria hasta 1945<sup>19</sup>, las diversas disposiciones legales (órdenes, decretos, circulares...) emanadas desde los primeros momentos de la guerra civil respondían a un proyecto educativo claramente delineado a partir de los planteamientos de la Iglesia sobre la materia, que, por otra parte, habían sido afinados y teorizados con largueza durante la *guerra escolar* de la época republicana. La política educativa franquista no fue, por tanto, fruto de la improvisación, ni algo caótico y deslabazado, como alguna vez se ha afirmado<sup>20</sup>. Que las primeras disposiciones pudieran aparecer de una manera un tanto desordenada y poco estructurada hay que explicarlo por la falta de una verdadera y eficaz autoridad central entre los sublevados hasta el mes de octubre de 1936; a partir de ese momento, sin embargo, las medidas dictadas por las autoridades educativas van a tener una notable coherencia.

Las primeras medidas tomadas en materia educativa (al margen de las relativas a la depuración de los docentes, que merecerán una atención más detallada) se encaminaron a desmontar aquellos aspectos de las reformas republicanas que habían sido más arduamente combatidos desde las filas de la derecha. Así, fueron suprimidos la coeducación y el carácter laico de la enseñanza, al tiempo que se reintroducía la enseñanza obligatoria de la religión católica en las escuelas<sup>21</sup>, se prohibió el uso docente de cualquier otra lengua que no fuese el castellano, se procedió al expurgo ideológico de libros de texto y de las bibliotecas escolares<sup>22</sup>, se canceló el *Plan Profesional* de formación del Magisterio, volviendo a criterios de formación y selección de maestros claramente anticuados (y de mucha menor exigencia que los establecidos por la República)<sup>23</sup>. Los

18. Cfr. J.M. Cuenca Toribio, *Relaciones Iglesia-Estado en la España contemporánea (1833-1985)*, Madrid, Alhambra, 1985, p. 101. Cuenca exceptúa de esa afirmación, «acaso», a la etapa de reinado de Fernando VII.

19. En realidad, como ha explicado Ramón Navarro, la ley ya estaba perfilada en sus principios fundamentales hacia finales de 1939, y completamente redactada en 1942, pero las reticencias falangistas ante ella, apoyadas por la marcha triunfal de los ejércitos del Eje, retrasó su aprobación hasta 1945. Véase R. Navarro, *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, PPU, 1990, pp. 98-102.

20. Es la opinión, por ejemplo, de A. Molero; cfr. Ministerio de Educación y Ciencia, *Historia de la educación...*, cit., vol. V, p. 123.

21. Órdenes de 4 de septiembre de 1936 (“Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España”, en adelante BOJDNE, del 8) y de 21 de septiembre de 1936 (BOJDNE del 24).

22. Cfr. L. Gabilán Plá y W.D. Alcahud, *Legislación española*, San Sebastián, 1937, vol. I, pp. 310-311, y vol. II, pp. 119-121.

23. Ivi, vol. I, p. 312. En realidad, el *Plan Profesional* de 1931 no fue sustituido por ningún otro, sino que se restableció parte de la vieja ordenación legal al respecto, que

consejos provinciales de primera enseñanza, creados por los gobiernos republicanos sobre bases democráticas y con amplias competencias y autonomía de actuación, fueron suprimidos<sup>24</sup>; igualmente se volvió atrás en la reforma de la Inspección de enseñanza, que había dotado a los inspectores de mayor independencia (al hacerlos inamovibles del cargo) y funciones pedagógicas, recuperando la vieja subordinación a la autoridad política del Ministerio, así como sus funciones más puramente fiscalizadoras<sup>25</sup>. Toda esta profusa legislación quedó refundida en la Ley de Educación Primaria de 1945, que venía a confirmar las líneas maestras de la política educativa seguida desde 1936.

Todas estas medidas no buscaban una mera rectificación de la política republicana en materia de enseñanza, sino que planteaban una auténtica vuelta a la tradición, tal y como pomposamente lo expresó Alfonso Iniesta, uno de los principales publicistas del bando *nacional* en lo referente a temas de educación<sup>26</sup>. Esa vuelta al pasado no era una simple recuperación de la situación anterior a 1931, sino que iba más allá y pretendía hacer *tabula rasa* de toda experiencia pedagógica que entroncase con los principios ilustrados y el ideario liberal (y que tan bien había representado la ILE), así como con todas las experiencias de corte racionalista, socialista y libertario que habían impulsado la renovación pedagógica española desde finales del siglo XIX. Entre los voceros de la nueva situación era moneda corriente la condena rutinaria de las influencias extranjeras, de donde se derivaba el rechazo sin matices de cualquiera de las corrientes innovadoras que dominaban el panorama pedagógico europeo de la época, ya fuesen los planteamientos de Dewey, Decroly, Montessori o cualesquiera otros que no entroncasen reciamente con la tradición española. Una tradición pedagógica entendida, por otra parte, de forma harto peculiar, pues incluía referentes tan dispares (y tan poco vinculados de hecho al fenómeno educativo) como Quintiliano, Nebrija, Vives, Calderón, Santa Teresa, Balmes, Donoso Cortés, Menéndez Pelayo o Vázquez de Mella, entre otros<sup>27</sup>.

posteriormente fue *parcheada* sucesivas veces hasta la aprobación de un nuevo plan en el marco de la Ley de Educación Primaria de 1945.

24. Orden de 17 de noviembre de 1936 (BOE del 18).

25. Cfr. L. Gabilán Plá y W.D. Alcahud, *op. cit.*, vol. IV, p. 272, vol. V, pp. 563-566, y vol. VI, pp. 131-134.

26. Iniesta era inspector de Primera Enseñanza y miembro de la ACNP; formó parte del Consejo Nacional de Educación franquista, en el que desempeñó la secretaría de la sección de Enseñanza Primaria. Su obra *Garra marxista en la infancia*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1939, fue una de las más celebradas denuncias de la escuela republicana publicadas desde las filas nacionales.

27. Todos esos «maestros de pedagogos» aparecen mencionados por gente tan relevante — desde el punto de vista de sus responsabilidades políticas en temas educativos — como el ministro José Ibáñez Martín (*En torno a la nueva ley de enseñanza primaria*, en “Revista Nacional de Educación”, 1945, n. 55, p. 13), el ya citado A. Iniesta (*Formación*



En una entrevista con un corresponsal extranjero, Franco — cuyas nociones sobre los problemas reales de la enseñanza eran absolutamente inexistentes — señaló que el nuevo orden educativo iba a descansar sobre «tres principios fundamentales: patriotismo, despertado desde los primeros años; ausencia de toda influencia extranjera y moral cristiana»<sup>28</sup>. Y efectivamente, así fue. En marzo de 1938, mediante una conocida circular dirigida a Inspectores y maestros<sup>29</sup>, Romualdo de Toledo se encargó de marcar las líneas maestras que debía seguir la enseñanza primaria en la España *nacional*. Esas directrices se convirtieron en la guía ideológica vigente hasta la aprobación de la Ley de Educación Primaria de 1945 (que las incorporó plenamente). En esencia, Romualdo de Toledo postulaba una enseñanza plenamente impregnada de la religión católica, que debería estar presente no sólo como asignatura, sino como parte integrante de cualquier actividad académica; los ritos y prácticas religiosas debían ser constantes, incluyendo la asistencia conjunta de maestros y alumnos a misa los días de precepto; la enseñanza de la doctrina social de la Iglesia, por otra parte, debía servir para «inculcar en los niños la idea del amor y la confraternidad social hasta hacer desaparecer el ciego odio materialista, disolvente de toda civilización y cultura»<sup>30</sup>. Como la religiosidad, también el patriotismo debía impregnar la vida escolar, tanto en los actos formales como el izado de la bandera o el canto de himnos, como en el contenido de las asignaturas. La escuela debía educar a los niños y niñas en las ideas de disciplina, obediencia, jerarquía, sacrificio..., reforzadas mediante una intensa actividad física canalizada a través del deporte y los juegos. Las niñas, a su vez, recibirían una educación especial para orientarlas hacia la función de madres y esposas que les era propia.

Junto a estos principios planteados por Romualdo de Toledo, la escuela del *Nuevo Estado* se caracterizó por un nacionalismo exacerbado, excluyente e imperialista (tanto en el plano ideológico — el concepto de *Hispanidad* —, como en el estrictamente territorial — ambiciones sobre el norte de África —), por la denuncia de los enemigos interiores (socialistas, demócratas, nacionalistas catalanes y vascos...) y exteriores (el comunismo soviético, pero también los regímenes demoliberales) y por la defensa de una sociedad armónica, que niega la lucha de clases, y que

*del maestro en la España nueva*, en “Atenas”, 1938, n. 77, pp. 28 y ss.) y Romualdo de Toledo (en el epílogo que firma a la obra *Vázquez de Mella y la educación nacional. Fragmentos de los principales discursos y escritos del insigne pensador y elocuente tribuno concernientes a la educación*, Alcalá de Henares, Imprenta de los Talleres Penitenciarios, 1950).

28. *Palabras del Caudillo (19 abril 1937-31 diciembre 1938)*, Barcelona, Ediciones FE, 1939, p. 177.

29. Cfr. L. Gabilán Pla y W.D. Alcahud, *op. cit.*, vol. IV, pp. 279-281.

30. *Ibidem*.

se organiza sobre bases corporativas y sobre los principios sancionados por la Iglesia, de donde se deriva el carácter justo y natural del orden social y económico establecido; sociedad, por otra parte, que tiene su pilar más sólido en la familia, con la mujer en posición subordinada al hombre, y alejada de la vida pública<sup>31</sup>.

## 2. La represión del Magisterio como instrumento de la política educativa

La represión física ejercida por el régimen franquista sobre los vencidos en la guerra ha constituido uno de los campos privilegiados del trabajo historiográfico en la última década. Desde la ya lejana pretensión de Salas Larrazábal de establecer una especie de empate en el cómputo del terror ejercido por ambos bandos contendientes<sup>32</sup>, una amplísima producción de estudios locales, provinciales y regionales no deja lugar a dudas sobre la *superioridad*, cuantitativa y cualitativa, de la represión franquista<sup>33</sup>. Mucho más reciente es, sin embargo, el interés por otros aspectos de la represión

31. Extensos análisis sobre los contenidos ideológicos de la escuela franquista pueden encontrarse en G. Cámara Villar, *op. cit.*, *passim*; E. Gervilla Castillo, *La escuela del nacional-catolicismo. Ideología y educación religiosa*, Granada, Impredisur, 1990; el estudio preliminar de A. Mayordomo Pérez en *Nacional-catolicismo y educación en la España de posguerra*, vol. V de *Historia de la educación en España*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990; C. Navarro García, *La educación y el Nacional-catolicismo*, Murcia, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1993; A. Mayordomo y J.M. Fernández Soria, *op. cit.*, pp. 146-156 y 171-207; y L. Martínez-Risco Daviña, *O ensayo da historia no bacharelato franquista (período 1936-1951). A propaganda do ideario franquista a través dos libros de texto*, A Coruña, Edición do Castro, 1994. Desde una perspectiva completamente diferente, pero ingeniosa e ilustrativa a un tiempo, véase el libro de A. Sopeña Monsalve, *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*, Barcelona, Crítica, 1994.

32. R. Salas Larrazábal, *Pérdidas de la guerra*, Barcelona, Planeta, 1977.

33. El número de estudios es casi inabarcable, y no cesa de crecer, pero no pueden dejar de señalarse algunos que han marcado de forma determinante la orientación de este campo de trabajo; así, la obra de A. Reig Tapia, *Ideología e Historia (Sobre la represión franquista y la guerra civil)*, Madrid, Akal, 1984, en que se desvelan las carencias metodológicas y las trampas ideológicas de la obra de Salas; el estudio de J.M. Solé i Sabaté, *La represión franquista a Catalunya (1938-1953)*, Barcelona, Edicions 62, 1985, que se convirtió en modelo de muchos trabajos posteriores sobre otros ámbitos geográficos y políticos; o la compleja obra colectiva dirigida por J. Casanova, *El pasado oculto. Fascismo y violencia en Aragón (1936-1939)*, Madrid, Siglo XXI, 1992. Junto a ellas, se cuenta ya con una gran cantidad de estudios provinciales (Navarra, Asturias, Soria, Álava, La Rioja, Córdoba, Valencia, Alicante, Lleida, Toledo...) que permiten ir fijando cada vez con mayor detalle la geografía de la represión franquista de guerra y de postguerra.

34. El aspecto de la represión franquista sobre el que menos (y más recientemente) se ha trabajado es, sin duda, el de la represión económica, y concretamente la actuación de los Tribunales de Responsabilidades Políticas. Al margen de algunos trabajos, que no pasan de meras aproximaciones, sobre los Tribunales de Cáceres, Soria y Granada, mere-

que, como en el caso de las represalias económicas<sup>34</sup> y de las depuraciones político-profesionales<sup>35</sup>, no por ser menos sangrantes dejaban de surtir los efectos de penalización de los adversarios y paralización de los posibles opositores que perseguía la represión globalmente considerada.

De entre todos los procesos de depuración, el que afectó a los profesionales de la enseñanza (maestros y profesores de instituto y universidad) ha concitado siempre un interés especial, quizás porque sistemáticamente se ha tendido a considerar que fue el sector que tuvo que soportar la represión más feroz y la purga más contundente<sup>36</sup>, algo que, como

cen ser destacados el libro de G. Sánchez Recio, *Las Responsabilidades Políticas en la postguerra española. El partido judicial de Monóvar*, Alicante, Universidad de Alicante, 1984 (el mismo autor se ha encargado de estudiar también la represión económica ejercida por los republicanos durante la guerra: *La República contra los rebeldes y los desafectos. La represión económica durante la guerra civil*, Alicante, Universidad de Alicante, 1991) y, muy especialmente, la exhaustiva obra de C. Mir, F. Corretgé, J. Farré y J. Sagués, *Repressió econòmica i franquisme: L'actuació del Tribunal de Responsabilitats Polítiques a la província de Lleida*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1997.

35. En el campo de las depuraciones político-profesionales hay que distinguir dos variantes bien diferenciadas: por una parte, las represalias ejercidas sobre los trabajadores del sector privado, y por otra la depuración de funcionarios de los diversos cuerpos de la administración. Sobre las depuraciones profesionales en el sector privado no se han elaborado estudios sistematizados (entre otras cosas por la absoluta discrecionalidad con la que podían actuar las empresas, sin necesidad de seguir ningún trámite reglado, así como por las dificultades existentes para acceder a los archivos empresariales en los que hubiese podido quedar rastro de dicha actuación); así, hay que contentarse con algunas aproximaciones a la cuestión realizadas en el marco de estudios sobre cuestiones más amplias; a título de ejemplos: C. Molinero y P. Ysàs, «Patria, Justicia y Pan». *Nivell de vida i condicions de treball a Catalunya, 1939-1951*, Barcelona, La Magrana, 1985; J.M. Garmendia y M. González Portilla, *Crecimiento económico y actitudes políticas de la burguesía vasca en la postguerra*, en I. Sánchez, M. Ortiz y D. Ruiz (coord.), *España franquista. Causa general y actitudes sociales ante la Dictadura*, s.l., Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1993, pp. 179-195; A.-M. Bernal, *Resignación de los campesinos andaluces: la resistencia pasiva durante el franquismo*, en I. Sánchez, M. Ortiz y D. Ruiz (coord.), *op. cit.*, pp. 145-159. Mucho mejor conocida es la depuración padecida por algunos cuerpos de funcionarios públicos. Los numerosísimos estudios realizados a escala local sobre el primer franquismo han permitido conocer, por ejemplo, la depuración de los funcionarios de muchos ayuntamientos y diputaciones provinciales (sin que, sin embargo y de momento, sean suficientes para hacer ni remotamente una aproximación a los resultados cuantitativos de la depuración de los funcionarios de la administración local y provincial). El estudio de las depuraciones sufridas por otros grupos profesionales de la administración ha dado por ahora menos frutos; conocemos, no obstante, la ejercida sobre jueces y fiscales (M. Lanero Táboas, *Una milicia de la Justicia. La política judicial del franquismo, 1936-1945*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1996), sobre los trabajadores de algunos organismos dependientes de la Administración (J.A. Mingo Blasco, *Las depuraciones laborales en el primer franquismo: el canal de Isabel II*, en *I Encuentro de Investigadores del Franquismo*, Barcelona 5-7 noviembre de 1992, pp. 94-97), e incluso una primera aproximación a la depuración en el seno del Ejército (D. Victoria Moreno, *Morfología del proceso de depuración del ejército durante la posguerra en Cartagena, 1939-1943*, en *I Encuentro...*, cit., pp. 102-105), pero se trata de un campo en general bastante inexplorado todavía.

veremos, los estudios más recientes obligan como mínimo a reconsiderar.

Dicha creencia descansaba, no obstante, sobre el hecho cierto de que los publicistas *nacionales* habían denunciado a los enseñantes (y a los maestros muy particularmente) como los *envenenadores* durante décadas de las almas de los niños y jóvenes españoles, lo que habría conducido, en su opinión, al extravío nacional que hizo necesaria la intervención final del Ejército. La visión, más imaginaria que real, del maestro como el baluarte de la República en los pueblos, y enfrentado a los representantes de las fuerzas dominantes tradicionales, caló profundamente en el imaginario de la derecha (entre otras cosas por el aliento que los propios gobiernos republicanos dieron a tal imagen, como se vio), y sirvió de argumento para el asesinato de muchos docentes en las primeras semanas de guerra<sup>37</sup>, así como para el inicio de una drástica depuración política del cuerpo de Magisterio.

En un primer momento, tal cometido se encomendó a los rectores de las universidades, y no se establecían criterios claros de procedimiento,

36. Así, M. Gallo, en su *Historia de España franquista*, París, Ruedo Ibérico, 1971, afirmaba que los franquistas habían fusilado a 6.000 maestros (p. 66), para unas páginas después escribir que «¡el 50% de los maestros han sido fusilados!» (p. 92), lo que no deja de ser indicativo del rigor de tales afirmaciones. En tiempos más recientes (y, por tanto, con menos justificación para el desconocimiento), F. Ferrer i Gironès escribía que «No cal dir que els mestres que varen obtenir el títol durant la República varen ser destituïts en llur majoria» (*La persecución política de la llengua catalana*, Barcelona, Edicions 62, 1993, p. 184, primera edición: 1985), lo que no es sino una exageración sin fundamento alguno.

37. No hay estudios sistemáticos al respecto, pero los datos parciales que se conocen permiten sostener esa afirmación. Así, por ejemplo, W. Álvarez Oblanca ha contabilizado no menos de cuarenta maestros asesinados en la provincia de León (*La represión de post-guerra en León. Depuración de la enseñanza, 1936-1943*, León, Santiago García editor, 1986, p. 122); en Burgos fueron 21 los fusilados, más otros 11 encarcelados y *desaparecidos* para siempre (J. Crespo Redondo et al., *Purga de maestros en la guerra civil. La depuración del magisterio nacional de la provincia de Burgos*, Valladolid, Ambito Ediciones, 1987, p. 74); en Zaragoza, de los 23 maestros que el rector de la Universidad suspendió de empleo y sueldo en agosto de 1936, 3 ya habían sido fusilados en septiembre (J. Casanova, *op. cit.*, p. 65); en Orense, A. Fernández Mazas recoge el nombre de 8 maestros colaboradores de la revista de la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Orense que fueron fusilados, cifra que es sólo la punta del iceberg (A. Fernández Mazas, *Política y pedagogía. Memoria teórica de un maestro de la A.T.E.O.*, Ourense, Ediciones Andoriña, 1990, pp. 80 y ss.); yo mismo detecté 5 maestros fusilados sobre un grupo de 81 escogidos de forma aleatoria entre los 1.326 expedientes de depuración de maestros granadinos depositados en el Archivo General de la Administración (en adelante, AGA), lo que permite imaginar la gravedad de la persecución contra el magisterio en esa provincia (I. Gibson ha reflexionado sobre ello al explicar la detención y ejecución de Dióscoro Galindo, el maestro asesinado junto a Federico García Lorca en Víznar; véase su obra, *Granada en 1936 y el asesinato de Federico García Lorca*, Barcelona, Crítica, 1986, pp. 214-217, primera edición: 1979. Pese a todo, la proyección de estas cifras (que se ha de hacer con todas las cautelas) no permite aproximarse en modo alguno a los 6.000 fusilados de los que hablaba M. Gallo.

38. Orden de 19 de agosto de 1936 (BOJDNE del 21).

al tiempo que no se preveía más sanción que la destitución del cargo<sup>38</sup>. Pronto se vio la necesidad de graduar la sanción (separación definitiva o suspensión temporal) en función de la gravedad de las acusaciones que se formularan al docente<sup>39</sup>. El resultado de estas disposiciones fue la aparición en los Boletines Oficiales provinciales de largas listas de maestros y maestras suspendidas de empleo y sueldo provisionalmente a la espera de su depuración definitiva. En noviembre de 1936, y coincidiendo con la creación de la Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado, se vio la necesidad de proceder a la regulación de un proceso que iba adquiriendo una envergadura del todo impensable en el momento en que se había puesto en marcha. Se inició entonces una cascada de disposiciones legales que iban a ordenar el proceso depurador a lo largo de la guerra civil: se crearon comisiones específicas para depurar los distintos cuerpos de la enseñanza pública y se les impusieron estrictos criterios de funcionamiento y actuación<sup>40</sup>, se regularon las sanciones aplicables<sup>41</sup> y se establecieron las conductas susceptibles de ser objeto de sanción<sup>42</sup>. Por lo que hace a las comisiones depuratoras, el decreto citado creaba cuatro tipos: una para el profesorado de facultades universitarias, otra para el profesorado de escuelas de ingenieros y arquitectos, otra más (a razón de una por provincia) para el profesorado de bachillerato, inspectores y personal de las secciones administrativas de enseñanza; finalmente, las llamadas comisiones D — por el apartado del decreto que las establecía — se encargarían de la depuración de los miembros del Magisterio primario, y tenían también ámbito provincial. Las comisiones D estarían formadas por un director de instituto de Bachillerato — que la presidiría —, un inspector de Primera Enseñanza, el presidente de la Asociación de padres de familia de la provincia, y «dos personas de máximo arraigo y solvencia moral y técnica».

Por su parte, las resoluciones que las comisiones podían adoptar iban de la confirmación en el cargo para los docentes sobre los que no recayese acusación alguna — o la desvirtuaran convincentemente — hasta la separación definitiva del servicio y la inhabilitación absoluta para la enseñanza; entre ambos extremos había una serie de sanciones que permitían graduar el castigo en función de la gravedad de la acusación considerada probada; así, se establecía la posibilidad de inhabilitar para el ejercicio de cargos directivos y de confianza, de trasladar forzosamente al maestro a otra localidad, de suspenderlo de empleo y sueldo por un período que

39. BOJDNE del 19 de septiembre de 1936. Las acusaciones se derivaban de los informes que los alcaldes debían emitir sobre los maestros; a éstos no se contemplaba la posibilidad de oírlos a lo largo del trámite depurador.

40. Decreto de 8 de noviembre de 1936 (BOE del 11).

41. El Decreto anterior ya lo hacía, pero una Orden de 17 de febrero de 1937 (BOE del 27) venía a ampliarlo y precisarlo.

42. Circular de 7 de diciembre de 1936 (BOE del 10).

podía oscilar entre un mes y dos años, o de proceder a su jubilación forzosa (siempre y cuando llevase más de veinte años de servicio); todas estas sanciones, además, podían aplicarse de manera acumulada.

En la circular que orientaba a las comisiones sobre las conductas sancionables — y que estaba redactada en términos de una extrema dureza — se establecía que serían trasladados los maestros de ideología nacionalista que no hubiesen participado ni directa ni indirectamente «en la subversión comunista-separatista», y separados definitivamente del servicio los militantes (o simples simpatizantes) de organizaciones del Frente Popular y los miembros de «sociedades secretas» (es decir, la masonería), así como quienes hubiesen orientado su labor profesional en un sentido *disolvente*. Tales criterios eran tan drásticos que, de haberse aplicado estrictamente, hubiesen llevado a la práctica desaparición del Magisterio Nacional; por ello, la citada Orden de 17 de febrero introducía las sanciones intermedias (suspensiones temporales, traslados, inhabilitaciones para cargos...) que permitían graduar el castigo y adaptarlo más a la gran variedad de situaciones que los expedientes de depuración empezaban a mostrar. Por otra parte, las comisiones empezaron a interesarse por aspectos de la conducta de los maestros que inicialmente no parecían concernidos por la normativa depuradora: sus ideas y comportamiento religiosos, su vida privada en lo que hacía referencia a pautas de conducta moral y, sobre todo, sexual, etc.

Con las disposiciones comentadas se completaba el andamiaje legal básico de la depuración; en los meses y años siguientes, sin embargo, hubo una abundante legislación que venía a matizar y afinar el conjunto de los mecanismos depuradores<sup>43</sup>. A punto de terminar la guerra, una Orden de 18 de marzo de 1939 procedió a refundir en una sola disposición los aspectos básicos de la normativa depuradora, incluyendo la posibilidad de recurrir contra las sanciones impuestas<sup>44</sup>.

Con la creación de las comisiones se reinició todo el proceso depurador; las decisiones tomadas por rectores y gobernadores civiles pasaron a tener carácter provisional, y los expedientes que ya estaban en marcha volvieron a su inicio. Esto quiere decir que todos los expedientes de depu-

43. Básicamente, todo este esfuerzo normativo perseguía concretar el alcance de la depuración (es decir, a quién afectaba), regular los problemas de personal que su aplicación generaba y resolver los problemas técnicos que iban surgiendo a medida que todo el proceso avanzaba. Puede encontrarse un análisis detallado de toda la normativa depuradora en F. Morente Valero, *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*, Valladolid, Ámbito Ediciones, 1997, pp. 187-219.

44. Cfr. L. Gabilán Plá y W.D. Alcahud, *op. cit.*, vol. IV, pp. 138-140. La posibilidad de presentar un recurso contra la sanción recaída en el expediente de depuración no se había introducido hasta la Orden de 11 de marzo de 1938 por la que se creaba una Oficina Técnico-Administrativa con la finalidad de centralizar las resoluciones definitivas del conjunto de los expedientes; cfr. *ivi*, pp. 282-283.

ración, independientemente del momento en que se abrieron o de la provincia a la que correspondiesen, siguieron el mismo trámite burocrático, y se rigieron por la misma normativa sancionadora<sup>45</sup>. Ello no quiere decir que no hubiese diferencias provinciales en todo el proceso, pues la propia composición de las comisiones y la forma en que instruían los expedientes podían condicionar considerablemente el resultado. Pero estas diferencias fueron en parte corregidas por el hecho de que las comisiones se limitaban a realizar la propuesta de resolución para los expedientes, mientras que la decisión final quedaba en manos de las altas instancias del ministerio. Además, la creación en marzo de 1938 de la Oficina Técnico-Administrativa, que debía revisar cada uno de los expedientes y elevar al ministro una propuesta razonada de resolución, introdujo un criterio uniforme para la resolución de todos los expedientes de depuración<sup>46</sup>.

El trámite depurador, tanto durante la guerra como después de ella, siguió siempre los siguientes pasos. En primer lugar, la totalidad del Magisterio de la provincia correspondiente era declarado cesante, debiendo solicitar el reingreso todo aquél que estuviese interesado en volver al servicio activo. Al solicitar el reingreso, debía adjuntarse una declaración jurada que incluía un extenso cuestionario sobre las actividades profesionales y políticas desarrolladas en el pasado por la persona interesada. Con esta primera documentación, la comisión depuradora abría el expediente personal correspondiente; a continuación se solicitaban los informes que la normativa establecía como preceptivos: los del alcalde, el párroco, la Guardia Civil y el presidente de la asociación católica de padres de la localidad (o localidades) donde el maestro hubiese ejercido durante la república y, en su caso, la guerra civil<sup>47</sup>. Estos informes debían versar sobre las cuestiones que eran objeto del expediente, es decir, ideas y actuación políticas, práctica religiosa, comportamiento

45. La única excepción la constituye la provincia de Navarra, donde el trámite depurador fue ejecutado por instancias propias y de acuerdo con criterios igualmente propios, si bien no demasiado alejados de los aplicados en las demás provincias. Cfr. R. Berruezo Albéniz, *Política educativa en Navarra 1931-1939*, Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 1991, pp. 147-156.

46. Estas y otras funciones de la Oficina Técnico-Administrativa fueron absorbidas por la Comisión Superior Dictaminadora de expedientes de depuración, creada por la orden de 18 de marzo de 1939 que refundía toda la normativa depuradora, y que ya ha sido citada anteriormente.

47. Ello no excluía que la comisión pudiese recabar otras informaciones de otras instancias o particulares, o que se sirviese de los escritos de denuncia que con frecuencia llegaban a sus manos.

48. Las comisiones depuradoras enviaban un cuestionario a quienes debían informar preceptivamente. Ese cuestionario era realizado por la propia comisión (no había un modelo normalizado), lo que dio lugar a situaciones muy diversas según las provincias; desde cuestionarios genéricos, en los que simplemente se indicaban los apartados sobre los que se debía informar, hasta otros extremadamente minuciosos, que procuraban no dejar ningún cabo suelto en las pesquisas sobre la conducta de los docentes.

moral, actitudes profesionales...<sup>48</sup>. Si la comisión lo creía conveniente podía solicitar informes a otras personas e instancias, o pedir nuevas precisiones sobre los preceptivos; con todo este material, la comisión procedía al examen del expediente, pudiendo darlo por cerrado si no se encontraban hechos susceptibles de ser sancionados (en cuyo caso se elevaba al ministerio la propuesta de confirmación del interesado en sus derechos), o, en caso contrario, pasando a formular al maestro un pliego de cargos en el que se detallasen por escrito las cuestiones que se consideraban merecedoras de algún tipo de sanción. El interesado disponía de diez días para contestar, también por escrito, a las acusaciones que se le hacían, y para presentar todas aquellas pruebas materiales que pudiesen desvirtuarlas. Cumplido este trámite, la comisión entraba en la valoración final del expediente (si bien a la vista de la información acumulada podían decidirse nuevas actuaciones) y se redactaba una propuesta de resolución (que debía adoptarse por votación mayoritaria, y que permitía la incorporación de votos particulares, lo que, por otra parte, casi nunca ocurría). El expediente resuelto era enviado a la Oficina Técnico-Administrativa (más tarde a la Comisión Superior Dictaminadora), que procedía a un nuevo examen del mismo y, como se dijo, a emitir un informe de resolución razonado; el expediente y el informe debían ser enviados, en teoría, al Ministro para que adoptase la decisión final, pero en la práctica era imposible que éste (o, en su defecto, el Jefe Nacional del Servicio de Primera Enseñanza) pudiese ocuparse de estudiar todos los expedientes de depuración tramitados<sup>49</sup>; no es posible saber quién tomaba la decisión final, pues de ello no queda constancia en los expedientes, pero muy probablemente se trataba de personal de la máxima confianza del Ministro o del Jefe Nacional del Servicio de Primera Enseñanza. Una vez cerrado definitivamente el expediente, se publicaba en el «Boletín Oficial de la Provincia» correspondiente la resolución recaída en el mismo, momento en que ésta entraba en vigor. Aún quedaba la posibilidad de una revisión del expediente; ésta podía iniciarse de oficio, si aparecía información susceptible de modificar la calificación de aquél, o bien a iniciativa de parte; no obstante, el Ministerio sólo daba

49. Su número total es imposible de determinar, aunque debió de rondar los 61.000. En el AGA se encuentran depositados 52.074 expedientes, que se conservan formando legajos con un número variable de expedientes cada uno de ellos. Los expedientes están clasificados mediante dos números: el primero indica el número de legajo, y el segundo el número de orden que el expediente ocupa en el mismo. En general, los legajos se ordenan por provincias, aunque algunos contienen expedientes de más de una provincia. Es imposible establecer las causas por las que faltan en el archivo unos nueve mil expedientes; por otra parte, hay provincias en las que apenas faltan algunos — caso de Girona —, mientras que de otras los disponibles son sólo una pequeña parte de los tramitados: 67 correspondientes a Navarra y 179 a Zaragoza, por ejemplo, cuando los maestros que ejercían en Navarra en 1936 eran 1.101 (cfr. R. Berrueto Albéniz, *op. cit.*, p. 148) y 1.063 los que lo hacían en Zaragoza ya en 1931 (cfr. M. Pérez Galán, *op. cit.*, p. 288).



curso a la revisión si el afectado aportaba documentación que pudiese considerarse de suficiente entidad como para alterar radicalmente el sentido de lo actuado en el trámite ordinario. La revisión corría a cargo de la Oficina Técnico-Administrativa (más tarde, de la Comisión Superior Dictaminadora, y cuando la depuración se dio por prácticamente concluida, en 1942, de un Juzgado Superior de Revisiones creado al efecto y que actuó hasta bien entrados los años sesenta), y no era infrecuente que se reprodujese todo el proceso de petición de información con vistas a contrastar los nuevos elementos de juicio disponibles.

Todo este proceso duraba meses, y en ocasiones años, durante los que los maestros vivían una situación de provisionalidad (algunos incluso suspendidos de empleo y sueldo) y de incertidumbre profesional y personal considerable. Muchas veces, su situación en las localidades donde ejercían no era nada fácil, dada su necesidad de relacionarse con las personas (alcaldes, párracos...) que debían informar sobre ellos, y que con frecuencia lo hacían en un sentido negativo.

Precisamente, los informes preceptivos sobre los que se construían los expedientes de depuración constituyen una de las pruebas más evidentes de la arbitrariedad de todo el proceso. Por lo general, estos informes tendían a estar redactados de una forma muy genérica, breve y carente de matices (especialmente en las localidades de mayor tamaño, en las que el conocimiento del maestro por parte del informante no era directo); pero lo más grave era la falta de rigor que presentaban habitualmente (como demuestra el hecho de que a partir de ellos se elaborasen numerosos pliegos de cargos que, posteriormente, los maestros desvirtuaban por completo)<sup>50</sup>. El problema estribaba en que los informes solían responder a ideas preconcebidas sobre los maestros, fruto muchas veces de rencillas y roces generados durante los años de ejercicio de éstos en la localidad; otras veces, el informante no lo era de primera mano, sino que recababa información de terceros (sin desdeñar los rumores que pudiesen correr

<sup>50</sup> Valgan de muestra los siguientes ejemplos: el cura de Arañones sobre un maestro de Canfranc (Huesca): «A qué clase de centros y reuniones asistía con frecuencia: a los peores»; el alcalde de Roses sobre una maestra del Port de la Selva (Girona): «Periódicos a qué (sic) estaba suscrito o que más leía: [...] los de la prensa sensata»; la imprecisión solía llegar al extremo cuando se pedía una valoración global del maestro: así, el juez municipal de Vallromanes (Barcelona) calificaba a un maestro de la localidad como «antes bueno que malo», y no era infrecuente solventar la cuestión recurriendo a expresiones del tipo «malo», «nefasto», «pésimo» [...] (el párroco de Almuñécar, Granada, al valorar a un maestro del pueblo: «malo, muy malo, muy malo, socialista»); claro que también había quien expresaba su opinión de forma mucho más contundente: el cura de Calamocha, al emitir su «concepto general» sobre un maestro de Badalona, se limitó a escribir «fusilable». AGA, Expedientes de depuración de maestros, en adelante Edm, n. 197-27, 171-60, 87-42, 185-17 y 71-66, respectivamente.

51. Los ejemplos serían inacabables, véase, sin ánimo de exhaustividad, AGA, Edm, n. 482-16, 163-50, 163-96, 64-21, 87-22, 203-3 y 67-5.

por la población)<sup>51</sup>. Muy frecuentemente, varios (si no todos) los informes de una localidad procedían de una misma fuente de información, por lo que eran idénticos entre sí — a veces literalmente<sup>52</sup> —; en otras ocasiones las contradicciones entre los informes son de tal calibre que sorprende que pese a ello fuesen utilizados por las comisiones para elaborar sus pliegos de cargos.

La casuística es ciertamente interminable, pero en cualquier caso, del análisis de los informes preceptivos se desprende claramente el carácter absolutamente arbitrario de la labor de las comisiones depuradoras y, desde un punto de vista jurídico, sería suficiente para descalificar la totalidad del proceso. Pese a ello, las comisiones no dudaron en utilizar todos y cada uno de los informes recibidos, tendiendo a dar credibilidad (en caso de contradicción) a los más negativos, y olvidándose de los que avalaban la conducta del interesado<sup>53</sup>. Los pliegos de cargos solían recoger todas y cada una de las acusaciones que aparecían en los informes, por más inconsistentes que éstos fueran, y se dejaba al expedientado que corriese con la carga de la prueba en contrario. A veces los cargos eran tan vagos que el maestro no sabía exactamente de qué se le acusaba o bien la defensa se hacía prácticamente imposible, más allá de negar la acusación<sup>54</sup>.

Las comisiones depuradoras formularon cargos con más frecuencia a los maestros que a las maestras, y la mayor parte de las acusaciones tuvieron que ver con cuestiones políticas (como, por otra parte, se recogía en la normativa depuradora). La acusación más frecuente fue la de izquierdismo (bajo formulaciones muy diversas), seguida de la de haber realizado algún tipo de acto en contra de la *Causa Nacional* (lo que incluye desde la participación en hechos de armas hasta el haber sido miembro de algún comité, pasando por la asistencia a mítines, manifestaciones, etc.); en tercer lugar figura la acusación de haber militado en

52. AGA, Edm, n. 380-28, 166-63, 376-16, 362-24, 198-4, 375-41, 165-26, 9-25. A veces ni se disimulaba el hecho pues informes diferentes aparecían escritos por la misma mano (n. 166-13) o incluso copiados con *papel carbón* (n. 230-11, 64-21).

53. AGA, Edm, n. 449-8, 404-45, 223-19 y 171-17. Otros ejemplos en Archivo Central del Ministerio de Educación, en adelante ACME, Resoluciones de expedientes de revisión, en adelante Rer, caja, en adelante c., 83.710, resoluciones número, en adelante n., 636, 623 y 450; c. 83.711, n. 1.034, 1.292, 1.411 y 1.420; c. 83.712, n. 2.203; c. 83.713, n. 2.904; y c. 83.714, n. 3.182.

54. Así, por ejemplo, un maestro de Granada que, al contestar a la sexta acusación del pliego de cargos, afirma que «... el que no se haga una acusación concreta, en este caso, da lugar a que no se sepa a ciencia cierta a qué se refiere...», por lo que pasó a defenderse de un hecho que él suponía que podía ser el objeto del cargo (AGA, Edm, n. 175-13). Frecuentemente, las comisiones se limitaban a transcribir literalmente lo que aparecía en un informe, como por ejemplo «ser de moralidad dudosa», lo que sin mayores concreciones tenía difícil defensa (AGA, edm, n. 236-25).

55. Las organizaciones que aparecen con mayor frecuencia son la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza-Unión General de Trabajadores, el Partido Socialista

alguna organización del Frente Popular (o afines)<sup>55</sup>; en cuarta posición aparecen los cargos por motivos religiosos, ya fueran acusaciones de ateísmo o irreligiosidad (las más graves) o de poca asiduidad en la asistencia a las prácticas de culto (las más leves); en cierto modo relacionadas con las anteriores, tuvieron también un peso relevante las acusaciones relativas a la moralidad del comportamiento privado de los maestros y maestras: el tipo de matrimonio contraído, la conducta sexual, las amistades y relaciones personales, etc. fueron objeto de minucioso escrutinio por parte de las comisiones depuradoras, que dieron gran importancia a los cargos derivados del mismo (especialmente en los expedientes de las maestras); finalmente, las cuestiones estrictamente profesionales tuvieron un peso muy menor en la depuración, y sólo se consideró a efectos sancionadores la orientación pedagógica del enseñante, pero no todo lo que hacía referencia al grado de cumplimiento de las obligaciones docentes<sup>56</sup>. En definitiva, del análisis de los expedientes de depuración se deriva sin ninguna duda el peso determinante que tuvieron en la misma las cuestiones políticas y religiosas, quedando todos los demás aspectos en un plano claramente secundario<sup>57</sup>.

A la hora de valorar el resultado de la depuración hay que hacer una distinción entre lo que fueron las propuestas de resolución de las comisiones depuradoras y lo que finalmente estableció el Ministerio; por razones de espacio obviaremos la primera cuestión para centrarnos en la que, en definitiva, constituyó el resultado final de los expedientes de depuración. No obstante, cabe señalar que en un porcentaje altísimo de los expedientes (el 88%), la *Superioridad* mantuvo la propuesta realizada por la comisión correspondiente, si bien las coincidencias fueron mucho mayores cuando la propuesta era de confirmación en los derechos (un 99,5%) de los casos, que cuando lo era de sanción (sólo un 66,7% de las propuestas de separación del servicio fueron ratificadas, así como un 29,4% de las suspensiones temporales, un 36,4% de las suspensiones con traslado, y un 51% de los traslados); las discrepancias con la propuesta de la comisión tanto podían ir en la dirección de endurecer la sanción como, lo que resultó más habitual, de suavizarla. En conjunto, se puede

Obrero Español e Izquierda Republicana, así como Esquerra Republicana de Catalunya y el Partit Socialista Unificat de Catalunya — en Cataluña — y el Partido Nacionalista Vasco — en el País Vasco —. Cfr. F. Morente Valero, *La escuela...*, cit., p. 281.

56. Los argumentos para no sancionar la falta de dedicación profesional podían llegar a constituir un auténtico dislate, como cuando la Comisión Superior Dictaminadora decide no sancionar el probado absentismo de una maestra madrileña puesto que tal acusación «se refiere a inasistencia a la Escuela durante el dominio rojo y ello equivaldría a sancionar una falta cometida contra el Frente Popular». ACME, Rer, c. 83.711, n. 1.384.

57. Así, en una muestra, aleatoriamente escogida, de 1.167 expedientes de depuración con pliego de cargos, la suma de acusaciones de tipo político y de tipo religioso supuso el 77,6% de todos los cargos formulados; cfr. F. Morente Valero, *La escuela...*, cit., p. 279.

afirmar que el Ministerio tendió a ratificar las propuestas de confirmación en el cargo y a disminuir las suspensiones temporales y (en menor medida) las separaciones definitivas del servicio; por contra, aumentaron los traslados de localidad (pero como consecuencia de la suavización de sanciones más graves). La explicación más plausible para todo ello es que las comisiones depuradoras tendieron a aplicar de una forma más o menos literal las disposiciones iniciales sobre criterios a seguir en la depuración (que como se vio eran muy rigurosas) mientras que el Ministerio resolvió el grueso de la depuración cuando la guerra estaba ya muy avanzada o, en muchas provincias, bastante después de haber acabado ésta; ello hizo que, por una parte, el furor represivo de los primeros momentos se hubiese atemperado y, por otra (probablemente más determinante), que las necesidades de personal docente obligasen al Ministerio a reutilizar a todo aquel maestro en cuyo expediente no apareciesen acusaciones de extrema gravedad<sup>58</sup>.

En el estado actual de conocimientos sobre la depuración del Magisterio no es posible dar las cifras definitivas del proceso. No obstante, hay suficientes estudios de ámbito provincial como para ofrecer un primer cómputo y, desde luego, para realizar una proyección sobre el

58. Para un análisis detallado de estas cuestiones, F. Morente Valero, *La escuela...*, cit., pp. 360-367.

59. La calidad de esos estudios provinciales es, sin embargo, muy desigual, fundamentalmente por lo limitado de las fuentes utilizadas en algunos casos. Los dos estudios más exhaustivos son los relativos a las provincias de Burgos (J. Crespo Redondo et al., *op. cit.*) y Barcelona (F. Morente Valero, *Tradición y represión. La depuración del magisterio de Barcelona, 1939-1942*, Barcelona, PPU, 1996); en la misma línea se apunta el trabajo en marcha sobre la provincia de Valencia y del que ya se han publicado algunos resultados (J.M. Fernández Soria y M.C. Agullo Díaz, *La depuración franquista del Magisterio Primario*, en "Historia de la Educación", 1997, n. 16, pp. 315-350); en los tres casos se ha trabajado tanto con los "Boletines Oficiales" de las provincias respectivas como con los materiales de la comisión depuradora (Burgos) o, directamente, con los expedientes de depuración (Barcelona y Valencia). Otros estudios ofrecen información puramente cuantitativa (y de fiabilidad muy desigual) pues se han realizado sólo a partir del "Boletín Oficial de la Provincia"; es el caso de los trabajos sobre Asturias (J. Uría, *La depuración de maestros asturianos en los años 40*, en "Andecha Pedagógica", 1984, n. 12, pp. 9-11), Girona (S. Marquès, *El magisteri públic gironí, 1939-1941. La repressió*, en *La guerra civil a les comarques gironines, 1936-1939*, Girona, Cercle d'estudis històrics i socials, 1986, pp. 395-409; Id. *La repressió en el magisteri gironí, 1939-1949*, en "Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia", 1988, n. 1, 17-48), Barcelona (J. González-Agàpito, *La repressió a la postguerra: el magisteri de les comarques de Barcelona i el professorat de batxillerat de Catalunya, 1939-1949*, en "Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia", 1988, n. 1, pp. 6-16), León (W. Alvarez, *op. cit.*), Orense (X.M. Cid Fernández, *Educación e Ideología en Ourense na IIª República, Organización e acción socioeducativa do Maxisterio Primario*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 1989), Navarra (R. Berruezo, *op. cit.*), Huesca (J.M. Nasarre López, *Depuración de maestros en la provincia de Huesca*, en *La Universidad española bajo el régimen de Franco*, Actas del Congreso celebrado en Zaragoza entre el 8 y 11 de noviembre de 1989, Zaragoza, Institución Fernando el

conjunto español que establezca con casi total certeza los límites que alcanzó el resultado final de la depuración<sup>59</sup>.

A la espera de nuevos estudios provinciales que, como los de Burgos, Barcelona y Valencia, agoten las fuentes documentales, y a tenor de los datos ya disponibles, puede estimarse que sobre el total de, aproximadamente, 61.000 expedientes de depuración tramitados en toda España<sup>60</sup>, unos 16.000 (esto es, un 26%) se resolvieron con algún tipo de sanción (o, lo que es lo mismo, casi tres cuartas partes de los maestros y maestras sortearon la depuración sin mayores consecuencias). Atendiendo a las sanciones, hubo algo más de 6.000 separaciones definitivas del servicio o de pérdida definitiva de derechos — a continuar los estudios, a ejercer la docencia, a percibir pensiones... — (lo que supone, en números redondos, un 10% de los expedientes tramitados), mientras que las suspensiones temporales superaron las 3.000 (algo más del 5%) y los traslados de localidad los 6.000 (otro 10%)<sup>61</sup>; todos ellos fueron sancionados, adicionalmente, con la inhabilitación para desempeñar cargos directivos o de confianza en instituciones docentes, sanción que recibieron de forma exclusiva otros 2.000 expedientados (casi un 3%); finalmente, mil expedientes más se resolvieron con otras sanciones (jubilaciones forzosas, postergación en el escalafón, expedientes de disciplina...)<sup>62</sup>.

A la vista de estas cifras, cabe preguntarse sobre la validez de la idea ampliamente extendida (y a la que se ha hecho referencia) de que la depuración del Magisterio fue la de mayor envergadura y dureza de cuantas emprendieron las autoridades franquistas. Partiendo de los resultados de Valencia (que no se apartan sustancialmente de la tendencia aquí señalada), J.M. Fernández Soria y M.C. Agullo Díaz rechazan esa afir-

Católico, 1991, pp. 213-235) y Albacete (M. Ortiz Heras, *La depuración del magisterio en la provincia de Albacete. El lenguaje de los expedientes de depuración*, en *La Universidad...*, cit., pp. 237-255). A todo ello hay que añadir mi libro *La escuela...*, cit., en el que analizo la depuración en trece provincias (Albacete, Asturias, Barcelona, Girona, Granada, Huesca, Lleida, Madrid, Pontevedra, Sevilla, Tarragona, Valencia y Vizcaya) a partir tanto de los “Boletines Oficiales” como de los expedientes de depuración y de los de revisión depositados, respectivamente, en el AGA y el ACME.

60. La cifra incluye a maestros y maestras titulares (es decir, funcionarios), interinos, substitutos, alumnos de las Escuelas Normales y (aunque en número no significativo) maestros particulares, pues todos ellos debieron pasar por el trámite depurador como condición *sine qua non* para poder seguir ejerciendo la docencia — pública o privada — o para continuar los estudios de magisterio.

61. Hay que recordar que suspensión temporal y traslado frecuentemente se daban de forma simultánea, por lo que no pueden sumarse directamente ambas cifras.

62. Cfr. F. Morente, *La escuela...*, cit., p. 426. Se ha de tener en cuenta, sin embargo, que los efectos de la depuración no se repartieron de forma uniforme por todas las provincias; así, mientras que en Asturias los sancionados superaron el 33%, en Huesca o Sevilla no llegaron al 14%; *ivi*, p. 360.

63. Cfr. J.M. Fernández Soria y M.C. Agullo Díaz, *op. cit.*, pp. 346-347. Ciertamente, los datos que se tienen sobre la depuración en ayuntamientos y diputaciones invitan a

mación, pues consideran que la purga de los funcionarios de la administración local y provincial fue mucho más rigurosa<sup>63</sup>. En cualquier caso, ello no afectaría a lo fundamental (como tampoco lo haría el que sucesivos estudios provinciales modificasen los porcentajes totales de sancionados punto arriba punto abajo), a saber, el tremendo destrozo que para el Magisterio español supuso el proceso de depuración. Hay que tener en cuenta que los sancionados fueron aquellos enseñantes que en mayor medida se habían comprometido con las reformas republicanas, que coincidían frecuentemente con quienes más habían hecho por la renovación del sistema escolar y de los métodos pedagógicos. La pérdida de este grupo de docentes (o su relegamiento en el seno de la carrera, siempre bajo escrutinio y vigilancia por parte de la inspección) supuso un golpe del que la enseñanza pública iba a tardar décadas en recuperarse. Por otra parte, quienes permanecieron en activo tuvieron que adaptar su trabajo (de grado o bajo la amenaza de nuevas sanciones) a las directrices que emanaban del *Nuevo Estado*, contribuyendo así a hacer de la escuela una formidable máquina de socialización de los niños y de las niñas en los ideales nacionalcatólicos.

Y es que, al fin y al cabo, no otro era el objetivo de la depuración. Como en su momento señaló José María Pemán, en la circular en la que se orientaba el trabajo de las comisiones depuradoras, la labor que a éstas competía era no sólo punitiva sino también, y muy especialmente, preventiva. Se trataba, por supuesto, de castigar conductas pasadas, pero tanto o más que eso de prevenir que no volviesen a reproducirse en el futuro. De ahí que la depuración afectase no sólo a los docentes en ejercicio sino también al alumnado de las Escuelas Normales, semilla del futuro Magisterio Nacional. La depuración tenía, pues, una doble finalidad, castigar y prevenir; ayudar, en definitiva, a crear el maestro nuevo para la escuela nueva. Es en este sentido que no puede entenderse la depuración del Magisterio si no se la considera como parte integrante, al tiempo que esencial, del conjunto de la política educativa del *Nuevo Estado*.

suscribir ese planteamiento. Creo, sin embargo, que se ha proceder con cautela, pues, frecuentemente, el cómputo de depurados en las instituciones locales incluye a aquellas personas que se habían incorporado a las mismas durante la guerra (y que sistemáticamente eran separados de sus cargos, pues no se reconocía validez alguna a las actuaciones de las autoridades republicanas durante los meses de guerra), mientras que los datos de la depuración del Magisterio hacen referencia de forma casi exclusiva a quienes ya ejercían (o estudiaban en las Normales) antes del 17 de julio de 1936.