

EL MAESTRO Y LA PEDAGOGÍA SUPLANTADA DEL FRANQUISMO DE LA POSGUERRA. APUNTES DESDE LA LITERATURA.

The teacher and pedagogy supplanted in post-war Francoism. Outlines drawn from literary studies.

Ramón López Martín
Universitat de València
Ramon.Lopez@uv.es

RESUMEN

En el marco de las renovadas tendencias de la historiografía pedagógica, junto a las transformaciones experimentadas en el ámbito escolar, hemos asistido a la consolidación de novedosas fuentes de investigación -caso de la literatura-, que pueden complementar el conocimiento aportado por la heurística tradicional. El objetivo de este trabajo es poner en valor los testimonios recogidos en la literatura española de la posguerra sobre la figura del maestro, en un contexto en el que su labor queda suplantada por un modelo pedagógico entregado a los valores religiosos y patrióticos del nacional-catolicismo.

PALABRAS CLAVE: maestro, Franquismo, literatura, pedagogía franquista, nacional-catolicismo.

ABSTRACT

In the framework of the renewed trends in pedagogical historiography, together with the transformations experienced in the school environment, we have assisted in the consolidation of novel sources of research - a case of literature - that can complement the knowledge provided by traditional heuristics. The objective of this study is to add value to testimonies collected in post-war Spain, revolving around the role of the teacher. Within this context, teachers' pedagogic initiatives were overridden by the religious and national values of state-supported Catholicism.

KEYWORDS: TEACHER, FRANCOISM LITERATURA, NATIONAL CATHOLICISM VALUES, PEDAGOGY IN THE FRANCOIST PERIOD

Fecha de petición del artículo: 11/06/2016
Fecha de Aceptación: 13/03/2017

Citar artículo: LÓPEZ MARTÍN, R. (2017). *El maestro y la pedagogía suplantada del franquismo de la posguerra. Apuntes desde la literatura. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

Las profundas transformaciones experimentadas en el mundo escolar y otras incertidumbres del ámbito educativo, junto a los vertiginosos cambios de unas sociedades llamadas del conocimiento, fuertemente tecnologizadas y con una clara tendencia hacia los procesos de globalización, han posibilitado que la figura del docente se convierta en el centro mediático de la reflexión sobre las políticas educativas. Afirmaciones como que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”, recogida en el famoso *Informe McKinsey* de 2007, o el argumento, defendido por el Rector de la Universidad de Lisboa, Antonio Nóvoa, en el marco de la conferencia de clausura del XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, celebrado en julio de 2011, de que estamos ante “un nuevo tiempo para los profesores”, son dos ejemplos de los muchos que pueden ilustrar la presencia en el imaginario colectivo de la necesidad de actualizar las competencias y responsabilidades del profesorado, en una clara apuesta estratégica por repensar el perfil de su rol docente.

También desde la investigación sobre la perspectiva histórica de la escuela podemos y queremos contribuir al desafío mencionado. Si bien es cierto que la historiografía pedagógica ha profundizado en el conocimiento de las circunstancias socio-profesionales del magisterio, con un buen número de estudios de calidad, algunos referenciados en este mismo trabajo, y que la hermenéutica tradicional ha relevado buena parte sobre la genealogía crítica de

cómo se ha ido construyendo esta identidad profesional del oficio de enseñar, no lo es menos que, en la actualidad, las nuevas corrientes sobre esta especialidad han posibilitado la emergencia de fuentes de investigación histórica más novedosas -caso de la literatura- llamadas a ofrecer una imagen complementaria que profundice y profile dicho conocimiento.

A pesar de que la extensa bibliografía sobre el franquismo sigue debatiendo las diversas posibilidades para concretar su temporalización, desde la dimensión educativa podemos concretar un primer momento del régimen, conocido con la etiqueta cronológica de “época de posguerra” (desde la instauración del régimen hasta la apertura experimentada en los años 50), con una orientación de gobierno claramente totalitaria, bajo la exaltación del patriotismo, la defensa de la religión católica, un nuevo espíritu de ciudadanía y el convencimiento profundo de caminar hacia la demolición de todo lo anterior. La cultura pedagógica, en este contexto, queda suplantada por estos valores patrióticos y religiosos, y el maestro abocado a un estilo docente, un habitus profesional, donde la dependencia de manuales y textos, junto a la ausencia de orientaciones científicas y metodológicas, presiden toda su labor práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de este trabajo, por tanto, no es otro que apoyar ese amplio conocimiento que tenemos sobre la figura del maestro en la historiografía escolar del primer franquismo, a través de los ecos proyectados en la literatura de la época, con el deseo de contribuir -como decimos- a repensar el renovado

perfil de los docentes del siglo XXI y a concretar su decisivo papel en la transformación del oficio de enseñar y en la mejora de la calidad docente.

1. El valor de la literatura como fuente de conocimiento para la historia de la escuela

En el marco de las renovadas tendencias de la historiografía pedagógica desarrolladas durante las últimas décadas, con apoyo de los profundos cambios acontecidos en el mundo educativo, ha cobrado especial interés el estudio de la escuela como un espacio social que se construye con una cultura propia, capaz de reinterpretar el influjo de factores exógenos y explicar así buena parte de la estructura de su organización interna (López Martín, 2001 y 2017). Este enfoque heurístico ha propiciado un nuevo impulso, una tercera dimensión en el ámbito docente e investigador de la Historia de la Escuela que, entre otros aspectos, ha consolidado la importancia de fuentes de investigación novedosas, antes inimaginadas -caso de la literatura-, que pueden completar y poner en valor el conocimiento propio de la metodología tradicional.

A los clásicos documentos o testimonios escritos (manuscritos o impresos) de la hermenéutica en su sentido más puro, hay que añadir toda una gama de huellas o restos del pasado (objetos, imágenes, fuentes orales, utensilios, mobiliario, material didáctico...), susceptibles de ser utilizados para el análisis de la educación y el descubrimiento de sus procesos genealógicos, ofreciendo una visión complementaria a las fuentes tradicionales, quizás excesivamente focalizadas en los discursos pedagógicos y poco atentas a la hora de valorar los vestigios de la cultura empírica de la escuela. La rápida consolidación de

los estudios sobre el patrimonio escolar (R. López Martín, 2012-13), el cine, la literatura (R. López Martín, 2014 y 2016) -como es el caso- y otras técnicas auxiliares se están convirtiendo en eficaces herramientas de análisis de las temáticas históricas, en general, y del mundo escolar, en particular.

La literatura, lejos de oponerse a los códigos del conocimiento histórico, como cualquier otra manifestación artística, refleja las características del momento histórico en el que se gesta y se instala en un marco de interrelaciones con la sociedad, poniendo en marcha un sistema de influjos recíprocos que nos aproximan al conocimiento de la mentalidad de la época, de la que el autor es siempre testigo, real o imaginario. Los narratorios literarios, en definitiva, te invitan a trascender el archivo documental para completar su conocimiento con textos vivos, reales o ficticios, acaecidos o imaginados, pero siempre históricamente relevantes. Y no parece apropiado plantear aquí la discusión sobre la distancia entre realidad y ficción en las obras literarias, máxime cuando resulta evidente que todo lo vehiculado por el lenguaje se convierte en ficción, ya sea una narración ficcional o un relato del propio yo. No hay una novela del género fantástico que no contenga elementos sugeridos de la propia vida del autor, ni hay un relato autobiográfico de la más pura realidad donde no detectemos elementos de ficción, más o menos vertebrados. Memoria e imaginación, realidad y ficción, por tanto, se presentan como categorías conceptuales, siempre en continua tensión, retroalimentadas de manera sinérgica, formando parte de un mismo proceso.

Esta afirmación, válida para el conocimiento histórico general, aún resulta de mayor potencia reveladora para el mundo escolar. La escuela, conviene recordarlo, ha sido y es uno de los territorios privilegiados de la memoria histórica, por lo que no parece extraño que la literatura le haya dedicado una atención especial. Numerosos son los autores que recogen testimonios de su memoria escolar, con más o menos profundidad, a lo largo de sus obras; es más, no faltan textos que recopilan fragmentos de célebres literatos referentes a la escuela y sus maestros, algunos con cierta extensión (Lomas, 2002 y 2007; Gracida y Lomas, 2005; Carbonell, Torrents, Tort y Trilla, 1987 o Museo Pedagógico de Aragón, 2007), otros de citas más breves (Ezpeleta, 2006; Jiménez, 2010 y Lomas, 2011), o relatos de escritores contemporáneos, todavía no consagrados por la crítica literaria, sobre sus recuerdos escolares (VV.AA, 2007; Rojo, 2008; Regalado, 2008 y Cantón, 2009). En cualquier caso, lo cierto es que la literatura refleja con sentida precisión el mundo escolar, “*nos habla -apunta C. Lomas (2007: 214)- de las luces de la instrucción escolar, de las utopías educativas y de los afanes emancipadores de maestras y maestros, pero también nos ofrece las sombras de la miseria, de la injusticia, del maltrato, del analfabetismo endémico, de las tenaces inquisiciones*”.

Esta “poética escolar” (Lomas, 2002: 17) nos invita al recuerdo de nuestra infancia y adolescencia, de ilusiones y nostalgias pasadas, de amores y desamores vividos, de huellas de ese escenario de la vida cotidiana donde uno realiza su primera inmersión cultural, forma parte de nuestro imaginario personal y colectivo y no parece extraño que se convierta en objeto literario de primera magnitud. Un viaje por la literatura de la época, en definitiva, nos

permite descubrir las claves de los códigos pedagógicos de las escuelas y sus maestros, ayudándonos a perfilar el conocimiento que la historiografía escolar viene aportando sobre la cultura pedagógica en todas sus dimensiones.

2. La pedagogía suplantada. Pobreza material y abundancia espiritual en el primer franquismo

El ansiado final de la Guerra Civil dará paso al nacimiento del “Nuevo Estado” enmarcado en el contexto de una profunda precariedad económica y una necesaria -para unos- e injusta -para otros- depuración ideológica. La escuela del nacional-catolicismo caminará entre la *pobreza material* y la *abundancia espiritual*, entre la escasez de medios y recursos para la enseñanza y el control de su labor ideologizadora hacia la defensa del patriotismo, la religión católica, la tradición y un renovado espíritu de ciudadanía, eliminando cualquier reminiscencia liberal del periodo republicano anterior. La pedagogía de la época queda *suplantada* por estos valores de militancia patriótica y la presencia de una iglesia católica como juez implacable de todos los aspectos de la vida, principalmente del ámbito educativo. La apelación al placer, el juego o la actividad del niño, como códigos del sentido modernista de la pedagogía de tiempos pasados -siempre vinculada al concepto de educación propugnado por el movimiento de la Escuela Nueva-, deberán ser revertidos, suplantados, por una pedagogía de la voluntad, del sacrificio, del esfuerzo (J. Talayero, 1938), de la disciplina y de la vida ascética de la “nueva España” (V. García Hoz, 1941); la tradición y la esencia de sus valores más identitarios, por tanto, serán los nuevos ideales de lucha contra las “falsedades” de la pedagogía científica del pasado republicano.

Las palabras dirigidas al Magisterio por D. Gonzalo Gálvez Carmona (1938: 175-77), Inspector de Primera Enseñanza de Granada, discípulo del Padre Manjón, sobre lo que debe enseñar la escuela, es un ejemplo muy válido -de entre los muchos testimonios que podríamos citar aquí- del pensamiento e ideario pedagógico de la época: *“Quiérote decir, y tú ya lo habrás adivinado, que Religión, España y Trabajo es lo que tienes que enseñar, y por mucho que detalles el programa, y por muchos nombres técnicos que des a lo que quieras enseñar, ya verás como te cabe todo en esos tres grandes campos que yo hago.”* La técnica pedagógica queda revertida, anestesiada, por las nuevas directrices, que orientarán, ahora de manera rigurosa, la totalidad de los aspectos de la práctica educativa. El propio Onieva (1939: 5), en la dedicatoria a los maestros de *La Nueva Escuela Española*, una de las obras señeras de la educación franquista de la época, expresa la importancia de los nuevos valores, con un cierto menosprecio hacia la pedagogía científica, poniendo en valor la tradición gremial y la cultura empírica de los docentes: *“Esto no es un libro de Pedagogía ni tiene pretensiones científicas. Es un conjunto de observaciones a través de muchos años de práctica escolar e inspectora, viajes e informaciones (...) ¿Qué he pretendido? Lo que ha ido mi preocupación de siempre: hacer una escuela estrictamente española, para niños españoles y con doctrina hispánica.”*

La vida escolar, en consecuencia, está marcada por actividades encaminadas a la formación del espíritu nacional y, sobre todo, a la extensión y profundización en el ejercicio del ideal católico. La memoria literaria de numerosos escritores del momento es verdaderamente abundante y reveladora de estas cuestiones.

Nos quedamos, a modo de ejemplo, con el recuerdo del intelectual polifacético, C. Barral (1975: 21-22), en su primera entrega de la trilogía de memorias, *Años de penitencia*, en la que rememora la atmósfera de aquel tiempo y sus años de escolar en un colegio jesuítico de la Barcelona de posguerra: *“Aquellas oscuras y raras personas estaban allí, sobre todo, para introducirnos en una nueva legalidad, eterna, pero que tenía manifestaciones inmediatas: la estricta y obligatoriedad de la vida religiosa y las prácticas patrióticas. Unas y otras tenían importancia y eran el marco cotidiano, las fronteras con el mundo y con el cielo, de la monótona vida académica. La jornada comenzaba con la concentración para la misa, el oficio a golpe de palmeta y de comunión prácticamente sin excusa (...) Al empezar cada clase había que repetir en voz alta una jaculatoria y a la mitad de la permanencia de la noche, así se llamaban las horas de estudio bajo vigilancia de los celadores, se rezaba el rosario (...) Naturalmente yo no me daba cuenta entonces, pero esa espesa estructuración conventual de la vida escolar, ese abuso de prácticas obligatorias, eran una magnífica, casi infalible vacuna contra el sentimiento religioso.”*

Toda la obra educativa deberá estar “empapada”, impregnada, del espíritu cristiano y del ideal católico. Serrano de Haro (1941: 92-93), otro de los intelectuales afectos al régimen, Inspector General de Enseñanza Primaria, refiere al respecto con suma claridad: *“Escuela en la que no se ame a Dios y a España, en la que no se practique la ley suprema de la caridad y en la que no se afiancen y aprieten los vínculos sagrados que unen en haz apretado y eterno a todos los hijos de España, es un organismo muerto, sin engarce con*

los problemas trascendentales, es la Escuela raquíta de la decadencia que más vale cerrar que abrir.”

Y no faltan ilustres literatos que vierten en sus obras y testimonios de memoria escolar duras críticas al régimen y a la escuela “sufrida”; es el caso de Rafael Alberti (1975: 28-29): *“De todos aquellos colegios andaluces, tanto de primera como de segunda enseñanza -escribe con amargura-, se salía solamente con la cabeza loca de padrenuestros, pláticas terroríficas y con tal cúmulo de faltas ortográficas e ignorancias tan grandes que yo, aun a los veinte años, después de cinco ya en Madrid, me sonrojaba de vergüenza ante el saber elemental de un chiquito de once, alumno del Instituto Escuela o de cualquier otro centro docente. ¡Lamentables generaciones españolas salidas de tanta podredumbre, incubadas en tan mediocres y sucias guaridas! Aunque en la actualidad deteste y odie el imbécil alarde antirreligioso, si no peor en su extremo, por lo menos tan desagradable e inculto como el del más cerril de los beatos, quiero consignar una vez más la repugnancia que siento por ese último espíritu católico español, reaccionario, salvaje, que nos entenebreció desde niños los azules del cielo, echándonos cien capas de ceniza, bajo cuya negrura se han asfixiado tantas inteligencias verdaderas.”*

Al espíritu religioso, profundo y extenso, debemos añadir toda una serie de prácticas y actividades propuestas por la Falange, de marcado carácter estético, que complementan la labor de formación de la juventud española: el izar y arriar banderas, los cantos patrióticos, la consigna diaria, los actos conmemorativos, las biografías ilustres, las lecciones patrióticas, la gimnasia y

nociones premilitares, o los cuadernos de rotación, son algunas de las parafernalias más significadas (J. I. Cruz, 2001). El propio Barral (1975: 22-23), en el mismo texto anteriormente citado, se refiere a este nuevo referente escolar: *“Los ritos políticos, de educación patriótica como se llamaban, eran eminentemente formales y yo creo que casi nadie se los tomaba en serio. Existían unos monitores, profesores de educación política, que dirigían y controlaban los actos premilitares, los cantos brazo en alto, y que daban unas delgadas clases de joseantonismo. Pero aun con respecto a los profesores laicos de las disciplinas normales, eran personajes de segundo rango”*. Y acabará el pasaje sentenciando de manera taxativa: *“Como se ve, todo estaba previsto, hasta las sugerencias de meditación; la vida en el colegio estaba perfectamente ordenada y éramos la sementera, dispuesta ‘more geométrico’, de la futura España del Orden Nuevo.”*

Este contexto ideológico, como decimos, impregnará todo el sentido de las orientaciones pedagógicas del sistema escolar (R. López Martín y A. Mayordomo, 1999: 41-103). Además, la tradicional ausencia de programas o pautas pedagógicas prescritas por la administración desde la propia gestación del sistema escolar español, condena la vida escolar a los tonos rutinarios y de dependencia textual, donde priman las tradiciones artesanales de los maestros, en el marco de una educación ascética y totalitaria. El Magisterio, huérfano de ese apoyo metodológico, confiará la práctica de su trabajo a los manuales escolares o a los “modelos de lecciones prácticas” publicitados por los medios profesionales de la época: “La Escuela en Acción”, suplemento de *El Magisterio Español*; *Escuela Española* y su sección “La vida en la escuela”; en

menor medida la *Revista Nacional de Educación*; incluso la revista del Frente de Juventudes, *Mandos*, publicarán lecciones desarrolladas en toda su extensión didáctica (objetivos, contenidos, medios a utilizar, textos, ejercicios...), dispuestas para ser aplicadas a la realidad del aula.

En el mejor de los casos, los maestros avezados por la experiencia serán capaces de adaptar el contenido de los modelos de lecciones, planificadas en enciclopedias y libros escolares, como decimos, a la realidad específica de su aula. Los “cuadernos de preparación de lecciones”, obligatorios desde la Orden de 20 de enero de 1939, como un elemento de control de la actividad del docente, se presenta como el instrumento adecuado para plasmar un breve diseño de intervención educativa, tanto de la serie de circunstancias contextuales que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje, como del tipo de alumnos a los que va dirigido, objetivos, contenidos, materiales, recursos didácticos, medios más adecuados para su desarrollo...; no se trata, aunque pudiera parecerlo, de una exposición detallada de cada lección, sino de un esquema-guía orientado a facilitar su desarrollo, personalizando y adaptando los programas a la realidad específica de cada escuela y a los usos y costumbres del docente.

Con todo, los maestros, refugiados más en esa “tradición inventada” o conjunto de reglas artesanales aprendidas por mecanismos de apropiación empírica y transmitida por conductos gremiales, que en los currícula académicos de las Escuelas Normales o en la inexistencia de orientaciones de la administración, fueron construyendo una práctica alejada de otros registros de esa cultura

pedagógica, pero muy acomodada a su escasa preparación y a la penuria económica de una escuela sin medios ni posibilidades de mejora. Luís Landero (2000: 76-79), en uno de sus cuentos titulado “El País de Maricastaña”, nos ofrece un ejemplo de una metodología curiosa y propia de una época revanchista de posguerra, con un maestro excombatiente y poco o nada formado: *“entraba en la escuela, se sentaba en el pupitre y sacaba un cartelito donde ponía ‘Albacete’. Porque él entonces, desde luego era sólo Albacete. (...) El maestro se llamaba don Fermín y tenía un caballo. Muy de mañana salía siempre a cabalgar un rato y, como el aula estaba en la planta baja, y como para entrar en la cuadra tenía que pasar forzosamente por allí, pues a veces irrumpía en la clase montado en el caballo. Y a veces aprovechaba ya para examinar los deberes o tomar la lección desde la montura. Era mutilado de guerra, tenía un ojo chafado y una mano ortopédica, y dividía la clase en zona nacional y zona republicana. Los primeros eran los listos y los otros los torpes, y todos empezaban de republicanos menos él, cuya misión consistía en liberar de la ignorancia a la zona rebelde. Según los muchachos iban pasando a la zona nacional, les iba adjudicando los nombres de las ciudades liberadas, y a los primeros en pasar, les llamaba Ceuta y Melilla. Al final del curso, quienes acabasen de republicanos suspendían, y los otros aprobaban, según la ciudad así la nota. Ya ven ustedes qué fácil era la pedagogía de entonces.”*

Y no contento con esto, Don Fermín, en otro episodio que refleja con precisión los valores de esta pedagogía suplantada del nacional-catolicismo, desde la montura de su caballo, preguntó a nuestro querido “Albacete”: *“¡A ver, Albacete!, ¿qué cosa grande es Dios?’ Manuel no lo sabía pero vió a un*

compañero que, por entre las patas del caballo, empezó a hacerles señas. Fingía que fumaba un puro, exagerando el gesto como si fuese un banquero o un apoderado taurino. Entonces cayó en la cuenta. ‘Dios es el Espíritu Puro’, proclamó. Y don Fermín le dijo: ‘Muy bien. Y, en premio, vas a elegir la ciudad que prefieras ser’. Manuel bajó la cabeza y susurró: ‘El País de Maricastaña, esa es la ciudad que yo quiero ser’. Él entonces encabritó el caballo y montó en cólera: ‘¡Con España no hay bromas que valgan, rufián!’, gritó, dándole con la vara de olivo. ‘¡En adelante, en castigo por tu cosmopolitismo, y ya para todo el curso, serás sólo Alburquerque!’”

La España de la pobreza, de la cartilla de racionamiento, del estraperlo, del hambre, la represión, las desigualdades sociales, se dejaba notar en el terreno de lo escolar, como no podía ser de otra manera. A los objetos tradicionales de una escuela pobre (cuatro bancos incómodos, una maltrecha pizarra, un armario destartado y vacío de material didáctico, escasa higiene, elevada y variada matrícula...), abundantemente retratados por la literatura, lejos de cualquier aparato científico que pudiera conceder algún atisbo de innovación práctica, tan sólo constatamos las llamadas “tecnologías vernáculas” (M. Lawn & I. Grosvenor, 2001), es decir, ese conjunto de objetos resultantes de la tendencia de muchos maestros a fabricar sus propias herramientas y material didáctico, al objeto de hacer más atractiva su enseñanza.

Andrés Berlanga (1984: 189-91), en su novela *La Gaznápira*, donde narra los deseos de una chica de pueblo que quiere abrirse camino en el mundo en declive de las pequeñas localidades de la meseta castellana, nos describe la

penuria de las escuelas rurales: *“Pones el plumillero a punto, mojas en el tintero de loza china y te inspiras mirando a las musarañas antes de empezar a garrapatear. Entre las cuatro paredes, de no más de quince pasos por diez, ves de frente el crucifijón, el encerado carcomido, la estufa de pezuñas, la mesa renga, el sillón frailuno y a don Salustio reinante; a la derecha, la puerta al cuarto oscuro, las láminas con músculos en carne viva y venillas desteñidas, el mapa de España con la jaula en el rincón derecho de abajo para meter a Filipinas, y el armario donde al marcharnos se guarda la única enciclopedia de la escuela; detrás, los percheros al lado de la vitrina llena de poliedros despegados; y, en la pared, a la izquierda, la puerta y los ventanales altísimos asomándose al Hoyo, la Cabezuela, la sierra de Molina y la raya borrosa de la paramera fundiéndose con el cielo.”*

Otro testimonio de esta pobreza de los colegios de la época, nos la ofrece F. Umbral (1972: 48) en su *Memorias de un niño de derechas*, donde relata los primeros años de vida: *“Queríamos ir a colegios de hombres -escribe-, y nos llevaban a colegios oscuros, en patios interiores, con olor a cocinas pobres y corriente de pasillo, donde hacíamos palotes, temblorosas y atormentadas caligrafías, bajo la mirada miope y dura de unos maestros con mandilones grises, bigotes negros y regla de pegar en la mano.”*

Esta realidad educativa cargada de ideología patriótica y reverencia católica, quedaba aderezada con una férrea disciplina, como recurso de primer orden; el esfuerzo, el sacrificio, los valores ascéticos, exigen -sin duda- una adecuada gestión de la disciplina, de tal forma que prácticamente todo quedaba

legitimado. Quizás sea este apartado de la rudeza disciplinaria, lógicamente, uno de los elementos en los que más se ha centrado la literatura a la hora de relatar la memoria de la escuela de la cruda posguerra, por lo que contamos con infinidad de textos. Recogemos la semblanza de “el Camándulas”, maestro de la novela de Sebastià Juan Arbó, *Martín de Caretas en el pueblo* (1972: 17-18), que ejerce un miedo atroz a sus discípulos, donde narra la dureza disciplinaria que recibe el joven Martín obligado, finalmente, a huir a la ciudad: *“En la escuela Martín apenas cometía diabluras, cuando menos no cometía tantas como en la calle. En la calle, en efecto, a cada paso quería la suerte que le sucediese algún hecho desgraciado que la gente se empeñaba en llamar diablura. En la escuela estaba el Camándulas, el maestro, y no era cosa de descuidarse. También él era de los de guerra: del gremio de los flagelantes, de la hermandad de la porra, adelantado de la disciplina (...)*

Si el viejo Camándulas se acercaba caminado de lado, con el bigote ligeramente caído hacia la izquierda, la tempestad estaba cerca. No había barómetro más seguro; algo le había sucedido: había reñido con su mujer, había perdido en el juego, en el café, donde jugaba todos los días su partida.

A ver usted... -nadie lo miraba-; todos estaban ocupadísimos; todos querían escapar. Usted... ¿quién fue Napoleón? A usted se lo digo, a usted... -se iba alterando-. No me mire con esos ojos; a usted.

Porque lo que toca a modos, los tenía.

Entonces no había cuidado que nadie se moviera, que nadie se diera por aludido. Napoleón..., Napoleón... Ninguno de los niños sabía quién era aquel señor y todos estaban temblando. Camándulas se adelantaba con calma; había ya escogido a su víctima y se dirigía hacia ella con la vara en mano.

Se lo digo a usted; ¿es usted sordo? -le había cogido con una mano, de la oreja, levantándole casi en vilo, mientras con la otra le daba con la vara, era una suerte que no tuviera tres-. A usted -repetía, cada vez más acalorado-, a usted... A mi con camándulas, no ¿Entiende usted? -porque modos, sí los tenía.”

3. A modo de conclusión

Esta pedagogía suplantada, anestesiada -como hemos apuntado a lo largo de nuestra exposición-, sumergida en la pobreza de la época y la profunda riqueza espiritual, marcada por el nacional-catolicismo, defensora de valores ascéticos como el esfuerzo, la lucha constante, la disciplina, el rigor, o el sacrificio, caminará desde la búsqueda imperiosa de militancia al reclamo de eficacia didáctica de finales de la posguerra, de las apologéticas llamadas a una escuela centrada en la “renacionalización” de toda la sociedad, a la persistente e imperiosa demanda de “racionalización” de las tareas y trabajos escolares de los primeros años de la década de los cincuenta. Sin duda, la tradición gremial de los propios maestros, nutrida de la cultura empírica de la escuela, alimentada por los nuevos valores religiosos y patrióticos, junto a la dependencia de textos y enciclopedias, serán las guías orientadoras del trabajo práctico del magisterio y de la vida cotidiana de las escuelas de posguerra.

La literatura, como una de las herramientas más novedosas de la investigación histórico-pedagógica, nos ayuda a entender esta realidad escolar, completando el conocimiento ofrecido por la historiografía tradicional. Autores como R.

Alberti, C. Barral, F. Umbral, o los más cercanos en el tiempo, caso de L. Landero, S. Juan Arbó o A. Berlanga, entre otros muchos que pudiéramos mencionar, ofrecen la oportunidad de vivificar la pureza científica de la heurística, con escenografías de la realidad que ayudan a perfilar nuestro conocimiento de tiempos pasados, a través de los ecos escolares recogidos en sus obras, las más de las veces producto de sus propias vivencias, caso de los primeros, y con mayor carga de ficción, los segundos; realidad y ficción, memoria e imaginación, vuelven a fundirse de manera sinérgica, en una misma totalidad literaria al servicio de la memoria escolar.

Bibliografía citada

- ALBERTI, R. *La arboleda perdida*. Barcelona, 1942. Utilizamos edición de Seix Barral, 1975.
- BARRAL, C. *Años de penitencia*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.
- BERLANGA, A. *La Gaznápira*. Barcelona: Noguer, 1984.
- CANTÓN MAYO, I. (Coord.). *Narraciones de la escuela*. Barcelona: Davinci, 2009.
- CARBONELL, J., TORRENTS, R., TORT, T. y TRILLA, J. *Els grans autors i l'escola*. Barcelona: Eumo Editorial, 1987.
- CRUZ OROZCO, J. I. *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo: razones de un fracaso*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

- EZPELETA AGUILAR, F. *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española (1857-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.
- GALVEZ CARMONA, G. *Nuestra Pedagogía*. Granada: Ed. y Lib. Prieto, 1938.
- GARCÍA HOZ, V. *Pedagogía de la lucha ascética*. Madrid, 1941. Utilizamos 2ª ed. (Bolafilos y Aguilar, 1942).
- GRACIDA, Y. y LOMAS, C. *Había una vez una escuela...los años del colegio en la literatura*. México: Paidós Mexicana, 2005.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, R. *La escuela en la memoria*. Zaragoza: Museo Pedagógico de Aragón, 2010.
- JUAN ARBÓ, S. *Martín de Caretas en el pueblo*. Madrid: Espasa-Calpe, 1972.
- LANDERO, L. *Entre líneas: el cuento o la vida*. Barcelona: Tusquets, 2000.
- LAWN, M. & GROSVENOR, I. "When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools". *History of Education*, 30-2 (2001), pp. 117-27.
- LOMAS, C. (Ed.). *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Id. *Érase una vez la escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura*. Barcelona: Graó, 2007.
- Id. (Coord.). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó, 2008.

- LOMAS, C. (Coord.). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona: Ministerio de Educación, Octaedro, 2011.
- LÓPEZ MARTÍN, R. *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Valencia: Universitat de València, 2001.
- Id., "Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar". *Cuestiones Pedagógicas*, 22 (2012-13), pp. 17-42.
- Id., "Culturas escolares y maestros valencianos de principios del siglo XX. Ecos desde la literatura". En MAYORDOMO, A.; AGULLÓ, M^a. C. y PÉREZ, A. (Coords.), *Mestres d'Escola*, VII Jornades d'Història de l'Educació Valenciana. Valencia: CEIC Alfons el Vell, Universitat de València, 2014, pp. 51-82.
- Id. "Ecos del espacio escolar en la literatura valenciana de principios de siglo. A propósito del valor de la literatura como fuente para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo". En DÁVILA, P. y NAYA, L. M^a. (Coords.). *Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo*. VII Jornadas Científicas de la SEPHE y V Simposium Iberoamericano. Donostia, 2016, pp. 973-82.
- Id. "Prácticas escolares y cultura pedagógica en la España contemporánea (1857-1990)", en BARBERA, O. y MAYORDOMO, A. (Coords.), *Mestres i escoles, 150 Aniversari del Naixement de l'Escola*

Normal de Mestres de la Universitat de València. Valencia, 2017, en prensa.

- LÓPEZ MARTÍN, R. y MAYORDOMO, A. “Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar”. En MAYORDOMO, A. (Coord.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: Universitat de València, 1999, pp. 41-103.
- MUSEO PEDAGÓGICO DE ARAGÓN. *Escuelas. El tiempo detenido*. Zaragoza: Prames, Museo Pedagógico de Aragón, 2007.
- ONIEVA, A. J. *La Nueva Escuela Española (Realización Práctica)*. Valladolid: Librería Santarén, 1939.
- REGALADO, J.M., *Memorias del maestro*. Salamanca, 2008.
- ROJO, M. (Coord.), *Dir pa escuela*. Oviedo: Ambitu, 2008.
- SERRANO DE HARO, A. *La escuela rural*. Madrid: Escuela Española, 1941.
- TALAYERO, J. “La metodología en la escuela primaria”. En *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. Burgos: Ministerio de Educación Nacional, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938.
- UMBRAL, F. *Memorias de un niño de derechas*. Barcelona: Editorial Destino, 1972.
- VV.AA., *Una infancia de escritor*, Zaragoza, Xordica, 2007