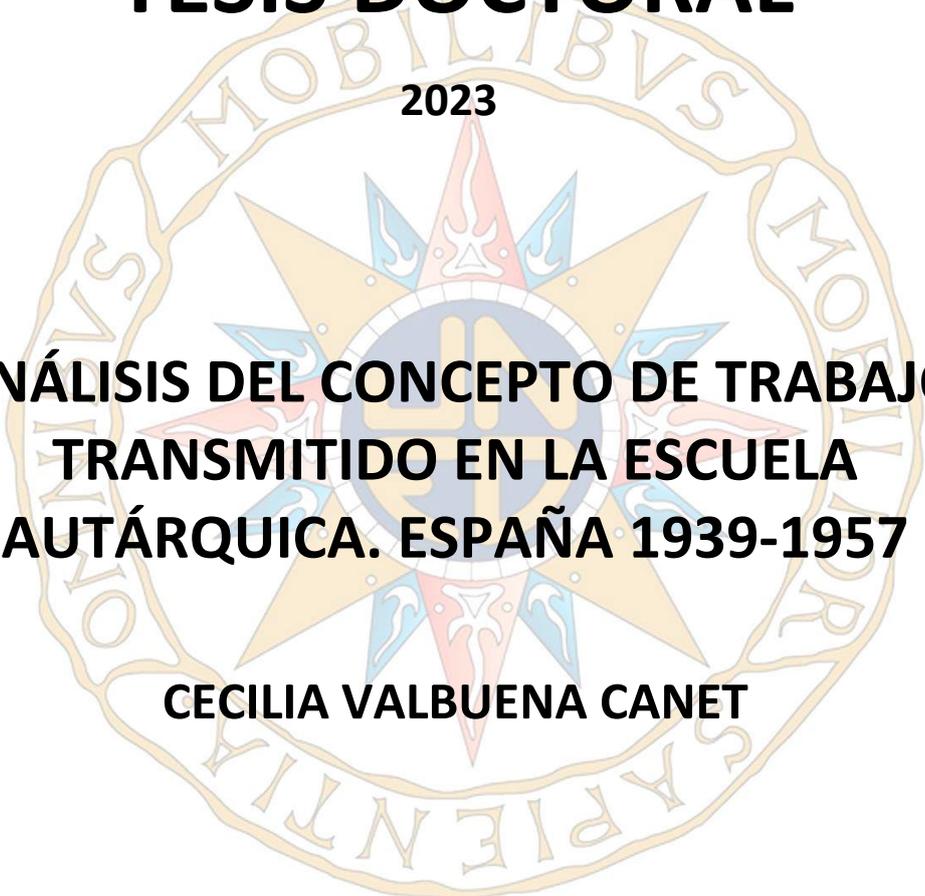


TESIS DOCTORAL

2023



**ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE TRABAJO
TRANSMITIDO EN LA ESCUELA
AUTÁRQUICA. ESPAÑA 1939-1957**

CECILIA VALBUENA CANET

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIVERSIDAD,
SUBJETIVIDAD Y SOCIALIZACIÓN.
ESTUDIOS EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL, HISTORIA DE LA
PSICOLOGÍA Y DE LA EDUCACIÓN**

**DIRECTORA: GABRIELA OSSSENBACH SAUTER (UNED)
CODIRECTORA: ANA MARÍA BADANELLI RUBIO (UNED)**

ÍNDICE GENERAL

	<i>Pag.</i>
INTRODUCCIÓN	13
PARTE I. EL CORPUS TEÓRICO: ANÁLISIS DE DISCURSOS Y CONTEXTOS	19
Introducción a la parte I	21
Capítulo I. El discurso político sobre el trabajo en el primer franquismo	23
1. Introducción sobre el contexto político e ideológico	25
2. El discurso del Ministerio de Trabajo: «En la Guerra tu sangre, en la Paz tu trabajo»	35
a) El concepto de ‘trabajo’	44
b) El ‘trabajo’ como <i>deber social</i> y como <i>deber moral</i>	46
c) El derecho al trabajo	53
d) La dignificación del trabajador	55
e) La redención	61
• El discurso de los años cincuenta: las <i>vías</i> para la redención	66
• Los instrumentos facilitados por el Régimen para la redención de los trabajadores	70
3. El discurso de la Sección Femenina: «La reconquista del hogar»	77
4. El discurso del Ministerio de Educación	87
4.1. El discurso político de José Ibáñez Martín	88
a) La ‘cultura’ como <i>servicio</i> y como <i>actividad espiritual</i>	98
b) El ‘trabajo’ como <i>servicio</i>	103
4.2. El discurso político de Joaquín Ruiz-Giménez	105
a) La cultura al servicio de España	112
• La jerarquización de saberes	112
• Servicio / sacrificio	113
• La vocación y el esfuerzo	114
b) La universalización de la cultura	116

c) La formación integral	118
5. Síntesis del capítulo I	121
Capítulo II. Transformaciones del trabajo	127
1. Introducción: Sobre el contexto social y laboral	128
2. Legislación y políticas públicas de mano de obra	135
a) Las Leyes Fundamentales: El Fuero del Trabajo y el Fuero de los Españoles	135
b) La Ley de Contrato de Trabajo de 1944	139
c) Las Reglamentaciones de trabajo	140
3. El paternalismo y la disciplina como fundamentos en la gestión de la mano de obra	144
4. Síntesis del capítulo II	151
Capítulo III. La Educación	153
1. Introducción: Conceptualización y descripción de la escuela autárquica ...	154
2. Iniciativas para el acercamiento entre el trabajo y la educación	159
a) El periodo de Iniciación Profesional en la Escuela Primaria	160
b) Los cotos escolares de previsión	162
c) La legislación para las enseñanzas medias y profesionales	168
d) Las Universidades Laborales	174
e) El Servicio Universitario del Trabajo	177
3. La inspección educativa y su influencia en las decisiones pedagógicas	183
a) Las rupturas y las continuidades pedagógicas en el franquismo ..	188
4. El currículum: ¿Qué se enseñaba en la escuela?	191
a) La etapa ideológica	192
b) La etapa burocrática	194
c) La Formación del Espíritu Nacional y la Iniciación para el hogar.	198
5. Los textos escolares como principal instrumento didáctico	202
a) La política autárquica sobre el libro escolar	202
b) La utilización del libro de texto por parte del magisterio primario	205
6. Síntesis del capítulo III	208

PARTE II. EL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE TRABAJO QUE SE TRANSMITE EN LA ESCUELA: RUPTURAS Y CONTINUIDADES	215
Introducción a la parte II	217
Capítulo IV. Cuestiones metodológicas	219
1. Marco teórico para el análisis de las rupturas y continuidades en el concepto de trabajo	221
a) Nacionalcatolicismo, nacionalsindicalismo y trabajo. La ideología que irrumpe	222
b) Enseñanza activa y trabajo. Análisis de ideas y relaciones entre ambos conceptos. La metodología que perdura	223
2. Sobre la selección de fuentes	227
2. 1. Los libros de lectura	227
a) Criterios para la representatividad de la muestra	228
b) Las materias de enseñanza. La singularidad de los libros de lectura	229
c) Las editoriales	232
• La editorial Salvatella: un estudio de caso sobre la continuidad de la enseñanza activa en el franquismo	233
d) Los autores y la temática de los libros de lectura	236
e) El tamaño de la muestra	237
2. 2. Los manuales de Formación del Espíritu Nacional	238
2. 3. La revista <i>Avante</i>	240
Capítulo V. El concepto de trabajo en los libros de lectura	243
1. Cuestiones previas	245
2. Fundamentos teóricos que intervienen en el análisis	251
3. Los resultados obtenidos	257
a) El trabajo como deber social	257
b) El trabajo como penitencia	265
c) El trabajo como fuente de dignidad	268
d) El trabajo como redención	273

e)	Enseñanza activa y trabajo: hombres de provecho. Cualidades del trabajador	274
f)	La vocación. Amor al trabajo y orientación profesional. Descripciones de oficios y profesiones	284
g)	El trabajo agrícola	290
4.	Análisis del concepto de trabajo femenino en los libros de lectura	297
a)	El trabajo como deber social	297
b)	El trabajo como penitencia	301
c)	Enseñanza activa y trabajo: mujeres de provecho. Cualidades de la mujer trabajadora	302
d)	La vocación: el amor al trabajo y la orientación profesional. Descripciones de oficios y profesiones	303
e)	El trabajo agrícola	307
f)	Evolución del trabajo de la mujer	307
5.	Síntesis del capítulo V	310

Capítulo VI. El concepto de trabajo en otras fuentes complementarias.

	Fuentes rupturistas y fuentes continuistas	317
1.	Las rupturas: los libros de Formación del Espíritu Nacional y el concepto falangista del trabajo	318
a)	El deber social y el espíritu de servicio y sacrificio como rasgos propios del <i>modo de ser falangista</i>	321
b)	La vocación personal y el <i>destino nacional</i>	322
c)	La presencia del concepto de trabajo en las explicaciones de los <i>símbolos, cantos y consignas</i> del Movimiento	323
2.	Las continuidades: la Revista <i>Avante</i> y el concepto de trabajo vinculado a la enseñanza activa	324
2. 1.	Análisis de la revista <i>Avante</i> (1931-1936)	325
a)	La actividad manual per se	327
b)	La actividad espiritual o el verdadero motor del aprendizaje	327
2. 2.	Análisis de la enciclopedia <i>Avante. Temas prácticos de trabajo escolar</i> (1942-1961)	331
a)	La enseñanza activa y el trabajo manual	332

b) La enseñanza activa espiritual y el trabajo productivo	335
3. Síntesis del capítulo VI	342
CONCLUSIONES	347
BIBLIOGRAFÍA	359

ÍNDICE DE ESQUEMAS, GRÁFICOS, TABLAS E IMÁGENES

ESQUEMAS	<i>Pag.</i>
▪ Esquema 1: El trabajo como deber	47
▪ Esquema 2: La redención de los trabajadores	66
▪ Esquema 3: La cultura como servicio y como actividad espiritual	99
▪ Esquema 4: La cultura al servicio del bien común	111
▪ Esquema 5: Catolicismo, paternalismo, patriotismo y trabajo	256
▪ Esquema 6: Concepción del trabajo como deber social	227

GRÁFICOS	
▪ Gráfico 1: Número de desempleados entre 1933 y 1957	128
▪ Gráfico 2: Movimiento de la población entre 1940 y 1970	133
▪ Gráfico 3: Evolución de la tasa de escolarización (1908-1952)	155
▪ Gráfico 4: Evolución de los cotos escolares (1913-1952)	163
▪ Gráfico 5: Cantidad de cotos escolares por tipología y año (1952-1962)	168

TABLAS	
▪ Tabla 1: Porcentaje de población activa por sectores 1930-1960	131
▪ Tabla 2: Crecimiento intercensal relativo de la población activa por sectores 1930-1960	132
▪ Tabla 3: Estructuración del personal de la Empresa Tabacalera SA en el Reglamento de 1946	141
▪ Tabla 4: Tasas de analfabetismo 1940-1960	157
▪ Tabla 5: Materias de enseñanza en la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria	193
▪ Tabla 6: Organización de las materias de enseñanza en los Cuestionarios Nacionales de 1953	195
▪ Tabla 7: Distribución de la muestra de los libros de lectura	237

IMÁGENES

▪ Imagen 1: Deberes (1945)	246
▪ Imagen 2: Lecturas de oro (1951)	246
▪ Imagen 3: Renovación 3 [ca. 1940]	247
▪ Imagen 4: El primer manuscrito (1949)	247
▪ Imagen 5: Así quiero ser (1944)	247
▪ Imagen 6: Héroes (1946)	247
▪ Imagen 7: La niña instruida (1939)	249
▪ Imagen 8: El libro de las niñas (1951)	249
▪ Imagen 9: Nueva Raza (1940)	250
▪ Imagen 10: Mari Sol (1942)	250
▪ Imagen 11: Trabajo como servicio / sacrificio	265
▪ Imagen 12: Dignidad, trabajo y paternalismo	273
▪ Imagen 13: ¿Qué seré yo? (1942)	285
▪ Imagen 14: Mensaje al niño rural	291
▪ Imagen 15: Cosas agrícolas [ca. 1942]	294
▪ Imagen 16: Madres por la Patria	299
▪ Imagen 17: Mari Luz (1944)	305
▪ Imagen 18: Portadas de los fascículos «Lecciones»	330
▪ Imagen 19: Lección para construir un banco de carpintero	333
▪ Imagen 20: Extracto de una lección sobre la industria española	340

Para Juan y Elías

INTRODUCCIÓN

Cuando me propuse comenzar la redacción de esta Tesis Doctoral me llegaron varias advertencias sobre cuestiones relacionadas con su temática y mi grado de entusiasmo por la misma, pues se trataba de un trabajo que iba a ocupar varios años de mi vida y era necesario que mi interés por el tema fuera lo suficientemente firme como para no querer abandonar a mitad de camino. Dado que mis últimos trabajos habían tratado sobre la concepción educativa del trabajo en la renovación pedagógica del primer tercio del siglo XX, desde el Centro de Investigación MANES de la UNED, del que formo parte desde el año 2012, me propusieron continuar con dicha temática, si bien me sugirieron abarcar no sólo la concepción educativa del trabajo, sino también la productiva, así como un cambio en la época que finalmente fijamos en la etapa autárquica del franquismo.

Este cambio en lo que se refiere a la concepción del trabajo y la época venía motivado porque dentro de las líneas de investigación de MANES uno de los temas de interés en ese momento era la relación del currículum y los manuales escolares con el desarrollo económico durante el franquismo y la transición a la democracia. Dentro de esta línea estaba incluido el tema del trabajo, si bien en su vertiente productiva. Sin embargo, hasta ese momento mis investigaciones se habían centrado en proyectos personales de maestros y pedagogos que comulgaron con las ideas renovadoras de la Escuela Nueva y que habían puesto en práctica los postulados de la escuela activa, bien a través de la enseñanza del dibujo o del trabajo manual, como en el caso de la maestra Elisa López Velasco y del maestro y director Félix Martí Alpera, bien mediante la creación de una institución que recibiría el nombre de la Escuela del Trabajo, en el caso del pedagogo Georg Kerschensteiner.¹ Sin embargo, en todas ellas el ‘trabajo’ era

¹ VALBUENA CANET, Cecilia: «La obra de Elisa López Velasco: La enseñanza del dibujo orientada por la Escuela Activa», en Nuria Padrós et al. (eds.): *Arte, Literatura y Educación* (Actas del XIII Coloquio de Historia de la Educación, Vic 2015), Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic, Universitat Central de Catalunya, 2015, pp. 261-273.

VALBUENA CANET, Cecilia: *La concepción educativa del trabajo en la renovación pedagógica española del primer tercio del siglo XX: Félix Martí Alpera*, Trabajo de Fin de Máster dirigido por M^a del Mar del Pozo Andrés, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad de Alcalá, 2016.

analizado en su faceta educativa, nunca en su faceta productiva. En esta ocasión se me brindaba la oportunidad de traspasar lo educativo e introducirme en las distintas representaciones que puede evocar el concepto de trabajo en un momento y una sociedad determinada —como virtud, como necesidad, como servicio, como deber, como vocación, etc.—.

Una vez decidida la temática y la época hubo que delimitar ciertos aspectos relacionados con las preguntas de investigación, el tipo de fuentes primarias que íbamos a revisar y la acotación del periodo exacto que iba a encuadrar el análisis. Respecto a las dos primeras cuestiones tomamos una decisión inicial. La pregunta —de carácter bastante general— sería planteada en los siguientes términos: ¿cuál era el concepto de trabajo que se transmitía en la escuela del periodo autárquico?; ¿qué representaciones sugería?; ¿qué ideologías subyacían? Respecto a las fuentes primarias que analizaríamos para obtener la respuesta decidimos que serían los manuales escolares de lectura para la Enseñanza Primaria, por ser esta materia precisamente la más susceptible a la hora de transmitir ideología y adoctrinamiento.

Ahora bien, a lo largo del proceso existieron dos aspectos que nos llevaron a introducir cambios. El primero se planteó a raíz de intentar minimizar un problema que suele aparecer cuando los textos escolares se utilizan como fuente primaria en una investigación, principalmente por la dificultad que supone extraer conclusiones sobre los efectos que su empleo en la escuela puede haber tenido en la construcción de las subjetividades personales de los individuos. Antes de nada, nos gustaría aclarar que los manuales escolares son el principal instrumento de transmisión del currículum oficial, por lo que en esta investigación los hemos utilizado como fuente primaria para analizar este currículum. No pretendemos conocer cómo el manual escolar fue usado en la escuela o cuáles fueron las interpretaciones que el profesor hizo de sus contenidos, ni qué efectos tuvieron, pues ello excede los límites de esta investigación. Sin embargo, sí hemos intentado realizar un análisis lo más integral posible, teniendo en cuenta diferentes tipos de fuentes que nos permitieran conocer los distintos contextos de producción y uso de los textos escolares.² Fue así como decidimos analizar tres áreas

VALBUENA CANET, Cecilia: «Georg Kerschensteiner y la escuela del trabajo: su introducción en España en el primer tercio del siglo XX a través de la figura de Lorenzo Luzuriaga», *Foro de Educación*, Vol. 16, nº 25, 2018, pp. 69-94.

² Sobre los contextos de transmisión y de uso pueden consultarse MAHAMUD, Kira y BADANELLI, Ana. «Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística». *História da Educação*, vol. 20, nº. 50, Dossiê: Contextos de recepção e

diferenciadas: el currículum, a través del análisis de los manuales escolares y la legislación educativa; las transformaciones que acontecieron en el mundo del trabajo a través de la legislación laboral, los datos estadísticos y la información aportada desde el campo de la Sociología del trabajo; y el discurso político sobre el trabajo a través de los discursos y conferencias pronunciados por los ministros de Educación y Trabajo del periodo autárquico.

Con esta ampliación de fuentes pretendíamos alcanzar un conocimiento profundo de cómo se manifestaba el concepto de trabajo en los diferentes contextos. Y en este sentido, su análisis nos llevaba a plantearnos nuevas preguntas respecto a la concordancia o discrepancia de las concepciones de trabajo encontradas en cada una de las áreas. ¿Eran coincidentes la idea de trabajo que predicaba el Ministerio de Trabajo y la que se transmitía en la escuela?; ¿eran ambas acordes con las características laborales que se daban en la sociedad?

El segundo aspecto fue que, a medida que profundizamos en la investigación, fueron surgiendo nuevas preguntas a las que sentíamos que teníamos que dar respuesta. El detonante principal se produjo cuando analizando los libros de lectura de la editorial Salvatella nos topamos de nuevo con el concepto de enseñanza activa. Este hecho sería relevante por dos cuestiones: la primera era que supuestamente el franquismo había intentado silenciar todo aquello que tuviera que ver con la renovación pedagógica que tuvo su máximo esplendor en la etapa republicana. La segunda tiene que ver con la circunstancia de que se aludiera a la enseñanza activa en libros de lectura. En cualquier caso, este hecho nos llevó a incluir de nuevo la consideración del trabajo educativo en nuestro análisis y a formularnos nuevas preguntas respecto a si las distintas ideas que suscitaba el concepto del trabajo podían ser consideradas como algo excepcional del periodo autárquico y, por lo tanto, del franquismo, o si por el contrario eran ideas que ya provenían de la República o incluso de tiempo atrás; ¿eran concepciones rupturistas o continuistas?

Esta consideración sobre las rupturas y continuidades nos llevó a ampliar el tipo de fuentes primarias a analizar en dos sentidos. Por una parte, consideramos que debíamos ampliar la muestra de los libros de lectura, analizando no sólo aquellos que fueron editados durante el franquismo, sino también —cuando fuera posible—

interpretação dos manuais escolares, coordinado por Gladys M. G. Teive y Gabriela Ossenbach. (sep/dec., 2016), pp. 29-48.

revisando las ediciones anteriores, especialmente las de la etapa republicana. Por otra parte, debíamos incluir otro tipo de fuentes que podrían ser consideradas abiertamente rupturistas, como los materiales para la enseñanza de la Formación del Espíritu Nacional, o claramente continuistas. Para este último caso decidimos seleccionar la revista *Avante*, editada por la editorial Salvatella para dar soporte pedagógico a los maestros, cuya larga trayectoria comprendió tanto la etapa republicana como el franquismo y en cuyo lema siempre figuró la enseñanza activa.

Sobre la delimitación del periodo, que habíamos definido previamente como la etapa autárquica del franquismo, nos dimos cuenta de que no existían unos límites precisos respecto a su temporalidad. Teniendo siempre claro que comienza al finalizar la Guerra Civil, decidimos fijar el inicio en el año 1939. Respecto al final del periodo, vimos que mientras que la mayoría de los autores siguen un criterio económico y establecen su desenlace en el Plan de Estabilización Económica de 1959, otros fijan el final de la autarquía en el año 1957, no en función de criterios económicos sino de criterios políticos, como la salida de los últimos ministros falangistas —*camisas viejas*— del gobierno de Franco. Teniendo en cuenta que nuestra tesis trataría sobre el trabajo y que uno de los ministros que abandonó el cargo en 1957 fue precisamente el que fuera primer ministro de Trabajo del Gobierno de Franco, José Antonio Girón de Velasco, decidimos acogernos al segundo criterio a la hora de establecer el fin de nuestro periodo de estudio, el cual quedaría finalmente fijado entre 1939 y 1957.

La tesis se estructura en dos partes de tres capítulos cada una. En la primera de ellas hemos acometido el análisis de lo que hemos denominado el corpus teórico, que se traduce en el análisis de las esferas que nos han servido para conocer los contextos de producción y uso de los manuales escolares objeto de nuestra investigación. En el primer capítulo realizamos el análisis del discurso sobre el trabajo pronunciado por los ministros de Trabajo y de Educación que ejercieron como tales entre 1939 y 1957, junto con una aproximación al discurso de la Sección Femenina como delegada de ambos Ministerios para las políticas destinadas a la mujer. En el segundo capítulo llevamos a cabo un breve análisis del contexto socio-laboral basado en la legislación sobre el trabajo y las aportaciones realizadas desde la Sociología y el Derecho laboral. En el tercer capítulo tratamos el contexto educativo a través de las distintas iniciativas de acercamiento entre el mundo del trabajo y la educación que se pusieron en marcha durante el periodo analizado, y realizamos un breve análisis del currículum y de las

características de la educación en ese periodo, entre las cuales cobra especial importancia el papel de la Inspección educativa en las decisiones pedagógicas y la preponderancia del libro de texto como guía para los maestros.

Una vez preparado el terreno, pasamos a la segunda parte de la tesis, que consiste en el análisis del concepto de trabajo que se transmite en la escuela autárquica desde la mirada de las rupturas y las continuidades. En ella, tras un primer capítulo en el que abordamos todas las consideraciones metodológicas —marco teórico para el análisis de las rupturas y continuidades, selección de la muestra, etc.—, dedicamos un capítulo al análisis del concepto de trabajo en los libros de lectura y otro capítulo al análisis del concepto de trabajo en otro tipo de fuentes rupturistas y continuistas; concretamente, los manuales de Formación del Espíritu Nacional y la Revista *Avante*.

En último lugar, exponemos nuestras conclusiones sobre las que podemos adelantar que en las distintas áreas analizadas no existe una única concepción del trabajo, aunque sí hallamos una predominante. Nos referimos al trabajo como deber, si bien es cierto que se trata de una concepción del deber un tanto ambigua en la que la mayor o menor presencia del matiz falangista o de las connotaciones católicas, darán como resultado una interpretación distinta. Esta apreciación se extenderá a otros sentidos y formas de entender el trabajo de carácter secundario como la vocación, la redención, la dignidad, etc. Por otra parte, la ambigüedad también estará presente en la consideración como rupturas de las distintas concepciones introducidas por el franquismo, o como continuidades de la etapa republicana. Por tanto, sucede en ocasiones que, aunque existan aspectos formales que nos lleven a pensar que estamos ante una interpretación novedosa del trabajo, en realidad nos encontramos frente a una concepción antigua, adornada con ropajes nuevos.

No queremos cerrar esta introducción sin mencionar que nos hubiera gustado poder profundizar más en ciertos aspectos, especialmente en el discurso de la Sección Femenina sobre el trabajo de la mujer y su presencia en el currículum y los manuales escolares. Sin embargo, por cuestiones relacionadas con el volumen de trabajo, los propios límites que uno mismo debe imponer a una Tesis Doctoral y algunos aspectos relacionados con la propia idiosincrasia de la política franquista, no ha sido posible sino realizar una aproximación a dicha temática que esperamos poder completar en futuros trabajos.

Para terminar, me gustaría expresar mi agradecimiento a todas las personas que han aportado su granito de arena para que esta tesis haya llegado a su fin. En el ámbito familiar, especialmente a Javier, por haberme acompañado durante lo que al final ha sido un largo camino, alentándome a continuar a pesar de las dificultades, y por su acostumbrada e inestimable disposición para la cocina. También a mis hijos, por haber compartido mi atención todos estos años con esa hermana llamada Tesis. A mis padres, por su infinita ayuda y buen talante para que yo pudiera llegar a donde quería. A María Luisa, Iago, y Carmen, por su confianza e ilusión, haciéndome sentir capaz de seguir siempre adelante.

En el ámbito académico, debo agradecer su apoyo a todas las personas que forman y han formado parte del Grupo de Investigación MANES de la UNED: Miguel Somoza, Kira Mahamud, Yovana Hernández, y Cecilia Milito, por haberme hecho sentir siempre parte integrante del equipo, y muy especialmente a Gabriela Ossenbach y Ana Badanelli por dirigirme y orientarme en este largo trabajo desde la familiaridad, confiando en mi saber hacer a pesar de mi inexperiencia.

PARTE I
EL CORPUS TEÓRICO: ANÁLISIS DE
DISCURSOS Y CONTEXTOS

INTRODUCCIÓN A LA PARTE I

En esta primera parte de la tesis abordamos la exposición del corpus teórico en el que nos hemos apoyado para llevar a cabo nuestra investigación. Su justificación se debe principalmente a que, como ya hemos comentado en la introducción general, para llevar a cabo este análisis sobre el concepto de trabajo que se transmitía en la escuela del primer franquismo ha sido necesario analizar los contextos de producción y de uso, con el fin de que las conclusiones extraídas tras la revisión de los manuales escolares quedaran adecuadamente contextualizadas. Ahora bien, somos conscientes de la amplitud que supone hablar del contexto, ya que se trata de un concepto en el que caben muchas parcelas. Aunque nos hubiera gustado profundizar en todas —lo económico, lo social, lo educativo, lo ideológico, lo político, lo cultural, etc.— nos hemos limitado tan sólo a tres aspectos: lo político, lo social y lo educativo. Estas son las tres esferas con las que queremos contrastar el concepto de trabajo presente en los manuales escolares y en otras fuentes complementarias del ámbito escolar que vamos a realizar en la segunda parte.

Por lo tanto, esta primera parte de la tesis se compone de tres capítulos. En el primero vamos a llevar a cabo el análisis del discurso político, introduciéndonos en las distintas familias ideológicas que hubieron de convivir tras la Guerra Civil, y en las dos ideologías en las que se ampararon y que orientaron en gran medida la política desarrollada por el recién instaurado gobierno: el nacionalsindicalismo y el nacionalcatolicismo. La primera, de orientación totalitaria, sería la ideología que asumiría la Falange, a quien le fue entregado el Ministerio de Trabajo. La segunda, de orientación religiosa, fue defendida por el sector católico, a quien se haría entrega del Ministerio de Educación. Analizando el discurso político sobre el trabajo y el trabajador de los ministros que ocuparon ambas carteras pudimos extraer cuál era el concepto de trabajo que el Régimen defendía en el terreno de la ideología política.

En el segundo capítulo nos aproximamos al contexto social y laboral que caracteriza a la España de los años cuarenta y cincuenta, haciendo referencia a las principales leyes sobre el trabajo que se sancionaron durante este periodo. Con ello pretendemos establecer los principales rasgos que condicionaron el mundo del trabajo

desde la política, la legislación, la empresa y el propio trabajador, los cuales estuvieron marcados por dos patrones fundamentales: el paternalismo y la militarización.

En el tercer capítulo acometemos el análisis del contexto educativo como ámbito en el que confluyen los discursos sobre educación y trabajo. Por lo tanto, en este momento no analizamos el concepto de trabajo que se transmite en la escuela —que será abordado en la segunda parte—, sino las características de esa escuela autárquica a la que asistían los niños de la posguerra, junto a las medidas que se implementaron para paliar las necesidades formativas y capacitantes para el trabajo de una población eminentemente rural frente a los primeros indicios de una incipiente industrialización.

CAPÍTULO I. EL DISCURSO POLÍTICO SOBRE EL TRABAJO EN EL PRIMER FRANQUISMO

El análisis del discurso político en la etapa que analizamos (1939-1957) exige que nos detengamos en cuatro aspectos fundamentales que se concretan en los puntos que conforman este capítulo. En este sentido, hemos considerado necesario analizar, en primer lugar, el contexto político caracterizado por la lucha de poder que se estableció entre las distintas familias ideológicas que apoyaron el alzamiento militar de 1936 —tradicionalistas, católicos, monárquicos alfonsinos, falangistas, etc.—, entre las cuales existieron discrepancias y también acuerdos respecto al modo de enfrentar la dirección de las distintas esferas que marcarían la diferencia del nuevo Estado frente a la etapa republicana.

Los postulados que cada una de las distintas familias asumieron encontraban su razón de ser en las dos ideologías que dominaron el pensamiento político del bando de los vencedores: el nacionalcatolicismo que sería adoptada por la mayoría de los grupos políticos y la propia Iglesia Católica, y el nacionalsindicalismo —de orientación totalitaria— que sería asumido por la Falange.

Tras la Guerra y el decreto de unificación de los distintos partidos políticos, las diferentes familias quedaron reducidas a dos grandes grupos, la Iglesia Católica y el partido único Falange Española Tradicionalista de las JONS, ambos con importantes intereses en el control de la educación como principal herramienta para adoctrinar a la juventud en los principios que cada una de ellas consideraba dignos del nuevo Estado. La disputa se saldó con la adjudicación del Ministerio de Educación «casi enteramente a la Iglesia»³, si bien la Falange no desistiría en su empeño de adoctrinar a la juventud española. Por su parte, el Ministerio de Trabajo, igualmente importante para nuestra investigación, fue asignado a Falange.

En segundo lugar, y ya centrándonos en el propio discurso político, hemos analizado con detenimiento la argumentación falangista sobre el trabajo, lo que nos

³ Vid PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid: Tecnos, 2010, p. 289.

exigió una revisión pormenorizada de los postulados del nacionalsindicalismo y del discurso del ministro de Trabajo en esta primera etapa, José Antonio Girón de Velasco.

En tercer lugar, tuvimos en cuenta el discurso de la Sección Femenina como organización que representa al falangismo femenino, en la cual el partido único delegaría todas las cuestiones sobre la formación de la mujer y el propio discurso sobre su papel en la sociedad. No obstante, por una serie de razones que explicaremos en su momento, hemos tenido que conformarnos con realizar sólo una pequeña aproximación a esta parte del discurso sobre el trabajo del falangismo femenino.

En último lugar, consideramos necesario analizar el discurso político del Ministerio de Educación como parte interesada en el relato sobre el trabajo y como artífice de las leyes educativas que se sancionaron durante el periodo, algunas de las cuales estarían directamente relacionadas con el mundo del trabajo, como las que regulaban las Enseñanzas Medias o la Formación Profesional. Por otra parte, las actuaciones del Ministerio afectaban tanto a los programas de casi todas las materias como a los contenidos de los textos escolares.

1. INTRODUCCIÓN: Sobre el contexto político e ideológico

El alzamiento militar que tuvo lugar el 18 de julio de 1936 con la finalidad de derrocar al Gobierno republicano desencadenó una Guerra Civil, en la que diferentes grupos políticos e instituciones se configuraron como los principales apoyos de uno y otro bando. Considerando que no es necesario para nuestro análisis exponer con todo detalle cuál fue el sistema de apoyos que se conformó durante el enfrentamiento, nos detendremos tan sólo en aquellos grupos que respaldaron al bando sublevado y que tienen mayor relevancia para nuestra investigación: la Iglesia Católica, el tradicionalismo y el falangismo.

Antes de comenzar con la exposición de cada uno de los grupos señalados queremos hacer constar que, a pesar de nuestro esfuerzo por clarificar cuáles eran las características presentes en cada una de las familias, no hemos considerado oportuno realizar una categorización sistematizada porque ello nos hubiera llevado a presentar informaciones ocasionalmente contradictorias. No son pocos los autores que han puesto de manifiesto esta complejidad. Sin ir más lejos, Amando de Miguel señala la «dificultad taxonómica» existente a la hora de hablar de las familias ideológicas del Régimen, llegando a decir que «los que llegan a la cúspide del poder son a menudo los más resistentes a la etiquetación»⁴. Con esto queremos decir que el ser falangista no eximía de la posibilidad de ser católico o tradicionalista. Este modo de abordar la complicada labor de definir el contexto político e ideológico del momento debemos hacerlo extensible a la hora de hablar, ya no de los grupos o familias políticas o ideológicas del régimen franquista, sino también de las ideologías en sí mismas que estarán presentes en cada una de ellas y que condicionarán la política del gobierno de Franco desde todos y cada uno de sus ministerios: el nacionalcatolicismo y el nacionalsindicalismo.

Comenzamos nuestra exposición con la familia representada por la Iglesia Católica, de la que podemos decir que fue, junto con la monarquía, la gran perjudicada durante el régimen republicano, entre otras cosas por su aspiración a la laicidad del Estado y, por ende, de la educación. Durante la Guerra, esta institución terminó posicionándose del lado de los sublevados, a pesar de haber desmentido su participación

⁴ MIGUEL, Amando de: *Sociología del franquismo*, Barcelona: Editorial Euros, 1975, p. 147.

en la preparación del alzamiento a través de la «carta colectiva de los obispos españoles a los de todo el mundo con motivo de la Guerra en España»⁵, fechada el 1 de julio de 1937. Así lograría, una vez terminada la guerra, recuperar su posición de influencia anterior a la República, siendo la educación una de las áreas de mayor interés en este sentido.

La influencia del catolicismo en la ideología del régimen franquista es evidente y ha sido analizada por muchos autores. En lo que se refiere a nuestro estudio es interesante mencionar, de acuerdo con Ruiz Resa, aquellas aportaciones del catolicismo que se concretan en la filosofía laboral y social del Régimen y que se traducen en una «concepción redentora del trabajo, su defensa de la supeditación de la economía a la moral, la participación de los obreros en la dirección y beneficios de la empresa, la justicia social, la beneficencia y la caridad, o la idea de limosna»⁶. Algunas de estas cuestiones serán objeto de nuestro análisis.

Ahora bien, dentro del catolicismo hemos de referirnos no sólo a la jerarquía eclesiástica, sino también a las asociaciones seculares dependientes de la misma que influyeron en la política del Régimen, entre las que hemos de destacar a la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP), de origen jesuita⁷ y presidida por Ángel Herrera Oria, y la Acción Católica (ACE). La ACNP abasteció al Régimen de diversos cargos públicos entre los que destacamos, por la especial significación que tiene para nuestro análisis, a Ortiz Muñoz, subsecretario de Educación Popular del Ministerio de Educación Nacional con José Ibáñez Martín; al propio José Ibáñez Martín, ministro de Educación de 1939 a 1951 o Joaquín Ruiz-Giménez, ministro de Educación de 1951 a 1956. La presencia de la ACNP en el Gobierno se vio debilitada a partir de 1956, siendo el Opus Dei quien ocuparía su lugar.⁸ Por su parte, la ACE se mantuvo en el ámbito parroquial, sin trascender a la esfera política y colaboró con el franquismo «en el control

⁵ «Carta colectiva de los obispos españoles a los de todo el mundo con motivo de la Guerra en España», *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Córdoba*, viernes 20 de agosto de 1937.

⁶ RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, Madrid: Dykinson, 2015, pp. 76-77.

⁷ El fundador de la ACNP fue el Padre Ayala, de la Compañía de Jesús, quien decidió «formar un grupo de laicos militantes, cuidadosamente seleccionados» a partir de las Congregaciones Marianas (grupos de élite de los jesuitas), con el fin de «actuar en su medio profesional» y de «ejercer de manera más general una acción “catolizante” sobre la vida política y social». ARTIGUES, Daniel: *El Opus Dei en España. Su evolución ideológica y política I: 1928-1957*, París: Ruedo Ibérico, 1968, p. 36-37.

⁸ Vid. *Ibidem*, p. 79-84.

de la moralidad de los espectáculos y lugares públicos, así como en las tareas de censura».⁹

En segundo lugar, debemos mencionar al sector tradicionalista, de carácter conservador y defensor de la monarquía como forma de gobierno legítima, para el que la educación no constituía una preocupación vital, pues confiaba en devolver el papel educador a la Iglesia Católica, quien lo había venido desempeñando desde mucho tiempo atrás.¹⁰ Además de la defensa del catolicismo y de la monarquía podemos señalar como característica de esta «forma de pensamiento» el amparo de «los gremios y corporaciones por su arraigo en la organización sociopolítica».¹¹ Dentro de este grupo de apoyos podemos incluir a los monárquicos alfonsinos y a los carlistas que se concentraron principalmente en dos partidos políticos: Renovación Española para los primeros y Comunión Tradicionalista para los segundos.

El tercer grupo de apoyos al General Franco estaba constituido por Falange Española de las JONS, un partido de orientación totalitaria con aspiraciones de partido único que veía en el General Franco el líder carismático que haría realidad sus pretensiones y que devolvería a España la grandeza, la libertad, el pan y la justicia, presentándose como una alternativa al capitalismo y al comunismo.

Fuimos a la guerra para levantar una doctrina verdaderamente democrática y sindicalista sobre la tierra de España y para dotar al hombre de un instrumento de justicia y de hermandad, con el que poder defenderse, sin distinguir de condiciones sociales o de fuerzas económicas. Fuimos a la guerra para que en el mundo del trabajo imperaran la Justicia y la Razón y para aventar de él las sobras del crimen y del expolio. (...) Y en resumen: fuimos a la guerra para enseñarle al mundo con muchos años de anticipación lo que se debía hacer para obtener la libertad y la dignidad del ser humano, amenazado por el Comunismo o por el Capitalismo¹²

La facción tradicionalista junto con la facción católica, comprendiendo ésta tanto a la jerarquía eclesiástica como a las asociaciones seculares mencionadas, constituyen los grupos sobre los que se sustenta una de las ideologías dominantes en el franquismo: el nacionalcatolicismo, caracterizado fundamentalmente, como no podía ser de otra manera, por la importancia concedida en sus argumentos a la religión y la tradición. Ahora bien, el nacionalcatolicismo hubo de convivir con otra ideología dominante con la que tuvo acuerdos y discrepancias. Nos referimos al nacionalsindicalismo que se

⁹ Vid. *Ibidem*, p. 87.

¹⁰ Vid. LÓPEZ BAUSELA, José Ramón: *La escuela azul de Falange Española de las JONS. Un proyecto fascista desmantelado por implosión*, Madrid: Dykinson, 2017, p. 22.

¹¹ Vid. RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p. 68.

¹² GIRÓN DE VELASCO, J.A.: *Reflexiones sobre España*, Barcelona: Editorial Planeta, 1975, pp. 71-74.

cultivaría en el seno de lo que hemos presentado como el tercero de los apoyos con los que contó Franco después de la Guerra: el falangismo.

Antes de pasar a exponer el proceso por el que el falangismo llega a introducirse en el Gobierno, queremos hacer un paréntesis para insistir, una vez más, en la necesidad de operar con cautela a la hora de definir cada una de las ideologías que estarán presentes en las distintas familias. En este sentido, queremos mostrar nuestro acuerdo con López García al señalar que no existe un consenso claro acerca de la frontera entre nacionalcatolicismo y nacionalsindicalismo. Algunos autores utilizan uno u otro término con el fin de establecer una diferenciación cronológica, denominando “nacionalsindicalista” a la etapa que transcurre entre 1939 y los primeros años de la década de los cincuenta o empleando el término nacionalcatolicismo como sinónimo de franquismo para referirse a todo el periodo de la dictadura.¹³ Esta concordancia de la ideología con la etapa cronológica tiene sentido si tenemos en cuenta que el nacionalcatolicismo como ideología marcó toda la política del régimen franquista desde sus inicios, mientras que el nacionalsindicalismo perdería fuerza a medida que los falangistas van perdiendo presencia en el Gobierno.

Ahora bien, nuestro análisis va más allá de la diferenciación temporal, pues lo que a nosotros nos interesa es determinar cuáles eran las características de una y otra ideología, y sobre este parecer la ambigüedad vuelve a estar presente. Intentaremos establecer algunas precisiones básicas sin profundizar demasiado en este momento, ya que, teniendo en cuenta que el nacionalcatolicismo tuvo más peso en el discurso y la política educativa y que el nacionalsindicalismo condicionó principalmente el discurso y la política laboral, cada una de las ideologías será convenientemente expuesta en los correspondientes apartados en los que analizaremos uno y otro discurso.

A modo de diferenciación general, baste por ahora con determinar que, a grandes rasgos, el nacionalcatolicismo se caracteriza por la preponderancia concedida a la tradición y a la religión, y el nacionalsindicalismo por la mayor presencia de conceptos como ‘revolución’ e ‘imperio’.¹⁴ Sin embargo, la cautela nos obliga a interpretar la generalidad sin dejar de tener en cuenta que no todo es blanco o negro, sino que existe toda una gama de grises que deben ser tenidos en cuenta para contemplar la imagen

¹³ Vid. LÓPEZ GARCÍA, José Antonio: *Estado y Derecho en el franquismo, El Nacionalsindicalismo: F.J. Conde y Luis Legaz Lacambra*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1996, p. 60.

¹⁴ Vid. RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p.63.

como realmente es. En este sentido, podemos afirmar con López García que «la ideología religiosa católica» no sólo es una característica del nacionalcatolicismo, sino que también está presente en el nacionalsindicalismo, si bien en el caso de este último, ésta habrá de conjugarse con su carácter abiertamente fascista.¹⁵

Por otra parte, y ciñéndonos ahora a lo laboral, que es lo que preocupa a nuestro trabajo, Ruiz Resa indica que el nacionalcatolicismo participa «de una filosofía en torno al trabajo y sus derechos, fundamentada principalmente sobre la noción de justicia social del catolicismo social» en la que también están presentes determinados principios característicos del tradicionalismo como «la jerarquía social entre trabajadores y patronos, la grandeza de la labor apostólica de la nación española como nación católica que aporta al mundo la idea del Derecho Social, o el corporativismo que deja independientes, frente al Estado, las asociaciones naturales del hombre» como las corporaciones profesionales o la comunidad de creyentes. Por su parte, el nacionalsindicalismo defiende la imposición por parte del Estado de «un nuevo orden social que se dice más justo, articulado en el sindicalismo vertical».¹⁶ En este aspecto debemos tener precaución a la hora de interpretar el influjo del corporativismo, ya que será un elemento característico del fascismo (y por tanto del falangismo) y también del tradicionalismo.¹⁷

Ahora sí, dada la importancia que la Falange tiene para esta investigación, creemos necesario puntualizar brevemente cómo fue el proceso por el que llegó a convertirse en el partido único del régimen de Franco. En este sentido, nos gustaría matizar que cuando hablamos de Falange Española en realidad no aludimos a un partido político fundado como tal en un momento determinado, que se mantiene con el mismo nombre y formación a lo largo de la historia, sino que en realidad estamos hablando de una formación política que se ha ido constituyendo mediante la unión con distintos grupos y partidos con los que compartía muchas de sus orientaciones, pero en algunos casos no todas.

¹⁵ Vid. LÓPEZ GARCÍA, José Antonio: *Estado y derecho en el franquismo*, ob. cit., p. 61.

¹⁶ Vid. RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p. 64.

¹⁷ Un buen ejemplo de lo que fue la concepción corporativista presente en el tradicionalismo podemos encontrarlo en el documento titulado *Obra Nacional Corporativa*, de José María Arauz Robles. Este documento fue publicado en marzo de 1937 y constituye «un antecedente inmediato del Fuero del Trabajo y del Fuero de los Españoles» redactados en 1938 y en 1945 respectivamente. Amando de Miguel reproduce una parte de dicho documento y expone que en él «se distingue muy bien lo que son los conceptos corporativistas, derivados del tradicionalismo católico, de lo que más tarde había de ser la síntesis dominante de corte falangista». Vid. MIGUEL, Amando de: *Sociología del franquismo*, Ob. cit., pp. 174-177.

Su fecha de creación podemos ubicarla el 29 de octubre de 1933, siendo su fundador José Antonio Primo de Rivera. No obstante, antes de que tuviera lugar este acontecimiento en el Teatro de la Comedia de Madrid, ya existían dos movimientos con similares preocupaciones que vendrían a fusionarse con ella tan sólo unos meses después de su fundación. Nos referimos a las Juntas Castellanas de Actuación Hispánica (JCAH), fundadas por Onésimo Redondo el 9 de agosto de 1931, y al movimiento nacional sindicalista de Ramiro Ledesma Ramos, vinculado a su periódico *La conquista del Estado*. Ambas formaciones se unirían en las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (JONS) el 10 de octubre de 1931, y éstas a la Falange Española de José Antonio el 15 de febrero de 1934, dando lugar a la Falange Española de las JONS.

La proclamación como partido único del régimen de Franco se produjo con el decreto número 225, el 19 de abril de 1937:

Disponiendo que Falange Española y Requetés se Integren, bajo la Jefatura de S.E el Jefe del Estado, en una sola entidad política, de carácter nacional, que se denominará «Falange Española Tradicionalista de las JONS», quedando disueltas las demás organizaciones y partidos políticos.¹⁸

Mediante este decreto Falange Española de las JONS pasaba a denominarse Falange Española Tradicionalista de las JONS (FET-JONS), incorporando en su seno al sector Tradicionalista y viendo así realizada su aspiración de convertirse en partido único.

Sin embargo, a pesar de que todas estas formaciones unieron sus fuerzas para luchar al lado del ejército franquista, llegando incluso a conformar un partido único, podemos afirmar, de acuerdo con Ruiz Resa, que «siempre se observaron en su seno dos líneas de pensamiento y acción, no siempre en diáfana convivencia»: una tendencia tradicional-católica, que comprendía a los monárquicos y a la facción más identificada con las doctrinas de Primo de Rivera y Onésimo Redondo, «que recurren al pasado en busca de las esencias nacionales que afirmen el carácter español del fascismo, incluyendo un pronunciado rasgo de catolicidad en el caso de Redondo»¹⁹; y una línea «revolucionaria o izquierdista» personificada en la figura de Ramiro Ledesma «que

¹⁸ Vid. Decreto núm. 225 en *Boletín Oficial del Estado* del 20 de abril de 1937. Los tradicionalistas o requetés, a los que se refiere el decreto y que quedarán integrados en el nombre de lo que desde entonces constituirá el partido único, eran los carlistas. Las demás formaciones políticas que formaron parte del proceso de unificación fueron Renovación Española, formada por los monárquicos alfonsinos, y la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA), caracterizada por su conservadurismo y religiosidad.

¹⁹ RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p. 90.

apuesta por el progreso, la transformación de las relaciones sociales capitalistas e incluso “tradicionalistas” mediante la afirmación del protagonismo del elemento popular, integrado por los trabajadores y la apelación al combate».²⁰ Dentro de esta tendencia revolucionaria e izquierdista podemos situar al ministro de Trabajo José Antonio Girón de Velasco, al que aludiremos más adelante con mayor detalle.²¹

Una vez finalizada la guerra, el 1 de abril de 1939, comenzó el reparto de competencias en las distintas áreas de gobierno, entre los principales grupos que configuraron el bando vencedor. La Iglesia Católica y FET-JONS habían sido los principales apoyos de Franco y ambas familias, una de carácter religioso y otra de naturaleza militar, tenían en común su interés en un área concreta: la educación.

Ahora bien, para entender la pugna sostenida entre la Falange Española y la Iglesia Católica por el control de la educación hay que tener en cuenta que, a pesar de que ambas organizaciones luchaban en un frente común, una y otra sostenían importantes diferencias respecto a la naturaleza del nuevo Estado que propugnaban y respecto al «rol que pensaban desempeñar una vez finalizada la guerra».²²

Para el modelo de Estado que Falange Española de las JONS (anterior a la unificación con los Tradicionalistas en 1937) aspiraba a instaurar, el control de la educación era importante «en virtud de su potencialidad para adoctrinar a las futuras generaciones en los principios del nacionalsindicalismo».²³ Una evidencia de este interés de Falange Española en la educación es el documento *Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado*.²⁴

Por su parte, la Iglesia Católica aspiraba a recuperar la misma labor que había venido desempeñando antes de 1931 y la respuesta del nuevo Estado se orientó, entre otras cosas, «a devolverle el papel de institución básica reguladora de los valores

²⁰ Vid. RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Trabajo y franquismo*, Granada: Editorial Comares, 1999, p.5.

²¹ Sobre la pertenencia de Girón a la vertiente izquierdista de la Falange puede consultarse EQUIPO MUNDO; ROMERO, Emilio; DEL ARCO, Manuel y MIGUEL, Amando de: *Los 90 ministros de Franco*, Barcelona: Dopesa, 1971, p. 103.

²² LÓPEZ BAUSELA, José Ramón: *La escuela azul de Falange Española...*, ob. cit., p. 21.

²³ Ibidem, p. 22.

²⁴ López Bausela indica la ubicación del documento: Archivo personal de Pedro Sainz Rodríguez depositado en la Fundación Universitaria Española (AFUEPSR): caja 91, carpeta 28. Vid. Ibidem.

morales del Nuevo Régimen», para lo que la educación era un punto estratégico importante.²⁵

Esta contienda entre Falange Española e Iglesia Católica se saldó con la desvinculación por parte del Estado de la labor educativa en el nivel primario o elemental, a través del principio de subsidiariedad, y la concesión de prácticamente el monopolio educativo a la Iglesia Católica. De esta tarea se encargó el primer ministro de Educación del gobierno de Franco, Pedro Sáinz Rodríguez, quien postergó definitivamente el programa educativo falangista.²⁶ Sin embargo, la Falange no desistiría en el intento de influir en la instrucción de los jóvenes españoles y con este motivo, la Delegación Nacional del Frente de Juventudes (DNFJ), como entidad responsable de la política de juventud, crea el Frente de Juventudes (FJ) «como una sección de Falange Española Tradicionalista y de las JONS» encargada de «la formación y encuadramiento de las fuerzas juveniles de España».²⁷

La Ley fundacional establece en su preámbulo que el FJ será «el cauce que pueda asegurar la formación y disciplina de las generaciones de la Patria en el espíritu católico, español y de milicia propios de Falange Española Tradicionalista de las JONS». Asimismo, señala dos tareas correspondientes a tal institución: «la formación de sus afiliados para Militantes del Partido» y la iniciación de todos los jóvenes de España «en las consignas políticas del Movimiento». Para la consecución de este propósito dispone que «el Estado debe asegurar al Frente de Juventudes los medios para ejercer la necesaria influencia en las instituciones de la enseñanza oficial y privada, así como en los centros de trabajo».²⁸

Las «funciones» concretas que la Ley atribuye al FJ «para toda la juventud no afiliada» comprenden, entre otras, «la iniciación política» y «la educación física».²⁹ Ahora bien, para poder llevarlas a cabo la institución debía tener una presencia activa en

²⁵ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *Educación e ideología...*, ob. cit., p. 289.

²⁶ Vid. LÓPEZ BAUSELA, José Ramón: *La escuela azul de Falange Española...*, ob. cit., pp. 23-25.

López Bausela explica cómo Sainz Rodríguez era un fiel defensor de la monarquía y se afilió a FET-JONS para garantizar su supervivencia. Dentro del partido fue adquiriendo cargos de importancia que finalmente le condujeron al Ministerio de Educación, desde donde logró arrinconar el proyecto educativo falangista y devolver «a la Iglesia Católica el control educativo en el nuevo Estado surgido de la Guerra Civil» (vid. pp. 27-28).

²⁷ Ley de 6 de diciembre de 1940 instituyendo el Frente de Juventudes.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Vid. Ibidem. Las otras funciones que señala la Ley son la organización de colonias de verano y la vigilancia del cumplimiento de las consignas del Movimiento, pero en esta investigación no se tendrán en cuenta por no ser funciones relacionadas con nuestro objeto de análisis.

las aulas y, ante la imposibilidad de diseñar una «estructura formativa propia», se optó por «aprovechar las posibilidades que brindaba el sistema de educación formal ya establecido».³⁰ De este modo, la presencia del FJ en las aulas quedaría asegurada a través de la impartición de las asignaturas de Formación del Espíritu Nacional (FEN) y Educación Física, que serían obligatorias «en todos los centros de primera y segunda enseñanza», tanto para los niños como para las niñas.³¹

Sin embargo, existían importantes limitaciones a la hora de llevar a cabo la función educativa que el FJ tenía encomendada. Estos obstáculos derivaban, en primer lugar, de la escasa autoridad que la institución ejercía «dentro de los núcleos de decisión de la política educativa», de modo que «sus posibilidades efectivas de intervención dependerían en gran medida de lo que dispusieran las autoridades educativas». En segundo lugar, las limitaciones provenían de la dificultad «que suponía incidir en la formación de los escolares exclusivamente desde esas materias».³²

Para salvar estas limitaciones y lograr introducirse en la Educación Primaria de manera más efectiva, la DNFJ creó en 1951 el Patronato Escolar Primario del Frente de Juventudes. Mediante esta fórmula, la Delegación colaboraba con el Ministerio de Educación en la creación de nuevas escuelas y al mismo tiempo contribuía al cumplimiento de los fines que tenía encomendados el FJ. Los directores y maestros de estas escuelas debían ser nombrados por el Patronato y estar en disposición del título de instructor del FJ, además de pertenecer al escalafón del Magisterio.³³

Este sistema permitió a la Falange Española introducirse parcialmente en la Enseñanza Primaria durante las décadas de 1940 y 1950. Sin embargo, a finales de los años cincuenta y sobre todo durante los sesenta, la progresiva retirada de la Falange del

³⁰ Vid. CRUZ OROZCO, José Ignacio: *El yunque azul. Frente de juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*, Madrid: Alianza Editorial, 2001, pp. 34-36.

³¹ Vid. Orden de 16 de octubre de 1941 por la que se establecen en todos los Centros de primera y segunda enseñanza las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva y las de iniciación en las Enseñanzas del Hogar, bajo la inspección y vigilancia del Frente de Juventudes. Puede comprobarse la legislación acerca de la impartición de la materia Formación del Espíritu Nacional en los distintos niveles de enseñanza a través de las leyes que regulan las diferentes etapas educativas: Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, Ley de 17 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional, la Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media, así como los *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza* de 1953.

³² Vid. CRUZ OROZCO, José Ignacio: *El yunque azul...*, ob. cit., pp. 38-40.

³³ Vid. Orden de 9 de julio de 1951 por la que se Crea el Patronato Escolar del Frente de Juventudes. El análisis cuantitativo realizado por Cruz Orozco revela que la influencia de las escuelas de Patronato Escolar Primario del Frente de Juventudes fue significativamente menor que la de las escuelas de patronato dependientes de la Iglesia, principalmente porque fueron escasas y ni siquiera estuvieron presentes en todas las provincias, Vid. CRUZ OROZCO, José Ignacio: *El yunque azul...*, ob. cit., p. 98.

Gobierno tuvo su reflejo en la pérdida de control en este tipo de escuelas en favor de una administración educativa deseosa de contar con más poder de decisión y más control ideológico en este tramo de enseñanza. Esta decadencia del falangismo también incidió en la asignatura de FEN, cuyos contenidos se fueron suavizando y se volvieron menos ideológicos y más cívicos.

Puesto que la materia de FEN constituye una parte importante del análisis de los textos escolares que vamos a llevar a cabo en la segunda parte de esta tesis —donde nos vamos a referir a ella con más detalle—, cerramos aquí esta introducción al primer capítulo en la que hemos querido centrar nuestra atención en cómo las distintas familias del franquismo se aglutinaron en torno a dos ideologías dominantes —el nacionalcatolicismo y el nacionalsindicalismo—, y lucharon por controlar las distintas parcelas de poder, especialmente la Educación. El resultado de esta lucha se saldó con la asignación del Ministerio de Educación a la Iglesia católica, si bien la Falange no se conformaría y lucharía hasta conseguir una vía para hacer llegar la ideología nacionalsindicalista —y su particular concepción del trabajo— a las escuelas. Fue así cómo surgió el FJ y la materia de FEN, con la que Falange Española de las JONS veía satisfechas sus demandas.

Dada la amplia extensión de este capítulo hemos decidido dividir el contenido en varios epígrafes, con el fin de que resulte más fácil su lectura y comprensión. De este modo, comenzaremos abordando el discurso del ministro de Trabajo, José Antonio Girón de Velasco. A continuación, a modo de breve aproximación al discurso sobre el trabajo del falangismo femenino nos referiremos al concepto de trabajo transmitido por la Sección Femenina. Finalmente, analizaremos el discurso del Ministerio de Educación que comprende, para este primer periodo, a los ministros José Ibáñez Martín y Joaquín Ruiz-Giménez.

2. EL DISCURSO DEL MINISTERIO DE TRABAJO: «En la Guerra tu sangre, en la Paz tu trabajo»

Analizar el discurso político sobre el trabajo en la etapa autárquica del franquismo nos remite de inmediato a la figura de José Antonio Girón de Velasco, ministro de Trabajo desde mayo de 1941 hasta noviembre de 1957 y delegado nacional de excombatientes entre 1939 y 1954³⁴. Creemos necesario subrayar el paralelismo entre ambos cargos porque el lema de la citada Delegación, «en la guerra tu sangre, en la paz tu trabajo»³⁵, define en muy pocas palabras cuál fue su discurso político sobre el trabajo, particularmente en los primeros años de su Ministerio.

No obstante, antes de centrarnos en el análisis del discurso conviene precisar algunos datos acerca de la Delegación Nacional de Excombatientes, que nos ayudarán a entender mejor el sentido del citado lema y del discurso del ministro de Trabajo. Para ello debemos remitirnos a las alteraciones sociales que los excombatientes de la Primera Guerra Mundial habían causado en sus países de origen y que, siendo recordados por las autoridades franquistas, les llevó a «preparar con antelación la tarea que, una vez alcanzada la victoria, iba a ser inevitable: reintegrar a los excombatientes del ejército de Franco a la vida civil».³⁶ Para ello diseñaron en octubre de 1937 el «Servicio de Reincorporación de Combatientes al Trabajo (SRCT)».³⁷

Pero la preocupación por el regreso de los excombatientes a la vida civil y en concreto a la laboral fue más allá del SRCT, de modo que un año más tarde el Consejo Nacional de FET-JONS formuló el Fuero del Trabajo, texto de clara influencia fascista³⁸ que recogería esta inquietud en su declaración XVI: «El Estado se compromete a incorporar la juventud combatiente a los puestos de trabajo, honor o de mando, a los que tienen derecho como españoles y que han conquistado como héroes».

³⁴ «Delegación Nacional de Excombatientes», Fuente: PARES: Código Referencia: ES.28005.AGA/1.2.4.1.408//, accesible en <http://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/autoridad/38171#>, fecha de consulta 20 de febrero de 2020.

³⁵ ALCALDE, Ángel: *Los excombatientes franquistas: la cultura de guerra del fascismo español y la Delegación Nacional de Excombatientes (1936-1965)*, Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2014, p. 207.

³⁶ ALCALDE, Ángel: «Los orígenes de la Delegación Nacional de Excombatientes de FET-JONS: la desmovilización del ejército franquista y la Europa de 1939», *Ayer*, 97, 2015 (I), p. 174.

³⁷ Vid. *Ibidem*, p. 176.

³⁸ Alcalde, parafraseando a Javier Tusell, sostiene que el Fuero del Trabajo estaba inspirado en la Carta del Lavoro (1927) del fascismo italiano. Vid. *Ibidem*, p. 177.

De acuerdo con Ángel Alcalde, la promesa de «que tras la guerra los veteranos se erigirían en una clase privilegiada, con derechos propios» generaba un vínculo de lealtad del excombatiente hacia el nuevo Estado.³⁹

Ahora bien, a pesar de este interés por parte de las autoridades franquistas, la situación a la que se enfrentaron los excombatientes recién finalizada la Guerra en 1939 fue desoladora:

Lo que encontraron fue paro y hambre. Según estadísticas oficiales, en aquellas provincias que habían pertenecido a la zona sublevada, el desempleo masculino creció considerablemente: de unos 100.000 parados en abril a más de 200.000 en septiembre de 1939. La situación en ciudades como Madrid, Barcelona o Valencia era aún peor, y eso que hombres no combatientes y mujeres fueron expulsados de sus puestos de trabajo para hacer hueco a veteranos franquistas.⁴⁰

En esta coyuntura, a mediados de agosto de 1939 se crea la Delegación Nacional de Excombatientes con Girón de Velasco a la cabeza. Entre las funciones definidas para la Delegación pueden diferenciarse dos tipologías que se entremezclan. Por un lado, la Delegación debía inculcar la obediencia al Caudillo y adoctrinar a los excombatientes en las premisas del nacionalsindicalismo, pues gracias a ellos se llevaría a cabo la Revolución. Por otro lado, estaban las funciones derivadas de la preocupación por combatir el desempleo entre los excombatientes.⁴¹

En este sentido se llevaron a cabo diferentes medidas para retornar a los excombatientes al trabajo, tanto en la Administración del Estado como en la empresa privada y en el campo.⁴² Este llamamiento a las filas del trabajo no sólo respondía al «derecho al trabajo» declarado en el Fuero, sino también a la necesidad de mano de obra para la reconstrucción del país que la España de la posguerra necesitaba con carácter de urgencia.

Una vez precisado el origen de la Delegación y sus funciones podemos interpretar que la doble ocupación de José Antonio Girón de Velasco, como ministro de Trabajo y

³⁹ ALCALDE, Ángel: «Los orígenes de la Delegación Nacional de Excombatientes ...», ob. cit. p. 177.

⁴⁰ Ibidem, p. 181.

⁴¹ Vid. Ibidem, pp. 189-190.

⁴² Para más información sobre el retorno del excombatiente campesino al trabajo en el campo puede consultarse ALCALDE, Ángel: «Los excombatientes en el mundo rural de la posguerra: del mito del campesino soldado a la realidad social de la España Franquista». En Óscar J. Rodríguez Barreira (ed): *El franquismo desde los márgenes. Campesinos, mujeres, delatores, menores...*, Lleida: Editorial Universitat de Almería, Edicions de la Universitat de Lleida, 2013, pp. 113-130.

Respecto a las medidas de reincorporación de los excombatientes a la Administración del Estado y a la empresa privada pueden consultarse la Ley de 25 de agosto de 1939 sobre provisión de plazas de la Administración del Estado con mutilados, excombatientes y excautivos y el Decreto de 25 de agosto de 1939 sobre colocación de excombatientes en empresas privadas.

delegado nacional de excombatientes, se refleja en las múltiples alusiones a sus «camaradas», así como en la incorporación del mencionado lema «en la guerra tu sangre, en la paz tu trabajo» en los discursos pronunciados, sobre todo en los primeros años. Igualmente, es muy perceptible en el discurso la concepción del trabajo como un servicio a la patria inspirado por la doctrina nacionalsindicalista, que la Delegación buscaba transmitir a los excombatientes como principales artífices de la ansiada revolución. A continuación, mostramos algunos ejemplos de este discurso de los primeros años:

Y ahora, camaradas, vamos a hablar un poco de lo militar. De lo militar, en cuyo ámbito puede situarse el trabajo, porque el trabajo es la vida, y al final la vida es milicia para nosotros. Hay una consigna, camaradas, que hemos hecho lema de los ex combatientes, escrita y rubricada con su vida por un falangista legionario: «En la guerra, tu sangre; en la paz, tu trabajo.»

En ella se recoge sencillamente la concepción nacional-sindicalista del trabajo, que es, antes que nada, servicio prestado a la Patria. Estamos dispuestos a imponer esta escueta y terminante manera de pensar, a través de la cual, como único prisma, hemos de mirar los problemas presentes.⁴³

El siguiente ejemplo procede de un artículo publicado en el diario *Arriba* (periódico oficial de FET-JONS):

Vamos, en los próximos meses, a despertar en nuestros camaradas excombatientes el espíritu de hermandad y de servicio que quizá ya muchos tengan adormecido. Vamos a llamarles de nuevo a las armas, ofreciéndoles un puesto de lucha en las filas del trabajo y de la Revolución. Vamos a excitarles al cumplimiento del lema de nuestro Servicio, que es el espléndido regalo que nos hizo un camarada impar antes de partir hacia el lucero donde le esperaba el puesto de su eterno servicio:

«*En la guerra, tu sangre; en la paz, tu trabajo.*»

Los combatientes, que fueron los mejores españoles de los años de la guerra porque fueron magníficos soldados, tienen que ser ahora, en estos días de paz, los mejores españoles siendo los productores que más rindan en el trabajo para fortalecer la Patria conquistada y llevarla a la superación de las dificultades económicas que nacen de la hora crítica por que el mundo atraviesa.⁴⁴

Este discurso dirigido a los excombatientes, tan presente en los primeros años del Ministerio de Girón, tiende a disminuir hacia mediados de los cuarenta si bien es cierto que no llega a desaparecer. Una muestra de esta pervivencia es el discurso que pronuncia en el Alto de los Leones, con motivo del Primer Congreso de Excombatientes el 19 de octubre de 1952:

Nosotros, camaradas, no tenemos nada que ver ni nada de semejante con esos grupos de antiguos combatientes que en algunos países de Europa llegaron a constituir una verdadera plaga política y que llegaron a ser germen de disturbios, de inquietudes y de exigencias que

⁴³ «Catolicismo y Falange», discurso pronunciado en El Ferrol del Caudillo en diciembre de 1941, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo I. 1941-1943*, Madrid: Talleres Gráficos Altamira, 1952, pp. 129-130.

⁴⁴ «Tareas de ayer y de mañana», *Arriba*, 18 de julio de 1942, en *Ibidem*, pp. 48-49.

acabaron por hacer odiosa una virtud: la virtud del valor, al convertirla en profesión. Tenemos, en cambio, mucho que ver con esos otros excombatientes que después de la victoria volvieron a sus fábricas y a sus trabajos con humildad, con espíritu auténticamente patriótico y que ofrecieron al mundo el espectáculo de seguir laborando con denuedo en la paz por la prosperidad de su Patria vencedora.⁴⁵

Hasta aquí hemos ofrecido un breve avance del discurso de José Antonio Girón de Velasco, relacionado fundamentalmente con su doble condición de ministro de Trabajo y delegado nacional de excombatientes. Sin embargo, antes de proseguir con el análisis de su discurso al frente del Ministerio, creemos necesario profundizar en el estudio de la doctrina que constituye su referente ideológico: el nacionalsindicalismo.

López García sostiene que la voz ‘nacionalsindicalismo’ «es el resultado entre la idea política de nación de Falange y los otros grupos fascistas, conjuntamente con la filosofía social y populista que el fascismo recogió del movimiento sindical, ya se trate de los movimientos anarquistas o corporativos».⁴⁶ Por su parte, Ruiz Resa lo define como «un movimiento ideológico y un programa práctico tendente a la revolución social, que se articula sobre cuatro pilares: el nacionalismo, la ideología social del movimiento sindical, la influencia del catolicismo y del tradicionalismo, y la fidelidad al Caudillo».⁴⁷

Esta doctrina surge en España de la mano del totalitarismo, de forma paralela al nacionalsocialismo alemán y al fascismo italiano, ofreciéndose como una solución alternativa al capitalismo y al comunismo y prometiendo resolver los problemas derivados de «los enfrentamientos entre capital y trabajo» que dividían a la sociedad del momento.⁴⁸

Las similitudes entre el nacionalsindicalismo y el fascismo italiano son claras. Tanto es así que los rasgos señalados por Gabriela Ossenbach cuando define el fascismo como «un movimiento revolucionario, que se basa en el rechazo del liberalismo, de la democracia y del marxismo» a los que considera «en su conjunto como distintos aspectos de un mismo mal materialista»⁴⁹, están presentes también en el

⁴⁵ «En el Alto de los Leones de Castilla a los Excombatientes», discurso pronunciado en el primer Congreso de Excombatientes en octubre de 1952, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo V. 1952-1953*, Madrid: Talleres Gráficos Altamira, 1954, p. 146.

⁴⁶ LÓPEZ GARCÍA, José Antonio: *Estado y derecho en el franquismo*, ob. cit., p. 57.

⁴⁷ RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Trabajo y franquismo*, ob. cit. p.5.

⁴⁸ Vid. *Ibidem*, p. 3.

⁴⁹ Vid. OSSENBACH SAUTER, Gabriela: «La educación en el fascismo italiano y el nacional-socialismo alemán», en Alejandro Tiana, Gabriela Ossenbach y Florentino Sanz (Coords.): *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002, p. 218.

nacionalsindicalismo. En este sentido merece la pena mostrar cómo esta definición basada en la oposición frente a sus contrarios aparece en el Fuero del Trabajo, norma redactada por FET-JONS que podemos considerar como el documento legislativo por excelencia del nacionalsindicalismo y Ley Fundamental del franquismo que más adelante analizaremos:

Renovando la Tradición Católica, de justicia social y alto sentido humano que informó nuestra legislación del Imperio, el Estado, Nacional en cuanto es instrumento totalitario al servicio de la integridad patria, y Sindicalista en cuanto representa una reacción contra el capitalismo liberal y el materialismo marxista, emprende la tarea de realizar – con aire militar, constructivo y gravemente religioso – la revolución que España tiene pendiente y que ha de devolver a los españoles, de una vez para siempre, la Patria, el Pan y la Justicia.⁵⁰

Esta manifestación del movimiento nacionalsindicalista como una alternativa frente al comunismo y al capitalismo también está presente en el discurso del propio José Antonio Primo de Rivera, fundador de la Falange Española original:

El Movimiento Nacionalsindicalista (...), consciente de su fuerza y de su razón, mantiene el fuego contra todos los enemigos: contra las derechas, contra las izquierdas, contra el comunismo, contra el capitalismo. Por la Patria, el Pan y la Justicia. Estamos seguros de vencer. Lo exige así el interés de los productores y la conveniencia nacional. Impondremos sin contemplaciones un orden de cosas nuevo, sin hambrientos, sin políticos profesionales, sin caciques, sin usureros y sin especuladores. ¡Ni derechas ni izquierdas! ¡Ni comunismo ni capitalismo!⁵¹

Y de igual modo se manifiesta en el discurso de Girón de Velasco, destacando en este caso por el interés que tiene para nuestro tema de estudio, el siguiente ejemplo en el que rechaza su concepción materialista del trabajo:

Capitalismo y marxismo, trabajadores, no son las dos concepciones antípodas, contrarias en lo social, sino dos ramas de un mismo tronco, nutridas de la misma savia opresora y judía. Es lo casual. De una situación momentánea en la escala económica lo que hace formar a un mismo hombre en el gran trust o en la célula comunista; y somos los que entendemos la vida como algo más que como una lucha libre por la satisfacción del egoísmo de cada hombre, quienes formamos en la banda opuesta del mundo. (...). No os dejéis envolver en el interesado confucionismo que unos y otros se han arreglado para crear. José Antonio nos lo dijo bien claramente: «Bolchevique es el que aspira a lograr ventajas materiales para sí y para los suyos, caiga lo que caiga. Antibolchevique es el que está dispuesto a privarse de goces materiales para sostener valores de calidad espiritual.» Esta es la razón esencial de que la Revolución Nacional-Sindicalista se sitúe tan enfrente de dos bandos que parecen antagónicos; de que esté predestinada a arrasar el bolchevismo capitalista y el bolchevismo marxista, no sólo por su internacionalismo esclavizador de los pueblos, sino por su positivismo materialista esclavizador de los espíritus.⁵²

⁵⁰ Fuero del Trabajo, 1938, preámbulo.

⁵¹ José Antonio Primo de Rivera, «Hojas de Falange», *Arriba*, núm. 20, 21 de noviembre de 1935, en Rafael Del Río Cisneros, *José Antonio y la Revolución Nacional*, ediciones del Movimiento, Madrid, sexta edición, 1972, (primera edición, 1949), pág. 247. Citado por RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Trabajo y franquismo*, ob. cit., p. 9.

⁵² «A los productores de Béjar», discurso pronunciado en Béjar el 25 de julio de 1942, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo I...*, ob. cit. pp. 169-170.

El discurso nacionalsindicalista, al igual que sus referentes italiano y alemán, caló profundamente en la clase media empobrecida y en la clase trabajadora por presentarse como la única alternativa posible para solucionar los problemas económicos que asolaban a la sociedad y a los que la socialdemocracia europea, dentro de la cual se encontraba el régimen de la Segunda República en España, no alcanzaba a solventar. Su predominio se prolongará durante toda la etapa autárquica, si bien se irá viendo debilitado después de la Segunda Guerra Mundial, a medida que FET-JONS va perdiendo fuerza y presencia en el gobierno de Franco.⁵³

Ruiz Resa explica claramente cómo el argumento ideológico del nacionalsindicalismo bebe de la filosofía organicista y, por ende, del armonicismo y el corporativismo, hasta el punto de referirse a esta trilogía como «la ideología de la unidad en el trabajo».⁵⁴ Siguiendo a esta autora en este análisis de influencias⁵⁵, empezaremos aclarando que el organicismo concibe la organización social como un todo indisoluble, como un organismo vivo en el que cada persona ocupa un determinado lugar acorde con su naturaleza y en el que cada cual realiza una labor para el bien común. Por esta razón, el concepto de trabajo y el lugar en el que se desempeña son puntos centrales de esta teoría, en la que los conceptos de ‘libertad individual’ y de ‘igualdad’ están supeditados a las necesidades del organismo social y a la jerarquía establecida en base a la división del trabajo. Se trata, por tanto, de una corriente opuesta al individualismo, el cual defiende la supremacía del individuo frente a la sociedad.

La influencia de la filosofía armonicista en el organicismo, y más concretamente en el nacionalsindicalismo, se plasma en la búsqueda de la armonía social mediante el desarrollo de una legislación protectora dirigida al equilibrio comunitario. Un ejemplo de este tipo de reglamentación lo encontramos en las leyes que garantizan la higiene y la seguridad en el trabajo, las leyes reguladoras de la jornada máxima de trabajo, etc. Otros instrumentos empleados por el nacionalsindicalismo en este sentido armonicista son la educación de las clases trabajadoras y la implementación del descanso remunerado como mecanismo para asegurar el acceso a la cultura y la observación de los deberes

⁵³ Vid. RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Trabajo y franquismo*, ob. cit., p. 7.

⁵⁴ RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p. 163.

⁵⁵ Para el análisis del organicismo, armonicismo y corporativismo hemos seguido fundamentalmente los dos libros de Ruiz Resa por estar más enfocados al trabajo: RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., pp. 163-208, y RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Trabajo y franquismo*, ob. cit., pp. 24-74. No obstante, puede consultarse también el libro de LÓPEZ GARCÍA, José Antonio: *Estado y derecho en el franquismo*, ob. cit. en el que el análisis del nacionalsindicalismo es muy completo y pormenorizado.

religiosos. Todos estos mecanismos, sobre los que volveremos en el capítulo II, son citados por Girón en sus discursos.

Ahora bien, a la hora de analizar la influencia del armonicismo en la legislación y en el discurso del Régimen, debe tenerse en cuenta una consideración especial que caracterizará en gran medida la aplicación de esta filosofía en el caso concreto del franquismo. Nos referimos una vez más a la influencia de la religión, y más concretamente de los principios de amor y caridad cristianos, que serán empleados por el franquismo para referirse a la reconstrucción de la sociedad. Especialmente debe tenerse en cuenta la concepción del amor paterno-filial, según el cual los padres deben educar y cuidar a sus hijos, llegando a castigarles si fuera necesario. Esta concepción del amor será la que prime en la política y la legislación del Régimen.⁵⁶

Finalmente, no podría entenderse la concepción nacionalsindicalista del trabajo sin hablar del corporativismo. Este movimiento surge hacia la primera mitad del siglo XIX como reacción contra la organización sociopolítica que propugnaba el liberalismo, por lo que, frente a la representación parlamentaria y los partidos políticos, el corporativismo defendería un modelo social estamental caracterizado por «el retorno a los gremios de la época preindustrial, conocidos en muchos casos como “corporaciones”», a los que consideraba un «sistema aconflictivo que garantizaba la armonía social».⁵⁷

Un siglo después el fascismo adoptaría esta corriente como parte de su ideario, en el que la *corporación* se convierte en una «fuente de deberes, de entre los cuales el trabajo se erige en uno de los más esenciales, dada la importancia que en la organización corporativa tiene la función y oficio que realiza cada cual».⁵⁸ Además, el fascismo italiano promovía el asociacionismo, no contra el Estado, sino incardinado dentro de él.⁵⁹ En este sentido, la representación más clara del corporativismo durante el franquismo fue el sindicato vertical⁶⁰, definido en la declaración XIII del Fuero del Trabajo como «una corporación de derecho público que se constituye por la integración

⁵⁶ Vid. RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., pp. 196-197. Sobre este aspecto profundizaremos en el próximo capítulo cuando analicemos el concepto de paternalismo.

⁵⁷ Vid. BERNAL GARCÍA, Francisco: «Corporativismo y fascismo. Los sistemas de relaciones laborales autoritarios en la Europa de Entreguerras», *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 15, 2017, p. 48.

⁵⁸ RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Trabajo y franquismo*, ob. cit. p. 45.

⁵⁹ Vid. RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p. 169.

⁶⁰ Vid. LÓPEZ GARCÍA, José Antonio: *Estado y Derecho en el franquismo...*, ob. cit., p. 190.

en un organismo unitario de todos los elementos que consagran sus actividades al cumplimiento del proceso económico, dentro de un determinado servicio o rama de la producción, ordenado jerárquicamente bajo la dirección del Estado».

La presencia del organicismo y sus derivados armnicista y corporativista en el discurso de Girón es muy notable, si bien es cierto que en la mayoría de las ocasiones es difícil deslindar las referencias a uno u otro fundamento teórico. La razón es que, aunque hemos recurrido a la explicación de cada uno de ellos por separado, en realidad los tres están entrelazados y forman parte de una misma idea: la concepción de la sociedad como una corporación en la que el trabajo realizado por cada miembro repercute en el bien común y en el engrandecimiento y prosperidad de la comunidad. Para ello es preciso llegar a un estado de armonía social en el que las diferencias sociales derivadas del liberalismo se minimicen y el trabajo se convierta en el único patrón por el que medir la posición que cada uno ocupa en la sociedad. Además, con el fin de alcanzar esa necesaria armonía, se apelará en el discurso a la solidaridad y a la hermandad entre los trabajadores, así como a la justicia social que vele por la mejora de sus condiciones de vida.

A continuación, mostramos sólo algunos ejemplos de este discurso en el que se articulan los tres fundamentos teóricos de la doctrina nacionalsindicalista adoptada por el Ministerio de Trabajo. Hemos de advertir que, en la mayoría de los que hemos encontrado, la entidad empleada para equiparar a la sociedad no es un organismo vivo, sino un ejército en el que cada soldado realiza un servicio, idea sobre la que volveremos más adelante cuando analicemos el trabajo como deber social. Por otra parte, esta metáfora es casi siempre empleada para apoyar el mismo mensaje: la necesidad de acabar con el orden social y económico existentes e implantar uno nuevo basado no en las clases sociales propias del sistema capitalista como fundamento de ordenación de la sociedad, sino en el trabajo y en la jerarquía. Si tenemos en cuenta el carácter militar de la Falange y su condición de autora de este mensaje vemos que la elección del ejército como elemento de comparación no es casual.

Tampoco estamos acordes con el orden social actual.

Para nosotros, la Patria es un gran Ejército, donde cada uno tiene su puesto.

(...)

Aceptamos e imponemos la jerarquía, pero no las caprichosas categorías sociales actuales.

El obrero está a las órdenes del ingeniero, que es su jefe de trabajo; pero como el trabajo es para la Patria, ambos son soldados de la misma Unidad, hermanos y camaradas, con puestos y servicios diferentes.

La categoría social que no se basa en el trabajo y en la utilidad para la Patria, es injusta y hay que destruirla.⁶¹

Esta concepción orgánica y corporativa de la sociedad, tan marcada por la jerarquía y la idea del bien común, se complementa con un planteamiento según el cual todos los trabajadores, igualmente necesarios para el funcionamiento de la patria, deben aspirar a mejorar sus condiciones de vida y a gozar del mismo bienestar, pues sólo partiendo de esta igualdad podrán desempeñar su labor logrando el máximo rendimiento, lo que repercutirá en la economía nacional:

Cada uno de nosotros tiene marcada su actividad concreta, su labor, su servicio; por eso, para nosotros, el mejoramiento de las condiciones de vida de los camaradas peor situados no es imperativo nacido de la compasión, del temor o de la simpatía, sino de la necesidad de lograr el mayor bienestar de todos como medio para obtener el máximo rendimiento de los cuadros en la gran empresa española.⁶²

Una vez abordado el análisis de la doctrina nacionalsindicalista y de sus fundamentos teóricos, que sirven de base para entender las argumentaciones del Ministerio de Trabajo, procedemos a exponer las categorías de análisis del discurso sobre el trabajo que hemos empleado para organizar la información, con el fin de que la explicación sea lo más ordenada posible. Este proceso ha sido complejo debido a la gran cantidad de material analizado entre escritos, consignas y discursos,⁶³ pero ha sido muy revelador en sus resultados, permitiéndonos establecer las siguientes categorías de análisis: el concepto de trabajo, el trabajo como deber social, el trabajo como deber moral, el derecho al trabajo, la dignificación del trabajador y la redención. Estas categorías, junto con las extraídas de los discursos del Ministerio de Educación, guiarán el análisis de los textos escolares que llevaremos a cabo en capítulos posteriores.

Es importante mencionar que, a pesar de que no corresponde a este capítulo profundizar en el estudio de la legislación del periodo, hemos tenido en cuenta el Fuero del Trabajo de 1938 a la hora de establecer algunas de las categorías de análisis fijadas. La razón principal es que, más allá de ser la primera de las Leyes Fundamentales del franquismo, el Fuero del Trabajo nace con el «propósito propagandístico» de «domesticar a las capas trabajadoras», por lo que era frecuente su difusión mediante

⁶¹ GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo I...*, ob. cit. pp. 105-106. Se trata de un fragmento de una consigna titulada «La Revolución».

⁶² Catolicismo y Falange», discurso pronunciado en El Ferrol del Caudillo en diciembre de 1941, en *ibidem*, p. 130.

⁶³ No podemos concretar el número exacto de discursos y escritos analizados, ya que algunos de ellos no son discursos originales sino fragmentos repetidos de otros que ya habíamos analizado. Sin embargo, sí podemos ofrecer una idea del volumen que éstos ocupan al decir que se encuentran encuadrados en 6 tomos de extensión no desdeñable que componen la obra *Escritos y Discursos*.

impresos, en los periódicos o por la radio.⁶⁴ De hecho, en muchas ocasiones el discurso de Girón parte de las declaraciones del Fuero, llegando a citarlo textualmente. Esta particularidad hace que pueda llegar a ser considerado también como discurso político.

A continuación, pasamos a presentar los resultados del análisis de las categorías que hemos identificado para estudiar el discurso político sobre el trabajo:

a) El concepto de ‘trabajo’

Cumpliendo con lo recientemente indicado, comenzamos este análisis citando la siguiente definición que recoge el Fuero del Trabajo en su declaración I.1:

El trabajo es la participación del hombre en la producción mediante el ejercicio voluntariamente prestado de sus facultades intelectuales y manuales, según la personal vocación, en orden al decoro y holgura de su vida y al mejor desarrollo de la economía nacional.⁶⁵

A continuación, establece que «por ser esencialmente personal y humano, el trabajo no puede reducirse a un concepto material de mercancía, ni ser objeto de transacción incompatible con la dignidad personal de quien lo preste».⁶⁶

Sobre esta negativa a considerar el trabajo como una mercancía insistirá años después el Fuero de los Españoles de 1945, considerada igualmente Ley Fundamental del franquismo:

El trabajo, por su condición esencialmente humana, no puede ser relegado al concepto material de mercancía, ni ser objeto de transacción alguna incompatible con la dignidad personal del que lo presta. Constituye por sí atributo de honor y título suficiente para exigir tutela y asistencia del Estado.⁶⁷

De esta interpretación deducimos varias ideas acerca de lo que sí es considerado ‘trabajo’ desde el punto de vista legislativo. En primer lugar, el trabajo es una actividad que se presta voluntariamente por parte del trabajador. En segundo lugar, y puesto que es un acto voluntario, influye en su ejercicio la vocación personal. En tercer lugar, dicha actividad es el medio por el cual el hombre participa en la producción. Finalmente, dicha participación tiene tres finalidades concretas: la propia dignidad del sujeto que la

⁶⁴ Vid. MARTÍN, Sebastián: «Del Fuero del Trabajo al Estado Social y Democrático. Los juristas españoles ante la socialización del Derecho», *Quaderni Fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno*, vol. XLVI, Giuristi e Stato sociale, Tomo I, 2017, p. 360.

⁶⁵ Fuero del Trabajo, ob. cit., declaración I.1.

⁶⁶ Ibidem., declaración I.2.

⁶⁷ Fuero de los Españoles, 1945, Artículo veinticinco.

desempeña, su bienestar, y el desarrollo de la economía nacional. Sin embargo, las Leyes Fundamentales también explicitan lo que no es el trabajo: ni una mercancía ni un objeto de transacción.

Ya centrándonos en el discurso propiamente dicho del ministro de Trabajo podemos decir que no hemos encontrado ninguna definición que indique de manera afirmativa lo que sí es el trabajo, como precisa el Fuero de 1938. Es más, podría decirse que esta definición, a la que podemos denominar «en positivo», sólo tiene su reflejo en el discurso en lo que se refiere a la participación del hombre en la producción con la finalidad de contribuir al desarrollo de la economía nacional, argumento que va a ser analizado dentro de la categoría del trabajo como deber social.

Sin embargo, sí hemos encontrado varias alusiones a *lo que no es el trabajo* en la misma línea de lo indicado en los Fueros:

En primer lugar, la Revolución en lo social gira sobre la supresión práctica del trabajo-mercancía. Hemos dicho práctica, porque sobre este extremo las teorizaciones son trabajo baldío. Y declarar simplemente que el trabajo no es una mercancía es tan pueril como establecer que la Luna no será un satélite de la tierra.⁶⁸

Esta oposición a la concepción del trabajo como mercancía proviene de la teoría de la *Relación de trabajo* o «*Arbeitsverhältnis*»⁶⁹ que surge en Alemania al amparo de la doctrina jurídica adoptada por el nacionalsocialismo que consiste básicamente en el «retorno al Derecho germánico»⁷⁰. Esta doctrina recupera un tipo de contrato, el «*Treudienstvertrag*», según el cual «el hombre, sin renunciar a su personalidad, ofrece su servicio y alcanza, en cambio, un derecho a que el señor le proteja y represente». Esta relación, análoga a la familiar, se denomina relación del servicio fiel (*Treudienstverhältnis* o *Treueverhältnis*) y está dominada por el principio de fidelidad mutua.⁷¹

Al no ser objeto de esta investigación no profundizaremos más en los orígenes de esta teoría, pero sí nos interesa destacar que fue introducida en España por el filósofo

⁶⁸ «El futuro de la obra social», discurso pronunciado ante las Cortes Españolas en Madrid el 22 de noviembre de 1944, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo II. 1944-1947*, Madrid: Talleres Gráficos Altamira, 1952, pp. 118-119.

⁶⁹ Para más información sobre esta teoría pueden consultarse las obras de RODRÍGUEZ PIÑEIRO, Miguel: «Contrato de trabajo y relación de trabajo», *Anales de la Universidad Hispalense*, vol. XXVII, 1967; o BAYÓN CHACÓN, Gaspar: «Grandeza, crisis y renacimiento del laboralismo alemán», *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid*, I, 1, 1957.

⁷⁰ Vid. SUÁREZ GONZÁLEZ, Fernando: «El origen contractual de la relación jurídica de trabajo», *Cuadernos de Política Social*, 48, 1960, p. 71.

⁷¹ Vid. *Ibidem*, p. 72. En este caso Suárez González parafrasea un artículo de De Buen titulado «Aspectos de la moderna dogmática de la relación de trabajo», *Estudios en Honor de Altamira*, 1936.

del Derecho Luis Legaz Lacambra, a quien López González define como el «intérprete de la filosofía jurídica del nacionalsindicalismo»⁷², así como por el mercantilista Antonio Polo.⁷³ Ambos encabezarían el grupo de los «teóricos *relacionistas*», quienes rechazaban el contrato de trabajo como fórmula válida para consolidar la relación laboral porque incumplía dos condiciones fundamentales: en primer lugar, infringía «el *libre consentimiento*» ya que el trabajador y el empresario no se encuentran en el mismo nivel, viéndose el primero en la obligación de aceptar las condiciones que el segundo le imponga. En segundo lugar, faltaba «el *objeto contractual*» que debía ser «la obra hecha» y no «el *trabajo*, que es la *actividad personal que la crea*». Esta actividad personal a la que también se llama «fuerza de trabajo» no podía ser el objeto del contrato porque de este modo el *trabajo* quedaría convertido en una mercancía.⁷⁴

Por su parte, Ruiz Resa destaca el «carácter armónico y pacificador de los enfrentamientos empresario/trabajador» presente en «la noción de la relación de trabajo» frente a la «visión dual, individualista y de enfrentamiento entre las partes» que caracteriza «la categoría de contrato»⁷⁵. No obstante, será esta categoría la que finalmente gane la batalla, dando como resultado la Ley de Contrato de Trabajo de 1944, cuyo análisis será debidamente expuesto en el capítulo siguiente. Sin embargo, a pesar de que la concepción relacionista estuvo presente en España hasta mediados de los años cuarenta, en el discurso político del Ministerio de Trabajo todavía encontramos alusiones contrarias a la concepción del trabajo como una mercancía hasta principios de los años cincuenta.

Nosotros maldecimos la satánica concepción del trabajo como mercadería que se compra y que se vende y encontramos monstruosa la contratación del músculo y no el pacto entre los hombres. (...). Rechazamos la idea vil de que en la Empresa haya hombres considerados como cosas y como máquinas (y a veces menos que cosas y menos que máquinas).⁷⁶

b) El ‘trabajo’ como *deber social* y como *deber moral*

Dentro de estas categorías de análisis que presentamos de manera conjunta hemos tenido en cuenta varios indicadores que nos han permitido organizar la información

⁷² Vid. LÓPEZ GARCÍA, José Antonio.: *Estado y Derecho en el franquismo...*, ob. cit., p. 127.

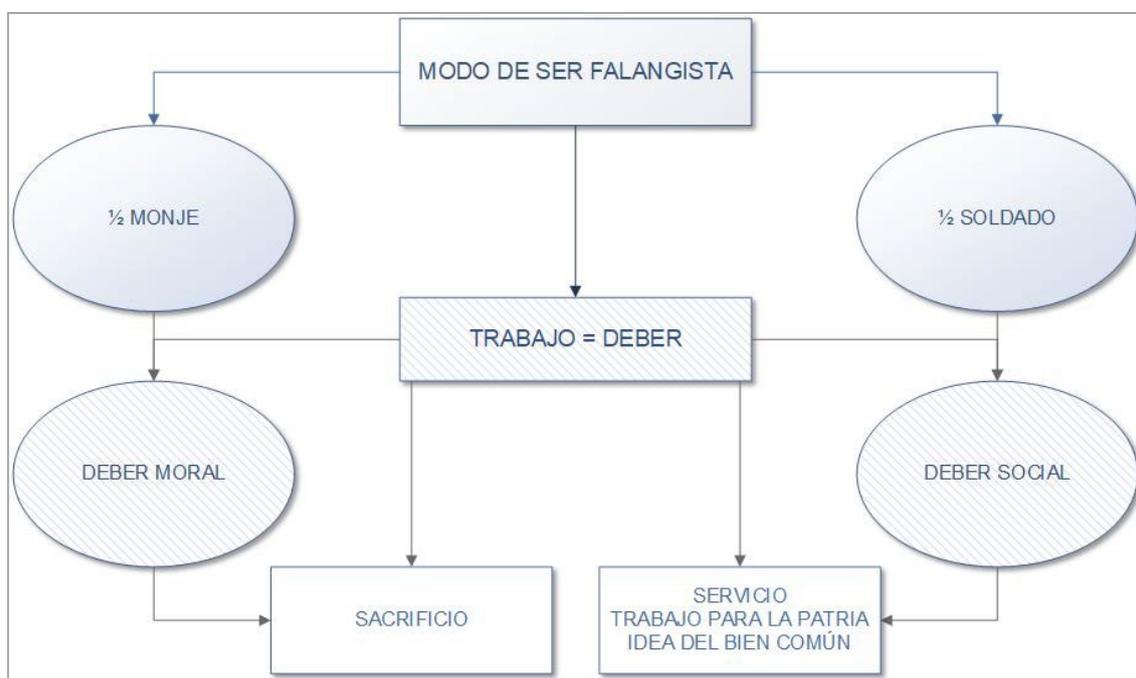
⁷³ Vid. *Ibidem*, p. 195.

⁷⁴ Vid. *Ibidem*, pp. 196-199.

⁷⁵ RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p. 150.

⁷⁶ «La libertad del hombre. Meta de la Revolución Social Española», discurso pronunciado en Sevilla el 3 de noviembre de 1951, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio.: *Escritos y discursos. Tomo IV. 1951-1952*, Madrid: Talleres Gráficos Altamira, 1952, p. 328.

hasta elaborar una estructura que podría representarse en el siguiente esquema que seguiremos para la exposición:



Esquema 1: El trabajo como deber

Comenzamos el análisis de esta doble categoría partiendo, una vez más, del Fuero del Trabajo, el cual establece que «el trabajo, como deber social, será exigido inexcusablemente, en cualquiera de sus formas, a todos los españoles no impedidos estimándolo tributo obligado al patrimonio nacional»⁷⁷. Ahora bien, esta consideración del trabajo como deber social está asociada a otra categoría de igual rango, también contemplada en el Fuero del Trabajo, según la cual el trabajo es un *deber moral* impuesto por Dios a todos los hombres: «El derecho de trabajar es consecuencia del deber impuesto al hombre por Dios, para el cumplimiento de sus fines individuales y la prosperidad y grandeza de la Patria».⁷⁸

Esta doble naturaleza del trabajo que se señala en el Fuero es el resultado de la mencionada convivencia de las dos ideologías dominantes que impregnaron la política del régimen franquista y por lo tanto también su discurso: el nacionalsindicalismo y el nacionalcatolicismo. De este modo podemos adelantar que, según la concepción nacionalsindicalista, el trabajo es un *deber social* mediante el cual los españoles deben

⁷⁷ Fuero del Trabajo, ob. cit., declaración I.5.

⁷⁸ Ibidem, declaración I.3.

contribuir al crecimiento nacional y al orden social. Sin embargo, la presencia de la religión en el discurso político condicionará el modelo nacionalsindicalista de tal modo que, frente a los conceptos de trabajo heredados del fascismo italiano y del nacionalsocialismo alemán, en los que destaca fundamentalmente el *deber social* y «el culto a la productividad nacional»⁷⁹, el nacionalsindicalismo estará impregnado de una concepción cristiana según la cual el trabajo es un *deber moral*, un castigo impuesto por Dios al hombre como penitencia por su naturaleza pecadora⁸⁰.

Podemos decir, por lo tanto, que el pensamiento corporativista adoptado por el nacionalsindicalismo tiene la particularidad de estar condicionado por la religión, dando como resultado «una concepción cristiana y estamental del trabajo» según la cual éste será considerado un criterio para la igualdad y para la jerarquía. Conforme al criterio de igualdad todos los hombres, por su naturaleza pecadora, tienen la obligación de trabajar para cumplir con el castigo divino. Considerando el criterio de jerarquía el trabajo variará en función de la posición social en que se haya nacido.⁸¹ Esta contradicción entre ambos criterios se resuelve «mediante la reducción de la igualdad a un nivel puramente religioso, que le permite convivir con una organización jerárquica social presentada como igualmente querida por el creador».⁸² Esta concepción cristiana del trabajo «será de mucha utilidad al Régimen para justificar una división social favorable a los vencedores basada en el trabajo»,⁸³ si bien es cierto que Girón de Velasco parece desvincularse, al menos en su discurso, de esta argumentación.

Aunque no corresponde a este capítulo el análisis de los textos escolares, es importante señalar en este punto una cuestión importante que nos ayudará a perfilar esta dualidad en la consideración política del trabajo como deber social y moral. Para ello hemos de referirnos a los manuales escolares de FEN, en los que aparece repetidamente una máxima a la que también se refiere Girón en su discurso, y que define el *estilo* o el *modo de ser falangista* como *mitad monje, mitad soldado*.

⁷⁹ RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Trabajo y franquismo*, ob. cit. p. 47.

⁸⁰ Graves y Patai explican cuál es el verdadero origen de la identificación del trabajo físico con el castigo divino representado en la frase «ganarás el pan con el sudor de tu frente hasta que vuelvas a la tierra de la cual fuiste sacado». Según estos autores, el relato del Génesis «expresa de forma mítica el antiquísimo punto de vista mediterráneo que considera el trabajo físico (simbolizado y ejemplificado por el cultivo de la tierra) una tarea fatigosa e inevitable». Sin embargo, según sostienen, el primero en considerar «la agricultura un mal impuesto a la humanidad por dioses despiadados» fue un escritor y agricultor griego llamado Hesiodo (s. VII ac.), Vid. GRAVES, Robert y PATAI, Raphael: *Los mitos hebreos*, Madrid: Alianza Editorial, 2009, pp. 97-98.

⁸¹ Vid. RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Trabajo y franquismo*, ob. cit. pp. 50-51.

⁸² RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p. 166.

⁸³ Vid. *Ibidem*, p. 48.

Y estamos unidos también con el afecto común de verdaderos camaradas que se apoyan mutuamente y que al compartir los mismos riesgos, sufrir los mismos ataques, coronar los mismos objetivos y vencer los mismos obstáculos, engendran en nuestra alma ese sentimiento de fraternidad que no tiene par en ningún otro sentimiento dentro de las colectividades. Ese sentimiento a la vez castrense y religioso a nuestra tarea, en la que más que en otra alguna se necesita ser mitad monjes, mitad soldados.⁸⁴

Las implicaciones que este principio falangista tiene en relación al trabajo son claras: la mitad monje comporta una concepción del trabajo como *deber moral*, relacionado con la fe y con la salvación, pero sobre todo con el *sacrificio*. La mitad soldado concibe el trabajo como un *deber social* relacionado con el bien común, el engrandecimiento de la Patria y, por encima de todo, con la idea de *servicio*.

Camaradas: hoy termina el curso de esta promoción, y es la última lección la que vais a escuchar. Pocas palabras nuevas para vosotros. Clavad por última vez cada consigna. Ya sabéis quiénes somos y lo que queremos; cómo entendemos la vida, la Revolución, la Patria y el combate. La vida debe vivirse con espíritu de servicio y de sacrificio; el religioso y el militar son los dos únicos modos enteros de entenderla.⁸⁵

Esta consideración del espíritu de *servicio* y de *sacrificio*, como elementos determinantes del modo de entender la vida, es extrapolada en el discurso de Girón a la estimación o valoración social de los individuos, de tal modo que la fe y el servicio prestado a la Patria serán los criterios que determinen la posición social, rechazando así el sistema de clases establecido por el liberalismo:

No estamos conformes con la actual organización de la sociedad española porque creemos que la gran Patria futura no puede construirse sobre esta injusta valorización, sobre este injusto determinante que da origen hoy a las categorías sociales. No hay más escala, no puede haber más elemento para fijar la estimación social de cada español que la utilidad que su fe y su servicio reporten a la Patria.⁸⁶

Ahora bien, esta división en categorías que conceptualizan el trabajo como un deber no debe interpretarse de un modo equitativo. Es decir, el *deber social* y el *deber moral* no ocupan la misma proporción en el discurso del ministro de Trabajo. Y es que su condición de *camisa vieja* y su pertenencia a la vertiente revolucionaria del falangismo, más cercana al fascismo, justifica el predominio en su discurso del *deber social-servicio* en detrimento del *deber moral-sacrificio*, aunque también este esté presente. En este sentido, conviene recordar que FET-JONS fue liderada por tres figuras con intereses similares, pero también con sus discrepancias: José Antonio Primo de

⁸⁴ «A los funcionarios del Ministerio de Trabajo», discurso pronunciado en Madrid en noviembre de 1947, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo II...*, ob. cit. p. 228.

⁸⁵ «A la primera promoción de alumnos de la Escuela Nacional- Sindicalista de Capacitación Social de Trabajadores de Madrid», discurso pronunciado en Ciudad Lineal en abril de 1942, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo I...*, ob. cit. p. 144.

⁸⁶ «A la Falange minera de Linares», discurso pronunciado el 2 de mayo de 1942, en *ibidem*, p. 149.

Rivera, fundador de Falange Española, a quien Gil Pecharromán define como «católico muy tradicional, fuertemente influenciado por el pensamiento tomista y los tradicionalistas españoles del XIX»⁸⁷; Ramiro Ledesma, fundador del movimiento nacionalsindicalista, y Onésimo Redondo, creador de las Juntas Castellanas de Actuación Hispánica. A Ledesma y Redondo, quienes se unirían posteriormente en las JONS, Ruiz Resa les atribuye la representación del fascismo y del nacionalismo católico respectivamente.⁸⁸

No obstante, aun siendo menos frecuentes las alusiones al espíritu de *sacrificio* en el trabajo, no queremos dejar de mostrar algún ejemplo con el fin de evidenciar cómo esta idea termina asociándose a la concepción redentora del trabajo que alberga el nacionalcatolicismo:

Una Patria Grande que no quiere pasar en letra pequeña a la Historia futura del mundo, cuya voz escuchen en silencio los nuevos ricos de la fuerza y el oro. La patria Una en que los hombres sean hermanos, en la que se sometan todos los intereses al imperativo de la unidad y donde se lleve a cuestras entre todos la cruz de las horas malas en una justa y cristiana repartición del sacrificio y de la labor. Una Patria Libre, soberana de sus decisiones, centro y no satélite de ningún pueblo de la tierra, capaz de cumplir la misión que Dios le destinó en el mundo. A eso avanza nuestra Revolución: a rescatar en todos los órdenes humanos la gloria esclavizada de la Patria.⁸⁹

Sin embargo, las referencias en el discurso de Girón al tándem *deber social-servicio* son muy abundantes, sobre todo en la primera década de su ministerio, ya que a partir de 1950 cambia el sentido del discurso y apenas se encuentran alusiones en esa dirección. Con la intención de mostrar algunas de ellas, nos gustaría introducir el análisis empezando una vez más por la definición de '*servicio*' que hace el Fuero del Trabajo: «Servicio es el trabajo que se presta con heroísmo, desinterés o abnegación, con ánimo de contribuir al bien superior que España representa».⁹⁰

A continuación, exponemos sólo algunas de las referencias, extraídas del discurso del ministro, a la idea del trabajo como servicio que todos los españoles debían prestar para la prosperidad y el engrandecimiento de la Patria. El primero de los ejemplos que mostramos corresponde a un discurso pronunciado en Bilbao en 1942:

⁸⁷ GIL PECHARROMÁN, Julio: «Un partido para acabar con los partidos: el fascismo español, 1931-1936», *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 51, 2017, p. 74.

⁸⁸ Ruiz Resa atribuye a Ellwood esta identificación y remite a su obra ELLWOOD Sheelagh: *Historia de Falange Española*, trad. Antonio Desmontes, Barcelona: Crítica, 2001, p. 33. Vid. RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p. 99.

⁸⁹ «En Tarrasa», discurso pronunciado el 26 de enero de 1949, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo III. 1948-1950*, Madrid: Talleres Gráficos Altamira, 1952, p.123.

⁹⁰ Fuero del Trabajo, ob. cit., declaración I.7.

No somos obreristas porque no entendemos de clases sociales, sino de clases de hombres, los útiles a la Patria y los que no quieren serlo, los que la engrandecen con su servicio eficaz y los que se divierten a su costa, los que la elevan con su inteligencia y con sus brazos y los que son un lastre para todos.⁹¹

Tan solo unos meses más tarde insistiría sobre esta idea en Jaén: «Alerta también, camaradas, contra la gran traición de las banderías y de los personalismos. Entre nosotros nadie significa nada por sí ni por su historia, sino por el servicio que se le confía».⁹²

El siguiente ejemplo, más tardío, corresponde a un discurso pronunciado en 1948 y es interesante porque evidencia el influjo del organicismo en el discurso nacionalsindicalista sobre el trabajo. Se trata de uno de esos ejemplos a los que aludimos anteriormente, en los que la Patria es comparada con un ejército en el que todos los hombres han de prestar su servicio para lograr un objetivo común:

Quizá todavía muchos de vosotros no entendáis el trabajo más que como un medio forzoso de seguir viviendo, como una servidumbre que el destino obliga a llevar a costas y de cuya opresión la vida sólo es un forcejeo para evadirse.

(...)

Pero cuando se entiende la Patria como un gran ejército disciplinado, con un objetivo común a todos los hombres que lo integran, y el Estado (instrumento de su destino) como un juez implacable que ha de distribuir el beneficio logrado entre todos, el trabajo es un servicio que se presta alegremente, porque gana a la Patria una prosperidad de la que nos sabemos participantes.⁹³

Es interesante mostrar cómo termina este discurso, pues en él, Girón explica cuál es el significado de la consigna ¡Arriba España! al igual que lo hacen los libros de FEN, tal y como mostraremos más adelante:

Camaradas obreros del pantano del Cíjara: si alguno de vosotros tiene que avergonzarse ante la Patria de su conducta de un día, nosotros, que miramos poco atrás, le decimos que su mejor reivindicación está en el trabajo de hoy, porque el ¡Arriba España! de la Revolución es un grito de guerra y una orden de servicio que hay que cumplir como lo estáis haciendo vosotros.⁹⁴

Ahora bien, dentro de la categoría del *deber social* hemos empleado para nuestro análisis del discurso otros indicadores que, al igual que el indicador *servicio*, nos han permitido comprender cómo el deber social de trabajar, recogido en el Fuero del Trabajo, se relacionaba con los distintos argumentos empleados por el gobierno en su

⁹¹ Discurso pronunciado en la Fábrica Echevarría (Bilbao) el 21 de febrero de 1942, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo I...*, ob. cit. p. 135.

⁹² «A la Falange de Jaén», discurso pronunciado en mayo de 1942, en *ibidem*, p. 155.

⁹³ «A un grupo de obreros del Pantano de Cíjara», discurso pronunciado el 16 de noviembre de 1948, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo III...*, ob. cit. p. 104.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 105.

discurso sobre el trabajo. Estos argumentos que hemos tratado como indicadores son el *trabajo para la Patria* y la idea del *bien común*.

La noción del *trabajo para la Patria* está estrechamente vinculada a la idea del *bien común*, la cual, como hemos señalado anteriormente, está muy influenciada por el pensamiento organicista y concretamente por el armonicismo. Recordemos que la filosofía armonicista se sustenta «sobre el antiindividualismo y la defensa de unas relaciones armónicas entre los grupos sociales, dentro del seno del organismo social».⁹⁵ De este modo, si traducimos estos conceptos del campo teórico al ámbito social podemos decir que el discurso político defiende las relaciones solidarias y fraternales entre los trabajadores, quienes desarrollan su labor empujados por la idea del bien común y en beneficio de la Patria.

Mostramos a continuación algunos ejemplos para su mejor comprensión. La siguiente cita corresponde a un discurso pronunciado en una ceremonia de imposición de la medalla del trabajo a un empresario. En él podemos ver cómo se plasma esta idea:

Al encontrarnos ante este magnífico cuadro de solidaridad entre hombres a quienes la vida une en comunes tareas, parece que nos hallamos ante el momento cumbre de una gran batalla en la que todos los hombres de España debemos sentirnos hermanos y debemos estar unidos por una voluntad común de justicia, de paz, de orden y de trabajo.⁹⁶

Otro ejemplo de la presencia del armonicismo en el discurso sobre el trabajo como deber social lo encontramos en este discurso pronunciado en 1949 en Tarrasa:

Los pueblos sólo pueden ser dichosos con una espiritualidad, con una justicia, con una riqueza al servicio de la prosperidad nacional, fomentada por el trabajo común. Con una justicia que hermane a los hombres, con una fe que aliente los espíritus y una sana libertad que dignifique las vidas y estimule el esfuerzo creador que ha de labrar el poderío económico de los pueblos. Porque esa libertad, patrimonio espiritual de todos los humanos, debe alcanzar lo mismo a los humildes que a los poderosos, si se quiere lograr la paz en las almas y el progreso y la prosperidad de los hombres y de las patrias.⁹⁷

Por otra parte, debemos señalar que tanto la idea del *trabajo para la Patria* como la del *bien común* aparecen en el discurso de manera reiterada hasta 1950, disminuyendo considerablemente su frecuencia a partir de entonces. Asimismo, es importante mencionar que durante estos años estas referencias varían, pudiendo

⁹⁵ RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p. 170.

⁹⁶ «En Fuentes de Béjar (Salamanca). En el acto de imponer la medalla de trabajo a D. Leandro Gascón Pablos», discurso pronunciado el 1 de marzo de 1947, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo II...*, ob. cit. p. 172.

⁹⁷ «En Tarrasa», discurso pronunciado el 26 de enero de 1949, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo III...*, ob. cit. p. 121.

observarse una evolución desde las alusiones más exaltadas de los primeros años en la línea del discurso de los excombatientes:

La Patria se hace, se ama y se sirve con trabajo y con sangre, y de ninguna otra manera cómoda más. De la hermandad y el esfuerzo de todos los españoles que piensen así cabe únicamente esperar la gran Patria que no puede ser sueño de visionarios, sino realización de trabajadores.

Esta patria así entendida y así amada tiene que hacerse con hombres honrados y trabajadores, hayan estado donde hayan estado en la ideología y estén donde estén en la jerarquía económica.⁹⁸

Hasta los razonamientos más sosegados:

Delante de vosotros tenéis la Patria. Es hermosa, camaradas, pero lo fue más. No ha perdido su hermosura moral, antes bien, la ha acrecentado con el sufrimiento y con la lucha. Pero en su rostro hay arrugas y hay muchos dolores en los pliegues de su noble túnica, porque ha perdido mucho de lo que fue su riqueza y de lo que fue su poderío. Y de esta pobreza no la podrán sacar únicamente ni la gloria de las armas ni el ardor de sus soldados, sino la gloria del trabajo, el ardor de sus obreros, la emulación de sus técnicos.⁹⁹

De estos últimos años queremos destacar el siguiente discurso pronunciado en Mieres (Asturias), por aludir explícitamente a los Estados Unidos y a Alemania como ejemplos a imitar en la reconstrucción y elevación de los pueblos.

Hay que sacar sobre los hombros de todos a España. ¡Sobre tus hombros, camarada, y sobre los míos! ¡Y sobre los del ingeniero y sobre los del empresario! (...) En este sentido ved hasta qué altura de poderío y de influencia el obrero norteamericano está llevando a su patria. Y ved, camaradas, ese prodigio, que si no supiéramos que era obra de humanos nos parecería milagro, de la recuperación de Alemania entre ruinas gracias a los brazos y a las conciencias de sus maravillosos, de sus ejemplares trabajadores, modelo para el mundo.¹⁰⁰

c) El derecho al trabajo

Esta categoría de análisis ha sido incluida en este apartado con la única finalidad de poner de manifiesto su ausencia en el discurso del ministro de Trabajo Girón de Velasco. Por esta razón los ejemplos que podemos mostrar son muy escasos y en ocasiones más parecidos a una consigna aprendida que a una creencia sólidamente fundamentada. En este sentido es representativo el siguiente ejemplo correspondiente a un escrito sin fecha, aunque se encuentra recogido en el primer libro de *Escritos y discursos* que comprende el periodo de 1941-1943. En él expone la doctrina falangista y

⁹⁸ «En la casa S.E.I.D.A», discurso pronunciado en Madrid el 4 de julio de 1942, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo I...*, ob. cit. pp. 163-164.

⁹⁹ «A los aprendices del Frente de Juventudes», discurso pronunciado en Marbella el 2 de septiembre de 1948, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo III...*, ob. cit., p. 102.

¹⁰⁰ «Causas reales de grandeza y decadencia ¡Hay que producir!», discurso pronunciado en Mieres (Asturias) el 13 de marzo de 1950, en *ibidem*, pp. 230-231.

sus pretensiones, y cuando se refiere al derecho al trabajo lo hace citando el punto número quince de los veintiséis puntos programáticos de FET-JONS:

No se trata sólo de que las más imprescindibles necesidades estén cubiertas en cualquier hogar español; de reconocer el derecho al trabajo y de incrementar la previsión social. En esto es taxativa la orden: «Todos los españoles tienen derecho al trabajo. Las entidades públicas sostendrán necesariamente a quienes se hallen en paro forzoso. Mientras se llega a la nueva estructura social, mantendremos e intensificaremos todas las ventajas proporcionadas al obrero por las vigentes leyes sociales».¹⁰¹

Para analizar esta ausencia en el discurso del Ministerio es imprescindible entender la concepción del derecho al trabajo, y en general de los derechos sociolaborales defendidos por el nacionalsindicalismo. Para ello debemos partir de la interpretación jurídica que propone el *iusnaturalismo católico*,¹⁰² doctrina en la que el Régimen sustentaría su teoría jurídica¹⁰³ y que le llevaría a considerar «la expresión jurídico-positiva de sus postulados como un efecto del Derecho Natural, es decir, un efecto derivado de un orden moral supremo: el católico».¹⁰⁴

Como principales características de esa doctrina jurídica elaborada por el Régimen durante la inmediata posguerra podemos señalar, en primer lugar, el hecho de que el sujeto titular de los derechos no es ni el individuo ni el ciudadano, sino la persona. La justificación de tal elección reside en la necesidad de armonizar lo individual y lo social, mostrando una vez más su oposición al comunismo y al liberalismo y ofreciendo una alternativa unificadora basada en la concepción del humanismo personalista cristiano.¹⁰⁵

En segundo lugar, debemos señalar como característica de la teoría jurídica franquista una cuestión que incide de manera directa en el análisis sobre el derecho al trabajo que estamos realizando. Nos referimos al hecho de que en esta teoría los derechos de la persona están fundamentados en los deberes. Esta supremacía del deber

¹⁰¹ «Base interna de la fortaleza patria: Unidad por la Justicia», en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo I...*, ob. cit. p. 187.

¹⁰² Sin ánimo de desviarnos de nuestro tema creemos necesario exponer brevemente en qué consiste el *iusnaturalismo* para poder analizar su influencia en los derechos sociolaborales y particularmente en el derecho al trabajo. En este sentido podemos decir que el *iusnaturalismo* es una teoría dentro de la Filosofía del Derecho que considera la Ley positiva como una consecuencia de la Ley natural, oponiéndose por lo tanto a la doctrina positivista del Derecho. Ahora bien, dentro del *iusnaturalismo* existen varias líneas de pensamiento, siendo la rama tomista o católica la que el régimen franquista adopta en oposición a la racionalista o protestante. Puede ampliarse esta información en RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., pp. 403-445 y en LÓPEZ GARCÍA, José Antonio: *Estado y derecho en el franquismo*, ob. cit., pp. 131- 147.

¹⁰³ Vid. LÓPEZ GARCÍA, José Antonio: *Estado y derecho en el franquismo*, ob. cit., p. 131.

¹⁰⁴ RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p. 414.

¹⁰⁵ Vid. *Ibidem*, p. 430.

sobre el derecho resulta de «la proyección de la ley divina sobre los hombres», según la cual éstos deben cumplir los deberes que Dios les impone para así poder alcanzar su destino, que no es otro que la unión con Dios. Desde este prisma los derechos son los «instrumentos» que posibilitan el cumplimiento de los deberes.¹⁰⁶

Esta justificación de los derechos como consecuencia de los deberes de naturaleza religiosa se percibe con claridad en el desarrollo del derecho al trabajo que recoge el Fuero de 1938, ya que, si bien es cierto que la Ley recoge en su Declaración I.8 que «todos los españoles tienen derecho al trabajo» y que «la satisfacción de este derecho es misión primordial del Estado», en la declaración I.3 fundamenta tal derecho en el deber de trabajar: «el derecho de trabajar es consecuencia del deber impuesto al hombre por Dios, para el cumplimiento de sus fines individuales y la prosperidad y grandeza de la Patria».

Quizás resida en esta primacía del deber de trabajar frente al derecho al trabajo la explicación de que, a pesar de que éste último aparezca recogido tanto en el Fuero del Trabajo como más adelante en el Fuero de los Españoles, apenas hayamos encontrado referencias al mismo en el discurso de ministro de Trabajo. Esta suposición queda reforzada si tenemos en cuenta que, tal y como hemos evidenciado en el apartado anterior, sí existían referencias al deber de trabajar en el discurso de Girón de Velasco.

d) La dignificación del trabajador

Lo anteriormente explicado acerca de la influencia del iusnaturalismo en la doctrina jurídica del régimen franquista debe tenerse en cuenta también en esta categoría de análisis, ya que el discurso sobre la dignificación del trabajador alude principalmente a aquellos derechos sociolaborales que se fundamentan en el *deber de trabajar*, como el derecho al seguro de enfermedad, al acceso a la cultura, al salario, etc. Para una mejor comprensión hemos dividido la exposición en tres epígrafes que se corresponden con los tres indicadores que hemos seleccionado a la hora de analizar el discurso: la dignificación moral, la dignificación económica y la dignificación profesional.

¹⁰⁶ Vid. *Ibidem*, pp. 436-437.

Dentro de la dignificación moral subyace un discurso que ennoblece los derechos de previsión por su condición de derivados del trabajo y deshonra la beneficencia por estar asociada a la mendicidad. Hemos de aclarar que nos referimos, en palabras del propio Girón, tanto a los derechos de «previsión defensiva» que comprenden aquellos destinados a amparar al trabajador contra los posibles riesgos que amenazan su porvenir, como a los de «previsión ofensiva» que se traduce en aquellos derechos encaminados a que el trabajador pueda ascender en la escala social y económica, como el derecho al acceso a la cultura¹⁰⁷. En referencia a los primeros, Ruiz Resa sostiene que fueron considerados por la doctrina jurídica como «derechos subjetivos [y por lo tanto exigibles], frente a, por ejemplo, la limosna o el socorro que se da a los indigentes, es decir, no trabajadores»¹⁰⁸. Girón lo expresaría del siguiente modo:

La protección social no puede consistir para nosotros en una reparación de males que nos vemos forzados a asistir después de haberse producido, sino en la existencia de un conjunto de Instituciones eficaces, para hacer frente a las posibles crisis de la comunidad trabajadora, que tenemos la obligación de prever. No ha de ser una beneficencia graciosamente otorgada por humanidad al pobre, sino una defensa obligatoria al trabajador, llevada a cabo por justicia. La cuota obrera en el Seguro despoja a sus beneficiarios de todo humillante perfil de limosna, porque los Seguros Sociales obedecen a un sentido revolucionario de transformación en la concepción de lo que el trabajador representa en la Patria, soldado que sirve con su trabajo en el ejército civil, al que ha de rodearse de la necesaria seguridad contra todos los riesgos previsibles.¹⁰⁹

En un artículo sobre el seguro de enfermedad encontramos otra referencia en esta línea de pensamiento que contrapone los conceptos de ‘dignidad’ y ‘trabajador’ a los de ‘beneficencia’ y ‘mendicidad’:

Por eso, en su proyección sobre el trabajador, el Seguro de Enfermedad no sólo representa una ventaja económica, sino una elevación en el sentido de la dignidad.

La enfermedad equiparaba, en el régimen anterior, al trabajador y a sus familiares con el mendigo; la beneficencia era su único derecho. El establecer una clara línea divisoria entre el pobre y el trabajador, es una fórmula práctica y espiritualista de enaltecer el trabajo como honroso servicio de la Patria.¹¹⁰

La justificación de la consideración del seguro de enfermedad como elemento capaz de elevar la dignidad moral del trabajador la ofrece Girón en el siguiente discurso

¹⁰⁷ Vid. GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Quince años de política social dirigida por Francisco Franco*, Madrid: Talleres gráficos Altamira, 1951, pp. 45-46. Aunque sobre este aspecto trataremos más detenidamente en el capítulo II, podemos adelantar ahora que entre los derechos de previsión defensiva, Ruiz Resa señala los siguientes: derecho al seguro de Accidentes de trabajo, al seguro de Enfermedad, al seguro de vejez e invalidez, al seguro de Enfermedades profesionales y al subsidio por paro. Entre los derechos de previsión ofensiva menciona los derechos al crédito laboral y al acceso a la cultura. Vid. RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., pp. 289-291.

¹⁰⁸ RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p. 464.

¹⁰⁹ Prólogo al libro «dos años de actuación al frente del Ministerio de Trabajo», en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo I...*, ob. cit., pp. 96-97.

¹¹⁰ «Seguro de enfermedad», publicado en toda la Prensa el 30 de enero de 1943, en *ibidem*, p. 75.

pronunciado en 1951, si bien reconoce igualmente esta capacidad al resto de prestaciones derivadas de la protección social como la pensión de viudedad y de orfandad, la cualificación profesional, etc.:

Y en el camino de las dignificaciones inmediatas, esas que he calificado antes de dignificaciones de «relieve apremiante», como dignificación moral lo es de alta jerarquía el establecimiento del Seguro Obligatorio de Enfermedad. (...) Probablemente no existe una estampa más dramática de la indefensión humana, de la fragilidad del barro de que estamos hechos que la estampa del salvaje enfermo en una selva, rodeado de un mundo elocuente y silencioso que le abrumba con el mudo reproche de su insignificancia ante la enfermedad. Es entonces cuando el hombre, aun el más primitivo, aun aquel que se encuentra menos dotado, se acuerda de la Divinidad e invoca a la que presiente por medio de sortilegios y de brujerías a falta de otros medios de expresión de su alma desmoralizada. El trabajador por cuenta ajena, el simple asalariado, antes del establecimiento del Seguro estaba siempre amenazado de estos hundimientos profundos de la moral y llegaba a encontrarse en la acompañada soledad de un hogar frío y miserable, sin asistencia, sin jornal, sin ropas, en una dramática situación bien parecida a la del salvaje en la selva.¹¹¹

No obstante, la dignificación moral puede alcanzarse también a través del perfeccionamiento de los trabajadores mediante el acceso a la cultura (previsión ofensiva). Este tema será abordado con bastante amplitud en el siguiente apartado, ya que el perfeccionamiento a través de la capacitación y de la cultura constituye una de las vías a través de las que el trabajador podría redimirse. Por lo tanto, basta por ahora con apuntar que el derecho a la cultura está fundamentado, no sólo en el deber de trabajar,¹¹² sino también en el deber cristiano de «cultivar y perfeccionar los talentos naturales que a cada cual Dios ha dado», por lo que sus aplicaciones se plasmarían tanto en el ejercicio de la virtud como en el engrandecimiento de la nación.¹¹³

Escuchad, pues: en el orden de las obligaciones que desde la altura de vuestra riqueza se os abren, existe una previa a todas las demás. (...) Esa obligación primera es la obligación inexcusable que tenéis de capacitaros. ¿Capacitaros para vuestro oficio? No, camaradas. ¡De ninguna manera sólo para eso! Eso sería limitar el horizonte de vuestros derechos como hombres. Eso sería ponerle puertas al campo. (...). Nosotros queremos aumentar vuestras obligaciones para aumentar con ellas vuestros goces y para dignificar vuestra condición. Y al contrario que la sociedad liberal, que al extender al pueblo el honor de defender a la Patria se olvidó de extender al pueblo los goces de su cultura, nosotros queremos que se repare esa injusticia para que no continúe el sarcasmo de que quien obtuvo el derecho de dar su sangre por la Patria no haya obtenido el derecho de penetrar hasta los últimos secretos de su civilización.

Nosotros os decimos: capacitaos, ¡sí!, para vuestro oficio; descubrid cada día algo para aumentar la producción; no os privéis del goce de la perfección de la propia obra, porque es un goce espiritual de alta alcurnia; participad en el orgullo de levantar la economía de un país que debió su grandeza y su espiritualidad en buena parte al brazo de sus trabajadores. Pero ¡dad un paso más!, capacitaos para todo: para mandar, para dirigir, para que vuestros hijos manden y dirijan, para que tengáis a vuestro alcance los bienes que una sociedad

¹¹¹ GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Quince años de política social ...*, ob. cit., pp. 17-18.

¹¹² Sobre la fundamentación del derecho a la educación y a la cultura en el deber de trabajar Vid. RUIZ RESA, Josefá Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p. 450.

¹¹³ Vid. *Ibidem*, pp. 454-455.

esclavista ha tenido siempre alejados de vosotros, como un trágico “aligui” que no se alcanzaba jamás.¹¹⁴

La dignificación económica hace referencia directa a aquellos derechos sociales relacionados con las ganancias económicas que percibe el trabajador, tales como el salario o la participación en los beneficios de la empresa por el aumento de la producción. A pesar del interés que suscita el tema de los derechos sociales, no es el objetivo de nuestra investigación el ofrecer un análisis pormenorizado de cada uno de ellos. Sin embargo, sí creemos necesario esbozar algunos apuntes sobre algunos de estos derechos por su relación con el discurso de la dignificación económica del trabajador. En este sentido es importante mencionar que tanto el Fuero del Trabajo como el Fuero de los Españoles aluden a la necesidad de que la «retribución», a la que tienen derecho los trabajadores por sus servicios, sea «justa» y «suficiente para proporcionar al trabajador y a su familia una vida moral y digna».¹¹⁵ De este modo el salario tendrá siempre un carácter familiar y estará condicionado por los límites que la austeridad propia del cristianismo le impone.

La concepción del salario como una remuneración familiar implicaba su reconocimiento como un derecho del trabajador varón para que pudiera sostener a su familia, ya que la mujer casada quedaba liberada de trabajar en el taller y en la fábrica.¹¹⁶ Ahora bien, como la cantidad de dinero solía ser insuficiente para toda la familia, al trabajador se le concedían otros derechos que tenían la finalidad de complementar el salario justo y suficiente como el *plus de cargas familiares*, la *protección de familias numerosas*, etc.¹¹⁷ También existían otros complementos salariales que no estaban relacionados con el carácter familiar del salario sino con otras cuestiones como la estabilidad en el empleo.¹¹⁸ A algunos de ellos, como al *plus de antigüedad*, también aludía Girón en el discurso de la dignificación económica.

Nuestros avances sociales no persiguen, en orden a la dignificación económica del trabajador, más meta que aquella meta universal, jamás alcanzada, de hacer realidad el salario justo y suficiente para todo el núcleo familiar. (...) Se establecen los premios por razón de antigüedad; se establecen aumentos especiales por causa de la penosidad o de la peligrosidad de ciertos trabajos; se fijan gratificaciones permanentes para conmemorar las fiestas de la Natividad de Cristo y de la Revolución Española; se establecen normas para la

¹¹⁴ «En la asamblea de montepíos», discurso pronunciado en el cine Salamanca de Madrid el 8 de mayo de 1951, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo IV...*, ob. cit., p. 148.

¹¹⁵ Fuero del Trabajo, ob. cit., declaración III.1 y Fuero de los Españoles, ob. cit., artículo 27.

¹¹⁶ Vid. Fuero del Trabajo, ob. cit., declaración II.1.

¹¹⁷ Vid. RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p. 299.

¹¹⁸ Vid. BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España (1938-1958)*, Madrid: Consejo Económico y Social, 1998, p. 75.

remuneración del trabajo a destajo, primas por tarea y otras formas para la remuneración mediante incentivo. De este modo se hace al trabajador participe en los beneficios por aumento de producción y se aumenta la condición del salario como renta de trabajo.¹¹⁹

Sobre los *aumentos especiales por penosidad o peligrosidad* del trabajo y la *remuneración del trabajo a destajo*, las *primas por tarea* y la *remuneración mediante incentivo*, que Girón de Velasco parece atribuir a la gestión del Gobierno, Babiano Mora explica que no se trataba de medidas implementadas por el Estado, sino de «complementos retributivos» que las empresas podían asignar a sus trabajadores con el fin de retener aquella mano de obra que era más difícil de sustituir.¹²⁰ Este reparto de competencias entre el Estado y la patronal será convenientemente analizado en el capítulo II.

La *participación en los beneficios de la empresa por el aumento de la producción*, a la que se refiere Girón en el discurso citado, consistía en un complemento que estaba diseñado, en su origen, como una cantidad variable que se añadía al salario fijo tradicional y que tenía «la ventaja de despertar en el obrero un interés por la buena marcha de la empresa y el aumento de la producción». Sin embargo, este complemento que llegó a ser considerado por varios autores como una «remuneración psíquica» terminó aplicándose, de forma general, en forma de una paga anual complementaria «equivalente al importe de una mensualidad, que terminó por adquirir un carácter fijo y periódico», lo que se tradujo en la pérdida del efecto psicológico de la remuneración.¹²¹

Hemos de añadir que este derecho en el discurso de Girón aparece relacionado con el rechazo, por parte del nacionalsindicalismo, de la concepción materialista del trabajo propia del pensamiento capitalista:

Mientras subsistiese el alquiler de hombres, todas las declaraciones teóricas que dignifican el trabajo sólo constituirían la irrealidad de un bello proyecto. (...) No hay otra fórmula que el objetivo común en el interés, haciendo del jornal la proporción que de la riqueza creada corresponde por derecho natural al trabajador. El salario fijo sólo puede constituir en el orden nuevo un mínimo de ingresos, concebido como un Seguro contra la pérdida. Esta transformación en la forma de repartir el beneficio de la producción y el sentido de entender la remuneración del trabajo es una de las más esenciales conquistas de la Revolución Nacional-Sindicalista en lo social.¹²²

¹¹⁹ GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Quince años de política social...*, ob. cit., p. 22.

¹²⁰ Vid. BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., pp. 130-131.

¹²¹ Vid. RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p. 317-318.

¹²² «A todos los trabajadores de España», discurso pronunciado en Madrid el 18 de julio de 1944, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo II...*, ob. cit., p. 60.

Para terminar, hemos de referirnos a la tercera esfera a la que Girón alude dentro del discurso de la dignificación: la dignificación profesional. A grandes rasgos podemos decir que esta categoría está relacionada con aquellas cuestiones que inciden directamente en la estabilidad del empleo.

Pero donde España cree haber no solamente igualado a los países que se tienen por más progresivos, sino haberlos superado, es en la estabilidad del empleo, que consideramos como la manifestación más completa y acabada de la dignificación profesional del trabajador. (...) En España, un obrero, salvo los casos difíciles de haberse declarado situación de crisis irreparable en una industria, es inamovible, con la sola excepción de la comisión de faltas muy graves que tienen que ser probadas en un expediente en el que toman parte los camaradas del trabajo del presunto despedido. Estas faltas están especificadas en el Reglamento del Trabajo. Cuando la Empresa procede al despido del trabajador sin justificación, y es superior a cincuenta trabajadores, si el trabajador quiere seguir trabajando, la Empresa tiene que admitirle al trabajo, sin que pueda obligarle a abandonarlo ni aun mediante indemnización, por fuerte que esta sea.¹²³

Sobre la estabilidad de la mano de obra como característica de la política laboral del régimen franquista hablaremos en el capítulo II con mayor detenimiento, pero ahora es importante adelantar que ya en «las primeras Reglamentaciones de Trabajo y otras leyes laborales» pudo observarse una política tendente a estimular dicha estabilidad. La razón principal es que constituía «una especie de sustituto a la prohibición de los derechos colectivos de los trabajadores» ,como parte de la estrategia para obtener el consentimiento obrero.¹²⁴

El mecanismo promovido por el Régimen para lograr la estabilidad laboral fueron los *mercados internos de trabajo*.¹²⁵ Para aclarar brevemente a qué nos referimos con esta expresión podemos decir que se trata de un instrumento que permite, entre otras cosas, limitar la contratación externa para determinados puestos, reservándose una parte de los mismos para las personas ya empleadas en la empresa. Así, al promocionar internamente a los trabajadores de las empresas, éstas ahorran en costes de selección y en formación. Por otra parte, los *mercados internos de trabajo* «constituían un dispositivo disciplinario, en la medida en que la estabilidad y la posibilidad de ascenso profesional podrían asegurar la lealtad y el consentimiento de la plantilla».¹²⁶

¹²³ GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Quince años de política social...*, ob. cit., pp. 19-20.

¹²⁴ Vid. BALFOUR (1994:236) citado por ibidem, p. 75.

¹²⁵ Los Mercados Internos de Trabajo han sido definidos por muchos autores. Osterman se refiere a ellos como «un conjunto de normas y procedimientos administrativos» que regulan «los derechos con respecto a los puestos de trabajo y a la seguridad en el empleo» mediante la determinación de los requisitos necesarios para cada puesto y el procedimiento de toma de decisiones. OSTERMAN, P.: «Introducción: la naturaleza y la importancia de los Mercados Internos de Trabajo», en Paul Osterman (Comp.), *Los Mercados Internos de Trabajo*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1988, p. 14.

¹²⁶ Vid. BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., p. 81.

e) La redención

La primera idea que conviene destacar acerca de la presencia del concepto de ‘redención’ en el discurso de Girón de Velasco es que ésta empieza a ser significativa a partir de los últimos años de la década de los cuarenta. No queremos decir con esto que antes no apareciera este concepto en el discurso, pero sí que las referencias eran minoritarias en comparación con lo que se observa a partir de 1948.

Además, queremos subrayar que el concepto de ‘redención’ aparece citado de forma aislada pero también asociado a distintos indicadores que hemos tenido en cuenta para nuestro análisis. Ello nos ha llevado a organizar la información en función de dos categorías que aluden a las *vías* mediante las cuales los trabajadores alcanzan la redención y a los *instrumentos* que el Régimen pone a su servicio para lograrlo. No obstante, esta información será presentada más adelante, pues hemos considerado oportuno realizar previamente una pequeña introducción al concepto de ‘redención’ y a la importancia que este término tiene en el discurso del Régimen.

La palabra ‘redención’ es una de esas voces cuya definición puede contemplar varias acepciones. Así, a lo largo de la historia ha venido usándose en varios sentidos, siendo uno de ellos por supuesto el religioso. Para nuestro estudio hemos realizado una aproximación histórica y semántica a este concepto y hemos constatado que, desde su primera aparición en un diccionario español en 1737, el significado de redención ha variado muy poco.¹²⁷

Si partimos en nuestro análisis de la definición actual que la Real Academia de la Lengua (RAE) ofrece del vocablo ‘redención’:

1. «Acción y efecto de redimir».
2. «por antonom. redención que Jesucristo hizo del género humano por medio de su pasión y su muerte».
3. «Remedio, recurso, refugio».¹²⁸

¹²⁷ Para analizar el concepto de ‘redención’ hemos recurrido al Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española (NTLLE), accesible en <https://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-antiguos-1726-1992/nuevo-tesoro-lexicografico>, fecha de consulta 13 de abril de 2020. Esta herramienta nos ha permitido conocer la evolución de este concepto a través de su aparición en los distintos diccionarios que la han recogido desde el siglo XV hasta nuestros días.

¹²⁸ *Diccionario de la lengua española*, RAE, edición del tricentenario, actualización 2019, accesible en <https://dle.rae.es/redenci%C3%B3n>, fecha de consulta 13 de abril de 2020.

Vemos que sólo hay dos definiciones que figuraban en el *Diccionario de Autoridades* de 1737¹²⁹ y que han dejado de recogerse en la actualidad: «alivio o socorro que alguno da a otro», y «rescate o recuperación de la libertad perdida».

Ahora bien, puesto que la primera de las definiciones nos remite al término ‘redimir’, hemos considerado oportuno incluir su definición:

1. «Rescatar o sacar de esclavitud al cautivo mediante un precio».
2. «Comprar de nuevo algo que se había vendido, poseído o tenido por alguna razón o título».
3. «Dicho de quien cancela su derecho o de quien consigue la liberación: dejar libre algo hipotecado, empeñado o sujeto a gravamen».
4. «Librar de una obligación o extinguirla».
5. «Poner término a algún vejamen, dolor, penuria u otra adversidad o molestia».¹³⁰

Una vez definidos convenientemente los dos términos podemos concluir que el concepto de ‘redención’ tiene varias acepciones que nos interesan para nuestro análisis: una primera religiosa, según la cual Jesucristo redimió a toda la humanidad a través de su pasión y su muerte. Y una segunda no religiosa, que comprende varios significados que van desde la compra de la libertad en un sentido esclavista, hasta la superación de penurias y dolencias, pasando por la liberación de obligaciones o de cargas.

El término ‘redención’ fue utilizado por el Régimen en varios de estos sentidos, llegando a crear diversos medios y mecanismos con este nombre. Un ejemplo es el sistema penitenciario de *Redención de Penas por el Trabajo*, para la utilización de los presos políticos recluidos durante la Guerra Civil como mano de obra, a cambio de una reducción de la condena.¹³¹ En sus orígenes fueron excluidos de este sistema los presos

¹²⁹ El *Diccionario de autoridades* es el primer diccionario publicado por la RAE, en el que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza, etc. Es lo más parecido a un diccionario lexicográfico actual. Se publica desde 1726 hasta 1739. Después es sustituido por el *Diccionario usual* de la RAE, el cual se inspira en este primer modelo.

¹³⁰Vid. *Diccionario de la lengua española*, ob. cit., accesible en <https://dle.rae.es/redimir>, fecha de consulta 14 de abril de 2020. El análisis de la evolución del término ‘redimir’ ofrece un resultado muy similar al del concepto de ‘redención’, observándose sólo una acepción que ha desaparecido para ‘redimir’: «Socorrer, aliviar o sacar de algún riesgo o peligro».

¹³¹ Este sistema fue regulado inicialmente por el Decreto nº 281 de 28 de mayo de 1937, el cual «concede el derecho al trabajo a los prisioneros de guerra y presos por delitos no comunes» como peones o en otras clases de empleos o labores «en atención a su edad, su eficacia profesional y a su buen comportamiento» a cambio de un jornal para él y su familia. Sin embargo, habrá que esperar a la creación del *Patronato*

comunes, aunque finalmente fueron aceptados hacia mediados de los años cuarenta. El motivo de esta discriminación inicial lo hemos encontrado claramente expresado en una entrevista realizada por Manuel Aznar a Francisco Franco:

Yo entiendo que hay, en el caso presente de España, dos tipos de delincuentes; los que llamaríamos criminales empedernidos, sin posible redención dentro del orden humano; y los capaces de sincero arrepentimiento, los redimibles, los adaptables a la vida social del patriotismo. En cuanto a los primeros, no deben retornar a la sociedad; que expíen sus culpas alejados de ella, como acontece en todo el mundo con esa clase de criminales. Respecto de los segundos, es obligación nuestra disponer las cosas de suerte que hagamos posible su redención. ¿Cómo? Por medio del trabajo.¹³²

De este modo, los prisioneros sin posible redención eran los presos comunes, a los que el Régimen consideraba como «pervertidos e irrecuperables».¹³³ En cambio, los presos redimibles eran los prisioneros de guerra o los presos políticos, a quienes consideran capaces de arrepentirse y de educarse en la ideología del nuevo Estado.

La *redención de penas por el trabajo* tiene cabida en el sistema penitenciario español, una vez más, como consecuencia de la presencia del catolicismo en la esfera política del Régimen. En este caso concretamente en la Dirección General de Prisiones.¹³⁴ Este hecho favorecerá el predominio de la Teología en las cuestiones jurídicas, dando como resultado un planteamiento según el cual el penado puede beneficiarse de una reducción de su condena a través de dos mecanismos necesarios: «el arrepentimiento» y el «trabajo»¹³⁵, equiparando el trabajo con la penitencia, tal y como revela el discurso del propio caudillo:

Es preciso liquidar los odios y las pasiones de nuestra pasada guerra; pero no al estilo liberal, con sus monstruosas y suicidas amnistías, que encierran más de estafa que de perdón, sino con la redención de la pena por el trabajo, con el arrepentimiento y con la penitencia.¹³⁶

Central para la Redención de Penas por el Trabajo (Boletín Oficial del Estado del 11 de octubre de 1938) para que, además del jornal, los presos puedan redimir parte de la condena a cambio de su trabajo.

¹³² *Diario Vasco*, 1 de enero de 1939, p.3.

¹³³ RODRÍGUEZ TEIJEIRO, Domingo: «El sistema de Redención de Penas por el Trabajo en la segunda mitad de los años 40: de los presos políticos a los comunes», *Revista de Historia de las Prisiones*, 2 (enero-junio 2016), p. 193.

¹³⁴ El principal responsable de la Dirección General de Prisiones era el coronel Máximo Cuervo Radigales, miembro destacado de la ACNP¹³⁴. Por su parte, el jesuita José Agustín Pérez del Pulgar, otorgará al sistema de redención de penas por el trabajo su «primera y más acabada justificación teórica». Vid. *Ibidem*, p. 188.

¹³⁵ Vid. *Ibidem*, p. 190.

¹³⁶ Discurso pronunciado el 31 de diciembre de 1939. Citado por AFINO GUÉNOVA, Eugenia: «El Nuevo Estado y la propaganda de la Redención de Penas por el Trabajo en *Raza. Anecdótico para el guiñón de una película de Francisco Franco*», *Bulletin of Spanish Studies*, Volume LXXXIV, Number 7, 2007, p.894.

El concepto de ‘redención’ goza de tanta relevancia en el ámbito penitenciario durante la posguerra inmediata que su utilización se extiende al ámbito educativo de los condenados. Será una comisión del Patronato Central para la Redención de Penas por el Trabajo la encargada de presentar una propuesta para que los reclusos «que dejen de ser analfabetos en las prisiones» o «que adquieran grados superiores de cultura religiosa, literaria, científica y artística» puedan beneficiarse de una reducción de su condena.¹³⁷ Como resultado, el Decreto de 23 de noviembre de 1940 regularía la redención de penas por el esfuerzo intelectual¹³⁸, si bien dicho esfuerzo no iría dirigido sólo al intelecto, sino que también tendría una fuerte base de formación moral y de adoctrinamiento político.¹³⁹

Finalmente hemos de mencionar el semanario *Redención* como una muestra más de la relevancia que el Régimen concedía a este concepto. Esta publicación se realizaba en las prisiones y se distribuía entre los presos mediante suscripción. De este modo, la revista nace con una doble finalidad. Por un lado, la de mostrar la labor redentora y conversora que el sistema penitenciario español estaba realizando con sus presos a través del «acceso a la información y a la lectura sana». Por otro lado, la de constituir otro mecanismo redentor para aquellos presos con conocimientos en la materia que colaboraran con su trabajo en la realización del semanario.¹⁴⁰

Rodríguez Tejeriro explica cómo en el nuevo Reglamento de Prisiones de 1948 se produce un cambio en la terminología, aunque éste no se corresponde con un cambio de contenido equiparable, sino solamente dirigido a suavizar la imagen del sistema penitenciario español de cara al exterior. Este cambio se produce en un momento caracterizado por el aislamiento de España entre las democracias europeas triunfantes y por la negativa a la aceptación de España en la ONU.¹⁴¹ Para ello se abandona «la

¹³⁷ Vid. RODRÍGUEZ TEIJEIRO, Domingo: «La redención de penas a través del esfuerzo intelectual: educación, proselitismo y adoctrinamiento en las cárceles franquistas», *Revista de Investigación en Educación*, nº11 (1), 2013, p. 60.

¹³⁸ Decreto de 23 de noviembre de 1940 por el que se concede el beneficio de la redención de pena a los condenados que, durante su estancia en la prisión logren instrucción religiosa o cultural.

¹³⁹ Vid. Aylagás Alonso, F. (1948, p. 8) citado por RODRÍGUEZ TEIJEIRO, Domingo: «La redención de penas a través del esfuerzo intelectual...», ob. cit., pp. 59-60.

¹⁴⁰ El semanario *Redención* se editó desde el 1 de abril de 1939 hasta 1978. Para más información sobre esta publicación puede consultarse GÓMEZ BRAVO, Gutmaro: «Franquismo, cárcel y propaganda: El periódico *Redención*», *Oficina do historiador*, v.8, n.1, jan-jun 2015, pp. 117-133.

¹⁴¹ La resolución 39(I) de la ONU de 1946 condena el franquismo por tratarse de “un régimen de carácter fascista, establecido en gran parte gracias a la ayuda recibida de la Alemania nazi de Hitler y de la Italia fascista de Mussolini” y rechaza la admisión de España en el seno de las Naciones Unidas. Vid. «Resolución 39(I) de la Asamblea General de la ONU sobre la cuestión española», accesible en

retórica religiosa» y se la sustituye «por un lenguaje pretendidamente aséptico y técnico», abandonándose el término ‘redención’ y reemplazándolo por el de ‘regeneración’, como equivalente de ‘corrección’ encaminada a evitar la reincidencia de los presos.¹⁴² Llama la atención que precisamente cuando el término ‘redención’ se retira del Reglamento de Prisiones comienza a aparecer de forma más abundante en el discurso del ministro de Trabajo.

De lo expuesto hasta aquí puede deducirse que el término ‘redención’ era empleado por el sistema de prisiones franquista con un matiz católico, según el cual el Estado es el redentor que concede la libertad al preso a cambio de su «trabajo» y de su «esfuerzo intelectual», lo que en realidad se traducía en penitencia y adoctrinamiento social y político.

Ahora sí, centrándonos de nuevo en nuestra tesis, y volviendo por lo tanto al análisis del discurso del ministro de Trabajo José Antonio Girón de Velasco, podemos anticipar que el término ‘redención’ entendido como liberación, aparece también asociado, como en el caso del sistema penitenciario, al trabajo y a la cultura, aunque no exclusivamente. En este sentido hemos de explicar que, dada la elevada frecuencia con la que el vocablo aparece en el discurso, sobre todo a partir de 1950, hemos centrado nuestro análisis en la evolución que se produce en el sentido en el que se emplea el término, atendiendo sobre todo a los conceptos con los que se vincula.

De este modo podemos decir que la aparición del término ‘redención’ comienza a ser apreciable a mediados de los años cuarenta, si bien es cierto que se emplea de manera todavía un tanto esporádica y cargado de religiosidad para referirse a la obra social llevada a cabo por el Movimiento, a la que califica de «gloriosa empresa cristiana y española de redención y de paz»¹⁴³, o a la propia ideología del Régimen para la que emplea el apelativo de «credo social de redención»¹⁴⁴ o simplemente «credo redentor»:

Un credo español, encarnado en el sentido de lo nacional y la justicia de lo social, nimbado por una fe y una cruz, se presenta ante el mundo marcando los rumbos liberadores de las

<http://www.derechoshumanos.net/memoriahistorica/1946-Resolucion-ONU.htm>, fecha de consulta 25 de abril de 2020.

¹⁴² Vid. RODRÍGUEZ TEIJEIRO, Domingo: «El sistema de Redención ...», ob. cit., pp. 199-200.

¹⁴³ Vid. Discurso pronunciado en Radio Nacional el 18 de Julio de 1946, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo II...*, ob. cit. p. 171.

¹⁴⁴ Vid. «Misión social del sacerdote católico», conferencia pronunciada ante los profesores y alumnos de la Universidad Pontificia de Comillas (Santander) el 9 de mayo de 1948, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo III...*, ob. cit., p. 80.

Patrias. Y un jefe único, depositario de ese credo redentor, quiere señalar al mundo rutas de luz y de verdad, no en forma de oportunidad que invita, sino como deber de misión.¹⁴⁵

Por lo tanto, en este primer momento el ciudadano español tiene un papel pasivo ante la redención, siendo el Estado personalizado en la figura de Franco quien, a través de su obra social y de su doctrina, posibilita que el hombre se redima. De este modo Franco aparece en el discurso como *el redentor*, que, a imagen y semejanza de Jesucristo, con su palabra y su obra, liberará a los españoles de la esclavitud. Sin embargo, a medida que nos acercamos a los años cincuenta el término ‘redención’ empieza a perder matices religiosos y aparece asociado a otros indicadores que denotan un papel activo por parte del propio sujeto en el proceso a través del cual se libera de la esclavitud. Estos indicadores nos han llevado a organizar la información en función de dos categorías que aluden a las *vías* mediante las cuales los trabajadores alcanzan la redención y a los *instrumentos* que el Régimen pone a su servicio para lograrlo.



Esquema 2: La redención de los trabajadores

El discurso de los años cincuenta: las vías para la redención.

Cuando hablamos de las vías que conducen a la redención nos estamos refiriendo a aquellas acciones a través de cuya realización puede redimirse el propio sujeto. La

¹⁴⁵ Discurso pronunciado en Tarrasa el 26 de enero de 1949, en *ibidem*, p. 124.

primera de estas vías es *el trabajo*. La segunda, *el perfeccionamiento* encaminado a lograr *hombres y trabajadores distintos*.

Sobre *el trabajo* hemos de decir que, si bien es cierto que pudiera parecer una contradicción el planteamiento de que *el trabajo* permite al hombre liberarse de la esclavitud, la argumentación que hace el Régimen de este enfoque se basa en una idea fundamental: *el trabajo* dignifica al hombre y esta dignificación le conduce hacia su liberación.

Nosotros entendimos que el trabajo humano no es sólo una actividad que se mida en Kilogramos o en caballos, y, por lo tanto, entendimos que no es un esfuerzo que se hace solamente para subsistir mejor o peor, como una bestia. Nosotros entendimos que el trabajo del hombre debe proporcionarle a él y a su prole los medios de alumbrar primero y de satisfacer después todas aquellas apetencias, todas aquellas ambiciones, todas aquellas ilusiones que ejercidas con decoro hacen que el paso de la criatura humana por este valle de lágrimas pueda realizarse con aire erguido y no con el doblado y cansino paso de los esclavos.¹⁴⁶

Esta relación entre trabajo, dignificación y redención queda perfectamente expresada en el siguiente discurso pronunciado el día de la Exaltación del Trabajo, en el que el ministro Girón se refiere a la preocupación del Gobierno por ayudar a los trabajadores en la búsqueda de su felicidad:

Esa felicidad que no se logra los sábados en un sobre, aunque procuremos que el sobre sea cada sábado más abultado, sino la felicidad que se logra al saberse protagonista de una historia y del destino de un pueblo; la felicidad que nace de la noción de la propia dignidad y de esa libertad, que no tiene parecido con otra alguna, de ver crecer en torno a la prole, de ver elevarse el nivel de la propia vida y de ver cómo se va haciendo cada vez más vertical, más enhiesta y más arrogante la propia figura moral, y cómo el trabajo cumple su única misión: la de librarnos de la esclavitud en cuyo nombre se nos impuso.¹⁴⁷

La segunda *vía* para la redención a la que alude Girón en sus discursos es *el perfeccionamiento* dirigido a la transformación de los españoles en «hombres “distintos”, en trabajadores “distintos”». ¹⁴⁸ Ahora bien, este perfeccionamiento debe producirse a través de dos recorridos: la *capacitación* y la *cultura*. Ambos recorridos aparecen en el discurso, no como excluyentes, sino como necesariamente complementarios.

Y lo que queremos es que el título de trabajador dé acceso a todos los bienes de la cultura sin carácter excepcional, sino naturalmente, corrientemente. Y para ser “distinto” hay que

¹⁴⁶ «La libertad del hombre. Meta de la revolución española», discurso pronunciado en Sevilla el 3 de noviembre de 1951, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo IV...*, ob. cit., pp. 296-297.

¹⁴⁷ Discurso pronunciado en Radio Nacional de España el 18 de julio de 1950, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo III...*, ob. cit., p. 304.

¹⁴⁸ «A los aprendices del Frente de Juventudes», discurso pronunciado en Marbella el 2 de septiembre de 1948, en *ibidem*, pp. 99-100.

mejorarse, y no solamente mejorarse en el orden material, ni siquiera en el orden rigurosamente técnico. (...) Con esto quiero decir que el electricista, por ejemplo, no puede quedar convertido en un ser bobo y neutro cuando cesa en él la actividad de electricista, por excepcional que esta condición sea. En el momento en que deje sobre la mesa su herramienta, con la cual acaba de hacer una obra perfecta, otra obra perfecta debe comenzar: la obra de afinamiento y de perfección de su espíritu, de su ser intelectual y moral, de su parte noble, hoy abandonada a esa tristeza, a ese abatimiento, a esa especie de atontamiento que percibimos a veces en los ojos atónitos de nuestros estupendos trabajadores; tristeza, abatimiento y atontamiento que constituyen la injusticia más feroz, más anticristiana a que se pueda someter a un ser humano, puesto que con ella se le hurtan las delicias de aquello que deba ser común para todos los hombres, igual que el aire que respiramos: la cultura, obra de las generaciones y obra del espíritu humano en libertad.¹⁴⁹

El discurso sobre la *capacitación* hay que contextualizarlo en un momento en el que ya se había comprobado el fracaso de la política autárquica y el Gobierno había puesto en funcionamiento su propio sistema de Formación Profesional a través de la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 1949. Aunque ahora no es el momento de analizar con detalle dicha Ley, sí creemos necesario señalar que nace «bajo una nueva etapa económica encaminada a la industrialización y el desarrollo económico del país»,¹⁵⁰ una etapa caracterizada por «la inexistencia de trabajadores formados e instruidos, especialmente en las zonas rurales y comarcales en donde la educación difícilmente lograba llegar».¹⁵¹ Por lo tanto, era necesario crear un sistema de *capacitación* que dotara al país de esos trabajadores técnicos que se necesitaban.

Hace dos años dije a los trabajadores asturianos, a aquellos estupendos y bravos camaradas a quienes la Patria debe tanto, que entrábamos en la época de los grandes campeonatos de la técnica y que sólo los pueblos con un proletariado preparado, con un operario de primera clase y con un técnico exigente consigo mismo podrían garantizar para las generaciones venideras la libertad y la independencia del suelo en que vivimos, la inviolabilidad del hogar en que nacemos y morimos y la condición de hombres libres para los hijos que engendramos. Pueblo en que el obrero se abandone a la rutina y a la gandulería, pueblo de técnico chapucero, pueblo sin clase dirigente operaria, es pueblo entregado a la esclavitud.¹⁵²

Sin embargo, como ya hemos señalado, la *capacitación* no era suficiente para llegar a ese grado de perfeccionamiento que caracterizaría a ese «hombre distinto», pues además de la adquisición de esas nuevas competencias profesionales que la incipiente industrialización del país demandaba, era necesaria también la adquisición de la *cultura*, hasta entonces vetada para la clase trabajadora. Ahora bien, para entender este discurso sobre la *cultura* debemos tener en cuenta que se trata de un momento en que se produce

¹⁴⁹ Ibidem, p. 101.

¹⁵⁰ DELGADO GRANADOS, Patricia: *Formación profesional, educación y trabajo. Retrospectiva de las Universidades Laborales*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2012, p. 59.

¹⁵¹ Ibidem, p. 60.

¹⁵² «A los trabajadores valencianos en el teatro Tyris», discurso pronunciado el 26 de abril de 1952, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo V...*, ob. cit., p. 42.

una disminución de la población agraria y un rápido y notable aumento de la población industrial,¹⁵³ y que los habitantes del campo, dotados mayoritariamente de un «escaso nivel de instrucción», emigraron a las ciudades en busca de empleo.¹⁵⁴ Esta situación será la que sirva de justificación para que la *cultura* se presente como un instrumento capaz de nivelar las desigualdades y avanzar en el camino hacia la armonía social:

Si buscamos la igualdad de los hombres en la cultura y ponemos en el empeño la necesaria dosis de caridad echaremos las únicas bases sólidas, humanamente hablando, para la paz social. Bases mucho más sólidas que las que ofrece una igualdad económica, por otra parte imposible.¹⁵⁵

Aunque más allá de esa concepción armmonicista de la *cultura* como elemento reparador de la desigualdad entre las clases sociales, Girón atribuía a su universalización tres potestades más: en primer lugar, le atribuía la capacidad de aumentar la producción, siendo su razonamiento que «el hombre culto rinde más porque trabaja con la ilusión de que su esfuerzo le conduce a la obtención de los bienes de disfrute».¹⁵⁶ En segundo lugar, la universalización de la *cultura* implicaba que los trabajadores pudieran habilitarse para acceder a los puestos de poder y de mando, lo cual abría un camino hacia la redención:

Cuando el demagogo ofrece poder, sólo poder, sin la cultura que le engendra y le sostiene, sabe que ofrece el fracaso, sabe que brinda al proletariado una ocasión de ejercer algo para lo que no está preparado, algo que acabará el demagogo por arrebatarse con el pretexto de su inexperiencia, (...).

Nosotros no venimos a deciros. ¡Asaltad el Poder! Eso sería un crimen. Os venimos a decir, eso sí: ¡Asaltad la Cultura! Y desde ella como posición dominante, ambicionad todo lo que es lícito ambicionar: el Poder también. ¡Pues no faltaba más! Pero ambicionad también todos los bienes de disfrute, todos los goces que la cultura trae consigo y que son los que labran la influencia y los que elevan la condición de la criatura humana y los que engendran el sublime bienestar del deber cumplido.¹⁵⁷

En tercer lugar, la cultura entendida como ocio, tiene en sí misma el poder de redimir a aquel que tenga el privilegio de gozar de ella, siendo su disfrute la propia liberación:

¹⁵³ Vid. TORTELLA, Gabriel y NÚÑEZ, Clara Eugenia: *El desarrollo de la España Contemporánea. Historia Económica de los siglos XIX y XX*, Madrid: Alianza Editorial, 2011, p. 321.

¹⁵⁴ Vid. BABIANO MORA, José: *Emigrantes, cronómetros y huelgas. Un estudio sobre el trabajo y los trabajadores durante el franquismo (Madrid, 1951-1977)*, Madrid: Siglo XXI de España editores y Fundación Iº de mayo, 1995, p. 18.

¹⁵⁵ «La cultura, instrumento necesario para la revolución social», discurso pronunciado en Sevilla el 25 de noviembre de 1950, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo III...*, ob. cit., p. 327.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 337.

¹⁵⁷ «A las Asambleas Nacionales de Mutualidades y Montepíos Laborales. Invitación a la ofensiva de la cultura», discurso pronunciado en noviembre de 1950, en *ibidem*, pp. 372-373.

El cuerpo en holganza no vale nada, ni dinero. Nosotros queremos para el trabajador, eso sí, el ocio digno. Pero no el ocio digno de una sola clase, como en tiempo de la esclavitud, sino el ocio digno y libertador del yugo para todos los hombres.¹⁵⁸

Los instrumentos facilitados por el Régimen para la redención de los trabajadores.

Para que el trabajador pudiera avanzar por estas vías hacia su *redención*, el Régimen, a través de las mutualidades y los montepíos laborales, habilitó unos instrumentos concretos a los que Girón dedica buena parte de sus discursos a partir de los años cincuenta: las Universidades Laborales, y el crédito laboral. Ahora bien, antes de entrar a analizar cada uno de ellos es imprescindible concretar unos breves apuntes acerca del mutualismo en este periodo con el fin de argumentar adecuadamente nuestro análisis. En este sentido, es preciso advertir que estamos ante un sistema de previsión que comienza a gestarse en el siglo XIX pero que ha sido escasamente abordado por la historiografía, especialmente en el caso del periodo franquista.¹⁵⁹ Por este motivo, a pesar del interés que su estudio tiene para el tema que nos ocupa, nos hemos visto limitados a la hora de analizar correctamente su funcionamiento.

Hemos comenzado nuestra indagación realizando una revisión de la legislación sobre estas entidades y la primera conclusión a la que hemos llegado es que, si bien es cierto que existe una amplia reglamentación sobre la materia, podemos afirmar con De la Calle Velasco que el mutualismo «no queda establecido como sistema hasta 1954»¹⁶⁰, cuando se publica la Orden que aprueba su Reglamento.¹⁶¹ Ello no quiere decir sin embargo que en la década de los cuarenta no estuviera ya en funcionamiento.

Estas organizaciones «de índole benéfica o exentas de lucro mercantil» pero correspondientes al ámbito del «seguro social privado», pasan durante el franquismo a

¹⁵⁸ «Trabajar para lograr la libertad», discurso pronunciado en Mieres (Asturias) el 13 de marzo de 1950, en *ibidem*, p. 225.

¹⁵⁹ Marín califica se refiere a la opacidad existente «respecto a los estudios sobre mutualismo posteriores a 1939» en España, debido principalmente a que «las publicaciones existentes tienden a abordar la temática ya sea de forma tangencial en obras generales, o mediante el análisis de espacios que raramente superan los límites de lo local». MARÍN, Guillermo: «Los márgenes de la solidaridad. Sociedades de socorros mutuos y mutualismo en España», *Intus-Legere Historia*, vol. 9, Nº 2, 2015, pp. 61-63.

¹⁶⁰ DE LA CALLE VELASCO, M^a. Dolores: «Mutualidades Laborales en el régimen de Franco», comunicación presentada en el IX Congreso de la Asociación Española de Historia Económica, Murcia, 2008, p. 2, accesible en <https://www.ache.es/ix-congreso-internacional-2008/>, fecha de consulta 12 de mayo de 2020.

¹⁶¹ Orden de 10 de septiembre de 1954 por la que se aprueba el Reglamento General del Mutualismo Laboral.

ser controladas por el Estado, a través de la tutela del Ministerio de Trabajo.¹⁶² El argumento mediante el cual la Ley justifica esta intervención es una clara muestra del paternalismo característico de los regímenes totalitarios¹⁶³, pues se basa no sólo en la proliferación de este tipo de organizaciones y lo que ello implica para la economía nacional, sino también en los «esfuerzos y esperanzas de las clases modestas, que en muchas ocasiones, por no existir la adecuada formación entre el buen deseo y el acierto técnico en el cálculo y en la interpretación» o por otras causas de tipo administrativo, «suelen producir defraudaciones morales que ocasionan el consiguiente descrédito para las instituciones de previsión social y el quebranto irreparable para los mutualistas asegurados».¹⁶⁴

El Reglamento General de 1954 define el mutualismo laboral como «un sistema de Previsión Social obligatorio establecido en favor de los trabajadores por cuenta ajena en actividades laborales determinadas por el Ministerio de Trabajo».¹⁶⁵ Sin embargo, en la legislación posterior se fue incorporando a otros grupos de trabajadores como los independientes o los autónomos,¹⁶⁶ llegando a abarcar a todos los grupos de trabajadores y a convertirse en un «sistema paralelo al régimen de seguros sociales del Instituto Nacional de Previsión».¹⁶⁷ Los pagos de las cuotas empresarial y obrera debían ser abonados por las empresas, y a cambio los mutualistas gozaban, entre otras, de las siguientes prestaciones: pensiones de jubilación, invalidez, larga enfermedad, viudedad y orfandad; subsidios de defunción, nupcialidad y natalidad; y lo que más interesa para nuestro análisis, créditos laborales para los mutualistas y acción formativa para sus hijos, para los huérfanos y para los hijos de sus pensionistas.

¹⁶² Vid. Ley de 6 de diciembre de 1941 de Mutualidades.

¹⁶³ De la Calle Velasco sostiene que «los regímenes totalitarios y dictatoriales ofrecen políticas sociales paternalistas, para conseguir su legitimación y lograr mayores índices de consenso». El franquismo no sería una excepción y trataría, a través de estas políticas, de «ofrecer un rostro amable, en contraposición a la fuerte represión que estaba ejerciendo». Vid. DE LA CALLE VELASCO, M^a. Dolores: «Mutualidades Laborales en el régimen de Franco», ob. cit., p. 1. Sobre el concepto de 'paternalismo' aplicado al ámbito estatal e industrial profundizaremos en el siguiente capítulo.

¹⁶⁴ Vid. Ley de 6 de diciembre de 1941 de Mutualidades

¹⁶⁵ La obligatoriedad por parte de los trabajadores de afiliarse a alguna mutualidad o montepío en función de su sector laboral quedaba establecida en las distintas reglamentaciones de trabajo y en la legislación previa al Reglamento de 1954 como la Orden de 11 de enero de 1947 por la que se dictan normas sobre obligación de contribuir, empresas y trabajadores, a los fondos de los Montepíos o Mutualidades.

¹⁶⁶ Estos grupos de trabajadores son añadidos al sistema de mutualidades mediante el Decreto 11/1960 de 23 de junio por el que se aplican los beneficios del mutualismo laboral a los trabajadores independientes y la Orden de 30 de mayo de 1962 por la que se crean las Mutualidades Laborales de Trabajadores Autónomos de Servicios, de la Industria y de las Actividades directas para el Consumo.

¹⁶⁷ DE LA CALLE VELASCO, M^a. Dolores: «Mutualidades Laborales en el régimen de Franco», ob. cit., p. 7.

A continuación, procedemos a mostrar algunos ejemplos de cómo se plasma todo este engranaje en el discurso de Girón de Velasco. En este sentido es interesante analizar el planteamiento que trasciende a todas las alusiones que hemos encontrado en el discurso sobre los montepíos y las mutualidades, como sistema de base que posibilita la redención de los trabajadores. Y es que tal y como lo presenta Girón, el mutualismo era el mecanismo que permitiría que el trabajador se redimiera por sí mismo, pagándose su propia liberación. Teniendo en cuenta esta premisa, hemos de reconocer que el ejemplo más claro de cómo se articula este discurso en torno a la *redención*, previo pago en el correspondiente montepío, lo encontramos en consignas como las siguientes: «Redimíos con la fuerza de vuestra propia riqueza»; «Comprad con vuestro dinero vuestra libertad y la de vuestros hijos»; o «Hijos de la Revolución Nacional, el Montepío redime vuestra esclavitud».¹⁶⁸

La labor de propaganda que el ministro de Trabajo realizaría en favor de las mutualidades y los montepíos, así como de sus creaciones, fue muy intensa. Es por ello que encontramos numerosas referencias a la actividad realizada por estas entidades, tanto en favor de la *capacitación* y de la *cultura* como en beneficio del *crédito laboral*.

El primer ejemplo que mostramos procede de un fragmento de un discurso que Girón pronuncia ante las Asambleas Nacionales de Mutualidades y Montepíos Laborales, pero en el cual se dirige «a los obreros, porque ellos son el sujeto protagonista de las entidades de previsión laboral»¹⁶⁹ : «Camaradas: hay que ir a la conquista de la cultura por vosotros mismos y con vuestros medios propios, que la Revolución ha puesto en vuestras manos. Con vuestro dinero, en suma».¹⁷⁰

El siguiente ejemplo procede de una carta enviada a los presidentes, directores y vocales de los Montepíos y Mutualidades Laborales, en la que desarrolla esta idea:

¿Es que vosotros, camaradas empresarios, vais a estar en espera de que el crecimiento de vuestra industria, que es el crecimiento de la Patria y la mejora de todas sus clases sociales, esté pendiente de que aparezcan por arte de magia mejores técnicos, mejores obreros? ¿Es que sobre todo vosotros, camaradas trabajadores, huiste incansable y heroica, es que vosotros vais a estar pendientes de que venga nadie a romper el último eslabón de la cadena de vuestra esclavitud a la ignorancia, de vuestra carencia cultural, cuando tenéis en vuestras

¹⁶⁸ «“Slogans” para Montepíos», en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo IV...*, ob. cit., p. 55.

¹⁶⁹ «A las Asambleas Nacionales de Mutualidades y Montepíos Laborales. Invitación a la ofensiva de la cultura», discurso pronunciado en noviembre de 1950, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo III...*, ob. cit., p. 367.

¹⁷⁰ *Ibidem*, p. 372.

manos la herramienta de oro, el oro de vuestros Montepíos, afilada y lista para hacer saltar los últimos eslabones de aquella cadena de esclavitud? ¹⁷¹

Ya centrándonos en cada uno de los instrumentos que hemos señalado, podemos decir, tal y como queda reflejado en el Esquema 2, que el mutualismo laboral puso a disposición de los trabajadores un instrumento para cada una de las vías señaladas en su camino hacia la *redención*. Para la vía del *trabajo* las mutualidades y los montepíos ofrecían el crédito laboral. Para la vía del *perfeccionamiento*, englobando tanto a la *capacitación* como a la *cultura*, el Régimen creó las Universidades Laborales, para las cuales el mutualismo laboral constituyó un cómodo soporte financiero al aportar, casi el 90 por 100 de su coste de construcción y sostenimiento y sufragó mediante la partida destinada a la acción formativa las becas que permitieron el régimen de absoluta gratuidad del alumnado.¹⁷²

Ahora bien, a la hora de analizar el discurso sobre estos instrumentos es interesante destacar la diferencia que el propio Reglamento de 1954 establece entre las prestaciones reglamentarias y las potestativas. Las primeras son «de carácter exigible», es decir, se trata de un derecho de los mutualistas. Las segundas son «beneficios de carácter graciable que los Órganos de Gobierno de las Instituciones pueden conceder [...], sin que constituyan derechos exigibles por parte de los peticionarios». En este sentido nos parece importante mencionar que la acción formativa y el crédito laboral pertenecen a este último grupo de prestaciones.

De las Universidades Laborales hablaremos más ampliamente en el capítulo dedicado a la educación, pero no podemos dejar de hacer aquí algunas aclaraciones previas que consideramos necesarias para poder definir su papel como instrumentos formativos diseñados por el Régimen para lograr ese «trabajador distinto», aparentemente en aras de su propia liberación y del progreso del país. En este sentido, las Universidades Laborales surgen como el gran proyecto educativo del Régimen.

¹⁷¹ «A los Presidentes, Directores y Vocales de los Montepíos y Mutualidades Laborales», carta fechada en noviembre de 1953, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo V...*, ob. cit., p. 365.

¹⁷² Vid. DELGADO GRANADOS, Patricia: *Formación profesional, educación y trabajo...*, ob. cit., p. 100. Respecto a los gastos de construcción y sostenimiento, el Reglamento General del Mutualismo Laboral de 1954 establece para estas entidades la obligatoriedad de invertir sus beneficios destinando, como mínimo, un 65 por 100 «a valores emitidos o garantizados por el Estado Español» y un 15 por 100 a fondos públicos españoles. El 20 por 100 restante podía repartirse entre las dos opciones anteriores o invertirse en inmuebles «que ofrezcan las necesarias garantías de valor y productividad», en «títulos privados» o reservarse para «realizar inversiones de carácter social en la forma y condiciones que en cada caso determine el Ministerio de Trabajo».

Girón de Velasco, señalado por algunos autores como su principal ideólogo¹⁷³, las menciona en su discurso como la gran obra destinada a proporcionar esa capacitación técnica y esa cultura humanística tan necesaria para la redención de los trabajadores:

Alzad, camaradas, en los cuatro puntos cardinales de España enormes Ciudades Universitarias Laborales para vuestros hijos, para vuestros camaradas jóvenes, y declarad valerosamente, como hombres de nuestro tiempo, que constituye una meta muy menguada luchar permanentemente por el rancho y sólo por el rancho. Y que cuando esa meta se hace permanente el hombre se achica, se asquea de sí mismo, se deja rodar por todas las pendientes y aleja cada día más de su frente la luz que alumbra las ideas levantadas y justas y que han de alzar al trabajador de su condición de esclavo permanente.¹⁷⁴

Las referencias en el discurso de Girón al papel de las Universidades Laborales como mecanismo redentor puesto a disposición de la clase trabajadora son múltiples. El siguiente ejemplo corresponde a un discurso pronunciado en 1951, al igual que el anterior, ante un público procedente de un sector clave para el desarrollo de estas instituciones: las mutualidades y los montepíos laborales.

Vais a ganar la batalla de la Cultura con las Universidades Laborales, cuyo fulgor popular anuncia ya el alba de la redención total del ser humano que puebla nuestra Patria, para asombro del mundo. No cejéis un instante en el camino de esta liberación, y medita un poco cada día sobre las consignas del Caudillo que os he ido transmitiendo.¹⁷⁵

Las Universidades Laborales eran centros de Formación Profesional superior tutelados por el Ministerio de Trabajo, si bien es cierto que de los aspectos curriculares y de la inspección se encargaba el Ministerio de Educación Nacional. Para clarificar esta doble «cobertura institucional»¹⁷⁶ debemos remitirnos a la Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial, la cual establece que «la superior orientación y

¹⁷³ Patricia Delgado remite a la *Université du Travail* de Charleroi (Bélgica) como inspiración para las Universidades Laborales en el resto de los países. Esta institución fue fundada en 1903 por Paul Pastur, abogado y profesor de Derecho en la Universidad de Lieja, quien destacó «en la sociedad de su tiempo por su compromiso constante hacia las clases más desfavorecidas» llevando a cabo distintos proyectos como Orfanatos de Trabajo, Casas de Maternidad o Escuelas Industriales, entre otros. Una posibilidad es que más tarde este modelo se exportara a Francia y de allí a España, si bien señala que otros autores defienden que, en el caso español, las Universidades Laborales fueron una creación original del ministro de Trabajo José Antonio Girón de Velasco. Vid. DELGADO GRANADOS, Patricia: *Formación profesional, educación y trabajo...*, ob. cit., pp. 89-90.

¹⁷⁴ «A las Asambleas Nacionales de Mutualidades y Montepíos Laborales. Invitación a la ofensiva de la cultura», discurso pronunciado en noviembre de 1950, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo III...*, ob. cit., p. 374.

¹⁷⁵ «El crédito laboral», discurso dirigido «a los camaradas de las Asambleas Generales y las juntas rectoras de los Montepíos Laborales» y pronunciado en Madrid en noviembre de 1951, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo IV...*, ob. cit., p. 360.

¹⁷⁶ DELGADO GRANADOS, Patricia: *Formación profesional, educación y trabajo...*, ob. cit., p. 92. Sobre el control de la Formación Profesional, Delgado explica que los Estatutos de Enseñanza Industrial de 1924 y de Formación Profesional de 1928 entregaban estas enseñanzas, hasta entonces bajo el control del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, al Ministerio de Trabajo. (Vid. *Ibidem*, pp. 50-53). Durante los primeros años del franquismo se adoptaría este mismo modelo, pero la Ley de Formación Profesional de 1955 devolvería ciertas competencias en esta materia al Ministerio de Educación Nacional.

gobierno de la Formación Profesional Industrial corresponden al Ministerio de Educación Nacional», si bien reconoce la existencia de centros oficiales y no oficiales. Los centros oficiales serán los «fundados y regidos por el Ministerio de Educación Nacional» y los no oficiales «aquellos que están organizados, dirigidos y sostenidos por la Iglesia, organismos del Movimiento, Diputaciones o Cabildos, Ayuntamientos, Mancomunidades, Montepíos o Mutualidades de Previsión, [...]», siendo éste precisamente el caso de las Universidades Laborales. De cualquier forma la aprobación de los planes de enseñanza, la inspección, y otras competencias como el establecimiento de los requisitos exigibles para su creación, autorización y reconocimiento oficial, o las convalidaciones, recaerían siempre sobre el Ministerio de Educación Nacional.

Como no es el objetivo de este apartado explicar detalladamente el funcionamiento de estos centros, no vamos a detenernos más en ello, pero sí consideramos importante terminar nuestro acercamiento a estas instituciones con una cita del ministro de Trabajo en la que explica cómo cumplen esa labor de *perfeccionamiento* en el hombre y cómo le conducen hacia la *redención*:

Se ha empleado el término Universidad para diferenciar esta Institución revolucionaria de la conocida Escuela de Artes y Oficios o de la Escuela Profesional. Porque en esta Institución se va a dar a los hijos de los trabajadores una formación universal, una universalidad de conocimientos, todos aquellos conocimientos del universo circundante que son propios de un hombre libre que pertenece a su tiempo y tiene derecho a participar en la existencia de cada día. Y parejamente se les va a hacer unos técnicos especialistas en distintos ramos: industriales, agrícolas, pecuarios, comerciales, de transportes, de navegación. (...) Esto es lo que quiere esencialmente la Universidad Laboral: crear los mejores técnicos, capaces de elevarse del ejercicio de esa técnica a un nivel económico superior y crear los mejores hombres de su tiempo, capaces de obtener la influencia social, el armamento defensivo, la libertad y la independencia que da la cultura que hasta ahora había sido patrimonio de los poderosos.¹⁷⁷

Si las Universidades Laborales son el primer instrumento que el Régimen pone a disposición del trabajador para que éste se perfeccione y se redima, transformándose en ese «hombre distinto» tan necesario para la elevación del país, el crédito laboral será presentado como el colofón del aparato redentor sustentado por los montepíos. Así lo explica el propio Girón:

Pensad en el instrumento de liberación que esto [se refiere al crédito laboral] puede constituir. Pensad en el hombre, vuestro camarada, pero pensad también en la Patria, vuestra madre, a quien todo esfuerzo es debido. Tenéis en vuestras manos el instrumento del milagro. Dignificado el hombre por la defensa contra la adversidad, arrancado de las garras de la incultura, hay que entregarle un instrumento de ilusión, una antorcha de

¹⁷⁷ «Mensaje a los trabajadores de Cataluña, Aragón y Levante», discurso pronunciado en Radio Nacional de España el 8 de enero de 1952, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo IV...*, ob. cit., pp. 40-41.

esperanza, porque de otro modo, camaradas, haremos que el hombre español, en vez de ser redimido, se sienta defraudado en la hora suprema de la iniciativa y del lanzamiento hacia una vida mejor, para la que le habremos dotado de conocimientos, pero para la que le habremos negado armas físicas.¹⁷⁸

Los créditos podían ser solicitados por los mutualistas, bien «para desarrollar sus iniciativas en el orden de la producción», bien para «mejorar sus condiciones de vida», denominándose créditos «productivos» y «de consumo», respectivamente.¹⁷⁹ En cualquiera de los casos, la principal garantía que se exigía de cara a su solicitud era «la honorabilidad y la confianza, basadas en la competencia y en el trabajo». De hecho, para solicitar el crédito ante la Delegación Provincial de Mutualidades, se requería, entre otros documentos, «información sobre la conducta y moralidad del solicitante expedida por la Alcaldía y el respectivo Sindicato», así como «testimonios sobre competencia profesional y conducta laboral».¹⁸⁰ A continuación mostramos cómo dicho pacto de honor queda expresado en el discurso de Girón:

A todo trabajador, y de una manera especial a ese trabajador medio patrono de sí mismo, a ese que se está escurriendo por entre las rendijas del telón de acero que es la esclavitud económica y está a punto de lograr la libertad, pero que está justamente en el instante de mayor peligro, que es el instante de perderla para siempre en el fracaso y la decepción, a ése tenéis que tenderle la mano cuando os pida auxilio para comprar ese pequeño motor, esa máquina insignificante, esa herramienta, ese aparato, esa instalación cuya posesión le va a lanzar a la orilla de la libertad a él y a su prole. En ese momento vosotros tenéis que darle un valor financiero a la capacidad de trabajo de ese camarada, a su honradez, a su iniciativa, a su genio, a su laboriosidad. Y en consecuencia, tenéis que darle no dinero, que él no quiere dinero, sino el medio mismo para la liberación. La máquina así adquirida por vosotros, con la que ya empezáis a participar en la ilusión del compañero acompañándole en los pasos decisivos, esa máquina, que puede ser un tesoro para ese camarada y para la Patria, será la prenda que garantice el préstamo del honor.¹⁸¹

¹⁷⁸ «El crédito laboral», discurso dirigido «a los camaradas de las Asambleas Generales y Juntas Rectoras de los Montepíos Laborales» y pronunciado en Madrid en noviembre de 1951, en *ibidem*, p. 364.

¹⁷⁹ Vid. Orden de 10 de septiembre de 1954, *ob. cit.*

¹⁸⁰ Vid. *Ibidem*.

¹⁸¹ «El crédito laboral», discurso dirigido «a los camaradas de las Asambleas Generales y Juntas Rectoras de los Montepíos Laborales» y pronunciado en Madrid en noviembre de 1951, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo IV...*, *ob. cit.*, p. 363.

3. EL DISCURSO DE LA SECCIÓN FEMENINA: «La reconquista del hogar»

Antes de comenzar con el análisis del discurso de la Sección Femenina (SF), queremos advertir que este no ha sido abordado con la profundidad que merece, fundamentalmente debido a la propia segregación por razón de sexo que el régimen franquista llevó a cabo, tanto a nivel social como escolar.

Cuando empezamos a analizar el discurso del Ministerio de Trabajo, personalizado en la figura de José Antonio Girón de Velasco, nos dimos cuenta de que la mujer apenas era mencionada y de que las escasas referencias que encontrábamos estaban dirigidas, precisamente, a sacar a la mujer del entorno laboral para que ocupara su lugar en el hogar, rechazando todas las conquistas en materia de igualdad que, en palabras del propio ministro, «un estafalario movimiento llamado el feminismo» había conquistado.¹⁸² Las siguientes referencias constituyen un claro ejemplo del tipo de alusiones a las que nos referimos:

Afortunadamente, aun en los países en que tan pintorescos movimientos llegaron a arraigar más, se impone la idea del retorno de la mujer al hogar después de una experiencia que ha estado durante muchos años amenazando las propias fuentes de la vida. Hoy todas las legislaciones, por lo menos en los grandes países cultos, consideran el trabajo de la mujer desde el punto de vista de la familia; esto es, partiendo de la declaración de que la familia, como célula natural de la vida social, tiene unos derechos propios ante los que deben ceder los de los individuos de uno y de otro sexo.

No se trata tan sólo de proteger legalmente los períodos de gravidez de la mujer, ni de preservar a su descendencia de los peligros de un alumbramiento realizado en malas condiciones; ni se trata solamente de preservar al recién nacido en las primeras semanas de su vida de los peligros que puedan amenazarle, sino que se trata de reconocer que la mujer casada debe permanecer, siempre que esto [sea] posible, en el hogar, como educadora de la prole en el orden físico, espiritual y moral y como administradora y compañera del trabajador.¹⁸³

La extensión de los beneficios del Seguro de Maternidad tiene todavía otras repercusiones menos aparentes, pero no menos importantes. La madre no tiene que desplazarse al taller o a la fábrica y puede atender a la formación espiritual y moral del niño. La vida de hogar, que debe ser la suya, con su continua presencia fortalece los vínculos de afecto y de compenetración.

En otro orden, el retorno de las mujeres casadas a la vida familiar disminuye el paro porque quedan libres sus puestos de trabajo.¹⁸⁴

¹⁸² «Trabajo de la mujer», en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo IV...*, ob. cit., p.228.

¹⁸³ *Ibidem*.

¹⁸⁴ «Realidades nacional-sindicalistas», escrito publicado en el diario *Informaciones* de Madrid el 17 de julio de 1942, en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo I...*, ob. cit., pp. 40-41.

También observamos que delegaba en la SF la formación de la mujer para que desempeñara correctamente su función cuando se refiere, por ejemplo, a la Academia de Mandos de la SF para decir que «de allí han de salir quienes manden las formaciones de nuestra quinta columna: la del hogar».¹⁸⁵

Esta situación nos llevó en un primer momento a incluir a la SF en nuestra investigación, si bien pudimos observar que ya existían numerosos y extensos estudios sobre la organización que analizan precisamente su discurso sobre el trabajo femenino.¹⁸⁶

En este sentido, la originalidad de nuestro trabajo hubiera residido en analizar las fuentes primarias de la organización que ofrecen un claro testimonio de la concepción del trabajo femenino que se intentaba transmitir. Nos hubiera gustado poder revisar tanto los discursos pronunciados por Pilar Primo de Rivera como algunas de las revistas editadas por la organización, tales como *Y o Medina*, y muy especialmente aquellas que fueron publicadas para hacer llegar ese discurso sobre el trabajo femenino al ámbito escolar. Sobre estas últimas hubiera sido acertado analizar la revista *Consigna*, dirigida a las maestras, y la publicación *Bazar*, cuyo destinatario eran las propias escolares. Por supuesto no nos olvidaríamos en nuestro análisis de los textos escolares editados por Almena —casa editorial creada por la propia SF en 1942—,¹⁸⁷ ni de los diferentes manuales editados para que la organización falangista femenina impartiera sus enseñanzas en la Escuela Primaria española. Sin embargo, ante tal abundancia de fuentes llegamos a la conclusión de que no podíamos abarcar el análisis de tanto material, ya que el resultado excedería los límites de esta tesis doctoral. No obstante, nos gustaría subsanar esta ausencia en futuros trabajos.

Ahora bien, a pesar de que no es objeto de esta tesis analizar el concepto de trabajo femenino, y sin olvidar que no lo es precisamente porque se trata de un discurso completamente segregado tanto desde el argumentario del Ministerio de Trabajo como

¹⁸⁵ «Nuestras formaciones del Frente de Juventudes. La Falange de la mujer española. Auxilio Social», en GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo II...*, ob. cit., pp. 183.

¹⁸⁶ Entre ellos destacamos el de BARRERA, Begoña: *La Sección Femenina 1934-1977. Historia de una tutela emocional*, Madrid: Alianza editorial, 2019; el de RICHMOND, Kathleen: *Las mujeres en el fascismo español. La Sección Femenina de la Falange, 1934-1959*, Madrid: Alianza editorial, 2004; o el de RAMOS ZAMORA, Sara (ed.): *Entre lo doméstico y lo público. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1977)*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2016.

¹⁸⁷ La fecha de la fundación mayoritariamente citada es 1947, si bien existen evidencias de que fue creada en 1942. Es posible que la fecha oficial de 1947 corresponda con la apertura del local hasta entonces inexistente. Vid. BARRERA, Begoña: *La Sección Femenina 1934-1977...*, ob.cit, p. 137.

desde el de la propia escuela, no podemos dejar de aludir, aunque sea brevemente, a la labor que la SF jugó en este ámbito. Para ello comenzaremos por referirnos al momento de su surgimiento, no tanto por el ideal sobre el trabajo de la mujer que patrocina —que vendría más adelante—, sino por su condición de asociación elitista que nace obligatoriamente vinculada a la Universidad. Y es que la admisión de las mujeres dentro de la Falange fue cuestión de insistencia y de buscar la fórmula idónea que permitiera su entrada, sin restarle un ápice de masculinidad al proyecto original que fundamentaba su modo de ser en la máxima *'mitad monje, mitad soldado'*.¹⁸⁸

Esta fórmula fue la creación, por orden de José Antonio Primo de Rivera, del Sindicato Español Universitario (SEU) en 1933. Esta entidad, que constituiría «el brazo estudiantil del movimiento», surgía con la finalidad de agrupar a todos los estudiantes universitarios en un único sindicato de origen falangista, convirtiéndose «en la principal vía de afiliación al partido».¹⁸⁹ Su condición de asociación universitaria no permitía excluir a las mujeres, de modo que finalmente fue este el cauce que permitió su entrada en el Movimiento como sección femenina del SEU. Posteriormente, en diciembre de 1934, se consolidaría como la Sección Femenina de FET-JONS.¹⁹⁰

Pilar Primo de Rivera, hermana del fundador de Falange Española, sería nombrada jefe nacional de la organización desde su inicio hasta su disolución en 1977. Sin embargo, durante sus más de cuarenta años de existencia la SF desarrolló diversas funciones que fueron evolucionando a medida que cambiaban las necesidades del nuevo Estado. En este sentido, podríamos hablar de tres etapas diferenciadas en función de las tareas encomendadas y de la impronta que tiñe el discurso sobre la mujer: una primera etapa que denominaremos *asistencial*, que abarcaría desde su fundación en 1934 hasta el final de la Guerra Civil —1939—, una segunda etapa *reaccionaria* que abarca desde el final de la guerra hasta los primeros años cincuenta, y una tercera etapa *modernizadora* que tiene su momento álgido en la década de 1960.

¹⁸⁸ Pilar Primo de Rivera, hermana de José Antonio y futura jefe nacional de la SF desde su fundación hasta su desaparición, relata cómo ella misma junto a su hermana Carmen, sus primas Inés y Lola y M^a Luisa de Aramburu solicitaron formar parte de Falange Española desde el mismo día de su fundación, el 19 de octubre de 1933, tras escuchar el discurso de José Antonio en el teatro de la Comedia. La respuesta que recibieron fue negativa, puesto que «al principio no querían admitir a mujeres». Vid. PRIMO DE RIVERA, Pilar: *Recuerdos de una Vida*, Madrid: Dyrsa, 1983, p. 60.

¹⁸⁹ BARRERA, Begoña: *La Sección Femenina 1934-1977...*, ob. cit., p. 37.

¹⁹⁰ Gallego Menéndez señala «tres momentos fundacionales de la SF», todos ellos en 1934: la asignación de una sede propia en la calle Marqués de Riscal (Madrid) en junio, la celebración del I Consejo Nacional de Falange en octubre y la elaboración de los primeros Estatutos en diciembre. Citado por Ibidem, p. 40. Nosotros tomamos como fecha de su fundación la elaboración de los Estatutos (diciembre de 1934).

Puesto que nuestro periodo de estudio prácticamente comprende solo la segunda etapa, es en ésta en la que vamos a profundizar más, dentro de lo reducido de nuestro análisis. No obstante, aludiremos brevemente a la primera y tercera etapa para mostrar, al menos en parte, la evolución que se produce en el discurso y las funciones de la organización.

Las tareas cuyo desempeño asumió la SF en su primera etapa han sido descritas por su propia líder, quien reconoce que estuvieron centradas en «ocuparse de los camaradas presos, atender y acompañar a sus familias y a las familias de los caídos, que ya iban siendo muchos, recoger dinero para ayudarles y también para ocuparse de la propaganda».¹⁹¹ Ahora bien, una vez finalizada la contienda, las necesidades cambiaron y el propio Franco asignaría a la organización dos nuevos objetivos en el discurso pronunciado con motivo de la primera concentración de la SF, celebrada en junio de 1939 en el Castillo de la Mota de Medina del Campo: «la reconquista del hogar» y la formación de «los niños y las mujeres españolas».¹⁹² Como muestra del reconocimiento a la SF Franco le hizo entrega del castillo, que una vez restaurado se convertiría en academia para la formación de Mandos —jefes provinciales e instructoras— de la SF.¹⁹³ Fue así como quedó inaugurada la segunda etapa en la vida de la formación falangista femenina.

Esta nueva orientación anunciada por el Caudillo fue también expresada por Pilar Primo de Rivera durante su intervención en el acto, en un discurso en el que desarrollaba en qué consistían las nuevas funciones que iba a desempeñar la SF:

Con la paz, ampliaremos la labor iniciada en nuestras escuelas de formación para hacerles a los hombres tan agradable la vida de familia que dentro de la casa encuentren todo aquello que antes les faltaba y así no tendrán que ir a buscar en la taberna o en el casino la expansión. Les enseñaremos a las mujeres el cuidado de los hijos porque no tiene perdón que se mueran por ignorancia tantos niños que son siervos de Dios y futuros soldados de España. Les enseñaremos también el arreglo de la casa y gusto por las labores artesanas y por la música. Les infundiremos este «Modo de ser» que quería José Antonio para todos los españoles para que así ellas, cuando tengan hijos, puedan formar a los pequeños en el amor a Dios y en esta manera de ser de la Falange.¹⁹⁴

Para entender de dónde surge este modelo de mujer española que la SF debía transmitir debemos partir del ideal liberal de mujer que había venido evolucionando

¹⁹¹ PRIMO DE RIVERA, Pilar: *Recuerdos de una Vida*, ob. cit., p. 65.

¹⁹² «La gran Concentración Femenina de Medina del Campo. Los discursos del Generalísimo y de nuestra Delegada Nacional», *Y*, 1 de junio de 1939, p.12.

¹⁹³ Vid. RICHMOND, Kathleen: *Las mujeres en el fascismo español...*, ob. cit., p. 32.

¹⁹⁴ «La gran Concentración Femenina de Medina del Campo. Los discursos del Generalísimo y de nuestra Delegada Nacional», ob. cit., p. 12.

desde la Restauración y que alcanzó su máxima representación durante la II República, mediante el reconocimiento de importantes medidas encaminadas a equiparar en derechos y libertades a mujeres y a hombres. Algunas de estas disposiciones ya quedaban recogidas en la Constitución de 1931, como la defensa de la igualdad jurídica ante la Ley (art. 25), la libertad para elegir profesión (art.33), la igualdad de derechos electorales (art. 36 y 53), la igualdad para acceder al trabajo y a los cargos públicos (art. 40) o la legalización del divorcio (art. 43).

Esta legislación había dotado a las mujeres de una mayor independencia y de un poder de decisión que ponía en entredicho su subordinación a la autoridad del marido, y en este sentido, había supuesto para gran parte de la población femenina «una identificación con la causa feminista» que el sector más conservador quería erradicar.¹⁹⁵ Entre las argumentaciones que el Régimen emplearía para justificar ese necesario retorno de la mujer al hogar y la negativa a que trabajara fuera del mismo, destaca el de la elevada mortalidad infantil.¹⁹⁶ La propia Pilar Primo de Rivera da muestra de ese argumento cuando alude a la necesidad de formar a las futuras madres de España:

Dentro de esta formación, lo más importante es la educación de la mujer como madre. En España, en este momento la mayoría de las mujeres no tienen formación o están deformadas, y muchos de los males que nos han sobrevenido han sido quizás por esa causa, entre otros, el de la mortalidad infantil.¹⁹⁷

Es a partir de estas circunstancias como se perfila ese ideal de la mujer falangista que la SF se encargaría de transmitir en esta segunda etapa, y que no era otro que el de una mujer que participara activamente «en la reconstrucción económica y espiritual de la nación» pero mediante el desempeño de funciones diferenciadas de las de los hombres, evitando a toda costa el cuestionamiento de la autoridad del varón.¹⁹⁸ Estas funciones serían «lo doméstico, lo familiar y lo maternal»,¹⁹⁹ de tal manera que «en el hogar pueda encontrar, ella, su vida, y el hombre, su descanso».²⁰⁰

Por lo tanto, podemos afirmar con Barrera que la principal preocupación de la SF durante la posguerra fue lograr la legitimación del «binomio *mujer-hogar*» como

¹⁹⁵ Vid. RICHMOND, Kathleen: *Las mujeres en el fascismo español...*, ob. cit., p. 27.

¹⁹⁶ Esta justificación, junto con el descenso de la natalidad, procede del nacionalsocialismo alemán y del fascismo italiano. Vid. *Ibidem*, p. 42.

¹⁹⁷ PRIMO DE RIVERA, Pilar: «La formación espiritual de la mujer en el Nuevo Estado», *Revista Nacional de Educación*, nº1, enero de 1941, p. 17.

¹⁹⁸ Vid. RICHMOND, Kathleen: *Las mujeres en el fascismo español...*, ob. cit., pp. 32-33.

¹⁹⁹ BARRERA, Begoña: *La Sección Femenina 1934-1977...*, ob. cit., p. 251.

²⁰⁰ La frase es de Pilar Primo de Rivera citada por BUSTOS DE FINAT, Casilda (Condesa de Mayalde): «Escuelas de Hogar de la Sección Femenina», *Revista Nacional de Educación*, nº 3, marzo de 1941, p.13.

identidad colectiva « deseada por las mujeres españolas».²⁰¹ Para conseguirlo emplearon «argumentaciones que, aplicando las nociones de *éxito*, *vocación* y *obligatoriedad* al relato de la vuelta al hogar, convertirían este hecho en todo un acontecimiento de victoria para las mujeres, en el cumplimiento de un destino final para el que habían sido llamadas y en la consecución de una tarea que las integraba como parte de un proyecto nacional más amplio».²⁰² Según este relato, la mujer triunfadora sería aquella que consiguiera casarse y tener hijos, formando así un hogar.²⁰³ Además, el sueño de cualquier mujer —su vocación— sería ser ama de casa y formar una familia de la que ocuparse.²⁰⁴ Por último, la obligación de trabajar en el hogar para cumplir con el deber hacia la Patria se relacionaba tanto con la necesidad de reconstruir los hogares que la República había destruido, como con la emergencia de contribuir económicamente a la reconstrucción del país comprando sólo productos españoles y dando hijos a la Patria.²⁰⁵

Ahora bien, además de amas de casa, esposas y madres, durante la posguerra española también existieron mujeres que se salieron de este patrón marcado por el Régimen y desempeñaron otras funciones que, si bien tuvieron cabida dentro del discurso oficial de la SF, estuvieron siempre relegadas a una segunda posición subordinada a la principal misión de la mujer. Nos referimos fundamentalmente a las estudiantes de enseñanzas superiores, a las trabajadoras asalariadas y a las propias mandos e instructoras de la SF. A continuación, pasamos a referirnos brevemente a cada una de ellas.

Para aquellas mujeres que quisieron continuar sus estudios en la Universidad, la SF elaboró un discurso según el cual esa educación superior no debía estar en ningún caso reñida con las labores domésticas sino ser una formación complementaria a éstas. Por otra parte, especificaba aquellas carreras que consideraba más adecuadas para la mujer: «Filosofía y Letras y Farmacia»,²⁰⁶ y justificaba su conveniencia, una vez más, en su papel de madre y esposa, pues una mayor formación de las mujeres redundaría en una preparación mejor de los hijos y en el acompañamiento y ayuda del marido.²⁰⁷ En

²⁰¹ BARRERA, Begoña: *La Sección Femenina 1934-1977...*, ob. cit., p. 252. La cursiva es del original.

²⁰² Ibidem. La cursiva es del original.

²⁰³ Vid. Ibidem, p. 253.

²⁰⁴ Vid. Ibidem, p. 254.

²⁰⁵ Vid. Ibidem, pp. 255-264.

²⁰⁶ «Carreras para la mujer», Y. Revista de la mujer nacionalsindicalista, nº 44, septiembre de 1941, p. 16.

²⁰⁷ Vid. BARRERA, Begoña: *La Sección Femenina 1934-1977...*, ob. cit., p. 269.

este sentido, lo difícil era «trazar una línea entre la educación “necesaria” y el saber por saber. Y aún resultaba más complicado diferenciar el fomento de la educación superior del intelectualismo feminista, menospreciado y asociado a la Segunda República».²⁰⁸

Respecto a la defensa del derecho de la mujer al empleo asalariado, la postura de la SF fue bastante ambigua. Por un lado, reconocía que el trabajo de la mujer fuera del hogar contribuía positivamente a la economía nacional, pero al mismo tiempo consideraba que constituía un peligro para la demografía y una amenaza para la autoridad del marido. En este sentido, existió un importante empeño por parte del Régimen en alejar a la mujer del ámbito del trabajo asalariado que se plasmó en múltiples disposiciones legislativas como el propio Fuero del Trabajo de 1938 que, además de referirse al trabajo siempre en términos masculinos —dirigidos al varón—, recoge explícitamente en su título II, (art.1) que «liberará a la mujer casada del taller y de la fábrica».²⁰⁹ De este modo, la SF se vio atrapada entre dos objetivos «paralelos pero contradictorios»: el de devolver a las mujeres a la domesticidad y el de fomentar el trabajo asalariado para no renunciar a su «función esencial de aportación a la economía nacional».²¹⁰ Esta coyuntura se saldó mediante la presentación del trabajo asalariado como una salida aceptable para aquellas mujeres que, por sus circunstancias particulares —viudas, solteras o extremadamente pobres—, no contaban con una fuente de ingresos suficientes.

En cualquier caso, el empleo femenino en el discurso de la SF quedaría acotado a un determinado conjunto de profesiones que eran consideradas adecuadas para la mujer dada su vocación.²¹¹ El siguiente artículo de la revista *Y* constituye el mejor ejemplo de lo explicado:

La verdadera carrera de la mujer es la de madre de familia. Estamos de acuerdo que es a la que deben todas aspirar, exceptuando un escaso número que otras vocaciones más sublimes puedan acaparar. Sin embargo, «la mujer propone y Dios, y hasta alguna vez los hombres, disponen», y así hay, aunque no sean más que etapas en la vida, algunas que necesitan de su trabajo para vivir. Para estos casos y para ayudar a nuestras lectoras damos aquí estos detalles sobre las diversas profesiones más a propósito para ser ejercidas por las mujeres, según la vocación de cada una.²¹²

²⁰⁸ RICHMOND, Kathleen: *Las mujeres en el fascismo español...*, ob. cit., p. 35.

²⁰⁹ Otras disposiciones fueron la Ley de Reglamentaciones de 1942, que obligaba a que la mujer abandonara su puesto de trabajo cuando contrajera matrimonio o la Ley del Contrato de Trabajo de 1944 que «establecía la obligatoriedad de que la mujer contara con la autorización del marido para reincorporarse a su puesto».

²¹⁰ Vid. RICHMOND, Kathleen: *Las mujeres en el fascismo español...*, ob. cit., p. 56.

²¹¹ Vid. BARRERA, Begoña: *La Sección Femenina 1934-1977...*, ob. cit., p. 274.

²¹² «Carreras para la mujer», ob. cit., p. 16.

Entre las profesiones que se especifican como idóneas en dicho artículo destaca «como carrera tipo para la mujer» la de maestra, por «las cualidades morales que a todas acompañan». También se indican como convenientes las de secretaria, modista, comisionista o representante, institutriz, practicante, empleada en institutos de belleza y telefonista, además de las carreras universitarias indicadas anteriormente.²¹³

En definitiva, la postura de la SF frente a la posibilidad de que la mujer cursara estudios superiores y trabajara fuera del hogar no estuvo exenta de contradicciones. Si bien es cierto que sus revistas ofrecen «información sobre el empleo en la que se daba a entender que el trabajo podía ser la realización de una ambición y constituir un fin en sí mismo», los artículos y escritos que apoyaban esta argumentación variaban desde aquellos en los que se encomiaban «las cualidades personales de aquellas [mujeres] que habían alcanzado el éxito» y los que versaban «sobre telefonistas, trabajadoras del metro, camareras, esteticistas y profesionales de medios de comunicación», hasta aquellos otros —más numerosos— que promovían «campos tradicionalmente femeninos como la enseñanza, la atención infantil y la enfermería».²¹⁴ En cualquier caso, la tensión se resolvió mediante la repetición, como si se tratase de un mantra, de la máxima según la cual tanto el trabajo fuera del hogar como el estudio serían «defendibles mientras no comprometieran la eficiencia doméstica de las mujeres».²¹⁵

Por último, dentro de este grupo de mujeres que quedaban fuera del estereotipo de amas de casa, esposas y madres, debemos referirnos al subgrupo conformado por las mandos e instructoras de la SF, quienes también contravenían las funciones reservadas a la mujer por su propia organización. Esta falta de concordancia se debía a que el propio reglamento de la SF exigía que sus militantes abandonaran su puesto en la organización al contraer matrimonio o quedarse viudas con hijos a cargo, por considerar incompatibles sus funciones en el hogar con aquellas que se derivaban de las exigencias del cargo.²¹⁶ Para legitimar su labor el discurso de la organización situó la militancia en la SF en segundo lugar, después del matrimonio, como trayectorias más adecuadas para la mujer española.²¹⁷

²¹³ Vid. *Ibidem*.

²¹⁴ Vid. RICHMOND, Kathleen: *Las mujeres en el fascismo español...*, ob. cit., p. 58.

²¹⁵ Vid. *Ibidem*, p. 57.

²¹⁶ A las mandos e instructoras de la SF se les exigía capacidad de adaptación, libertad para desplazarse y una dedicación casi militar derivada del espíritu de servicio que la Patria les exigía y de la propia identificación con la milicia del movimiento falangista. Vid. *Ibidem*, pp. 38-39.

²¹⁷ Vid. BARRERA, Begoña: *La Sección Femenina 1934-1977...*, ob. cit., p. 277.

Si comparamos los principales resultados extraídos a partir de este breve análisis del discurso de la SF con las categorías extraídas a partir del discurso del ministro de Trabajo José Antonio Girón de Velasco, podemos decir que existen algunas coincidencias derivadas clarísimamente del carácter falangista que impregna ambos discursos. La coincidencia más evidente es la concepción del trabajo como un deber social que ha de prestarse con espíritu de servicio y de sacrificio. La mujer estaba llamada a reconquistar el hogar que había quedado desatendido tras su incorporación al mundo del trabajo. Al convertirse en ama de casa, esposa y madre cumplía con su deber patriótico, al igual que el hombre cumplía con su deber prestando su servicio a la Patria a través del trabajo.

Por otra parte, al igual que en el caso masculino, también existía un discurso paralelo que identificaba el trabajo en el hogar con la redención de la mujer. Una muestra de este razonamiento fue la escuela de hogar que la SF abrió en la Prisión de Mujeres de Ventas (Madrid). En ella, «algunas internas seleccionadas recibieron clases de política, religión y enseñanzas domésticas durante cinco horas diarias a lo largo de un año», pudiendo obtener una reducción de su condena.²¹⁸ Así la describe la Condesa de Mayalde:

En la cárcel de Ventas funciona también una Escuela, donde las reclusas encuentran espiritual y materialmente, una ocupación, adquieren unos conocimientos que pueden serles útiles el día de mañana, y que actualmente les proporciona pequeños ingresos que ayudan a sus familias. Con ello se consigue dar a su vida de presas un poco de interés, ya que con su trabajo, al mismo tiempo que se perfeccionan, redimen parte de la pena a que están condenadas.²¹⁹

Para terminar este breve apartado sobre la SF y su discurso sobre el trabajo femenino, hemos de señalar que entre 1950 y 1960 la organización tuvo que ir adaptándose a las nuevas realidades que afloraban con el abandono de la autarquía y la progresiva apertura de España al resto del mundo. En este sentido, Barrera describe los años cincuenta como «un momento de gozne entre la grisura de la autarquía y el desarrollismo de la década siguiente» en el que los cambios fueron modestos y más centrados en la organización interna que en el discurso. Sin embargo, en la década de los sesenta las metamorfosis operadas fueron más notables, al ser mayor la brecha entre el discurso de la SF y las demandas de la sociedad —especialmente de las mujeres—. ²²⁰

²¹⁸ Vid. *Ibidem*, pp. 44-45.

²¹⁹ BUSTOS DE FINAT, Casilda (Condesa de Mayalde): «Escuelas de Hogar ...», *ob. cit.*, p. 12.

²²⁰ Vid. BARRERA, Begoña: *La Sección Femenina 1934-1977...*, *ob. cit.*, pp. 339-340.

El detonante de este viraje hacia la defensa de la mujer trabajadora fue un artículo de Mercedes Formica en el diario *ABC* en el que denunciaba la discriminación sexual hacia la mujer en la legislación española, concretamente en los casos de divorcio o separación del marido, y reclamaba una reforma del Código Civil que ofreciera mayor amparo a la mujer en estos casos.²²¹ Tras un largo debate el Código Civil fue reformado en 1958 y la SF, si bien no se había pronunciado hasta el momento, se atribuiría finalmente el mérito.²²²

Ya en 1961 se aprobó la Ley de Derechos Políticos, Profesionales y de Trabajo de la mujer, que impulsaba la igualdad de derechos entre hombres y mujeres para la realización de actividades políticas, profesionales y de trabajo, aunque todavía con importantes excepciones como la carrera judicial o el ejército, entre otras, algunas de las cuales fueron subsanadas mediante enmienda presentada por la SF en 1966.²²³

Ruiz Franco argumenta este cambio de rumbo en la consideración del trabajo femenino por parte de la SF en base a las siguientes razones: en primer lugar, señala la necesidad de «retomar el pulso de la organización rectora de lo femenino que estaban perdiendo a pasos agigantados» y que se agravaba debido a la «marginación que estaban sufriendo todos los falangistas» que eran apartados del gobierno. En segundo lugar, menciona la «necesidad de incorporar mano de obra femenina tras la aprobación del famoso Plan de Estabilización Económica de 1959». Finalmente, señala «la urgencia por adecuar el marco legislativo español en materia laboral a determinadas legislaciones internacionales, dada la búsqueda de reconocimiento internacional por parte de la Dictadura».²²⁴

²²¹ El artículo en cuestión es «El domicilio conyugal», *ABC* (Madrid), 7 de noviembre de 1953, p. 9. Mercedes Formica era estudiante de Derecho en la Universidad de Sevilla y se afilió al SEU, siendo una de las primeras integrantes de la SF. Su fuerte identificación con el Falangismo joseantoniano y sus propias vivencias familiares —principalmente la separación de sus padres—, personales —como la imposibilidad de opositar para el cuerpo diplomático por no ser varón— y profesionales —al dedicarse a la defensa de mujeres maltratadas— hicieron que comenzara su denuncia hacia la desigualdad de trato y reconocimiento hacia la mujer en la legalidad española. Pueden consultarse los siguientes artículos: MEDEL, Elena: «Mercedes Formica: el lugar del silencio», *Diario de Cádiz*, 6 de septiembre de 2015; BUSUTIL, Guillermo: «Mercedes Formica: código de mujer», *El País*, 03 de agosto de 2016; Y ORELLA, José Luis: «Cuando el feminismo era de color azul», *La Razón*, 5 de octubre de 2021.

²²² Ruiz Franco (2007), citado por BARRERA, Begoña: *La Sección Femenina 1934-1977...*, ob. cit., p. 342.

²²³ Vid. *ibidem*, p. 345.

²²⁴ Ruiz Franco (2016) citado por *ibidem*, p. 346.

4. EL DISCURSO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

La victoria del bloque nacional que puso fin a la Guerra Civil supuso el desmantelamiento del modelo educativo que el bando de los vencidos había instaurado durante el corto periodo de tiempo que se mantuvo en el Gobierno. De este modo, algunas de las iniciativas educativas llevadas a cabo durante la II República, como la instauración del laicismo escolar, la puesta en marcha de la escuela unificada, la libertad de cátedra, la práctica de la coeducación, etc., fueron interrumpidas ya desde el verano de 1936 por la recién nombrada «Comisión de Cultura y Enseñanza».²²⁵ Se trataba de devolver a la escuela el carácter tradicional y católico que la II República le había arrebatado, al mismo tiempo que se le asignaba un papel decisivo en la transmisión de los valores que el nuevo Estado consideraba necesarios para legitimar su poder. Para lograrlo se inició un proceso de depuración del magisterio, y en general de todo lo relacionado con la enseñanza, que trataría de asegurar que aquellos que permanecieran en su ocupación fueran absolutamente fieles a los principios del Movimiento y por supuesto, católicos.

En esta etapa que analizamos que, recordemos que transcurre entre 1939 y 1957, el primero en ocupar la cartera del Ministerio de Educación fue José Ibáñez Martín, quien el 9 de agosto de 1939 sustituyó a Pedro Sáinz Rodríguez²²⁶ manteniéndose en el cargo hasta el 19 de julio de 1951. Su sucesor al frente del Ministerio fue Joaquín Ruiz-Giménez, quien desarrollaría su labor hasta el 15 de noviembre de 1956 y cuyo discurso también analizaremos en este apartado.

²²⁵ MARTÍ FERRÁNDIZ, José J.: *Poder político y educación. El control de la enseñanza (España, 1936-1975)*, Valencia: Universitat de València, 2002, p. 53. La Comisión de Cultura y Enseñanza estaba presidida por José María Pemán y contaba entre sus dirigentes con otras personalidades del «sector católico» que habían contribuido a la instauración del nacionalcatolicismo, como veremos más adelante.

²²⁶ Pedro Sáinz Rodríguez fue ministro de Educación durante el primer gobierno de Franco formado en 1938. Teniendo en cuenta que de él ya hemos hablado en la introducción de este capítulo y que su cargo frente al Ministerio queda fuera del periodo que nosotros analizamos, sólo recordaremos que ante la lucha emprendida entre la Iglesia y la Falange por el control de la enseñanza, fue él quien inclinó definitivamente la balanza en favor de la Iglesia.

4. 1. El discurso político de José Ibáñez Martín

José Ibáñez Martín, como ya hemos mencionado anteriormente, pertenecía a la ACNP y había sido integrante de Acción Popular, núcleo principal de lo que en 1933 sería la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA)²²⁷, llegando a ser diputado por Murcia en 1933. Con el decreto de unificación de 1937 este partido quedaría disuelto dentro de FET-JONS. Sin embargo, de acuerdo con Joan María Thomàs, «una persona que proviene de la CEDA podía tener el carnet de Falange, pero no ser falangista»²²⁸ y en esta misma línea lo sitúa Botti cuando, tras señalar su afinidad con los falangistas a la vez que permitía la introducción del Opus Dei en las cátedras universitarias y en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), lo define como «un hombre de rápida “evolución” y, por tanto, de no fácil colocación entre las diversas familias, pero ciertamente un católico que encuentra en el Nacionalcatolicismo su propio credo político-religioso».²²⁹

Con el fin de intentar clarificar esa ambigüedad en la orientación política del ministro conviene indagar en su origen cedista y, por tanto, católico. Ello nos ayudará a situar adecuadamente las acciones llevadas a cabo durante su ministerio. En este sentido, más allá de señalar los antecedentes de la CEDA y su surgimiento como alianza de los partidos políticos de derechas, nos interesa centrarnos en su vinculación con la Iglesia Católica y sus prerrogativas. Podemos señalar al respecto que la CEDA constituyó «el partido confesional por excelencia» y que desde sus inicios en 1933 hizo «de la religión y la Iglesia sus mejores instrumentos de legitimación política»²³⁰, llegando a ser considerada «la personificación de la llamada derecha católica».²³¹

La señalada procedencia ideológica del ministro Ibáñez Martín nos lleva a analizar el término ‘nacionalcatolicismo’, pues con él aludimos, no sólo a la ideología

²²⁷ Vid. EQUIPO MUNDO; ROMERO, Emilio; DEL ARCO, Manuel y MIGUEL, Amando de: *Los 90 ministros de Franco*, ob. cit., p. 72.

²²⁸ Vid. VECI LAVÍN, Carlos: «Joan María Thomàs: “Una persona de la CEDA podía tener el carnet de Falange, pero no ser falangista”», *Vida universitaria*, Entrada del 14 de septiembre de 2018, accesible en <https://www.unav.edu/web/vida-universitaria/detallenoticiapestania/2018/09/14/joan-maria-thom%C3%A0s:-%E2%80%9Cuna-persona-de-la-ceda-podia-tener-el-carnet-de-falange-pero-no-ser-falangista%E2%80%9D?articleId=19190786>, fecha de consulta 12 de agosto de 2020.

²²⁹ Vid. BOTTI, Alfonso: *Cielo y dinero. El Nacionalcatolicismo en España 1881-1975*, Madrid: Alianza Editorial, 2008, p. 168.

²³⁰ MONTERO GIBERT, José Ramón: «La CEDA y la Iglesia en la Segunda República española», *Revista de estudios políticos (nueva época)*, Nº 31-32, 1983, p. 105.

²³¹ *Ibidem*, p. 106.

imperante en su pensamiento, sino también a la doctrina que, junto con el nacionalsindicalismo, condicionaría toda la política llevada a cabo por el gobierno franquista y por supuesto, la educación. De este modo, al igual que cuando comentamos el discurso del Ministerio de Trabajo destinamos una parte a exponer las principales señas de identidad de la ideología nacionalsindicalista, ahora que vamos a analizar el discurso del Ministerio de Educación debemos dedicar unas líneas a definir brevemente qué es el nacionalcatolicismo. Y es que podríamos decir que el nacionalcatolicismo es para el Ministerio de Educación como el nacionalsindicalismo lo es para el de Trabajo, si bien en la realidad no hay una barrera que separe definitivamente ambas ideologías.

En este sentido, podemos comenzar señalando que, a pesar de la inevitable asociación que se produce entre el concepto ‘nacionalcatolicismo’ y el régimen franquista, debemos remontarnos tiempo atrás para encontrar sus orígenes. Alfonso Botti sostiene que «las raíces del NC tienen sus bases en la reacción católica frente a la Ilustración, a la Revolución Francesa y en la revuelta contra la invasión napoleónica de 1808».²³² Desde entonces podemos encontrar distintos indicios que señalan el incipiente surgimiento de esta ideología, si bien todos ellos desembocan en la aparición del tradicionalismo como corriente política que aglutinaría a distintos partidos de derecha y ultraderecha, defensores todos ellos de la unidad territorial, de la tradición católica y de la monarquía como atributos esenciales en su concepción de España.

Una de las primeras figuras destacables en el desarrollo del nacionalcatolicismo es Marcelino Menéndez Pelayo. Su condición de defensor de la grandeza de la ciencia y la cultura españolas y de la autosuficiencia económica e industrial de la nación, siempre teniendo como estandarte el catolicismo,²³³ le posiciona como uno de los principales referentes al que mirarían y nombrarían los representantes de esta ideología durante el franquismo.

Otra figura relevante entre los ideólogos del nacionalcatolicismo fue Ramiro de Maeztu. En este caso merece la pena que reflexionemos más detenidamente, no sólo por la cercanía en el tiempo a nuestro periodo de estudio, sino porque en sus escritos remite a conceptos que afectan al tema que nos ocupa. Podemos comenzar aludiendo a su concepción del trabajo y del patriotismo, que se sustenta en la creencia de que «un país

²³² BOTTI, Alfonso: *Cielo y dinero...*, ob. cit., p. 69.

²³³ Vid. *Ibidem*, p. 78. Para un mayor conocimiento del pensamiento de Menéndez Pelayo y su vinculación con el nacionalcatolicismo recomendamos revisar las páginas 73-80 de la citada obra.

que cree que el estado de gracia se conoce por la realización de los deberes de cada hombre dentro de su propio papel», entre los que se encuentra el trabajo, «será más próspero que otro que relaciona la salvación con una orden sacramental independiente de su vida cotidiana».²³⁴ Según esta lógica, el trabajo actuaría como una orden sacramental en lo que a la salvación del alma se refiere. Por lo tanto, todos los trabajos revisten la misma dignidad al contribuir, todos en igual medida, a la prosperidad del país y a la salvación espiritual.

Ahora bien, en el caso de Maeztu esta concepción del trabajo y del patriotismo está influenciada a su vez por la supeditación del capitalismo a la moral católica que caracteriza todo su pensamiento. Es así como llegamos al enfrentamiento entre la concepción instrumental del dinero, que nos hace ser derrochadores, y el «sentido reverencial»²³⁵ que él le atribuye y según el cual el ahorro es un imperativo moral.

Los Estados Unidos han sido fundados por hombres como Franklin, que no consideraban el ahorro y el dinero como meras conveniencias, sino que creen que el individuo tiene la obligación moral de enriquecerse. Porque esto es lo característico de sus palabras. El utilitarismo de un Franklin no es hedonista, no se propone la felicidad. (...) Franklin establece el deber de enriquecerse de un modo categórico. El hombre ha de ahorrar para tener crédito, ha de tener crédito para enriquecerse, ha de enriquecerse para dejar cumplido su destino.²³⁶

El continente americano se lo han dividido dos razas, una de las cuales no ha tenido nunca más que un concepto utilitario de la riqueza, puesto que no la considera sino como medio para la realización de otros fines. La otra, en cambio, ha elaborado un sentimiento reverencial del dinero, por creerlo signo de superioridad humana, y por entender que no se puede ganar en gran escala ni se debe gastar sino en el bien social.²³⁷

Este pensamiento en lo económico, unido al sentido sacramental del trabajo y del patriotismo, es el constructo sobre el que Maeztu argumenta su contribución al nacionalcatolicismo, el cual tendría su fiel reflejo en el pensamiento del Opus Dei y en el de la ACNP.²³⁸

²³⁴ DE MAEZTU, Ramiro: «Los Estados Unidos y Rodó», *La Prensa*, 13 de diciembre de 1925; ahora en Norteamérica desde adentro, Madrid, Editora Nacional, 1957, p. 190. Citado por BOTTI, Alfonso: *Cielo y dinero...*, ob. cit., p. 98.

²³⁵ DE MAEZTU, Ramiro: «La prueba», *El Sol*, 9 de febrero de 1926.

²³⁶ DE MAEZTU, Ramiro: «El oro yanqui», *El Sol*, 29 de enero de 1926.

²³⁷ DE MAEZTU, Ramiro: «La prueba», ob. cit.

²³⁸ Vid. BOTTI, Alfonso: *Cielo y dinero...*, ob. cit., pp. 104-105. Es interesante reproducir dos de los extractos correspondientes a *El Debate*, órgano de la ACNP, para mostrar esta coincidencia entre su pensamiento y el de Maeztu. Ambos corresponden a 1929 y son citados por Botti: «Lo que deseamos son hombres de empresa modernos, interesados egoístamente, pero que sepan controlar su egoísmo encuadrándolo y defiriéndolo hasta que logre encajar en el beneficio del conjunto nacional». Ibidem, p.105. «España necesita hombres de empresa. No lo olviden los mismos obreros (...). Para que el ahorro español acuda a la industria nacional es preciso que en España tengamos grandes empresarios». Ibidem.

En 1931 ve la luz la revista *Acción Española*, publicación en la que tuvieron cabida «las diferentes corrientes reaccionarias del pensamiento tradicionalista católico-monárquico español» y que actuó como soporte intelectual del pensamiento ideológico y político de la derecha y la ultraderecha.²³⁹ Entre sus colaboradores más destacables figura Ramiro de Maeztu, quien además sería su director desde mayo de 1933, junto a importantes figuras como José Pemartín, José Calvo Sotelo, José María Pemán, José Antonio Primo de Rivera, Pedro Sáinz Rodríguez y el propio José Ibáñez Martín.

A través de la revista *Acción Española* este grupo de intelectuales, defensores del catolicismo y de la monarquía, realizó durante el periodo republicano una importante labor difusora de las principales líneas de pensamiento que iban a conformar la ideología nacionalcatólica y que se venían cultivando desde tiempo atrás. De este modo, cuando estalla la Guerra Civil, el nacionalcatolicismo «se transfiere de la clase intelectual y eclesiástica a las grandes masas, se socializa, convirtiéndose en sentido común y mentalidad difundida».²⁴⁰ En definitiva, podemos decir que florece como ideología capaz de perfilar el modelo de país que la derecha política española anhelaba.

Esas líneas de pensamiento que forman parte de la ideología nacionalcatólica y que pueden leerse en las páginas de *Acción Española* son acertadamente sintetizadas por Botti, quien señala, en primer lugar, la mirada hacia el pasado fundamentada en el deseo de recuperar la grandeza del Siglo de Oro español e identificando, desde todas las perspectivas (cultural, religiosa, histórica, etc.), lo nacional con lo religioso.²⁴¹

En segundo lugar, señala la búsqueda en las teorías del corporativismo del modelo de sociedad hacia el que dirigirse. Este acercamiento al corporativismo implica, como no puede ser de otra manera, el rechazo del liberalismo y de la democracia y la búsqueda del modelo a seguir en el Antiguo Régimen, enriqueciéndolo, eso sí, con la aceptación del capitalismo económico.²⁴² Puede decirse por tanto, que el corporativismo es un elemento común en las dos ideologías que conforman la política y el modelo de sociedad del franquismo, con la salvedad de que el nacionalcatolicismo acepta el capitalismo mientras que el nacionalsindicalismo lo rechaza.

²³⁹ BNE, accesible en <http://hemerotecadigital.bne.es/details.vm?lang=es&q=id:0003635922>, fecha de consulta 10 de febrero de 2021.

²⁴⁰ BOTTI, Alfonso: *Cielo y dinero...*, ob. cit., p. 132.

²⁴¹ Vid. Ibidem, pp. 118-119.

²⁴² Vid. Ibidem, pp. 122-123.

En tercer lugar, Botti se refiere al relanzamiento del mito panhispánico o de la idea de ‘Hispanidad’, cuyo principal divulgador a través de las páginas de *Acción Española* fue Ramiro de Maeztu. Ahora bien, ‘Hispanidad’ es un concepto muy amplio en el que conviene tener en cuenta las distintas dimensiones sobre las que puede asentarse (etnográficas, culturales, históricas, políticas, económicas, etc.). En el caso de Maeztu podemos decir que el factor sobre el que fundamenta su concepto de ‘Hispanidad’ es el espiritual, por lo que, además de referirse al logro de haber «incorporado a la civilización cristiana a cuantas razas estuvieron bajo nuestra influencia»²⁴³, añadirá que «lo fundamental es que se ha creado la unidad de espíritu»²⁴⁴, siendo la moral católica el vínculo de unión de «la totalidad de los pueblos hispánicos».²⁴⁵

Entonces percibimos el espíritu de la Hispanidad como una luz de lo alto. Desunidos, dispersos, nos damos cuenta de que no se unen en la libertad, sino en la comunidad. Nuestra comunidad no es geográfica, sino espiritual. Es en el espíritu donde hallamos al mismo tiempo la comunidad y el ideal. Y es la Historia quien nos lo descubre. En cierto sentido está sobre la Historia, porque es el catolicismo.²⁴⁶

Ahora bien, al igual que el corporativismo formó parte del ideario nacionalcatólico y nacionalsindicalista con distintos matices, esta interpretación del concepto de ‘Hispanidad’ como resultado de la unión espiritual de los pueblos conquistados por España y que contó con Maeztu como principal divulgador entre las filas del tradicionalismo, hubo de convivir, sobre todo durante este periodo que analizamos, con la interpretación de carácter imperialista propia del nacionalsindicalismo, que ensalzaría los factores de tipo económico y político por encima del religioso y que tuvo en el falangismo su principal defensor.²⁴⁷

A modo de síntesis podemos concretar que el nacionalcatolicismo ampara el capitalismo como sistema económico y lo integra en una organización corporativa de la sociedad, a la vez que ensalza la idea de nación vinculándola al concepto de

²⁴³ DE MAEZTU, Ramiro: «El valor de la Hispanidad. El espíritu misionero», *Acción Española*, II, 9, 1932, p. 225.

²⁴⁴ *Ibidem*, p. 226.

²⁴⁵ DE MAEZTU, Ramiro: «La Hispanidad», *Acción Española*, I, 1931, p. 8.

²⁴⁶ *Ibidem*, p. 16.

²⁴⁷ El menor acento en la espiritualidad o en la moral católica que caracteriza a la ideología nacionalsindicalista atribuida al falangismo frente a la defensa de la misma realizada por el nacionalcatolicismo, no quiere decir que el falangismo no fuera católico. De hecho, el carácter católico aparece como seña de identidad del Movimiento en los puntos programáticos de FET-JONS. Por otra parte, la convivencia entre ambas interpretaciones del concepto de ‘Hispanidad’ coincide con el periodo autárquico. A partir de la II Guerra Mundial la Falange empieza a verse debilitada y la idea de Hispanidad servirá al Régimen de Franco para distanciarse del fascismo y romper el aislamiento internacional impuesto por la ONU. Vid. BOTTI, Alfonso: *Cielo y dinero...*, ob. cit., pp. 130-131.

‘Hispanidad’. Todo ello mezclado con la defensa a toda costa de la religión católica, que debe impregnar todas las esferas de la política nacional y de la vida social.

Una vez realizada esta breve exposición sobre las raíces y características del nacionalcatolicismo, podemos volver a centrar nuestro análisis en la figura del ministro de Educación José Ibáñez Martín y en su discurso político, el cual podemos afirmar que se encuadra dentro de esta ideología. Para ello y con la intención de mostrar algunas evidencias, citamos sus propias palabras en las que se refiere a España como potencia espiritual:

Como si despertase de un sueño, en ese glorioso tránsito de las tinieblas a la luz, que es siempre cual el alborar de una vida nueva, España se ha levantado con firmeza sobre su Historia, para afirmar otra vez su poderío de potencia espiritual en el mundo del pensamiento.²⁴⁸

Dentro del mismo discurso, también se refiere a la necesaria «recristianización de la cultura»²⁴⁹, a la protección y fomento de la ciencia teológica por parte del Estado²⁵⁰, o a la imperiosa necesidad de llevar a cabo una «honda revolución espiritual» que debe comenzar por la reforma de la primera enseñanza.²⁵¹

Otro claro ejemplo de la presencia del nacionalcatolicismo en el discurso del ministro lo encontramos en esta referencia al pensamiento de Menéndez Pelayo sobre la necesidad de volver la mirada hacia la España de Trento y tomarla como modelo de unidad en la lucha contra la herejía y en la tarea de regenerar el espíritu:

Con razón afirmaba la voz profética de Menéndez Pelayo que, en la España de Trento, en la inquisidora de la herejía, en la que descubría en la Sede católica de Roma la razón última de su soberanía, de sus empresas y de su poder, estaba nuestra única, verdadera, honda y arraigada unidad. Volver a ella es la consigna suprema de esta hora de regeneración del espíritu.²⁵²

Ahora bien, para analizar el discurso político de Ibáñez Martín es necesario señalar algunos de los principales hitos de su paso por el Ministerio de Educación, pues sólo teniendo estos hechos en cuenta podemos llegar a comprender el alcance de sus palabras. En este sentido podemos decir que, durante los doce años que ejerció el cargo, Ibáñez Martín puso en marcha varias iniciativas encaminadas a reformar todos los

²⁴⁸ Discurso inaugural del curso académico 1941-1942, Universidad de Barcelona, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: «Un año de política docente», *Revista Nacional de Educación*, 10, 1941, p. 7.

²⁴⁹ *Ibidem*, p. 8.

²⁵⁰ *Ibidem*.

²⁵¹ *Ibidem*, p. 19.

²⁵² Discurso inaugural del año académico 1942-1943, Paraninfo de la Universidad Central, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: «El sentido político de la cultura en la hora presente», *Revista Nacional de Educación*, 22, 1942, p. 13.

niveles de enseñanza. Ello permitiría al Régimen edificar el nuevo sistema educativo que constituiría el instrumento necesario para volver a cristianizar y adoctrinar políticamente, en los principios del nuevo Estado, a las futuras generaciones.

No creemos necesario referirnos en este punto a las leyes que vieron la luz durante su ministerio, pero sí vamos a poner de manifiesto la relevancia de algunas actuaciones concretas que confieren un significado y un sentido precisos al discurso político del ministro. En este sentido, el primer hecho que consideramos pertinente analizar es la fundación del CSIC, que será seguido del estudio de las principales reformas acometidas en los distintos niveles educativos.

La fundación del CSIC el 24 de noviembre de 1939 figura entre las realizaciones más importantes del ministro Ibáñez Martín. Este acontecimiento en sí mismo no encierra ningún interés para nuestro estudio, pero sí es importante si analizamos lo que su creación y control suponía a nivel estratégico. Para llevar a cabo esta argumentación debemos partir de la razón de su creación, que no fue otra que sustituir a la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) y a la Fundación Nacional para Investigaciones Científicas y Ensayos de Reformas, en las que estaba muy presente la impronta de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y el espíritu laico que la caracterizaba, por una nueva institución que comulgara con los principios del nuevo Estado.²⁵³ Si tenemos estos datos en cuenta y analizamos la relación que el CSIC tiene con la Universidad, también reformada mediante la Ley de Ordenación Universitaria de 1943, vemos que, en realidad, este inocente acontecimiento supuso la entrada del Opus Dei en la educación superior, desde donde accedería a otras posiciones de poder e influencia.

A pesar de que el influjo del Opus Dei se hizo más evidente en la etapa tecnocrática, creemos necesario realizar ahora este breve análisis de cómo Ibáñez Martín facilitó este proceso. Para ello es necesario retroceder a los meses anteriores a que Madrid cayera bajo el dominio del bando sublevado y situarnos en un lugar concreto: la embajada de Chile. En este lugar y en este momento Ibáñez Martín permaneció refugiado hasta que las tropas franquistas ganaron Madrid, y durante este tiempo conoció a un grupo de individuos con los que posteriormente formaría una importante red de influencias que operaría en el CSIC y en el Instituto Ramiro de

²⁵³ Vid. ARTIGUES, Daniel: *El Opus Dei en España...*, ob. cit., p. 36-37.

Maeztu.²⁵⁴ Dentro de este grupo de personas destaca José María Albareda, miembro relevante del Opus Dei desde 1937 y amigo personal de su fundador, con quien Ibáñez Martín forjaría un vínculo singular que culminaría con su nombramiento como secretario general del CSIC desde el momento de su fundación y como director del Instituto Nacional de Enseñanza Ramiro de Maeztu, si bien en este último puesto sólo permanecería un año.²⁵⁵

Varios autores sostienen que durante este periodo de asilo en la embajada de Chile, Albareda e Ibáñez Martín proyectaron lo que sería el futuro científico español y planearon la organización y el funcionamiento del CSIC.²⁵⁶ En este sentido merece la pena reproducir una anécdota citada por Ynfante en la que se pone de manifiesto el pensamiento de Ibáñez Martín acerca del papel que el Opus Dei debía jugar en el panorama científico del momento:

Visitó al citado ministro en su despacho don Ramón Menéndez Pidal para plantearle el problema de la publicación de uno de los volúmenes de la *Historia de España* por él dirigida en la editorial Espasa-Calpe, que había sido escrita por Sánchez Albornoz. Pidió Menéndez Pidal a Ibáñez Martín que considerase el problema del libro, prohibido por la censura sin leerlo, y que, si en verdad estaba escrito por un político militante, trataba de historia medieval, sin la menor alusión a la contienda civil y a la política actual. El ministro, lejos de facilitar la publicación, pretendió consolar a su visitante diciéndole poco más o menos: —no se preocupe, don Ramón, que a cualquier muchacho de éstos le enviamos un par de años al extranjero, le publicamos algo, le elogiamos en los periódicos, y ya tenemos otro Sánchez-Albornoz—. ²⁵⁷

Los «muchachos» a los que se refiere son «los jóvenes del Opus Dei que, siguiendo los consejos de Escrivá, iban siendo promocionados por Albareda».²⁵⁸

El hecho de que Ibáñez Martín fuera el introductor del Opus en el CSIC y en la Universidad ha sido mencionado por distintos autores. Artigues sostiene que «sin discusión alguna, Ibáñez Martín es quien ha aupado a la Obra; pocos hombres han hecho tanto por el Opus Dei como este ministro que, sin embargo, no ha pertenecido

²⁵⁴ Vid. MARTÍNEZ FALCÓ, Joaquín: *Una educación memorable. Identidades y recuerdos en torno al Instituto Ramiro de Maeztu durante el Franquismo y la Transición*, Trabajo de Fin de Máster dirigido por Jesús Izquierdo Martín, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2018, p. 64. Sin ánimo de profundizar ahora en lo que fue el Instituto Nacional Ramiro de Maeztu en sus primeros años, sí creemos necesario mencionar que se fundó en 1939 sobre los restos del Instituto Escuela, como un centro de Enseñanza Media dependiente del CSIC (hasta 1955) y de carácter experimental. Vid. *Ibidem*, p. 6. Desde este centro se produjo la entrada del Opus Dei en la Enseñanza Media. Vid. *Ibidem*, p.66.

²⁵⁵ Vid. *Ibidem*, p. 66.

²⁵⁶ Vid. *Ibidem*; ARTIGUES, Daniel: *El Opus Dei en España...*, ob. cit., p. 25 e YNFANTE, Jesús: *La prodigiosa aventura del Opus Dei. Génesis y desarrollo de la Santa Mafia*, París: Ruedo Ibérico, 1970, p. 41.

²⁵⁷ YNFANTE, Jesús: *La prodigiosa aventura del Opus Dei...*, ob. cit., p. 42. Cita extraída textualmente por Ynfante de «Notas sobre la investigación científica en España», *Mañana*, 9, París-Madrid, 1965.

²⁵⁸ *Ibidem*.

nunca personalmente al movimiento creado por el Padre Escrivá de Balaguer». ²⁵⁹ Algo más crítico se muestra Ynfante al describir el proceso que dio lugar a esta circunstancia:

La enseñanza impartida por la Iglesia Católica nunca había alcanzado —salvo rarísimas excepciones— un nivel universitario en España. Representaba, pues, un golpe de audacia increíble que un organismo universitario como el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) pasara en 1939 a estar bajo control del Opus Dei y que el entonces ministro de Educación nacional, José Ibáñez Martín, hubiera dado luz verde a sus proyectos. Luego, la etapa ulterior de crecimiento del Opus Dei se incubó al calor político del ministro Ibáñez Martín en la canasta del CSIC.²⁶⁰

Respecto a la táctica empleada por el ministro para favorecer la entrada del Opus Dei en las instituciones, ambos autores explican que consistió fundamentalmente en una manipulación del procedimiento por el que se nombraba a los miembros de los tribunales de oposición a las cátedras universitarias que habían quedado desiertas tras la Guerra Civil. Rompiendo con el sistema heredado de la República, el propio Ibáñez Martín, en calidad de ministro de Educación Nacional, «se arrogó el derecho de decidir por sí mismo la composición integral de los jurados».²⁶¹ De este modo favoreció en el acceso a las cátedras a los socios del Opus Dei, aunque también los miembros de la ACNP, vinculada a los jesuitas, se vieron beneficiados con este sistema.²⁶²

Una vez aclarada la importancia de la fundación del CSIC a nivel estratégico podemos pasar a abordar, para la mejor comprensión del discurso, las reformas acometidas por el ministro en los distintos niveles educativos. Como no podía ser de otra manera, el nacionalcatolicismo imperante orientaría estas reformas hacia la *recristianización de la enseñanza*. Sin embargo, no debemos olvidar que nos encontramos en un momento en el que la Falange tiene fuerza y está en posición de reclamar su parcela en el terreno educativo. Por ello, a pesar del espíritu profundamente católico del ministro, éste también haría importantes concesiones a la Falange, siendo el resultado distinto para cada una de las etapas educativas.

En el caso de la reforma del nivel primario, la Ley de 17 de julio de 1945 deja la primera enseñanza definitivamente en manos de la Iglesia, poniendo punto final a la rivalidad mantenida con Falange por el control de este nivel educativo. La Ley «invoca

²⁵⁹ ARTIGUES, Daniel: *El Opus Dei en España...*, ob. cit., p. 36.

²⁶⁰ YNFANTE, Jesús: *La prodigiosa aventura del Opus Dei...*, ob. cit., p. 37.

²⁶¹ ARTIGUES, Daniel: *El Opus Dei en España...*, ob. cit., p. 44. El sistema de formación de los tribunales de oposición a las cátedras universitarias heredado de la República establecía que éste debía componerse de 5 miembros: 2 de ellos nombrados por el ministro y los otros 3, de la misma especialidad que el candidato, debían sucederse según un turno establecido. Ibáñez Martín cambió este sistema de tal modo que él nombraba a todos los miembros del tribunal. Vid. *Ibidem*.

²⁶² Vid. YNFANTE, Jesús: *La prodigiosa aventura del Opus Dei...*, ob. cit., p. 57.

entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso», establece que «la escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser ante todo católica», y reconoce a la Iglesia el derecho a educar y la potestad, «cumulativamente con el Estado, de fundar escuelas de cualquier grado». Sin embargo, la Falange recibe también su pequeña cuota de intervención en este nivel educativo que llevará a cabo a través del Frente de Juventudes y las materias de Formación del Espíritu Nacional y Educación Física.²⁶³

Por su parte, tanto la Enseñanza Media y Profesional como la Universidad se regularon mediante leyes de claro «predominio falangista»²⁶⁴. En el caso de la Universidad, la Ley de 1943 establece la obligatoriedad de la enseñanza religiosa, pero también deja un espacio para la formación política que se llevaría a cabo por el Sindicato Español Universitario (SEU), controlado por FET-JONS, al que debían pertenecer obligatoriamente todos los estudiantes. En el caso de la Enseñanza Media y Profesional habría que esperar hasta 1949 para que la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional, creada a «iniciativa y propuesta» del ministro de Trabajo Girón de Velasco²⁶⁵, regulara este nivel educativo a través de la creación del Bachillerato Laboral que, a diferencia del Universitario, pretendía ofrecer una formación de carácter técnico para el desempeño de un oficio.

Una vez realizadas las aclaraciones pertinentes que nos han servido para llevar a cabo el análisis del discurso político, pasamos a exponer los resultados obtenidos que se traducen en la abstracción de 2 categorías: *cultura* y *trabajo*. Como era lógico esperar, la categoría que tiene más peso en esta ocasión es la *cultura*. Sin embargo, hemos querido hacer una pequeña alusión a la concepción del *trabajo* en el discurso del ministro de Educación, a pesar de que las referencias en este sentido no han sido tan abundantes. En cualquier caso, ambas esferas se relacionan entre sí y en torno a ellas giran diversos indicadores, a veces compartidos por las dos.

²⁶³ Debe recordarse que en 1940 fue creado el Frente de Juventudes, el cual tenía ciertas funciones educativas asignadas que debía llevar a cabo: «la iniciación política», «la educación física» y «la vigilancia del cumplimiento de las consignas del movimiento» (Ley de 6 de diciembre de 1940 instituyendo el Frente de Juventudes). Para dar cumplimiento a tal disposición el ministro de Educación Nacional firmó la Orden de 16 de octubre de 1941 mediante la que quedaban establecidas las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva en todos los centros de primera y segunda enseñanza y las enseñanzas de hogar para las niñas.

²⁶⁴ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *Educación e ideología...*, ob. cit., p. 297.

²⁶⁵ Vid. MARTÍ FERRÁNDIZ, José J.: *Poder político y educación...*, ob. cit., p. 91. Girón se refiere en varios de sus discursos a los Institutos Laborales de Enseñanza Media, casi siempre como antecedente de las Universidades Laborales.

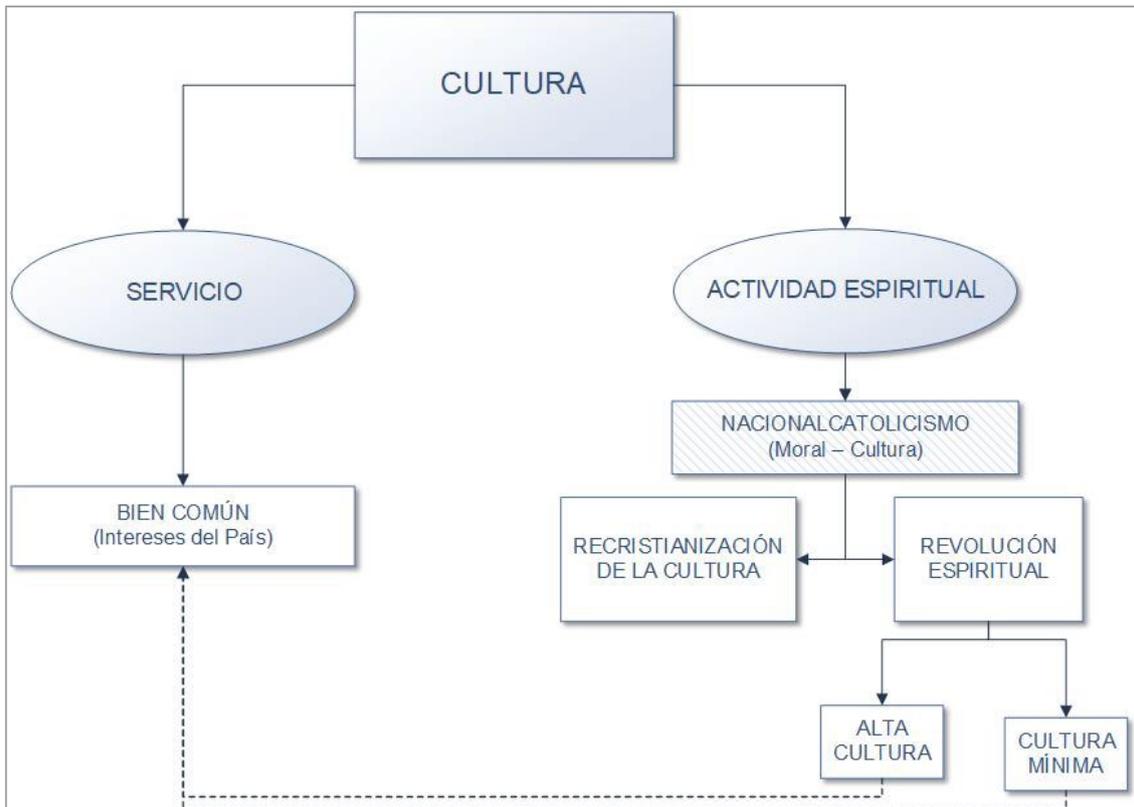
a) La ‘cultura’ como *servicio* y como *actividad espiritual*

Originariamente el término ‘cultura’ era utilizado para referirse a las labores del campo y de la tierra. Posteriormente fue adquiriendo un sentido más intelectual, relacionado con la erudición, la sabiduría o la instrucción. Esta interpretación de la *cultura* como conjunto de conocimientos estaría vigente desde finales del siglo XVIII hasta la década de 1980, momento en el que empezó a recogerse en los diccionarios otro significado, orientado en un sentido sociológico o antropológico, según el cual el concepto de ‘cultura’ hace referencia a los modos de vida o costumbres de los pueblos, las sociedades, los países, etc. Por lo tanto, la condición polisémica de este término hace que sea conveniente precisar que el concepto de ‘cultura’ al que alude Ibáñez Martín debe ser interpretado exclusivamente en el sentido intelectual. Sirve para constatarlo la definición que en aquel momento recogía el diccionario: «resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afinarse por medio del ejercicio las facultades intelectuales del hombre».²⁶⁶

Ahora bien, más allá del significado o del sentido que le atribuye, para Ibáñez Martín la *cultura* es aquello que está o debe estar en la cúspide de las preocupaciones del Estado porque desde allí se ordenan y se regulan el resto de actividades necesarias para el *bien común*: «el resurgimiento nacional ha de apoyarse en el decisivo factor de la cultura».²⁶⁷ Teniendo en cuenta esta afirmación inicial pronunciada por el propio ministro, la *cultura* aparece en el discurso como una categoría de análisis que puede ser abordada en un doble sentido: como un *servicio* a la Patria, al igual que lo será el trabajo, y como una *actividad espiritual*.

²⁶⁶ Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española (NTLLE), accesible en <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/nuevo-tesoro-lexicografico-0>, fecha de consulta 02 de junio de 2021. Esta definición de ‘cultura’ corresponde al año 1939.

²⁶⁷ Discurso inaugural del año académico 1942-1943, Parainfo de la Universidad Central, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: «El sentido político de la cultura en la hora presente», ob. cit., p. 18.



Esquema 3: La cultura como servicio y como actividad espiritual

Sobre la interpretación de la *cultura* como *servicio* podemos comenzar señalando la coincidencia que tiene lugar entre el pensamiento de Ibáñez Martín y el del ministro de Trabajo José Antonio Girón de Velasco. En ambos casos existe una interpretación relacionada con la idea del *bien común* según la cual, tanto la *cultura* como el *trabajo* quedarían subordinados a los intereses del país, relacionados fundamentalmente con su engrandecimiento y desarrollo.

En el caso del ministro de Educación, la consideración de la *cultura* como *servicio* es el resultado de su forzosa convivencia con el falangismo, del que tomaría algunos postulados que le llevaron a pronunciar palabras como las siguientes: «Tal es hoy nuestra misión. Preparar las nuevas centurias del servicio a España en los dos frentes nacionales del esfuerzo físico y del espiritual, del trabajo del músculo y del cultivo de la inteligencia».²⁶⁸ En el ámbito del cultivo de la inteligencia se refiere al papel de la Universidad como instrumento del Estado para servir los intereses de la Patria:

Porque mal se realizan u orientan estas actividades científicas, culturales y educativas, si no se supeditan a los grandes principios o ideales hispánicos, consustanciales con nuestra

²⁶⁸ Ibidem, pp. 16-17.

historia y nuestro estilo de vida y se someten a la necesidad política vital del engrandecimiento y prosperidad de la nación por el impulso de la cultura.²⁶⁹

Sin embargo, a pesar de esta convergencia en torno a la concepción de la *cultura* como *servicio* en el pensamiento de los dos ministros, debemos señalar un matiz diferenciador. Se trata del poder liberador (redentor) que Girón de Velasco atribuía a la *cultura* y que la convertía en un derecho para cualquier trabajador, matiz que, como veremos a continuación, no forma parte del discurso de Ibáñez Martín.

Como *actividad espiritual*, la *cultura* tiene la capacidad de influir y dirigir el resto de actividades que se dan en el plano material. Se trata de una actividad en la que el ministro de Educación centró todos sus esfuerzos, no sólo por considerarla de orden superior a las restantes actividades que rigen el desarrollo del país y que lo conducen al progreso, sino por su capacidad para establecer la moralidad necesaria en todas ellas.

La cultura es, por encima de todo, la jerarquía suprema de las inquietudes del Estado. Subordinadas a ella y encontrando en ella su propia justificación, se dan diversas formas de actividades técnicas o económicas que al Estado no pueden serle indiferentes. Porque el progreso humano se cumple también en el mundo de la materia, y si hay que conquistarlo es por el cultivo de la Ciencia; pero dirigida ésta desde el plano moral de los eternos postulados del espíritu.²⁷⁰

Para entender esta perspectiva es necesario detenerse en una parte del discurso en la que trata sobre la relación entre la moral y la cultura, así como sobre el poder de ésta última para influir en los distintos ámbitos que intervienen en la vida y el desarrollo del país. Es aquí donde mejor se aprecia la vertiente nacionalcatólica de José Ibáñez Martín, quien se refiere en sus discursos a la necesidad de llevar a cabo la *recristianización de la cultura* para que el dogma y la moral católicas vuelvan a orientar las distintas esferas de la vida política, económica y social:

En esta última tarea, siguiendo las consignas de un Caudillo providencial, a quien Dios colocó al frente de nuestra Patria para hacernos reconquistar el antiguo rumbo de nuestro Imperio, el Ministerio de Educación Nacional ha puesto sus esfuerzos al servicio de la recristianización de la cultura.²⁷¹

Para lograrlo propone un mecanismo que podría considerarse el equivalente de la revolución nacionalsindicalista para los falangistas. Nos referimos a la *revolución espiritual* que proyecta llevar a cabo mediante la transformación de todos los niveles de

²⁶⁹ Discurso inaugural del curso académico 1941-1942, Universidad de Barcelona, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: «Un año de política docente», ob. cit., pp. 32-33.

²⁷⁰ Discurso inaugural del año académico 1942-1943, Paraninfo de la Universidad Central, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: «El sentido político de la cultura en la hora presente», ob. cit., pp. 18-19.

²⁷¹ Discurso inaugural del curso académico 1941-1942, Universidad de Barcelona, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: «Un año de política docente», ob. cit., p. 8.

enseñanza, si bien es cierto que el mayor énfasis recaería sobre la primera enseñanza por ser ésta una etapa decisiva a la hora de moldear, desde el principio, la mentalidad de las futuras generaciones. Es dentro de este proceso donde se lleva a cabo la maniobra de depuración del magisterio y de los materiales de enseñanza junto con la transformación de los programas pedagógicos, la reforma de las leyes, etc.

Volviendo los ojos hacia el interior de nuestros problemas educativos, se impone la tarea ardua de emprender la más honda revolución espiritual, en la que habrá de figurar en uno de sus primeros planos la radical reforma de la Primera Enseñanza. (...) Es preciso transformar, no sólo el programa pedagógico y su antigua metodología, sino todo el sistema de la formación espiritual de la niñez, empezando fundamentalmente, por el material humano, a quien corresponde la responsabilidad de la enseñanza, y cuya idoneidad es la única garantía de la salud espiritual de la infancia.²⁷²

Queremos así una noble y cristiana revolución del espíritu, forjada en una reeducación de las generaciones presentes y en una formación pura de las que hoy día son arcilla moldeable en nuestras manos.²⁷³

Sin embargo, la pretendida realización de la *revolución espiritual* estará fuertemente condicionada por una cuestión que no debemos despreciar. Se trata del matiz elitista que el concepto de ‘cultura’ adquiere en el pensamiento del ministro, llegando a emplear una terminología diferenciadora para la cultura que se transmite y se genera en cada nivel de enseñanza y que, al fin y al cabo, corresponde a cada clase social. Este vocabulario se compone de dos términos contrapuestos y una serie de expresiones asociadas que permiten entrever el planteamiento segregacionista de la cultura que caracterizaría la política educativa de Ibáñez Martín. En primer lugar, nos referimos al término ‘alta cultura’ con el que alude a aquella que se cultiva en el CSIC y en la Universidad.

Consideración excepcional merece la misión asumida por el Ministerio en el plano de la alta cultura. La Universidad, como instrumento de formación docente, y el Consejo de Investigaciones, como tránsito a una era de hondo desarrollo científico, han desbordado en el último curso el ámbito de sus límites anteriores, haciendo de este espíritu de expansión el símbolo más inconfundible de la postura espiritual de nuestra Patria.²⁷⁴

Asociada a esta expresión, observamos la utilización de términos como «aristocracia del espíritu»²⁷⁵ o «aristocracia intelectual»²⁷⁶ con los que se refiere a aquellos que pertenecen al mundo de la *alta cultura* como científicos, docentes,

²⁷² Ibidem, p. 19.

²⁷³ Discurso inaugural del año académico 1942-1943, Paraninfo de la Universidad Central, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: «El sentido político de la cultura en la hora presente», ob. cit., p. 10.

²⁷⁴ Discurso inaugural del curso académico 1941-1942, Universidad de Barcelona, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: «Un año de política docente», ob. cit., p. 27.

²⁷⁵ Discurso inaugural del año académico 1942-1943, Paraninfo de la Universidad Central, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: «El sentido político de la cultura en la hora presente», ob. cit., pp. 19.

²⁷⁶ Ibidem, pp. 20-21.

investigadores, etc. o «aristocracia natural de la inteligencia»²⁷⁷, con los que designa a aquellas personas que poseen inteligencia como para cursar estudios superiores.

En segundo lugar, nos referimos a la utilización de la expresión ‘cultura mínima’ con la que alude a la vez a un «mínimo derecho» y a un deber para todos los españoles, «sea cual fuere su condición».²⁷⁸ Esta *cultura mínima* que debe poseer todo español consiste básicamente en aquellos «rudimentos necesarios para abrir sus mentes» y, «sobre todo», en «las ideas fundamentales del espíritu, sin las que el hombre no se distingue de las especies animales: el conocimiento y el amor a Dios y el conocimiento y el amor a la Patria».²⁷⁹

En el plano de la educación, esta doble consideración de la ‘cultura’ como *alta* o *mínima*, asociada a la clase social y económica, se traduce en un sistema educativo que segrega en función del origen socioeconómico de los alumnos. Así encontramos una primera enseñanza de carácter obligatorio encargada de transmitir esa *cultura mínima* y de capacitar, bien para el acceso a la Enseñanza Secundaria, bien para las enseñanzas profesionales o el trabajo, y una Enseñanza Media y Universitaria reservada para las *aristocracias intelectuales* donde se cultiva y se transmite la *alta cultura*. Ambas repercutirán de una manera u otra en la idea de *servicio*.

La primera piedra constitucional de la nueva España fue el Fuero del Trabajo. Yo os digo que, a su lado —como primera piedra también, y sin haber sido escrito— está el Fuero de la Educación, que es, asimismo, servicio obligatorio en su grado primario. Porque la enseñanza media es ya camino escogido, primera criba de selección para la escala jerárquica de las aristocracias intelectuales y profesionales. Es la otra vía de servicio obligatorio, que corre paralela con la que al terminar la enseñanza primaria siguen los que por sus condiciones intelectuales y naturales han de servir solamente a la Patria, por el trabajo material y físico.²⁸⁰

El estudiante de hoy tiene el deber gravísimo de estudiar. Esta obligación se le impone con toda la fuerza de un imperativo proclamado por las propias exigencias de la Patria. Necesita España hombres que, en el plano del profesionalismo o en la zona más elevada de la investigación científica, se esfuercen por dignificar y engrandecer el pensamiento de la época histórica que vivimos, dándole una auténtica dimensión mundial. (...)

No podemos permitir que, por apatía o por desgana, queden sin cumplimiento las supremas consignas de servicio, de sacrificio y de amor a la Patria.²⁸¹

²⁷⁷ Discurso pronunciado en el acto de presentación a las Cortes de la Ley de Protección Escolar, el día 14 de julio de 1944, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: «La nueva Ley de Protección Escolar», *Revista Nacional de Educación*, 45, 1944, p. 9.

²⁷⁸ *Ibidem*, p. 8.

²⁷⁹ Discurso ante las Cortes Españolas, 14 de julio de 1945, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: «En torno a la nueva Ley de Enseñanza Primaria», *Revista Nacional de Educación*, 55, 1945, p. 30.

²⁸⁰ Discurso inaugural del año académico 1942-1943, Paraninfo de la Universidad Central, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: «El sentido político de la cultura en la hora presente», *ob. cit.*, p. 21.

²⁸¹ *Ibidem*, p. 24.

Esta segregación de los niveles de enseñanza en función de la pertenencia a una determinada clase económica se percibe, incluso, en el discurso que el ministro ofrece con motivo de la Ley de Protección Escolar. En él presenta la Ley casi como una forma de beneficencia que corresponde al Estado y se refiere a la necesidad de ofrecer protección o ayuda mediante becas «al escolar capaz y honrado» a través de la creación de unos órganos «que seleccionen a los escolares susceptibles de ser protegidos» y mediante la fijación de una normativa «para que esa selección sea eficaz y se ampare verdaderamente a la inteligencia útil, a la voluntad esforzada, al valor humano meritorio».²⁸²

A modo de síntesis podemos concluir que, en el discurso de Ibáñez Martín, la ‘cultura’ es a la vez una *actividad espiritual* y un *servicio* que los españoles deben prestar a la Patria. Esta dualidad se explica porque tanto a través del cultivo de la ciencia y de la *alta cultura* como a través de la *cultura mínima*, moralizadora y capacitadora para el trabajo, los españoles pueden contribuir al *bien común*, tan necesario para el desarrollo y el engrandecimiento del país.

b) El ‘trabajo’ como *servicio*

Como ya hemos mencionado, las alusiones al ‘trabajo’ en el discurso del ministro de Educación son escasas. Sin embargo, siendo este el concepto que actúa como eje central de todo nuestro estudio, consideramos importante dedicar un breve espacio a exponer los escuetos resultados del análisis llevado a cabo en esta categoría.

Yendo directamente a los resultados del análisis, podemos decir que la primera apreciación que hemos podido realizar es que en su concepción del ‘trabajo’ está muy presente el sentido falangista que le imprime el ministro de Trabajo, José Antonio Girón de Velasco, por lo que, para Ibáñez Martín, el ‘trabajo’ será igualmente un *deber moral* y un *deber social* que debe prestarse a la patria. Ello tiene sentido si observamos que, como ya hemos mencionado, Ibáñez Martín pertenecía a FET-JONS (aunque provenía de la CEDA) y que, además, desempeñó su labor al frente del Ministerio de Educación en los inicios del Régimen, cuando la presencia de Falange todavía tenía mucho peso en el Gobierno.

²⁸² Discurso pronunciado en el acto de presentación a las Cortes de la Ley de Protección Escolar, el día 14 de julio de 1944, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: «La nueva Ley de Protección Escolar», ob. cit., p. 13.

Sin embargo, en el caso del ministro de Educación la pervivencia de la dualidad del ‘trabajo’ como *servicio* y como *sacrificio*, derivada de la concepción falangista del hombre como *mitad monje, mitad soldado*, estaba condicionada por la preponderancia de la ideología nacionalcatólica sobre la nacionalsindicalista, lo que conllevaba la casi total identificación de Dios con la Patria. En palabras del propio ministro, «aprender a servir a Dios es lo mismo que amar el servicio de la Patria».²⁸³ En consecuencia, a pesar de que las alusiones al ‘trabajo’ sean mayoritariamente en su concepción de *servicio* a la patria, aparecen con frecuencia envueltas de un aire religioso que termina por remitirnos, de una manera u otra, a la idea de *sacrificio*.

Servir es, ante todo, un atributo del amor. Se sirve de verdad a la Patria cuando un vínculo de sangre filial nos ata conscientemente a ella. Pero el servicio representa además una corriente de fe. Para aventurarse en una empresa, hay que creer primeramente en ella. No caben, pues, posiciones intermedias ni actitudes de duda. La confianza, la fe en el ideal, arrastran a las muchedumbres a servicios heroicos. (...)

No regateemos, sin embargo, la decidida proclamación de que aquí existe ya un cuadro selecto de servidores de la Patria, que en el silencio del trabajo diario laboran por España, dando con su tarea recatada un alto ejemplo de noble y austero sacrificio.²⁸⁴

Como no podía ser de otra manera, también encontramos alusiones al ‘trabajo’ en los discursos sobre los ‘distintos niveles educativos’. De este modo, la primera enseñanza es concebida en la Ley de 17 de julio de 1945 como un tramo educativo con la finalidad iniciar al alumno «en lo que será su vida futura: la superior formación intelectual o el ejercicio de las actividades agrícolas o industriales».²⁸⁵ Del mismo modo se refiere a ella el ministro, esta vez en un discurso político, como un tramo de enseñanza que «se orientará en un doble sentido de selección para los estudios de Enseñanza Media y de educación de aptitudes para el trabajo y la vida profesional, siguiendo las felices experiencias logradas en este sentido por la mayor parte de los Estados totalitarios».²⁸⁶

En definitiva, la Educación Primaria diseñada por el ministro Ibáñez Martín, se encarga de capacitar para la realización de un trabajo que garantice la subsistencia y de infundir la idea de *servicio* a Dios y a la Patria. Idea que se proyectaría sobre la realización de dicho trabajo:

²⁸³ Discurso pronunciado en la clausura del Primer Consejo Nacional del Servicio Español del Magisterio en febrero de 1943, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: *Escuela española*, nº 91, 11 de febrero de 1943, p. 98.

²⁸⁴ Discurso inaugural del año académico 1942-1943, Paraninfo de la Universidad Central, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: «El sentido político de la cultura en la hora presente», ob. cit., pp. 16-17.

²⁸⁵ Vid. Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria.

²⁸⁶ Discurso inaugural del curso académico 1941-1942, Universidad de Barcelona, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: «Un año de política docente», ob. cit., p. 19.

España debe, pues, educar a sus hombres para que aprendan a amar y a servir a su Dios y para que se adiestren en amar y servir a su Patria. Al lado de ello, la educación primaria dará a cada hombre del mañana un instrumento técnico que le permita en lo futuro la consagración al trabajo y que garantice su honesta y legítima subsistencia.²⁸⁷

Quinientas escuelas anuales de nueva creación equivalen a un nuevo grupo de jóvenes apóstoles dispuestos a cumplir, en los rincones más apartados de España en aldeas perdidas, en valles ignorados o colgadas en la cumbre de casi inaccesibles montañas, esa nobilísima misión de llevar, como misioneros en su propia Patria, el nombre de Dios y el nombre de España al alma de los niños que mañana, desde el campo, de la fábrica o del taller, han de ser el instrumento anónimo sufrido y generoso de la propia vida de España.²⁸⁸

4. 2. El discurso político de Joaquín Ruiz-Giménez

El 19 de julio de 1951 José Ibáñez Martín es sustituido en el Ministerio de Educación por Joaquín Ruiz-Giménez, miembro de la ACNP a quien los distintos estudiosos coinciden en definir como un católico conciliador, con gran sentido de la justicia y con una especial habilidad para el diálogo. Quizás lo más conveniente sea empezar por introducir brevemente el contexto en el que llega a la política y los apuntes biográficos más importantes para comprender su trayectoria y su discurso.

Podemos comenzar refiriéndonos a sus orígenes, pues es interesante conocer que procede de una familia acomodada de convicciones cristianas y que fue educado en un ambiente liberal. Su padre fue, al igual que él, abogado y político. Entre otros cargos podemos destacar que fue nombrado ministro de Instrucción Pública en 1913 y también que ocupó la alcaldía de Madrid hasta en cuatro ocasiones.

Joaquín Ruiz-Giménez hijo comenzó sus estudios de Derecho en la Universidad Central en 1930 y en 1931 ingresó en la primera promoción del Centro de Estudios Universitarios (CEU) fundado en 1933 por Ángel Herrera Oria, entrando así en contacto con las ideas de la ACNP. Este dato es importante porque, como hemos señalado anteriormente, la ACNP surge con un propósito claro: influir en la sociedad a través de la «acción “catolizante”»²⁸⁹ de las élites, las cuales deben ser adecuadamente formadas para que puedan ocupar cargos de influencia. Este modelo será tenido en cuenta, como

²⁸⁷ Discurso pronunciado en la clausura del Primer Consejo Nacional del Servicio Español del Magisterio en febrero de 1943, en IBÁÑEZ MARTÍN, José: *Escuela española*, ob. cit., p. 90.

²⁸⁸ Ibidem, p. 98.

²⁸⁹ BOTTI, Alfonso: *Cielo y dinero...*, ob. cit., p. 15.

más adelante veremos, por el Opus Dei, quien relevará a la ACNP cuando a partir de 1956 ésta vaya perdiendo fuerza y presencia en las administraciones.

Después de ocupar cargos relevantes como presidente de la asociación internacional de estudiantes católicos *Pax Romana*, redactor del Fuero de los Españoles, o director del Instituto de Cultura Hispánica, Franco le nombra embajador ante la Santa Sede en 1948 y le encarga la negociación del Concordato (pacto de colaboración entre la Iglesia y el Estado español) que se firmaría en 1953. Sin embargo, en 1951 es nombrado ministro de Educación, no pudiendo así culminar la tarea que tan duras negociaciones le había exigido.

Podríamos continuar exponiendo sus datos biográficos, pero nos estaríamos desviando del interés para nuestro tema, así que pasaremos ahora a exponer brevemente algunos rasgos de su personalidad señalados por distintos autores. En este sentido, podemos comenzar indicando que uno de los atributos que más definen el carácter de Ruiz-Giménez es su religiosidad, si bien es cierto que se produjo una evolución en la misma, que se vería reflejada también en su ideología. Para poder comprender adecuadamente este cambio, creemos necesario realizar una aclaración previa referente al contexto en el que Ruiz-Giménez lleva a cabo su labor política. Nos referimos a la ruptura que se produjo dentro del catolicismo español en 1945, entre *colaboracionistas* y *opositores* al Régimen. Los primeros aceptaron integrarse en el sistema franquista esperando poder poner en práctica su propio programa político. Martín Artajo, respaldado por Herrera Oria, sería su principal representante, convirtiéndose en ministro de Asuntos Exteriores. Los segundos, encabezados por Gil Robles, optaron por oponerse al Régimen.²⁹⁰

Ruiz-Giménez, en su condición de católico y miembro de la ACNP, se posicionó en un primer momento en el lado de los colaboracionistas, llegando a realizar una intensa labor de propaganda del régimen franquista.²⁹¹ Sin embargo, su nombramiento como presidente de la *Pax Romana* de Estudiantes Católicos en 1939 y su papel como embajador en la Santa Sede en 1948 le permitieron entrar en contacto con la Democracia Cristiana europea y, en resumidas cuentas, acercarse a «otros modos de

²⁹⁰ Vid. CAPILLA CASCO, Ana: «Manuel Giménez Fernández y Joaquín Ruiz-Giménez: Historia de un desencuentro», *Ámbitos Revista de estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, nº 37, 2017, p. 65.

²⁹¹ Vid. *Ibidem*, p.63.

entender lo católico».²⁹² Si a este cambio en su religiosidad le añadimos una creciente decepción por el estancamiento del Régimen, al que empezaba a culpar del elevado grado de conservadurismo religioso, político y social que caracterizaba a España frente a otros países, entendemos que a medida que avanzan los años 1960, Ruiz-Giménez se fuera alejando de la ACNP y de los colaboracionistas para acercarse cada vez más a la Democracia Cristiana y a las posturas más cercanas a la oposición al Régimen. Este giro culminaría con la publicación del artículo «Fin de vacación: meditación sobre España», coloquialmente conocido como «el Manifiesto de Palamós», en la revista *Cuadernos para el diálogo* por él fundada.²⁹³ Lo interesante de este artículo es que supuso la ruptura definitiva de Ruiz-Giménez con el régimen de Franco al proponer pasar de un Estado autocrático, centralizado y capitalista a un Estado democrático, federal y progresivo socialmente.²⁹⁴ Poco tiempo después Ruiz-Giménez pasó a liderar el partido Izquierda Democrática Cristiana, si bien este periodo trasciende los límites y los intereses de nuestra investigación.

Otro rasgo de su personalidad al que creemos conveniente hacer referencia, antes de cerrar esta breve introducción, es su preocupación por los derechos de los trabajadores. Prueba de ello son los testimonios de dos importantes figuras relacionadas con este ámbito como son Marcelino Camacho y Santiago Carrillo. Al primero le conoció en la empresa Perkins Iberia, en la que Ruiz-Giménez ocupaba el cargo de presidente del Consejo de Administración. Nos referimos a un momento posterior a su salida del Ministerio de Educación, pero anterior a 1963, año en que su revista *Cuadernos para el diálogo* vería la luz. En esta misma empresa trabajaba Marcelino Camacho, quien además era miembro del Jurado de Empresa junto con Julián Ariza.²⁹⁵ Como miembro del Jurado, Camacho intervino en representación de los trabajadores, quienes reclamaban prima doble ya que se había duplicado la producción de motores. La dirección de la empresa se la denegó y Ruiz-Giménez medió en favor de los trabajadores, a quienes finalmente les fue concedida su petición. Fue a partir de este momento cuando surgió la relación de amistad entre Camacho y Ruiz-Giménez, quien finalmente sería su abogado defensor en el proceso 1001 por el que se juzgaba a diez

²⁹² Ruiz-Giménez citado por GONZÁLEZ-BALADO, José Luis: *Ruiz-Giménez talante y figura. Trayectoria de un hombre discutido*, Madrid, Ediciones Paulinas, 1989, p. 56.

²⁹³ RUIZ-GIMÉNEZ, Joaquín. «Fin de vacación: Meditación sobre España», *Cuadernos para el diálogo*, 47-48, (agosto-septiembre), 1967, pp. 4-5.

²⁹⁴ Vid. CAPILLA CASCO, Ana: «Manuel Giménez Fernández y Joaquín Ruiz-Giménez: Historia de un desencuentro», ob. cit., p. 64.

²⁹⁵ Marcelino Camacho y Julián Ariza fueron los fundadores de CCOO.

miembros de Comisiones Obreras (CCOO), entre otras cosas, por pertenecer a la Comisión Coordinadora de la ilegalizada agrupación a la que a su vez acusaban de estar organizada, alentada y dirigida por el Partido Comunista de España (PCE).²⁹⁶

La relación con Santiago Carrillo fue posterior. Carrillo supo de Ruiz-Giménez en el exilio, fundamentalmente a través de *Cuadernos para el Diálogo*. Aunque ya habían tenido contacto personal en París, el vínculo entre ambos se estrechó cuando Carrillo regresó a España, en 1976 y tuvieron ocasión de reunirse junto a otros representantes de las «fuerzas de oposición democrática». Cuando Santiago Carrillo fue detenido, pidió a Ruiz-Giménez que fuera su abogado defensor.²⁹⁷

Es destacable el testimonio de Carrillo sobre Ruiz-Giménez, a quien califica como «uno de los hombres que más eficazmente ha trabajado por la democracia y que más comprensión ha mostrado hacia el movimiento obrero». Por su parte, Camacho destaca su «extraordinario sentido de la justicia social».²⁹⁸

Pasamos a analizar ahora brevemente su paso por el Ministerio de Educación, no con el fin de desgranar su legislación, sino de encuadrar adecuadamente su discurso político. Para ello podemos comenzar por referirnos a su «proyecto comprensivo»³⁰⁰, el cual estaba fundamentado en las ideas de Pedro Laín Entralgo³⁰¹ y de Ángel Herrera Oria. Estos planteamientos se resumían básicamente en la necesidad de integrar en el pensamiento intelectual y político del Régimen todas aquellas corrientes que pudieran resultar «útiles para España» entre las que se incluían «el pensamiento tradicional y conservador español, pero también las corrientes ideológicas que provenían del

²⁹⁶ Vid. GAGO VAQUERO, Francisco: «El proceso 1001: desmantelamiento de la coordinadora nacional de Comisiones Obreras», *Tiempo y Sociedad*, nº 13, 2013-2014, p. 50. CCOO había sido ilegalizado en 1967 y el proceso 1001 se inició el 24 de junio de 1972. El primer juicio se celebró el 20 de diciembre de 1973, coincidiendo con el asesinato de Carrero Blanco. Marcelino Camacho fue condenado a 20 años de cárcel. Vid. GONZÁLEZ-BALADO, José Luis: *Ruiz-Giménez talante y figura...*, ob. cit., pp.171-172.

²⁹⁷ Vid. *Ibidem*, p. 173.

²⁹⁸ *Ibidem*, p. 173.

²⁹⁹ *Ibidem*, p. 172. Además de los testimonios de Camacho y Carrillo sobre Ruiz Giménez y su sentido de la justicia social pueden consultarse algunos artículos de prensa en los que se le conmemora: ANSO, Javier: «¡Gracias, don Joaquín!», *Diario de Cádiz*, 19 de octubre de 2009; ARIZA RICO, Julián: «Dimensión social y ética», *El País*, 28 de agosto de 2009; BARBARROJA, Cristina S.: «Julián Ariza, el alter ego de Marcelino Camacho», *Público*, 09 de septiembre de 2015.

³⁰⁰ Vid. GONZÁLEZ BERTOLÍN, Aurelio y SANZ PONCE, Roberto: «“Excluyentes” y “comprensivos”. Joaquín Ruiz-Giménez y los orígenes de la extensión de la Enseñanza Media en España», *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, nº 32, 2018, p. 100.

³⁰¹ González Bertolín y Sanz Ponce exponen cómo se crea el clima del debate entre excluyentes y comprensivos, siendo Laín Entralgo quien lo inicia con la publicación en 1949 de su obra *España como problema*. En ella, entre otras cosas, «propone una recuperación de la tradición liberal» y «asume la pluralidad histórica y territorial de la nacionalidad española», llegando a reclamar «como patrimonio común de los españoles todo lo intelectualmente valioso» al margen de la procedencia. Vid. *Ibidem*, p. 97

liberalismo, del institucionalismo o del pensamiento de Ortega y Gasset»³⁰² siempre que se respetara, eso sí, el «sentido católico de la existencia»³⁰³ y del Estado.

Por lo tanto, se trataba de un proyecto integrador no exento de opositores —entre los que figuraba Rafael Calvo Serer—, continuadores de la línea marcada por el nacionalcatolicismo tradicional, el cual seguía defendiendo, por encima de todo, la intelectualidad de Menéndez Pelayo y la incorporación de aquellas ideas provenientes de fuera que pudieran contribuir a la modernización técnica, científica y económica de un «proyecto nacional y católico» para España.³⁰⁴

El esclarecimiento de esta coyuntura en la que surge el proyecto comprensivo de Ruiz-Giménez es importante porque lo que se debatía era la posibilidad y la conveniencia de integrar, dentro del propio Régimen, aquellas ideas del «adversario político» que pudieran ser valiosas para España,³⁰⁵ y ello implicaba un grado de apertura hasta entonces desconocido.

González-Balado también se refiere a la incipiente apertura que caracteriza el primer periodo del ministerio de Ruiz-Giménez y lo hace comparándolo con el de Ibáñez Martín. Sostiene que, si bien es cierto que Ruiz-Giménez mantiene en su ministerio la dinámica de «fidelidad religiosa» de Ibáñez Martín, lo hace con un aire católico más aperturista e integrador, ya que

se proponía seguir valorando a San Juan de la Cruz, y a Santa Teresa, y a Calderón, y a Lope, y a Cervantes, y a Menéndez Pelayo. Incluso, cómo no, a Santo Tomás de Aquino, aunque no fuese español. Pero quería hacerlos compatibles con Miguel de Unamuno y con García Lorca, con Ortega y Gasset y con Jacques Maritain, con Bertrand Russell y con Augusto Comte».³⁰⁶

El proyecto comprensivo de Ruiz-Giménez terminó su andadura en 1954, pues a partir de entonces los sectores más conservadores e inmovilistas del Régimen constituyeron una firme oposición a las decisiones por él tomadas.³⁰⁷ Las muestras más evidentes de este proyecto comprensivo son la Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media y algunas medidas llevadas a cabo por el ministro como la reintegración de algunos profesores y catedráticos que habían sido

³⁰² Ibidem, p. 99.

³⁰³ Ibidem, p. 97.

³⁰⁴ Vid. Ibidem, p. 98. Rafael Calvo Serer fue quien respondió a Laín Entralgo publicando, también en 1949, su libro *España sin problema*. Era miembro destacado del CSIC y fundador de la revista *Arbor*.

³⁰⁵ Vid. Ibidem.

³⁰⁶ GONZÁLEZ-BALADO, José Luis: *Ruiz-Giménez talante y figura...*, ob. cit., p.58.

³⁰⁷ GONZÁLEZ BERTOLÍN, Aurelio y SANZ PONCE, Roberto: «“Excluyentes” y “comprensivos”...», ob. cit., p. 109.

expedientados y apartados de la enseñanza³⁰⁸, o la tolerancia mostrada hacia las asociaciones estudiantiles externas al SEU³⁰⁹, teniendo en cuenta que éste era el único sindicato de estudiantes permitido y que estaba controlado por FET-JONS.

Una vez expuestos los datos más interesantes de su biografía y su trayectoria política podemos pasar a exponer los resultados del análisis de su discurso político, en el que debemos decir que, al igual que en el caso del ministro Ibáñez Martín, las alusiones directas al ‘trabajo’ son muy escasas y casi siempre en términos de *servicio* prestado a la patria y aludiendo a la idea del *bien común*:

Frente al excesivo abuso que, precisamente en algunos medios (incluso cristianos) del extranjero, se ha hecho de la primacía de la persona humana, de los derechos del hombre, creo que nos importa más en estos momentos a nosotros, que estamos firmemente arraigados en la conciencia de lo que vale el hombre, subrayar la otra dimensión: la primacía del bien común, el sentido de la ordenación social. Pues si bien es cierto que su alma tiene un destino sobrenatural, de tejas abajo el hombre ha de trabajar por la patria en que Dios le ha hecho vivir.³¹⁰

Sin embargo, hemos observado que en el discurso de Ruiz-Giménez existe una mayor relación entre los conceptos de ‘trabajo’ y ‘cultura’, hasta el punto que a veces es difícil dissociar ambas ideas. Una posible explicación a esta aproximación entre ambos conceptos es que las referencias al *trabajo* son planteadas en términos de ‘profesión’ y no de simple trabajo físico, y las de la *cultura*, en muchas ocasiones, en términos de ‘capacitación’. Este planteamiento tiene su lógica si tenemos en cuenta que la principal transformación que acomete durante su ministerio es la reforma de la Enseñanza Media, por lo que la presencia en su discurso de términos como ‘profesión’, ‘oficio’ y ‘capacitación’ tiene todo el sentido.

Basándonos en los argumentos recientemente expuestos, hemos organizado los resultados de nuestro análisis en torno a la idea del *bien común*, por ser una noción fundamental que ordena todo su discurso. Podemos decir, a modo de síntesis, que el *bien común* es para Ruiz-Giménez una abstracción que se ha de lograr gracias al *trabajo* de todos los españoles, pero es también un modelo cuya realización es posible alcanzar mediante la *elevación del nivel cultural* de la sociedad en su conjunto. Dado que la

³⁰⁸ Vid. GONZÁLEZ-BALADO, José Luis: *Ruiz-Giménez talante y figura...*, ob. cit., p.58. González-Balado sostiene que Ruiz-Giménez llegó a revisar esos expedientes «personalmente en aras de una política cultural más comprensiva y de una voluntad de rehabilitación profesional y social que hiciera justicia a muchas víctimas del prejuicio político y de la discriminación ideológica».

³⁰⁹ Vid. CAPILLA CASCO, Ana: «Manuel Giménez Fernández y Joaquín Ruiz-Giménez: Historia de un desencuentro», ob. cit., p.63.

³¹⁰ «Universidad Internacional “Menéndez Pelayo” de Santander. Clausura del curso académico 1951 (5 de septiembre de 1951)», en RUIZ-GIMÉNEZ, Joaquín: *Diez discursos*, Madrid: Publicaciones de Educación Nacional, 1954, p. 15.

mejora del nivel cultural repercute también en el tipo y la calidad del trabajo que se realiza en el conjunto del país, hemos tomado esta categoría como principal derivada de la idea del *bien común*, como primer nivel de concreción de nuestro análisis.



Esquema 4: La cultura al servicio del bien común

Ahora bien, esta materialización de la idea del *bien común* en la *elevación del nivel cultural* requiere de tres condicionantes que coadyuvan a su realización. Estos fundamentos han sido analizados como categorías independientes a pesar de que, dado que los tres persiguen la misma finalidad, muchas veces aparecen entremezclados en el discurso. Aunque vamos a analizar en detalle cada una de estas categorías, resumimos ahora brevemente cómo contribuyen a la realización de la finalidad esencial. En primer lugar, para elevar el nivel cultural de la población española Ruiz-Giménez alude a la necesidad de consagrar la *cultura* al *servicio* de España. Para ello establece varios mecanismos como, por ejemplo, la *jerarquización* de saberes en función de las necesidades del país, o la transmisión, en todos los niveles de enseñanza, de la concepción del *servicio* a la Patria y de la importancia del *esfuerzo*.

En segundo lugar, Ruiz-Giménez pone de manifiesto la necesidad de universalizar la *cultura* y hacerla más accesible a las clases trabajadoras, contribuyendo así al

cumplimiento del principio de «solidaridad social».³¹¹ Finalmente, alude a la *formación integral* como condición indispensable para elevar el nivel cultural de la nación y para articular nuevas vías para la capacitación.

a) **La cultura al servicio de España**

La concepción de la *cultura* como un servicio a la Patria, supeditada a la idea del *bien común*, viene siendo una constante en los resultados de nuestra investigación. Así quedó reflejado en el análisis del discurso del ministro de Trabajo José Antonio Girón de Velasco y en el del predecesor de Ruiz-Giménez en el Ministerio de Educación, José Ibáñez Martín. En este sentido, poco o nada nuevo podemos aportar que no haya sido señalado ya, aunque sí debemos aludir a algunas cuestiones importantes que hemos extraído de sus discursos y que podemos considerar como fórmulas novedosas que el ministro propone en aras de lograr ese sometimiento de la *cultura* al *servicio* de España.

La jerarquización de saberes

La primera pauta que propone es ordenar los saberes y la técnica en función de las necesidades del país. Esto ya estaba presente de alguna manera en el discurso de Girón de Velasco, quien también ponía de manifiesto la importancia de la cultura y del perfeccionamiento en aras de lograr no sólo un mayor grado de capacitación para el trabajo y para la vida de todos los habitantes, sino también de contribuir a la elevación del nivel de desarrollo del país. Cuando Ruiz-Giménez se refiere a la jerarquización de los saberes, lo hace rechazando la excesiva especialización y la erudición, pues lo que él ansía es elevar el nivel cultural del país en su totalidad, sirviendo así a los intereses de la nación:

En otro aspecto, hemos de realizar la labor educativa con rapidez e intensidad, haciéndola profunda y sustancial. Para ello es preciso jerarquizar los saberes, evitando toda formación excesiva de especialización. Preocupémonos más de un saber total, formativo, jerárquico, que de una erudición farragosa, y pongamos, además, esta cultura, no sólo al servicio de los fines personales lícitos, sino también, y fundamentalmente, al servicio de España y de estas otras realidades más altas de la comunidad internacional.³¹²

³¹¹ Ibidem, p. 13.

³¹² Ibidem, pp. 14-15.

Esta subordinación del conocimiento a las exigencias del Estado buscaba repercutir no sólo en la producción y en la formación de mano de obra, sino que fundamentalmente estaba destinada a influir en conceptos sobre los que trataremos más adelante como son la ‘vocación’ y la ‘formación integral’. Es por ello que afectaría de lleno a la Universidad, para cuyos estudios Ruiz-Giménez reclamaba una mayor conexión con la contemporaneidad y con la región en que se ubica para servir así a los intereses locales del momento:

Abramos las puertas de la Universidad mucho más a los problemas de nuestra hora y que llegue a nuestras aulas el palpitar de temas actuales. Abrámoslas también a los hombres de nuestra hora, sean españoles o extranjeros, con tal que puedan aportar rigor y novedad a nuestro saber, para que de este modo adquiera nuestra Universidad el sentido de universalidad que entraña su propia definición.

En este sentido interesa hacer alusión, aunque sea de pasada, a ciertas formas funcionales. Así (...), la necesidad de integrar más estrechamente las enseñanzas técnicas en el seno de la Universidad.

Es de justicia reconocer la altura, dignidad y eficacia de las Escuelas Especiales; pero las necesidades del tiempo requieren una ordenación más amplia, posiblemente a través de a creación de una Institución Politécnica, diversificada en especialidades y con superación del *numerus clausus* que daña al progreso social y político de España.

Quiero también hacer referencia a la necesidad de que la Universidad esté vinculada al lugar en que radica. He querido venir aquí porque ésta es una Universidad de provincias. Entiendo que una de las grandes preocupaciones de nuestro Movimiento ha de ser, ya viene siendo, el planteamiento del problema de la vida provincial. Hay que obrar en función de las grandes empresas nacionales, pero sin olvidar que la Nación está constituida por partes diversas y peculiares, acreedoras cada una de ellas a un trato inteligente y adecuado.³¹³

Servicio / sacrificio

Al igual que en el discurso de los anteriores ministros que hemos analizado, encontramos alusiones al *servicio* y al *sacrificio* en las palabras de Ruiz-Giménez. No sólo se trata de poner la cultura al servicio de España sino de cultivar el espíritu de *servicio* y de *sacrificio* en todos los individuos, de manera que guíen su actividad hacia el cumplimiento del deber moral y social de contribuir a la prosperidad del país:

Nadie queda excluido de este llamamiento. Del llamamiento para la *investigación científica aplicada*, con repercusión directa en la resolución de los problemas de nuestra defensa nacional, de nuestro progreso económico, de la elevación del nivel de vida de nuestro pueblo; pero del llamamiento también para la otra investigación, para la *investigación pura*, sin la cual aquella no puede alcanzarse con dignidad y eficacia. Que si el hombre de ciencia no es, ante todo, un *buscador de la verdad*, queda reducido a un simple repetidor pragmático que empobrece inexcusablemente el ámbito de sus posibilidades. Estupendo heroísmo este del sabio, del investigador, que consume sus horas en callada y a veces, inútil, búsqueda de una parcela de verdad, sin hallazgos logrados. Su moral no es “la moral

³¹³ «Universidad de Salamanca. Inauguración del curso académico 1952-1953 (Salamanca, octubre de 1952)», en *ibidem*, p. 77.

del éxito”, atenta solamente a la brillantez y agrado del triunfo, sino “la moral del esfuerzo”, que busca en el sacrificio y en el servicio su honda justificación. Y, a la larga, uno de los más altos beneficios a su propia nación y a la comunidad de las gentes.³¹⁴

Aunque las alusiones al espíritu de *servicio* no siempre son explícitas, el sentido del discurso no cambia, y es que «el servicio a la Patria» constituye el «segundo principio inspirador del proyecto de ley» de Enseñanza Media.³¹⁵ En el ejemplo que mostramos a continuación vemos cómo se refiere a la necesidad de formar a los jóvenes que cursan este nivel de enseñanza en el ideal del *servicio* a la Patria:

Habrán recibido los escolares determinadas enseñanzas de carácter teórico; pero ¿hasta qué punto han penetrado en sus almas, hasta qué punto se ha entrañado esa manera de entender la vida, estas creencias, en la gran masa de nuestras juventudes? La Ley establece para todos los Centros los Profesores especiales de Formación del espíritu nacional; regula la Inspección oficial de estas enseñanzas en contacto con las Autoridades del Movimiento y, en su caso, con las de la Iglesia, para sus propios Colegios, como pidió la Jerarquía eclesiástica. Cabe esperar que con todas estas medidas en la aplicación de la Ley podrá notarse, en tiempo no muy lejano, una mayor incorporación, una más libre adhesión espiritual de nuestros muchachos a todo lo que represente el latido mismo del alma de España.³¹⁶

La vocación y el esfuerzo

Vinculados a las ideas de *servicio* y *sacrificio* aparecen los conceptos de *esfuerzo* y *vocación*, sobre todo en el discurso sobre la Universidad. En este sentido, resulta relevante el cambio que se produce en la concepción de los estudios superiores respecto a su predecesor, Ibáñez Martín, para quien la “alta cultura” parecía ser algo hereditario a lo que se tenía derecho o no en función de la posición social. Ruiz-Giménez se opone a esta consideración y prima en su discurso la cultura del *esfuerzo* frente al legado intelectual vinculado a la posición social:

La Universidad tiene una extraordinaria nobleza por su origen en todos los países de Occidente, muy especialmente en España. Fue obra de la Iglesia y de los Reyes. De los claustros de la vecina Catedral surgió esta Universidad de Salamanca. Todo nos mueve a un gran respeto a la tradición; pero no hay nobleza, no hay aristocracia en nuestros días que se justifique sólo por la sangre y por la herencia. La aristocracia, la nobleza, han de revalidarse cada día y han de ganarse por el esfuerzo cotidiano.³¹⁷

³¹⁴ «Consejo Superior de Investigaciones Científicas. XII Reunión Plenaria (Madrid, 24 de abril de 1952)», en *ibidem*, p. 57.

³¹⁵ Vid. «Meditación sobre nuestro deber. Discurso ante las Cortes Españolas (Madrid, 28 de febrero de 1953)», en *ibidem*, p. 125.

³¹⁶ *Ibidem*, p. 127.

³¹⁷ «Universidad de Salamanca. Inauguración del curso académico 1952-1953 (Salamanca, octubre de 1952)», en *ibidem*, p. 74.

El concepto de *vocación* también aparece mayoritariamente referido a la educación superior, pero su presencia en el discurso es relevante principalmente por la connotación de voluntariedad que lleva implícita.

Si recurrimos a la definición del concepto y a su análisis etimológico vemos que el término ‘vocación’ procede de la voz latina *vocatio*, que significa «acción de llamar» y que en la actualidad adquiere varios sentidos que más o menos se han mantenido desde sus orígenes. La definición que ofrece la RAE comprende, entre otros, los siguientes significados:

1. «Inspiración con que Dios llama a algún estado, especialmente al de la religión».
2. «Inclinación a un estado, profesión o una carrera».

También define la locución verbal ‘errar [alguien] la vocación’ como «dedicarse a algo para lo cual no tiene disposición, o mostrar tenerla para otra cosa en que no se ejercita».³¹⁸

En este sentido, podemos decir que la palabra ‘vocación’ puede ser empleada como sinónimo de *aptitud* o *disposición natural* hacia alguna profesión, y éste es precisamente el sentido que Ruiz-Giménez le atribuye.³¹⁹ Respecto al análisis del discurso realizado, podemos comenzar señalando que las alusiones a la *vocación* son siempre en referencia a la educación superior, aquella que capacita «para la investigación científica, para la creación técnica y artística de rango superior y para el mando social y político, a través de las distintas profesiones liberales».³²⁰

Pero, además, está la misión de los escolares. Dijo José Antonio que “estudiar es servir a España”. España necesita universitarios verdaderos, hombres de vocación que se entreguen con generosidad al estudio. Sé que muchas vocaciones se han quebrado contra la dura realidad de una vida difícil, apremiante en el orden económico, y que la obsesión por resultados concretos e inmediatos va matando las esperanzas de la investigación y de la ciencia. (pp. 75-76)

³¹⁸ *Diccionario de la lengua española*, RAE, edición del tricentenario, actualización 2020, accesible en <https://dle.rae.es/vocaci%C3%B3n>, fecha de consulta 07 de octubre de 2021.

³¹⁹ En las primeras definiciones consultadas, que datan entre 1739 y 1817, la palabra ‘vocación’ adquiría un matiz diferente al actual, ya que, si bien se definía como «oficio o carrera que se elige para pasar la vida», la locución ‘errar la vocación’ era definida del siguiente modo: «frase con la que se nota al que, descuidando de lo que le toca por su ocupación o estado, se introduce a ejecutar con gusto y facilidad lo que pertenece o es propio de la ocupación o estado de los otros». Con ello se daba a entender que la ocupación no se elegía, sino que se estaba predestinado a ella. Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española (NTLLE), accesible en <http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUIMenuNtllle?cmd=Lema&sec=1.0.0.0.0>, fecha de consulta 07 de octubre de 2021.

³²⁰ «Meditación sobre nuestro deber. Discurso ante las Cortes Españolas (Madrid, 28 de febrero de 1953)», en RUIZ-GIMÉNEZ, Joaquín: *Diez discursos*, ob. cit., p. 136.

Las referencias a la *vocación* en el discurso, al igual que sucede con el *esfuerzo*, también ponen de manifiesto la variación que se produce en la concepción de los estudios superiores respecto al discurso del ministro precedente. Nos referimos a que Ruiz-Giménez sugiere que cualquiera que tenga verdadera *vocación* para los estudios superiores debe poder cursarlos. Aquellos que carezcan de ella pueden ser derivados a otros aprendizajes igualmente necesarios para el desarrollo del país.

Añádase, además, el propósito de ver si se descongestiona la Universidad, por medios naturales y no por procedimientos arbitrarios, de una serie de muchachos que van a ella un poco por inercia, porque ya ellos y sus familiares han realizado el esfuerzo del estudio en los Centros durante siete años, y entonces, en el último paso ¿Quién renuncia al Examen de Estado? A veces, muchas veces, se ha renunciado, señores procuradores; pero se ha renunciado trágicamente, después de uno y otro intento, con siete años perdidos y, por consiguiente, con niños de vocación frustrada y con familias en desaliento, en decepción. Tratamos, pues, con este Bachillerato y este título de Grado elemental, de orientar a una parte de nuestros jóvenes hacia otras carreras menores, todas muy nobles, todas muy necesarias para el crecimiento de la industria y de la economía española.³²¹

Cada día van llamando más estudiantes a las puertas de nuestras aulas superiores. Ya, incluso, la masa que se acumula en algunas Facultades crea problemas agudos a los que no podemos hacer frente con puras limitaciones, porque sería tanto como querer ponerle vallas al mar, querer ahogar la vitalidad creciente de nuestro pueblo. No estamos dispuestos a levantar dificultad sobre dificultad, en el camino ascensional de nuestros jóvenes. Exigiremos todo lo indispensable para que sólo las verdaderas vocaciones lleguen hasta arriba; pero evitaremos que por mal entendidos criterios de economía se pueda dañar el ansia cultural de nuestra juventud.³²²

b) La universalización de la cultura

El discurso sobre la universalización encuentra su primera y más amplia justificación en la necesidad de elevar el nivel cultural del país.

No podemos hacernos ilusiones sobre la realidad. Millares y millares de niños y de jóvenes, de mujeres y de hombres ya hechos, no tienen todavía la posibilidad de conseguir una educación adecuada y de influir eficazmente en la elevación del nivel cultural de la patria.³²³

No obstante, conviene aclarar en este punto que el concepto de ‘cultura’ al que alude Ruiz-Giménez en el discurso sobre su universalización no es la «alta cultura»³²⁴ a la que se refería Ibáñez Martín, ni tampoco es la «pura alfabetización», sino «la cultura, en sus valores fundamentales, en su sentido creador de hombres».³²⁵ Igualmente,

³²¹ Ibidem, p. 124.

³²² Ibidem, p. 137.

³²³ Ibidem, p. 95.

³²⁴ En la página 70 de la tesis desarrollamos el análisis de este concepto empleado por el ministro Ibáñez Martín.

³²⁵ Palabras del propio Ruiz Giménez citado por GONZÁLEZ-BALADO, José Luis: *Ruiz-Giménez talante y figura...*, ob. cit., p.63.

cuando se refiere a la universalización, no habla de hacer accesible la educación superior a aquellos que son inteligentes, sino de abrir la Universidad a las clases obreras.

A partir del análisis del discurso realizado hemos podido discernir distintos tipos de razonamientos que evidencian la necesidad de universalizar la cultura. En primer lugar, podemos citar una línea argumental que se apoya en la transmisión de valores, pues sólo haciendo llegar la cultura a toda la población se conseguirá que ideales como el espíritu de servicio y el sentimiento de pertenencia y de participación en el devenir del país sean globales:

Nuestra riqueza, nuestra insustituible riqueza no son los minerales de nuestro subsuelo, las aguas de nuestros torrentes, sino nuestros hombres; los españoles. Importantes las tierras, los cereales, la fuerza del agua y del aire, los transportes, los minerales, el mar; pero sólo esenciales y eternos los hombres. Y también los hombres, como las tierras, se secan. Se secan las almas si no se cultivan a tiempo. Y las almas secas son combustible fácil para todas las hogueras del odio y del resentimiento. Muchas veces nuestros hombres, como ennegrecidos o encorvados sobre la tierra, están diciéndonos que sienten la falta de agua en los surcos secos, pero que sienten más la yesca interior de sus inteligencias y de sus corazones.

Para ellos—como nos pide el Caudillo—sea ilimitado nuestro sacrificio; para que en ellos haya jugo de saberse nobles y alegría de sentirse actores y no comparsas en el universal destino de España.³²⁶

En segundo lugar, hemos podido diferenciar una premisa que justifica la universalización de la cultura como acción necesaria para garantizar la fidelidad al principio de «solidaridad social», señalado por el propio Ruiz-Giménez como uno de los «principios esenciales» del Movimiento.³²⁷

¿Creemos de verdad que la España actual responde a ese sentido de auténtica comunidad, de profunda colaboración, de estrecha hermandad entre todos los hombres de todas las categorías sociales? Yo pienso que aún no está alcanzada esta meta, y, en lo que nos incumbe, secundando la política profundamente impregnada de preocupación social de nuestro Caudillo y colaborando con aquellos otros Ministerios a los que más directamente afecte la ordenación económica y social de España, haremos que en este Ministerio de Educación Nacional se sienta una inmensa inquietud de hermandad entre todos los españoles, que todas las puertas se abran a aquellos hombres que tengan apetencias y condiciones para la cultura, que no nos afanemos única y exclusivamente por la distribución del pan material, sino que hagamos una profunda obra de justicia social en la distribución del pan del espíritu y de la cultura.

(...)

³²⁶ «Centenario de la Universidad de Salamanca. Clausura de los actos del VII Centenario de la Universidad (Salamanca, 12 de octubre de 1953)», en RUIZ-GIMÉNEZ, Joaquín: *Diez discursos*, ob. cit., p. 147.

³²⁷ El principio de solidaridad social es citado varias veces en los discursos de Ruiz-Giménez. Su presentación como uno de los principios esenciales del Movimiento la encontramos en «Universidad Internacional “Menéndez Pelayo” de Santander. Clausura del curso académico 1951 (5 de septiembre de 1951)», en RUIZ-GIMÉNEZ, Joaquín: *Diez discursos*, ob. cit., p. 13.

Esta preocupación ha de ser fundamental en nuestra tarea; hemos de imponernos la obligación de hacer llegar la cultura a todos los hombres de España.³²⁸

En tercer y último lugar, hemos encontrado un razonamiento que, de manera implícita, vuelve a llevarnos al planteamiento del ministro de Trabajo José Antonio Girón de Velasco sobre el poder redentor de la cultura para la clase trabajadora. Según este enfoque, el conocimiento poseía la capacidad de liberar al trabajador, no sólo por ofrecerle la posibilidad de habilitarse para acceder a mejores puestos de trabajo, sino por el propio disfrute que supone en sí mismo.³²⁹ Este modo de mirar y de concebir la cultura no estaba presente en el discurso de Ibáñez Martín, para quien este concepto estaba impregnado de un matiz elitista que atribuía su disfrute a las clases superiores, dentro de las cuales se encontraban los futuros dirigentes del país.

También el Ministro de Trabajo ha sabido recoger la orientación del Caudillo y hacer consigna de la elevación de los trabajadores españoles a todos los grados de la cultura.

Como experiencia nueva y alentadora, ya existen los Institutos Laborales, que seguirán creándose en sus distintas modalidades por toda España. Y se anuncia como una realidad próxima la de la Universidad Laboral. (...). Parece innecesaria la aclaración de que no se pretende hacer una Universidad clasista, sino un Centro de formación, en el que esté presente la preocupación social y en donde sean considerados con la jerarquía y respeto debidos los problemas de la gran clase trabajadora española, de estos miles de hombres que han soportado con sobriedad y decisión años difíciles. Correspondamos a este dolor y a este sacrificio abriéndoles los centros superiores de la cultura y del espíritu.³³⁰

La Universidad española tiene que ser más, infinitamente más todavía, para dar a nuestras clases obreras, el rango, la formación cultural que merece. No nos interesa la alfabetización de nuestro pueblo, porque recordamos el horror instintivo de aquel gran español que era don Miguel de Unamuno frente al puro “alfabeto”. Pero sí nos interesa la cultura en su sentido más hondo, porque en su sentido más hondo, la cultura no es más que la plenitud de la persona, el desenvolvimiento de la persona en la triple dimensión de la verdad mediante la contemplación; en la dimensión del bien, con el ejercicio de la libertad; en la fruición de las bellezas, con el despliegue de sus posibilidades artísticas.³³¹

c) La formación integral

La formación integral es para Ruiz Giménez una propuesta organizativa con la que pretende, por un lado, llevar la capacitación para un oficio a la Enseñanza Primaria. Por otro lado, aspira a organizar la Enseñanza Media de tal manera que existan distintos itinerarios que conduzcan, bien al mundo laboral, bien a la Universidad. Con esta finalidad, el ministro propone un recorrido formativo que se divide en dos tramos: la

³²⁸ Ibidem, p. 14.

³²⁹ Puede consultarse la página 48 de este mismo capítulo, donde se expone la capacidad redentora de la cultura según el ministro de Trabajo José Antonio Girón de Velasco.

³³⁰ «Universidad Internacional “Menéndez Pelayo” de Santander. Clausura del curso académico 1951 (5 de septiembre de 1951)», en RUIZ-GIMÉNEZ, Joaquín: *Diez discursos*, ob. cit., pp. 15-16.

³³¹ «Instituto de Estudios Jiennenses. Sesión inaugural (Jaen, 27 de abril de 1952)», en Ibidem, p. 65.

enseñanza mínima o vital y la enseñanza de perfeccionamiento. Hay que subrayar que, según él mismo menciona en su discurso, cualquier individuo que tenga vocación o disposición para ello puede acceder al segundo tramo de la enseñanza, si bien es cierto que la enseñanza mínima ya capacita para vivir en sociedad y para trabajar.

El Caudillo, no sólo en ese mensaje de fin de año, sino como línea ininterrumpida desde que ocupó el alto mando de España, viene insistiendo en la necesidad de dar enseñanza integral a nuestra juventud. Para orientarnos, cabría que dividiésemos esa enseñanza en dos grandes fases: una, la de la enseñanza esencial, mínima, que podríamos llamar –usando un adjetivo hoy en boga en el campo social– “enseñanza vital”; es decir, aquel conjunto de conocimientos que permita a todos y a cada uno de los españoles, sin distinción de sectores económicos, ni de lugares geográficos, afrontar, con consistencia humana, la lucha por la vida. Sobre este fondo mínimo ha de abrirse, cada vez con mayor amplitud y ambición de solidaridad social, el camino para que todos los jóvenes con capacidad natural y susceptibles de un cultivo de sus inteligencias puedan ir ascendiendo en el servicio de la Patria, hacia puestos de combate cada día más universales, bien sea la investigación científica, la creación artística o el mando social y político. Nuestra vitalidad cultural vendrá determinada por el índice de crecimiento entre ambos extremos.³³²

Por lo tanto, en el diseño de Ruiz-Giménez, a la enseñanza mínima o vital «corresponde la primera transmutación de la masa amorfa en ser auténtico del pueblo»,³³³ y más allá de ser tan sólo el equivalente a la educación elemental, comprendería también «el adiestramiento para un oficio o técnica que permita la sustentación y abra las aspiraciones de progreso en la vida».³³⁴ Según el propio ministro, la introducción de «este saber práctico o fabril» en la Enseñanza Primaria contribuiría a disminuir el porcentaje de analfabetismo y a extender «la cultura entre las clases populares».³³⁵ Con ello se lograría elevar el «nivel de vida» de la mayor parte de la población y, al mismo tiempo, aumentar «la propia riqueza material por la mejora del grado de preparación profesional de nuestros muchachos, de los núcleos industriales o de los sectores rurales».³³⁶

Por su parte, las enseñanzas de Perfeccionamiento humano constituyen el «escalón superior de la educación» y «capacitan para la investigación científica, la creación artística y el mando social y político».³³⁷ En el tránsito de la enseñanza mínima o vital a este tramo de educación superior juega un papel fundamental la Enseñanza Media para la que Ruiz-Giménez diseña dos ramas o itinerarios: por la primera, de tipo técnico, debe adentrarse «una parte muy considerable de esos dos millones y medio de

³³² «Meditación sobre nuestro deber. Discurso ante las Cortes Españolas (Madrid, 28 de febrero de 1953)», en RUIZ-GIMÉNEZ, Joaquín: *Diez discursos*, ob. cit., p. 96.

³³³ *Ibidem*, p. 97.

³³⁴ *Ibidem*, p. 98.

³³⁵ *Ibidem*, p. 105.

³³⁶ *Ibidem*, p. 106.

³³⁷ *Ibidem*, p.113.

jóvenes, de doce a dieciocho años, en que se estima la población escolar de grado medio». ³³⁸ La segunda, de carácter más minoritario, es aquella a la que el ministro se refiere como «enseñanza media por antonomasia o Bachillerato» y conduce «hacia la formación cultural superior y más plenamente humana». ³³⁹

Dado que la de la Enseñanza Media fue la principal reforma acometida por Ruiz-Giménez, nos gustaría terminar con esta cita en la que el ministro ofrece sus argumentos sobre la necesidad de reformar este nivel educativo, así como las condiciones necesarias que deben darse para que su implantación contribuya a la movilidad social.

No cabe olvidar que lo que se llama Enseñanza Media es realmente un producto de la edad contemporánea, una consecuencia de la importancia del papel de las llamadas “clases medias” en la vida social de nuestro tiempo. Es más; cabría pensar que un aumento del alumnado en la Enseñanza Media podría ser signo de “desproletarización”, si, naturalmente, va ligado este aumento a dos condiciones: la de un abaratamiento de esas enseñanzas o implantación de un sistema adecuado de protección escolar para hacer posible que cursen esos estudios todos los jóvenes con capacidad natural para ello; y, en segundo término, la de que se dé a la Enseñanza Media una serie de salidas prácticas por enlace y convalidación con Enseñanzas profesionales, verbigracia, grados medios de la Ingeniería o de la Técnica. ³⁴⁰

³³⁸ Ibidem, p. 114.

³³⁹ Ibidem.

³⁴⁰ Ibidem, p. 115.

5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO I

A continuación, ofrecemos una breve síntesis de este primer capítulo, presentando las principales conclusiones que hemos obtenido.

Remitiéndonos al origen del periodo analizado, hemos señalado cómo al finalizar la Guerra Civil, con el Gobierno republicano desmantelado, comenzó la lucha de las diferentes familias políticas que habían apoyado al bando nacional por acceder a las diferentes áreas de Gobierno. Estas familias ideológicas fueron muy variadas pero para nuestro tema de estudio influyen especialmente tres: el sector católico, el falangismo y el tradicionalismo. El sector católico estaba conformado por la propia jerarquía de la Iglesia Católica y por las asociaciones seculares, entre las cuales las más importantes fueron la Asociación Católica Nacional de Propagandistas, que gozaría de una importante presencia en los puestos de influencia del Gobierno en este primer periodo, y la Acción Católica que se mantuvo en el ámbito parroquial desde donde colaboró con el franquismo. Por su parte, el falangismo y el tradicionalismo quedaron agrupados mediante el decreto de unificación de 19 de abril de 1937. Esta agrupación bajo las siglas FET-JONS tenía la particularidad de comprender varios sectores cuyas aspiraciones no siempre eran coincidentes: de un lado estaba Falange Española de las JONS, cuyos principales líderes habían introducido la doctrina nacionalsindicalista en España. De otro lado estaba el sector tradicionalista, defensor del catolicismo y de la monarquía y rescatador de la doctrina nacionalcatólica.

En el caso de los Ministerios de Trabajo y Educación, la disputa entre las distintas familias se saldó con la asignación del Ministerio de Trabajo al sector falangista, situando al frente del mismo a José Antonio Girón de Velasco. Estamos por lo tanto ante un *camisa vieja* del sector más revolucionario del falangismo que inspiraría su concepción del trabajo y del trabajador en la doctrina nacionalsindicalista, la cual se caracterizaba por el firme rechazo del capitalismo liberal y del marxismo, ofreciéndose como una ideología nueva capaz de garantizar la armonía social y de terminar con la lucha de clases. Las implicaciones que tiene el nacionalsindicalismo en la concepción del trabajo del Ministerio se comprenden muy bien si se analizan sus fundamentos teóricos, los cuales provienen de tres teorías filosóficas interrelacionadas. Nos referimos al organicismo, el armonicismo y el corporativismo, las cuales se plasman en el discurso

sobre el trabajo de Girón de Velasco tanto en su consideración de la sociedad como una gran empresa o un ejército en el que todos tienen que trabajar para el bien común, como en sus referencias a la legislación laboral de carácter tuitivo y paternalista encaminadas a lograr paliar las diferencias sociales y a alcanzar la armonía social, o en su consideración del trabajo como el único patrón por el que medir la posición que cada uno debe ocupar en la sociedad.

Dentro de este paradigma organicista diseñado por el nacionalsindicalismo, la mujer tenía asignado su propio lugar y su propia función: el hogar familiar. Respecto a este tema, el Ministerio de Trabajo diría poco o nada, delegando absolutamente en la Sección Femenina de FET-JONS el discurso sobre el trabajo femenino y la formación de la mujer para que cumpliera su misión dentro del organismo social. Esta organización, liderada durante toda su vida por Pilar Primo de Rivera, promovería, mediante un discurso absolutamente emocional, las tres metas fundamentales hacia las que la mujer española debía dirigirse en la década de los cuarenta y gran parte de los años cincuenta: la de esposa, madre y ama de casa. Para las mujeres solteras estaría permitido el trabajo asalariado fuera del hogar, preferentemente dentro de la militancia de la Sección Femenina y de no ser así, en algunas de las profesiones que la organización y el Régimen veían más adecuadas para la mujer como la de maestra, enfermera, o telefonista —entre otras—.

Por su parte, el Ministerio de Educación fue asignado al sector tradicionalista que había sido absorbido por las siglas FET-JONS, pero que mantenía en su ideario la doctrina nacionalcatólica, en cuyos postulados se inspiraba a la hora de diseñar el modelo de escuela y la concepción de la cultura sobre las que se reconstruiría el país después de la Guerra. Este ideario que subyace bajo el término nacionalcatolicismo está caracterizado por la importancia que adquieren la religión católica y la tradición en la idea de nación que defiende, por la exaltación del concepto de ‘hispanidad’ y por la influencia del corporativismo, complementado con el capitalismo, en su concepción del modelo de sociedad hacia el que dirigirse.

Es precisamente en torno al control de la enseñanza donde tuvo lugar un importante enfrentamiento entre el falangismo anterior a la unificación de 1937 y la Iglesia Católica, pues ambos eran conscientes de las posibilidades que la educación les ofrecía para adoctrinar en su propia ideología a las nuevas generaciones. Este enfrentamiento se saldó con la asignación del control de la enseñanza casi por entero a

la Iglesia Católica, que haría de la escuela española la escuela nacionalcatólica. Sin embargo, una pequeña parcela fue reservada a la Falange, quien a través del Frente de Juventudes y de la materia Formación del Espíritu Nacional lograría introducir la doctrina nacionalsindicalista en las escuelas.

Los ministros de Educación que ejercieron durante este primer periodo que hemos analizado fueron José Ibáñez Martín y Joaquín Ruiz-Giménez. Su pertenencia a la ACNP y la fuerte inspiración de su política en la religión católica hace que podamos englobarlos dentro del sector nacionalcatólico. No obstante, presentan importantes diferencias que tienen su plasmación tanto en su política educativa como en la concepción del trabajo y de la cultura que expresan en sus discursos.

José Ibáñez Martín estuvo al frente del Ministerio de Educación entre 1939 y 1951. Entre sus principales actuaciones hemos señalado la creación del CSIC en 1939 en sustitución de la JAE, de inspiración laicista. Esta nueva institución comulgaría con los principios del nuevo Estado, entre los cuales el catolicismo ocupaba un lugar preeminente. Fue a través del Centro Superior de Investigaciones Científicas como Ibáñez Martín introdujo al Opus Dei en la educación superior, desde donde pasaría a otras posiciones de influencia, ocasionando un importante giro en la política del Régimen que derivaría en una nueva etapa: la tecnocrática.

Las reformas acometidas por Ibáñez Martín en los diferentes niveles educativos estuvieron marcadas por su afán recristianizador, por lo que paralelamente a ellas pondría en marcha todo un sistema de depuración del magisterio, de los materiales y de los métodos de enseñanza.

Por su parte, Joaquín Ruiz-Giménez fue ministro de Educación entre 1951 y 1956. De él hemos destacado su carácter conciliador entre las diferentes posturas dentro del catolicismo que se encontraban enfrentadas respecto a la aceptación o rechazo del franquismo y su preocupación por los derechos de los trabajadores. Junto con la reforma de las enseñanzas medias en 1953 llevó a cabo algunas acciones en contra de la política de depuración introducida por Ibáñez Martín, llegando a devolver a varios maestros y catedráticos a sus plazas de las que habían sido cesados. A pesar de ser la religiosidad uno de sus rasgos fundamentales y de comulgar con los postulados del nacionalcatolicismo, fue capaz de evolucionar hacia posturas más aperturistas, lo que le valió su cese en el Ministerio.

A partir del análisis del discurso político sobre el Trabajo de los tres ministros hemos obteniendo una serie de categorías que han sido convenientemente analizadas a lo largo del capítulo. Sin embargo, en esta síntesis sólo vamos a mencionar las conclusiones extraídas de la comparación entre los tres discursos.

Debemos comenzar por señalar que, como es lógico esperar, las alusiones al concepto de ‘trabajo’ son mucho más abundantes en el discurso del Ministerio de Trabajo que en el de Educación, en el cual son más numerosas las referencias al concepto de ‘cultura’. Sin embargo, hemos podido constatar que el concepto de ‘cultura’ sí cuenta con una elevada presencia en el discurso del Ministerio de Trabajo, sobre todo en la década de los cincuenta. Por lo tanto, una posible forma de organizar los resultados de la comparación entre los discursos en esta síntesis podría estar basada en el modo en que se conciben las relaciones entre el mundo del trabajo y el mundo de la cultura en el discurso de cada uno de los ministros.

En este sentido, debemos indicar por encima de todo la existencia de una idea que actúa como si fuera un faro, una guía hacia donde se dirigen los distintos elementos que conforman cada discurso. Nos referimos a la idea del *bien común*, sobre la cual se articulan tanto el discurso sobre el trabajo como el discurso sobre la cultura.

Para el ministro de Trabajo José Antonio Girón de Velasco, el *bien común* es la meta final hacia la que la sociedad en su conjunto debe dirigirse. Centrándonos en su concepción del trabajo como deber, vemos que Girón nos remite a dos ideas relacionadas con dos tipos de deberes: la idea de *servicio*, equivalente al deber social de trabajar, y la idea de *sacrificio*, según la cual el trabajo es un deber moral. De estas ideas la que predomina en el discurso del ministro de Trabajo es la del deber social / servicio, y ésta es precisamente la que nos conduce a la idea del *bien común*, pues todo hombre debe contribuir con su trabajo al engrandecimiento y desarrollo del país, lo que se traduce en mejoras para toda la comunidad. Este sería su discurso principal hasta finales de los años cuarenta. Sin embargo, no sólo llegamos a la idea del *bien común* a través de su concepción del trabajo, sino que también nos conducen a ella sus referencias a la cultura que encontramos en otra de las categorías resultantes del análisis de su discurso: la redención a través del trabajo y del perfeccionamiento. Esta argumentación pasará a ser la dominante a partir de 1950, sustituyendo de manera paulatina al discurso sobre el trabajo como servicio a la Patria. Es aquí donde aparece reflejada la preocupación por el acceso del trabajador a la cultura, y lo hace precisamente porque el acceso a la cultura y

la capacitación técnica o profesional son las dos condiciones que constituyen una de las vías para la redención de los trabajadores, siendo la otra el propio trabajo. Según este planteamiento, la capacitación y la cultura, en tanto que contribuyen al perfeccionamiento humano, posibilitan la redención porque permiten optar a los nuevos puestos de trabajo derivados de la incipiente industrialización y porque contribuyen a limar las desigualdades sociales y a avanzar en la consecución de la armonía social, lo cual repercute de nuevo en el *bien común*.

Por su parte, el ministro de Educación José Ibáñez Martín también se refiere en su discurso tanto al *servicio de la cultura* como al *servicio del trabajo*, los cuales repercuten de nuevo en el *bien común* de la nación. En el caso del trabajo hemos de decir que su concepción es similar a la de Girón de Velasco, pues ambos se refieren a él como deber social y como deber moral. No obstante, podemos señalar una sutil apreciación en el discurso del ministro de Educación en el que es perceptible una mayor vinculación con el nacionalcatolicismo que se materializa en un aumento de la presencia del deber moral de trabajar y de la idea de *sacrificio* respecto al discurso del ministro de Trabajo. En el caso de la cultura, hemos de decir que existe un importante matiz diferenciador respecto a la capacidad armonizadora que le atribuía Girón. Más bien podemos decir que para Ibáñez Martín la cultura no iguala, sino que segrega, pues se trata de una actividad espiritual que varía tanto en su contenido como en su finalidad en función del grupo social al que va dirigida. En primer lugar, se refiere a la «alta cultura» como aquella que queda reservada a los estratos sociales superiores. Estos eran los únicos que podían reunir las condiciones de acceso y poseían capacidad para beneficiarse de ella y labrarse un futuro prometedor en aquellas profesiones más relacionadas con la dirección y la toma de decisiones. En segundo lugar, alude a la «cultura mínima» obligatoria para toda la población y equiparable a la educación elemental, capacitante para el acceso a la Enseñanza Media y Profesional o directamente para la realización de un trabajo que garantizase la subsistencia de manera «honesta» y «legítima».

Finalmente, el ministro de Educación Joaquín Ruiz-Giménez también sitúa en su discurso la cultura al servicio de España, proponiendo la subordinación del conocimiento a las exigencias del Estado y aludiendo con ello directamente a la formación de aquella mano de obra que fuera más necesaria para el desarrollo del país. Además, puede decirse que justo cuando el discurso del ministro de Trabajo sobre la

redención comienza a ser dominante frente al discurso sobre el deber social de trabajar, es cuando aparece en la escena política del Ministerio de Educación Joaquín Ruiz Giménez, con un discurso sobre la cultura y el derecho de los trabajadores a su disfrute muy similar en el sentido armónico al pronunciado por Girón. De este modo, lo que para el ministro de Trabajo es la capacitación y el perfeccionamiento, para el ministro de Educación es la formación integral. Además, ambos aluden en su discurso a la necesidad de universalizar la cultura sin exclusión por razones de clase social, precisamente para aminorar las desigualdades y lograr esa armonía que acabará influyendo en el *bien común*. Para terminar, conviene tener en cuenta que ambos dejan el cargo con un año de diferencia, justo cuando finaliza el periodo de nuestra investigación y lo que muchos autores han coincidido en llamar la etapa autárquica. Ello que implica que tras estos ceses subyace un cambio en la política del Gobierno con la entrada de los tecnócratas.

CAPÍTULO II. LAS TRANSFORMACIONES DEL TRABAJO

Nos gustaría comenzar este capítulo citando lo que podemos considerar el discurso sobre los logros alcanzados en materia de política social pronunciado por el propio Régimen con motivo su vigésimo quinto aniversario. En él se alude a la importancia que la «ideología social» tiene en el Movimiento y se destacan las acciones llevadas a cabo en este sentido, entre las cuales, como puede observarse, un gran número se refieren al ámbito laboral:

Consecuente con estas premisas, la actuación del Movimiento ha alcanzado sus más brillantes ejecutorias en el campo social.

La concepción del hombre como portador de valores eternos ha determinado:

- I. El establecimiento de una legislación laboral sumamente ambiciosa.
- II. La implantación de un amplio régimen protector de la familia.
- III. La creación de un extenso sistema docente que brinda infinitas posibilidades a todos los españoles.
- IV. La estructuración de una organización profesional de los trabajadores integradora en un sentido nacional de todos los que con su capacidad laboral, técnica o directiva contribuyen a la creación de la riqueza nacional.
- V. La preocupación constante por los hombres del agro y de la artesanía, y la atención por sus problemas y necesidades.
- VI. La implantación de un amplio régimen de Seguridad Social que ampara a la mayoría de los españoles contra las contingencias que les amenazan tanto en su condición de productores como de seres humanos.
- VII. La elaboración y aplicación de un intenso y generoso plan de viviendas, tendente a la satisfacción de las necesidades sentidas en este orden por todos los españoles.

En definitiva, las vertientes fundamentales de la Política Social han sido atendidas de una manera incansable y satisfactoria.³⁴¹

Lejos de pretender analizar cada una de estas medidas en profundidad, en este capítulo realizamos una aproximación al contexto laboral que caracterizaba a la España autárquica a través de un breve apartado estadístico, y llevamos a cabo un proceso de abstracción a partir del cual pudimos observar cómo la mayoría de estos logros que aparecen enumerados en el discurso, algunos de los cuales ya venían siendo mencionados por el ministro Girón de Velasco, nos llevan a un concepto que será clave en la legislación y en la política laboral del Régimen durante el periodo que analizamos: el paternalismo.

³⁴¹ SEMINARIO CENTRAL DE ESTUDIOS SOCIALES: *25 años de Política social*, Madrid: Departamento Nacional de Prensa y Publicaciones, 1961, pp. 3-4.

1. INTRODUCCIÓN: Sobre el contexto social y laboral

Para ofrecer una panorámica de la situación del mercado laboral en la España autárquica que nos sirva como marco a la hora de encajar nuestro análisis sobre el concepto de trabajo, consideramos oportuno exponer algunos datos estadísticos sobre la evolución de la población activa y el desempleo entre 1939 y 1957, así como del protagonismo que los distintos sectores de producción tuvieron en el mercado laboral. Dado que en ocasiones lo que nos interesa estudiar es una tendencia, hemos incluido en nuestro análisis las décadas inmediatamente anteriores y posteriores a nuestro periodo de estudio.

Comenzaremos por referirnos al crecimiento moderado experimentado por la población activa entre 1930 y 1960, que Babiano sitúa en el 36,2%.³⁴² Estos datos sumados a las cifras de desempleo para el mismo periodo nos pueden llevar a la idea equivocada de que durante el franquismo la creación de empleo fue constante y los niveles de paro del país no dejaron de descender.

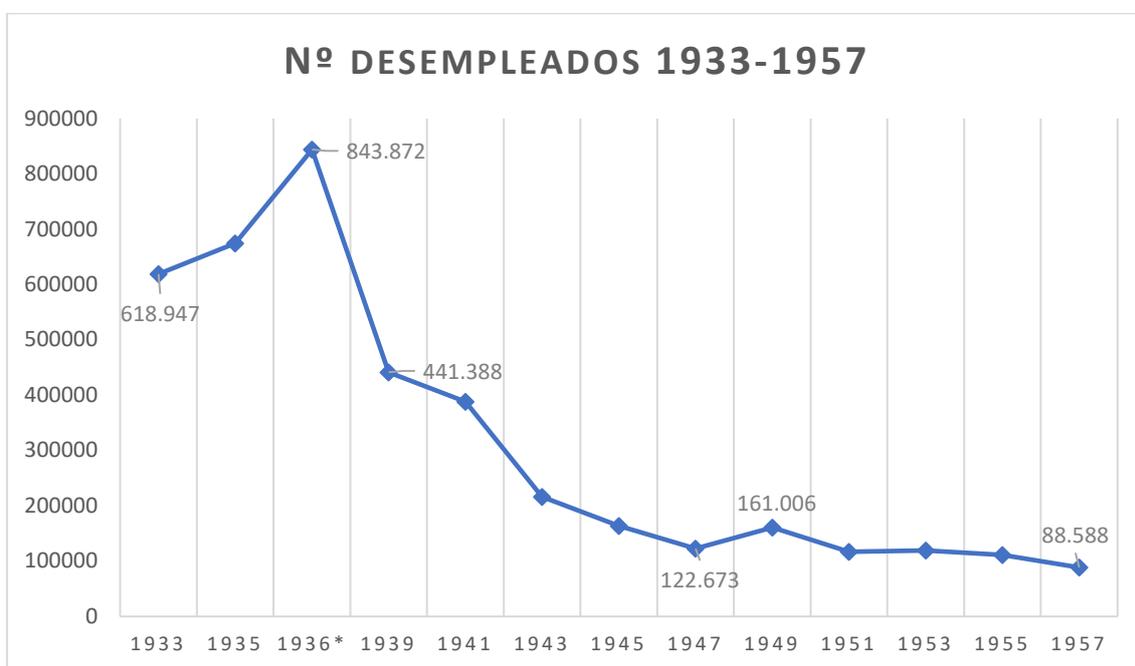


Gráfico 1. Número de desempleados entre 1933 y 1957 ³⁴³

³⁴² Vid. BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., p. 22.

³⁴³ Fuente: Fondo documental INE, Anuarios (1944-1958). El dato de 1936 corresponde al mes de febrero, ya que después no hay datos hasta septiembre de 1939.

Y es que tal y como puede apreciarse en la curva, el nivel de paro se mantuvo relativamente estable entre 1933 y 1935 aumentando en febrero de 1936 en casi 200.000 personas. Desde este momento se suprimen los registros hasta el final de la guerra, en 1939, y cuando se reanudan anotan una bajada en los niveles de paro en algo más de 400.000 personas. A partir de entonces la curva continúa su descenso a lo largo de todo el periodo, aunque de forma más moderada.

Sin embargo, estos datos deben ser interpretados con extrema prudencia, pues lo cierto es que estas cifras no reflejan del todo la realidad al no contemplar «las situaciones de subempleo» —bastante frecuentes en la agricultura—, las bajas que se produjeron como consecuencia de la Guerra Civil y de la posterior represión franquista, ni tampoco el peso que el exilio y la emigración económica tuvieron en esos primeros años de posguerra.³⁴⁴ De hecho, el aumento del desempleo entre 1933 y 1936 contrasta con el crecimiento constante y positivo de la población activa en la década de 1930, que Babiano sitúa en el 6,3%.³⁴⁵

Sin ánimo de ofrecer aquí un análisis exhaustivo de los datos del exilio y la emigración, ni de las víctimas causadas por la represión franquista, sí podemos añadir algunas informaciones que nos ayudarán a interpretar mejor los datos y a hacernos una idea más aproximada de la realidad. Nos referiremos en primer lugar al exilio, señalando que «entre enero y abril de 1939 cruzaron la fronteira de los Pirineos cerca de medio millón de personas» de los cuales aproximadamente el cuarenta por ciento «eran obreros industriales y de la manufactura» y en torno al treinta por ciento «trabajadores del campo».³⁴⁶ Teniendo en cuenta estas cifras podemos inferir el peso que este importante movimiento humano tuvo en el descenso del volumen de desempleo del país.

Respecto a la emigración económica, es interesante mencionar que, si bien es cierto que no fue un fenómeno aislado del franquismo, sí estuvo sujeta a ciertas particularidades, sobre todo en el periodo que aquí analizamos. Las características a las que nos referimos derivan principalmente de la Guerra Civil y de la política económica adoptada por el nuevo Régimen, que sumió al país en el aislamiento, adoptando una serie de medidas que intentarían frenar la emigración y recuperar, en la medida de lo

³⁴⁴ Vid. BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., p. 23.

³⁴⁵ Ver tabla 2.

³⁴⁶ Tcach, (1986), citado por ibidem, p. 27.

posible, la fuerza de trabajo necesaria que había emigrado a América Latina tiempo atrás.³⁴⁷ A estas cuestiones relacionadas directamente con la política española hemos de añadir un elemento exterior nada desdeñable como es la Segunda Guerra Mundial, que frenaría de facto la emigración hacia los países europeos.

Las estadísticas sobre migración de esos años consultadas en el INE no contienen datos fiables porque gran parte de esos primeros movimientos migratorios después de la Guerra Civil fueron ilegales y, por tanto, no registrados. Nosotros vamos a citar aquí los datos aportados por algunos autores que han analizado la cuestión. En primer lugar, Kreienbrink alude a la existencia de otras fuentes que tienen en cuenta las estadísticas de inmigración de los países latinoamericanos —principal destino de aquel momento—, y que muestran que entre 1939 y 1945 más de 20.000 personas abandonaron el país.³⁴⁸ Tras la Segunda Guerra Mundial los españoles tendrían la posibilidad de emigrar a países europeos —principalmente Francia, Alemania y Suiza—, lo que abarataba en gran medida el coste del viaje y posibilitaba que más gente pudiera abandonar el país. De este modo, según los datos aportados por el mismo autor «entre 1946 y 1958 abandonaron el país aproximadamente 624.000 personas».³⁴⁹ En segundo lugar, Babiano sostiene que «en el decenio comprendido entre 1951 y 1960, fuentes oficiales computaban un total de 590.750 emigrantes asistidos en América y Europa».³⁵⁰

Por último, no debemos desdeñar el efecto que la represión franquista, que se inició con la Guerra Civil y que se prolongó durante la posguerra, tuvo en el descenso de la mano de obra, ya que «entre 1936 y 1943 hubo aproximadamente 150.000 víctimas mortales en actos de represalia, campos de concentración y trabajo y cárceles».³⁵¹

Una vez expuestos los datos generales de población activa y volumen de desempleo con los debidos matices para la correcta interpretación de los datos, pasamos a referirnos al modo en que se distribuyó la mano de obra.

³⁴⁷ Vid. Decreto de 1 de agosto de 1941 sobre repatriación de emigrados españoles y acción social del Estado en el Extranjero, *Boletín Oficial del Estado*, 31 de agosto de 1941.

³⁴⁸ Vid. KREIENBRINK, Axel: «La política de emigración a través de la historia del IEE», en Luis M. Calvo Salgado et al. (eds.): *Historia del Instituto Español de Emigración. La política exterior de España y el IEE del Franquismo a la Transición*, Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2009, p. 15.

³⁴⁹ *Ibidem*.

³⁵⁰ Instituto Español de Emigración, 1976, citado por BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., p. 23.

³⁵¹ OBIOLS Isabel: «Los historiadores cifran en 150.000 los muertos por la represión franquista», *El País*, 21 de octubre de 2002.

En la tabla 1 podemos ver cómo el mencionado crecimiento de la población activa se repartió de forma diferente entre los distintos sectores a lo largo del periodo, de modo que si hasta 1950 la mano de obra agrícola había representado aproximadamente el 50% de la población activa total, dicho porcentaje caería al 39,7% en el decenio siguiente. Por su parte, el sector industrial tendría que esperar a la década de 1960 para que al alcanzar el 22,30% iniciase una verdadera tendencia de crecimiento que comenzaría superando levemente el porcentaje de 1930. Finalmente, los sectores de la construcción y servicios mantuvieron estables sus porcentajes respecto al total de la población activa durante las cuatro décadas —en torno al 6% y el 26% respectivamente—.

	1930	1940	1950	1960
Agricultura	47,1	51,9	49,6	39,7
Industria	20,6	16,5	19,1	22,3
Construcción	5	5	6,4	6,3
Servicios	26,5	26,5	24,9	27

Tabla 1. Porcentaje de población activa por sectores 1930-1960 ³⁵²

Sin embargo, si contrastamos estos datos con los extraídos a partir del análisis del crecimiento intercensal de la población activa experimentado por los mismos sectores para el mismo periodo, vemos que, a pesar de que el porcentaje del sector agrícola fuera el más elevado durante las cuatro décadas, su mayor incremento se produjo entre 1930 y 1940, pasando a tener un crecimiento negativo entre 1950 y 1960. Por su parte y de manera contraria, el crecimiento del sector industrial fue negativo entre 1930 y 1940, y pasó a convertirse en el sector que más crecimiento experimentó durante las décadas de 1950 y 1960. Sin embargo, el sector que más incrementaría su población fue el sector de la construcción, que obtuvo los mayores niveles de crecimiento, no sólo entre 1940 y 1950, sino también durante todo el periodo de 1930 a 1960. Finalmente, el sector servicios sostuvo un crecimiento constante durante las cuatro décadas, si bien no destacó en ninguna de ellas sobre los demás sectores.

³⁵² Fuente: BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., p. 22.

	1930-1940	1940-1950	1950-1960	1930-1960
Total relativo %	6,3	17	9,5	36,2
Agricultura relativo %	17	11,8	-12,2	14,8
Industria relativo %	-15,1	35,8	27,6	47,1
Construcción relativo %	5,7	49	8,9	71,6
Servicios relativo %	4,1	9,6	18,8	35,6

Tabla 2. Crecimiento intercensal relativo de la población activa por sectores 1930-1960³⁵³

A partir de los datos expuestos, Babiano Mora extrae la conclusión de que, en definitiva, «el aumento de la mano de obra en la industria y en la construcción se efectuó gracias a la transferencia de mano de obra agrícola».³⁵⁴

Estos números pueden ser corroborados con los datos extraídos del Censo, que reflejan el movimiento migratorio que la población española hubo de realizar para lograr adaptarse a las necesidades del mercado de trabajo. En este sentido, si partimos de la instantánea del país en 1940, veremos que estamos ante una España eminentemente rural en la que la agricultura es la principal ocupación laboral de la población masculina. En base a ello, la distribución demográfica debería estar concentrada mayoritariamente en poblaciones rurales, las cuales mantienen una tendencia creciente hasta 1950 y comienzan a descender a partir de 1960, coincidiendo con la migración que tiene lugar del campo a la ciudad. Ello explica que en 1940 provincias como León tuvieran al 44,18% de su población masculina dedicada a la agricultura, ascendiendo el porcentaje para el mismo año al 50,10% en Guadalajara y al 57% en Lugo. No es así por ejemplo para las provincias de Madrid o Barcelona, donde la cifra desciende al 8,51%. y al 11,73% respectivamente. Por lo tanto, fuera de las provincias que albergan a las grandes capitales, la tónica general es que la agricultura era, con mucha diferencia, la principal ocupación de la población masculina en 1940.³⁵⁵

Respecto a la población femenina, los datos estadísticos evidencian que la ocupación mayoritaria entre las mujeres era el servicio doméstico, rondando entre el 1 y el 2 por ciento, si tomamos en consideración las mismas provincias que en el caso de la

³⁵³ Fuente: *ibidem*.

³⁵⁴ *Ibidem*, p. 24.

³⁵⁵ Fuente: Fondo documental del INE, Censo de población de 1940, Tomo II Volúmenes provinciales.

población masculina. Estos porcentajes se superan en las provincias de Madrid y Barcelona, donde ascienden al 6,74% y al 4,23% respectivamente.³⁵⁶

Esta situación se mantiene más o menos estable hasta finales de los años cuarenta, momento en que empieza a percibirse un movimiento migratorio desde las zonas rurales a las zonas urbanas, el cual coincide precisamente con el declive de la actividad agrícola y el crecimiento de la industria y la construcción. Siendo conscientes de los sesgos que supone la consideración de lo rural y lo urbano en función del número de habitantes por municipio hemos decidido adoptar este sistema porque nos sirve para obtener una visión general de la tendencia migratoria de la población española en el territorio nacional.³⁵⁷ El siguiente gráfico muestra cómo entre 1940 y 1970 las zonas rurales e intermedias — menos de 10.000 habitantes— vieron mermada su población mientras que ésta aumentó notablemente en las zonas urbanas —más de 10.001 habitantes—.³⁵⁸

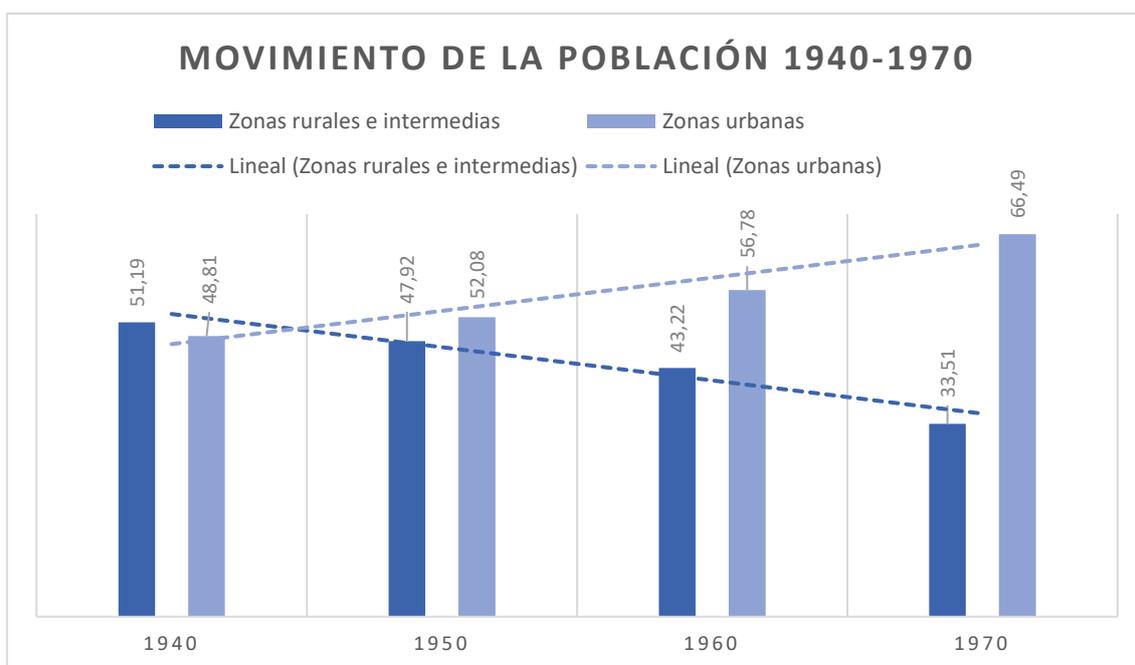


Gráfico 2. Movimiento de la población entre 1940 y 1970 ³⁵⁹

³⁵⁶ Ibidem. Fecha de consulta 13 de marzo de 2022.

³⁵⁷ Delgado Urrecho sostiene que, en el caso de España, el número de habitantes por municipio «es un buen indicador para la definición de los entornos eminentemente rurales, pero no en todas las provincias» ya que «debido a los desiguales modelos de poblamiento, en muchos casos el sobrepasar un umbral determinado de habitantes no implica necesariamente el carácter urbano». DELGADO URRECHO José María: «Más allá del tópico de la España vacía: una geografía de la despoblación», en Agustín Blanco Martín et al. (coord.): *Informe España 2018*, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 2018, p. 254.

³⁵⁸ Según la aplicación de los umbrales poblacionales del INE. Nosotros hemos agrupado las zonas rurales e intermedias porque consideramos que una población de 10.000 habitantes está más cerca de lo rural que de lo urbano en cuanto a la ocupación laboral y estilo de vida.

³⁵⁹ Fuente: Fondo documental del INE, Censo de población de 1970, Tomo I Número de habitantes por municipio.

Una vez aclarado el panorama estadístico más general vamos a esbozar un perfil aproximado de esa fuerza de trabajo que constituía la población activa del país. Para ello debemos referirnos a dos cuestiones importantes que caracterizarían el mercado de trabajo del momento: la *descualificación* y la *segmentación*. Sobre la primera, es preciso tener en cuenta que, como ya hemos indicado, al finalizar la Guerra Civil y debido tanto a las muertes como a las consecuencias derivadas de la represión franquista —exilio, emigración, detenciones, etc.—, la mano de obra sufrió una importante merma en lo que se refiere al número de trabajadores, viéndose afectado el nivel de cualificación de la fuerza de trabajo. Ante la escasez de trabajadores cualificados, las empresas optaron por intentar retenerlos gestionando la mano de obra basándose en la estabilidad en el empleo y en el pago de salarios altos. Esta modalidad de gestión de la fuerza de trabajo adoptada en las empresas, mayoritariamente en las ciudades, derivó en una segmentación dual y polarizada del mercado laboral, que se traduciría en un grupo de trabajadores cualificados con salarios altos y un grupo de trabajadores no cualificados con salarios muy bajos.³⁶⁰ Para este segundo grupo de trabajadores el Régimen elaboró toda una serie de medidas de carácter paternalista que buscarían principalmente asegurar su lealtad hacia el empresario, pero este aspecto será convenientemente desarrollado en el tercer apartado de este capítulo.

³⁶⁰ Vid. BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., pp. 27-30.

2. LEGISLACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS DE MANO DE OBRA

En este apartado vamos a llevar a cabo una revisión de las principales leyes en materia laboral que se dictaron o estuvieron en vigor durante el periodo de 1939 a 1957. Nos detendremos concretamente en aquellas que son especialmente importantes para nuestro análisis, bien porque inciden de manera directa en el concepto de trabajo, bien porque nos ayudan a concretar de algún modo el perfil de trabajador que el Régimen quería crear. Para ello, debemos tener en cuenta la jerarquía existente entre los distintos tipos de normas que se concretan en distintos niveles.

a) Las Leyes Fundamentales: El Fuero del Trabajo y el Fuero de los Españoles

En la cúspide de la pirámide estarían el Fuero del Trabajo, promulgado en 1938 y el Fuero de los Españoles de 1945. A pesar de formar parte de las denominadas Leyes Fundamentales,³⁶¹ su verdadera eficacia «se vio condicionada por el tipo de norma en que consistían, ya que no todas tuvieron el mismo valor jurídico».³⁶² Entre los distintos preceptos que ambos fueros recogen podemos encontrar normas «de aplicación inmediata sin necesidad de desarrollo legislativo (...); las que refuerzan a otras existentes; las que precisan de leves desarrollos legislativos; y las que van de mayor a menor aplicabilidad directa».³⁶³ En este sentido, aunque su vinculación con el totalitarismo y su elaboración desde el Estado alejan a estas leyes del constitucionalismo, en cierto modo han terminado siendo consideradas por reputados autores de la época como las constituciones franquistas.³⁶⁴ El propio Joaquín Garrigues, jurista y catedrático de Derecho Mercantil, se refería del siguiente modo al Fuero del Trabajo en cuyo borrador él mismo había participado:

No entra en mi propósito detenerme en el problema de la naturaleza jurídica del F. del T. (...). La duda sólo puede surgir en cuanto al carácter normativo o simplemente programático de sus disposiciones. A mi juicio, la circunstancia de haberse publicado el F. del T. en plena guerra explica el carácter polémico y programático de sus declaraciones,

³⁶¹ En total se promulgaron siete leyes fundamentales: el Fuero del Trabajo, en 1938; la Ley Constitutiva de Cortes, en 1942; el Fuero de los Españoles y la Ley de Referéndum, en 1945; la Ley de Sucesión en la jefatura del Estado, en 1947; la Ley de Principios del Movimiento Nacional, en 1958; y la Ley Orgánica del Estado, en 1967.

³⁶² RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p. 387.

³⁶³ Ignacio Serrano (1939) citado por *ibidem*.

³⁶⁴ RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, ob. cit., p. 374.

propio de toda arma de lucha doctrinal. El F. del T. deja percibir a través de sus declaraciones el ambiente bélico en que fue creado. No contiene normas de aplicación inmediata, sino que condiciona positiva y negativamente las leyes futuras en materia social y económica. Contiene principios organizativos que reclaman un desenvolvimiento en leyes posteriores. Son promesas de regulación futura. (...)

En todo caso, el F. del T. representa el ordenamiento constitucional de la economía española, ya que contiene los principios de su futura organización.³⁶⁵

En cualquier caso, ambas Leyes Fundamentales simbolizan dos orientaciones distintas. El Fuero del Trabajo es la plasmación del ideario nacionalsindicalista y está profundamente condicionado por el totalitarismo y la autarquía económica. Sin embargo, el Fuero de los Españoles puede considerarse «una declaración de derechos y libertades con la que se quería manifestar la renuncia al totalitarismo anterior, aunque no a la dictadura política».³⁶⁶ No obstante, al ser su ámbito de regulación más diverso, el Fuero de los Españoles no entra tanto en materia laboral como su antecesor, siendo además sus aportaciones en esta materia poco novedosas. Por este motivo no vamos a referirnos a él con demasiado detenimiento.

En el Fuero del Trabajo podemos diferenciar tres tipos de declaraciones: las que pretenden definir, las que están destinadas a proteger y las que tienen un carácter más normativo. Siendo todas ellas importantes, queremos destacar la importancia del segundo tipo, dado el carácter paternalista que impregnaría algunas de las políticas del régimen franquista, al que más adelante nos referiremos. En este sentido, merece la pena mencionar que «si se había denominado “Fuero” era para evidenciar su carácter concesivo por parte de la autoridad y por transmitir el hecho de que se sancionaba en él “un derecho especial”, independiente del derecho común civil, dedicado al trabajo “en un sentido de protección”».³⁶⁷

Entre el primer tipo de declaraciones encontramos aquellas que definen lo que es el trabajo:

- La «participación» voluntaria del hombre «en la producción» con el fin de contribuir al «desarrollo de la economía nacional» (I. 3).
- Como actividad humana exige «la dignidad personal» del trabajador (I.2 y art. 25 del Fuero de los Españoles).

³⁶⁵ GARRIGUES, Joaquín: *Tres conferencias en Italia sobre el Fuero del Trabajo*, Madrid: Ediciones «FE», 1939, p. 19. Joaquín Garrigues

³⁶⁶ Vid. RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Trabajo y franquismo*, ob. cit., p.7.

³⁶⁷ Pietro Castro (1938) y Serrano (1939) citados por MARTÍN, Sebastián: «Del Fuero del Trabajo al Estado Social y Democrático...», ob. cit., p. 350.

- La concepción coactiva del trabajo al considerarlo un deber hacia Dios y hacia la sociedad (I. 3 y I.5).
- La definición del ‘servicio’ como «trabajo que se presta con interés y abnegación, con ánimo de contribuir al bien superior que España representa» (I.7).

El segundo tipo de declaraciones que hemos establecido corresponde a aquellas de cuyo enunciado se deriva un sentido de protección.

- La protección del trabajo: «El Estado valora y exalta el trabajo» y «lo protegerá con la fuerza de la ley» (I.4).
- El reconocimiento a todos los españoles del derecho al trabajo, cuya satisfacción «es misión primordial del Estado» (I.8 del Fuero del Trabajo y art. 24 del Fuero de los Españoles).
- El compromiso del Estado de «ejercer una acción constante y eficaz en defensa del trabajador, su vida y su trabajo», limitando «la duración de la jornada laboral», prohibiendo «el trabajo nocturno de las mujeres y niños» y liberando «a la mujer casada del taller y de la fábrica» (II.1).
- La regulación de las condiciones de trabajo mediante el reconocimiento del derecho a «vacaciones anuales retribuidas» (II.5); el establecimiento de un salario que sea justo y suficiente para permitir una vida digna al trabajador y a su familia» (III.1 y art. 27 del Fuero de los Españoles); la asignación de un «subsidio familiar (III.2); la regulación de «las relaciones entre los trabajadores y las Empresas» favoreciendo «el recíproco deber de lealtad, la asistencia y protección de los empresarios y la fidelidad y subordinación en el personal (III.4); el control de las condiciones «en que se realiza el trabajo» para que sean «las que en justicia corresponden al trabajador» (III.5); y la preocupación «por la seguridad y continuidad en el trabajo» (III.6).
- La protección del artesanado (IV.1) y la agricultura (V.2- V.6 y VI.1).
- El incremento de los seguros sociales de «vejez, invalidez, maternidad, accidentes de trabajo, enfermedades profesionales, tuberculosis y paro forzoso» (X.2 y art. 28 del Fuero de los Españoles.).

Finalmente, existe un tercer tipo de declaraciones cuyo sentido es más legislativo o regulador, haciendo referencia principalmente al control de la disciplina:

- La creación de «una nueva Magistratura del Trabajo», que se encargaría tanto de velar por el cumplimiento de la disciplina como de la mediación en el caso de que existiera conflicto entre el empresario y los trabajadores individualmente o en su conjunto (VII.1).
- La regulación del orden jerárquico de la empresa subordinando todos los elementos que la integran al bien común (VIII.2).
- La subordinación de todos los factores que intervienen en la producción «al supremo interés de la Nación» (XI.1); sancionando tanto la disminución en el rendimiento en el trabajo (XI.3) como aquellos «actos individuales o colectivos que de algún modo turben la normalidad de la producción o atenten contra ella»—como la huelga— (XI.2); y reconociendo «la iniciativa privada como fuente fecunda de la vida económica de la Nación» (XI.6).
- El establecimiento del sindicato vertical como entidad dirigida por el Estado en la que deben ordenarse todos los trabajadores y empresarios (XIII.1-9).

Estas referencias a la protección y al control serán desarrolladas en el tercer apartado de este capítulo, en un análisis más profundo de la legislación que las desarrolla y de su verdadero significado.

Sin embargo, antes de proseguir queremos dedicar un breve párrafo al sindicato vertical porque, a pesar de que su relevancia para nuestro análisis sea muy tangencial, se trata de una institución particular del franquismo cuyas implicaciones en el control y la protección de la mano de obra fueron incuestionables. Baste con señalar que su diseño e instauración fue obra de los falangistas —a pesar de la oposición del sector tradicionalista y católico—, que vieron en él un medio favorable al armonicismo que propugnaba el nacionalsindicalismo. El sindicato vertical —u organización sindical— se articulaba en 23 “sindicatos nacionales” en los que se reunían los trabajadores y los empresarios bajo la disciplina del partido único.³⁶⁸ La afiliación era obligatoria tanto para los obreros como para los empresarios, negando así «la libertad de asociación y el pluralismo ideológico», a la vez que, en pos de alcanzar la armonía entre capital y trabajo, eliminaba el derecho de reivindicación de los trabajadores e imposibilitaba la negociación colectiva.³⁶⁹

³⁶⁸ Vid. BERNAL GARCÍA, Francisco: «Corporativismo y fascismo...», ob. cit., pp. 64-65.

³⁶⁹ Vid. SÁNCHEZ RECIO, Glicerio: «El sindicato vertical como instrumento político y económico del régimen franquista», *Pasado y memoria. Revista de Historia contemporánea*, nº1, 2002 (Monográfico

b) La Ley de Contrato de Trabajo de 1944

Una vez analizado el Fuero del Trabajo como discurso estatal y norma rectora de las restantes leyes laborales que se dictaron durante el periodo franquista, pasamos a referirnos a aquellas leyes que supusieron un nivel mayor de concreción, entre las que destacamos la Ley de Contrato de Trabajo de 1944. A ella ya nos hemos referido en el capítulo I cuando aludíamos a la teoría de la relación de trabajo de origen alemán, introducida en España por los juristas abanderados del grupo de los teóricos relacionistas Legaz Lacambra y Antonio Polo. Esta teoría sería adoptada por el nacionalsindicalismo y, junto con el armonicismo, impregnaría la legislación laboral franquista hasta mediados de los años cuarenta, por lo que está presente en las declaraciones del Fuero del Trabajo —declaración I.2— y otros documentos legales del momento.

Según sus premisas, la relación laboral debía estar fundamentada en la lealtad mutua entre el trabajador y el patrón y en el libre consentimiento de las partes, y no en «el principio liberal de la libertad contractual» presente en la Ley del Contrato de Trabajo de 1931, al considerarlo pernicioso por «ignorar la vertiente personal y humana del trabajo (...) y llevar consigo la contraposición de intereses y la lucha de clases».³⁷⁰ A su modo de ver, el contrato de trabajo saboteaba ese libre consentimiento al no estar las dos partes —trabajador y empresario— en el mismo nivel de negociación. Además, el contrato convertía el trabajo en una mercancía, menoscabando así la condición humana de quien lo presta.

Sin embargo, la Ley del Contrato de Trabajo de 1931 nunca fue derogada sino que quedaría refundida en la de 1944, perviviendo, después de tanta teoría relacionista, la relación contractual de origen liberal en la que el enfrentamiento entre capital y trabajo seguiría estando presente.³⁷¹ En ella que quedaban definidas, entre otras cosas, el concepto y el objeto del contrato —arts. 1 y 2—; los supuestos que quedaban excluidos de la de la relación contractual, como «los trabajos de carácter familiar» o «el servicio doméstico» —art. 2—; los requisitos de los aspirantes a formalizar dicho contrato, entre los que destaca el hecho de que la mujer casada debiera contar con autorización expresa

«Instituciones, sociedad y franquismo»), p. 22 y MARÍN MARÍN, José: *Orígenes de la Magistratura del Trabajo en España. Especial referencia a su implantación en Murcia (1939-1940)*, Madrid: Agencia estatal Boletín Oficial del Estado, 2021, p. 510.

³⁷⁰ MARÍN MARÍN, José: *Orígenes de la Magistratura del Trabajo en España...*, ob. cit., p. 511.

³⁷¹ Vid. *Ibidem*, p. 513.

del marido —art. 11—; y las «obligaciones y derechos del trabajador y del empresario», siendo deberes del primero «la diligencia en el trabajo» y «la colaboración en la buena marcha de la producción» —art. 60—, así como guardar «fidelidad a la empresa» —art. 70—; y para el segundo la remuneración de los servicios prestados y «tratar al trabajador con la consideración debida a su dignidad humana» —art.75—. ³⁷² Algunos de estos aspectos tendrán su reflejo de una u otra manera en los textos escolares, como más adelante veremos.

c) Las Reglamentaciones de Trabajo

Sin embargo, el nivel de precisión de la Ley todavía es a veces demasiado genérico, sin comprometerse verdaderamente en la fijación del nivel salarial mínimo ni en las condiciones de trabajo que se considerarían legales. Para acceder a este tipo de información deben consultarse las reglamentaciones de trabajo, a través de las cuales el Ministerio de Trabajo regulaba «las condiciones mínimas a que han de ajustarse las relaciones laborales concertadas entre los empresarios y su personal en las distintas ramas y actividades». ³⁷³ La propia Ley concreta cuál debe ser su contenido:

El contenido de las reglamentaciones de trabajo se referirá principalmente a establecer las condiciones con arreglo a las cuales han de desenvolverse las relaciones entre las empresas y su personal, y abarcará, necesariamente, los siguientes extremos: ámbito territorial, funcional, personal y temporal en que sus normas han de aplicarse; organización del trabajo y clasificación del personal por especialidades profesionales, incluyendo las definiciones de todas y cada una de ellas; jornada; retribución y cómputo de horas extraordinarias, condiciones sobre el trabajo a destajo, si hubiere lugar a ello, y revisión de destajos y primas; descansos y vacaciones; régimen de sanciones y premios; enfermedades; prevención de accidentes e higiene en los talleres y reglamento de régimen interior. ³⁷⁴

El número de reglamentaciones laborales que se dictaron durante los años cuarenta y cincuenta fue extensísimo, pudiendo ser nacionales (RNT), provinciales o regionales, y regular desde sectores más grandes y amplios como la Industria Siderometalúrgica, ³⁷⁵ las Industrias Químicas ³⁷⁶ o la Industria del Calzado, ³⁷⁷ hasta sectores de extrema concreción como el Sector Seder de la Industria Textil, ³⁷⁸ el de

³⁷² Decreto de 26 de enero de 1944 por el que se aprueba el texto refundido del Libro I de la Ley de Contrato de Trabajo.

³⁷³ Ley de 16 de octubre de 1942 por la que se establecen normas para regular la elaboración de las reglamentaciones de trabajo, art.1.

³⁷⁴ Ibidem, art. 11.

³⁷⁵ RNT en la Industria Siderometalúrgica, *BOE* 17 de julio de 1942.

³⁷⁶ RNT para las Industrias Químicas, *BOE* 5 de marzo de 1946.

³⁷⁷ RNT en la Industria del Calzado, *BOE* 5 de mayo de 1946.

³⁷⁸ RNT para el Sector Seder de la Industria Textil, *BOE* 10 de febrero de 1946.

las Industrias de Confección de Guantes de Piel,³⁷⁹ las Industrias Alpargateras,³⁸⁰ o las Industrias de Fabricación de Fieltros y Sombreros.³⁸¹

En cualquier caso, el análisis de dichas reglamentaciones, junto con las leyes citadas, nos lleva a destacar algunas pinceladas que caracterizarían las políticas públicas de mano de obra puestas en marcha durante el franquismo. Nos referimos, en primer lugar, a la estructuración «de la mano de obra en empresas muy integradas y jerarquizadas» con puestos de trabajo muy definidos.³⁸² Esta apreciación puede comprobarse en las distintas reglamentaciones del trabajo en las que se especifica la clasificación de los cargos o puestos de trabajo para cada sector. En el Reglamento de Tabacalera, S.A. el personal de la empresa quedaba clasificado en cuatro grupos profesionales: técnico, administrativo, subalterno y obrero. A su vez, cada uno de los grupos estaba dividido en dos subgrupos, uno en el que se agrupaban las categorías superiores, y otro que comprendía las inferiores. Por ejemplo, el grupo de personal administrativo se componía a su vez de dos subgrupos, de los cuales, el primero constaba de cinco categorías y el segundo de cuatro.

ADMINISTRATIVO	
Subgrupo 1	Subgrupo 2
1º. Jefe de Sección	1º. Representantes
2º. Inspector de Representaciones	2º. Guardalmacén
3º. Jefes de Negociado	3º. Cajero
4º. Interventor	4º. Administrador subalterno
5º. Oficial	

*Tabla 3. Estructuración del personal de la Empresa Tabacalera SA en el Reglamento de 1946*³⁸³

Esta marcada jerarquización en la división del trabajo se acompañaba de definiciones estancas en las que todavía se especifican más categorías internas como,

³⁷⁹ RNT para las Industrias de Confección de Guantes de Piel, *BOE* 24 de enero de 1947.

³⁸⁰ RNT para las Industrias Alpargateras, *BOE* 22 de marzo de 1947.

³⁸¹ RNT de las Industrias de Fabricación de Fieltros y Sombreros, *BOE* 13 de abril de 1948.

³⁸² Vid. BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., p. 72. Las empresas integradas son aquellas que realizan todo el proceso completo de fabricación de un producto.

³⁸³ Fuente: RNT en la Compañía «Tabacalera, S.A.», arts. 3-8, *BOE* 4 de julio de 1946.

por ejemplo, la diferenciación establecida dentro de los porteros entre el portero primero y el resto de porteros, o los encargados de primera, segunda y tercera categoría.

Portero primero.— Es la persona de confianza que tiene encomendada la vigilancia permanente de los establecimientos fabriles mientras éstos permanecen abiertos para el trabajo, debiendo dar cuenta de cuantas novedades ocurran al Oficial de guardia de la Fábrica.

Porteros.— Son los encargados de secundar las órdenes y disposiciones emanadas del Portero primero, aparte de cumplir las instrucciones que les dé el Oficial de guardia. Estos sustituirán al Portero primero en los casos de ausencia y enfermedad.

Ordenanzas.— Son los que realizan trabajos propios de su clasificación, como atenciones de las oficinas y del público, copia, recogida y entrega de correspondencia y otros análogos.

Encargados.— Son los que desempeñan cometidos de vigilancia cerca del personal obrero bajo su mando para que éste ejecute las operaciones fabriles con el mayor cuidado y perfección, así como las de peso, destajo, recuento y almacenaje de los bultos de tabaco en rama, elaborados y demás efectos y útiles de fabricación. Estos sustituirán a los Porteros en caso necesario. Se distinguirán en categorías de 1ª, 2ª y 3ª.³⁸⁴

En segundo lugar, las políticas públicas de mano de obra se caracterizaron por impulsar la estabilidad en el empleo a través de distintos mecanismos destinados, en definitiva, a premiar la antigüedad en la empresa. El incremento del salario en función de la antigüedad, el aumento de pagas por enfermedad, el número de días de vacaciones en función de los años trabajados en la empresa, etc., fueron procedimientos empleados en este sentido, al igual que los Mercados Internos de Trabajo (MIT),³⁸⁵ que ya hemos definido en el capítulo I, pero que podemos recordar que básicamente consistían en habilitar los puestos inferiores de las distintas categorías de trabajadores como puertas de entrada a las empresas, mientras que los puestos superiores, dentro de cada categoría, se irían cubriendo mediante el ascenso y la promoción del personal que ya estaba dentro de la empresa.

Las admisiones de personal en la Compañía, en consonancia siempre con las disposiciones vigentes en materia de colocación, habrán de llevarse a cabo por la última categoría del Grupo o Subgrupo respectivo; por concurso, para el personal Técnico; por concurso-oposición, para el Administrativo, y por prueba de aptitud, para el restante personal.³⁸⁶

En este entramado, la figura del aprendiz, obligatoria en todas las empresas desde 1939, constituía el principal modo de acceder a un puesto de trabajo estable, ya que «una vez dentro de la empresa el personal contaba con derechos de preferencia para el ascenso, frente a posibles candidatos del exterior».³⁸⁷ Este modo de gestión del personal ofrecía la ventaja de limitar la contratación externa y de permitir a su vez ahorrar en

³⁸⁴ Ibidem, art. 12.

³⁸⁵ Vid. BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., pp. 75-76.

³⁸⁶ Fuente: Reglamentación Nacional del Trabajo en la Compañía «Tabacalera, S.A.», ob. cit., art. 13.

³⁸⁷ BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., p. 78.

gastos de formación, además, claro está, de favorecer la estabilidad si se admite el supuesto de que los trabajadores iban a preferir permanecer en la misma empresa con el fin de poder ascender de posición —siempre dentro del mismo grupo—, a irse a otra empresa a la que tendrían que acceder nuevamente desde los puestos inferiores a su grupo.

3. EL PATERNALISMO Y LA DISCIPLINA COMO FUNDAMENTOS EN LA GESTIÓN DE LA MANO DE OBRA

Como hemos visto, el desarrollo industrial en España durante los años cuarenta y cincuenta era incipiente si lo comparamos con países como Estados Unidos, donde el *fordismo* y el *taylorismo*³⁸⁸ se habían implantado de manera definitiva y en consecuencia habían realizado importantes avances en lo que se refiere a los sistemas de producción en cadena. Nosotros no vamos a analizar detalladamente las características e implicaciones de estos sistemas, pero sí creemos necesario referirnos a cómo su implantación en España, que se produciría en los años sesenta, condicionó tanto las leyes como las pautas de gestión de la mano de obra durante el periodo que analizamos.

Para realizar esta breve incursión en el terreno de las condiciones laborales que vivieron los trabajadores españoles de los años cuarenta y cincuenta vamos a basarnos en el análisis realizado por José Babiano sobre cómo el Estado y los patronos basaron sus medidas encaminadas a la introducción del fordismo en España en dos modelos de gestión de la mano de obra: «la militarización y el paternalismo».³⁸⁹ Como veremos en el análisis de los manuales escolares, ambos patrones estarán también presentes en las referencias al trabajo y se manifestarán a través del léxico castrense y las referencias a la disciplina militar en el ámbito laboral y en la presentación, casi propagandística, de las medidas asistenciales de carácter paternalista a las que vamos a hacer alusión en este apartado.

Con el término ‘militarización’ Babiano alude «a un conjunto de pautas disciplinarias» inspiradas en los «hábitos castrenses» que se pusieron en marcha en el «escenario productivo» para controlar «tanto el proceso de trabajo como a los propios trabajadores».³⁹⁰ Esta estrategia que se había puesto en marcha durante la Guerra Civil pervivió después de 1939 en distintos sectores, no sólo en aquellos relacionados

³⁸⁸ Tanto el taylorismo como el fordismo hacen referencia a sistemas de producción industrial en masa caracterizados por la introducción de la división del trabajo, la especialización de las tareas, la mecanización, la estandarización y el control de los tiempos de trabajo. Ambos fueron puestos en marcha por Frederick W. Taylor y Henry Ford respectivamente, en la primera veintena del siglo XX.

³⁸⁹ Vid. BABIANO, José: «Las peculiaridades del fordismo español», *Cuadernos de relaciones laborales*, nº 3, 1993, p. 76.

³⁹⁰ Vid. *Ibidem*, p. 88.

directamente con la industria, como puede ser la minería, sino también en el sector agrícola:

En las grandes propiedades del sur, se reforzó la organización jerarquizada de los cortijos. Se extendió el uso de armas largas entre los capataces mientras la Guardia Civil completaba, externamente, el dispositivo disciplinario de la producción. Para el descanso y la recuperación física, los cortijos disponían, en el tiempo en que duraban las faenas, de alojamientos colectivos de tipo cuartelario.³⁹¹

La presencia de la militarización en el lenguaje de la legislación laboral y en las prácticas de gestión de la mano de obra aplicadas en las empresas no deberían resultar extrañas si tenemos en cuenta que, una vez finalizada la Guerra Civil, el ejército jugó un importante papel en la reorganización del Estado introduciendo a algunos de sus miembros en las recién creadas instituciones. Por otra parte, no debemos olvidar el carácter fascista y paramilitar de la propia FET-JONS, algunos de cuyos miembros, como el propio Girón de Velasco, ocuparían ciertos ministerios. En cualquier caso, su intervencionismo en el ámbito de las relaciones laborales propició la generación de una «concepción de la disciplina en la empresa», según la cual el jefe o patrón «se convertiría en una especie de *caudillo-empresario*» revestido de una autoridad incuestionable que implicaba «una lealtad estricta y una profunda jerarquización, análogas a las existentes en el cuartel».³⁹²

La Magistratura de Trabajo, creada por el Fuero del Trabajo —declaración VII.1—, sería una de las instituciones de carácter provincial subordinadas al Ministerio que tendría entre sus funciones la de velar por el cumplimiento de la disciplina, interviniendo «como garante de la sumisión de la mano de obra en el lugar de trabajo».³⁹³ Su creación se llevó a cabo para sustituir a los jurados mixtos creados en 1931, de composición paritaria de obreros y patronos, por considerarlos un sistema «contrario a los principios que informan el Movimiento»³⁹⁴ y que básicamente se resumían en la supresión de la lucha de clases y, en consecuencia, de los mecanismos para la negociación colectiva.

³⁹¹ Naredo y Sumpsi (1984) citados por ibidem, p.89.

³⁹² Vid. SEMPERE NAVARRO (1982) citado por BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., p. 39. La cursiva es del original.

³⁹³ BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., pp. 50-51.

³⁹⁴ Decreto sobre suspensión de los Jurados Mixtos y Tribunales Industriales y creación de la Magistratura del Trabajo.

También es destacable el papel que el Sindicato Vertical (OSE) jugó en el control de la mano de obra.³⁹⁵ Así queda recogido en el Fuero del Trabajo —declaración XIII.5—: «El sindicato vertical podrá intervenir por intermedio de órganos especializados en la reglamentación, vigilancia y cumplimiento de las condiciones de trabajo», y en el preámbulo de la Ley de Bases de la Organización Sindical de 6 de diciembre de 1940:

A los organismos sindicales compete la representación y disciplina de todos los productores. Pero esta competencia no quiere decir sindicación burocrática y oficialmente obligatoria. Vencida ya toda ilusión democrática, los organismos sindicales se constituyen por quienes voluntariamente se movilizan para el servicio de constituirlos y mandarlos. Así, sin perjuicio de su poder disciplinario y tributario sobre toda la categoría correspondiente, el Sindicato conserva su carácter de pieza ágil y selecta.

La Ley asegura la subordinación de la organización sindical al Partido, ya que sólo éste puede comunicarle la disciplina, la unidad y el espíritu necesarios para que la economía nacional sirva a la política nacional.

Sin embargo, a pesar de haber sido diseñado con este fin, quienes realmente mantuvieron el control sobre los trabajadores fueron los patronos respaldados por la Magistratura y el Ministerio de Trabajo, siendo el papel de la OSE secundario en este sentido.³⁹⁶

Respecto al paternalismo, antes de pasar a exponer su alcance como patrón de gestión de la mano de obra, consideramos importante definir adecuadamente en qué consiste. Para ello vamos a partir de las aportaciones de Alemany, gracias a las cuales hemos podido concluir que la intervención paternalista implica «coacción» o «interferencia en la libertad» de una persona o un grupo con el fin de «beneficiar a esa persona» o evitarle cualquier tipo de daños «de tipo físico, psíquico y/o económicos». En cualquier caso, implica un «ejercicio de poder» y, como tal, una situación de desigualdad entre las partes o cuanto menos una relación de autoridad.³⁹⁷

³⁹⁵ Pere Ysás sostiene que la OSE fue creada «con el objetivo de encuadrar, vigilar, adoctrinar, asistir y, eventualmente, movilizar a los trabajadores y, al mismo tiempo, avanzar hacia la “armonía social”, que el Estado propiciaría, por otra parte, a través de la política laboral y en general, social». YSÁS, Pere: «El movimiento obrero durante el franquismo. De la resistencia a la movilización (1940-1975)», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. 30, 2008, p. 167. También Babiano se refiere a la función controladora del sindicato vertical en BABIANO, Jose: «¿Un aparato fundamental para el control de la mano de obra? (reconsideraciones sobre el sindicato vertical franquista)», *Historia Social* nº 30, 1998, pp. 23-28.

³⁹⁶ BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., p. 69.

³⁹⁷ ALEMANY, Macario: «Paternalismo», *Eunomia. Revista en Cultura de la Legalidad*, nº 12, abril-septiembre 2017, pp. 201-203. A la definición de Gerald Dworkin según la cual el paternalismo es «un modo de acción consistente en una interferencia en la libertad de un individuo, motivado (o con el fin de) beneficiar o evitar daños a ese mismo individuo», Alemany va añadiendo y analizando los condicionantes que otros autores como Garzón Valdés (1988), Hart (1963), Beauchamp y Cildress (2001) o Bunchan (1987), entre otros, establecen para calificar una conducta como paternalista. A partir de la definición de

Por otra parte, también hemos fundamentado nuestro análisis en las aportaciones de Babiano, quien centra su definición en la «intervención patronal» que se produce a través de aquellas políticas desarrolladas por las empresas destinadas a «la reconstitución de la fuerza de trabajo».³⁹⁸ No obstante, nosotros hablaremos no sólo del paternalismo fabril —el ejercido por el empresario sobre el trabajador—, sino también del paternalismo estatal, pues, como veremos, en muchas ocasiones era el Estado quien favorecía que las empresas pudieran llevar a cabo actuaciones de tipo paternalista.³⁹⁹

Una vez delimitado el concepto, vamos a centrarnos en la procedencia, y en este sentido hemos de recordar la influencia que el armonicismo tuvo en el conjunto de la legislación desarrollada por el Régimen y, concretamente, en las políticas públicas de gestión de la mano de obra. Esta influencia, junto con la omnipresencia de la religión en todas las esferas y la fuerte jerarquización que impregnaba el mundo laboral, derivaría en la elaboración de un discurso de carácter paternalista, según el cual tanto el Estado como el Patrón se asimilaban en sus funciones al padre de familia cuyo deber era cuidar y proteger a sus hijos —los trabajadores—, quienes por otra parte les debían lealtad.

Este discurso se plasmó en un conjunto de medidas aplicables al ámbito laboral y extralaboral que podrían compararse, a simple vista, con las políticas que los gobiernos europeos emprendieron tras la Segunda Guerra Mundial y que se tradujeron en el Estado de Bienestar. Sin embargo, el caso de la España franquista no debe confundirse con el de la Europa postbélica ya que, en el caso español, no sólo «la provisión de servicios se sustentaba en criterios morales en lugar de sustentarse en los derechos de la ciudadanía», sino que además existía discrecionalidad en su distribución, en lugar de atender a criterios de universalidad.⁴⁰⁰

Para entender cómo el Estado justificaba la necesidad de tales medidas de carácter paternalista hemos de remitirnos a la ecuación que resulta de la combinación de la política salarial y el concepto de familia desarrollado por el Régimen. Respecto al primero de los términos conviene señalar que la política autárquica e intervencionista

‘paternalismo’ ofrecida por los citados autores, Alemany elabora la suya propia que se basa en la consideración de la acción paternalista como un ejercicio de poder.

³⁹⁸ BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., p. 15. El concepto de ‘fuerza de trabajo’ es definido por Marx como «el conjunto de las facultades físicas y mentales» que existen en el «ser humano y que él pone en movimiento cuando produce valores de uso de cualquier índole». Vid. MARX, Karl: *El capital. Crítica de la economía política*, Tomo I, México DF: Siglo XXI editores, 2008, p. 203.

³⁹⁹ Vid. BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., p. 89.

⁴⁰⁰ Vid. *ibidem*, pp. 155-156.

que se aplicó en la España de la posguerra se reflejó en la fijación de unos salarios extremadamente bajos que no recuperarían los niveles de 1930 «hasta veinte años después de iniciada la guerra».⁴⁰¹ De este modo, el Estado llevó a cabo un sistema de asistencia y complemento salarial conformado por «una serie de seguros dispersos (vejez, enfermedad, etc.), de escasa cobertura y baja intensidad protectora, junto a una maraña de mutualidades laborales»⁴⁰² y forzó la asistencia patronal en aspectos clave como el abastecimiento de productos, la alimentación o la construcción de vivienda obrera.

Respecto al concepto de familia defendido por el Régimen hemos de señalar que su influencia en el paternalismo deriva de la expulsión de la mujer casada del mercado de trabajo asalariado, y del carácter familiar que, en consecuencia, tendría el salario que obtuviera el padre de familia a cambio de su trabajo. El confinamiento de la mujer casada en el hogar cuidando de la familia, la casa, la educación de los hijos, etc.,⁴⁰³ junto a la reducción de los salarios femeninos respecto a los masculinos,⁴⁰⁴ favorecían los niveles de ocupación laboral masculinos y redundaban en la función de la mujer en el ámbito de la reconstitución de la fuerza de trabajo, otorgando así a la familia algunas de las funciones que hubieran correspondido a un sistema público de bienestar.⁴⁰⁵ La Ley de Bases creando el Régimen Obligatorio de Subsidios Familiares es muy reveladora en este sentido, cuando señala en su preámbulo que:

En cumplimiento de la anterior misión [se refiere al fortalecimiento de la familia cristiana] ha de otorgarse al trabajador —sin perjuicio del salario justo y remunerador de su esfuerzo— la cantidad de bienes indispensables para que aunque su prole sea numerosa —y así lo exige la Patria— no se rompa el equilibrio económico de su hogar y llegue la miseria, obligando a la madre a buscar en la fábrica o taller un salario con que cubrir la insuficiencia del conseguido por el padre, apartándola de su función suprema e insustituible que es la de preparar sus hijos, arma y base de la Nación, en su doble aspecto espiritual y material.⁴⁰⁶

⁴⁰¹ Vid. JULIÁ, Santos: «La sociedad», en José Luis García Delgado (coord.): *Franquismo. El juicio de la historia*, Madrid: Temas de hoy, 2000, p. 26. Accesible en https://www.researchgate.net/publication/271320330_La_sociedad, fecha de consulta 16 de junio de 2023.

⁴⁰² BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., p. 85.

⁴⁰³ Este aspecto ha sido desarrollado en el capítulo I, en el apartado dedicado a la Sección Femenina, pero baste recordar en este momento la declaración II.1 del Fuero del Trabajo en la que se establece que la mujer casada sería liberada del trabajo en el taller o en la fábrica.

⁴⁰⁴ El Reglamento Nacional del Trabajo en la Compañía «Tabacalera, Sociedad Anónima» de 1946 se establece un salario de 29 pesetas diarias para el portero 1º y de 24 pesetas diarias para la portera primera, es decir, casi un veinte por ciento menos para la misma categoría femenina. Lo mismo sucede con el Reglamento Nacional de trabajo en la Industria Siderometalúrgica de 1942, que señala expresamente en su artículo 32 que «El *personal femenino* obrero percibirá un salario equivalente al setenta por ciento del fijado para el masculino en las respectivas zonas para trabajos iguales o análogos.»

⁴⁰⁵ BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., pp. 84-85.

⁴⁰⁶ *Boletín oficial del Estado* 19 de julio de 1938.

De este modo, el papel paternalista del Estado quedaría satisfecho a través del Instituto Nacional de Previsión (INP), que si bien es cierto que fue creado en 1908 y que ya había puesto en marcha algunos seguros que protegían a los trabajadores en caso de accidentes, retiro o maternidad, fue durante la dictadura franquista cuando puso en marcha la mayoría de los seguros obligatorios, algunos de los cuales se habían diseñado lentamente durante los años que duró la Segunda República.

De todos los seguros sociales que el INP gestionó durante el franquismo —vejez, invalidez y viudedad; enfermedad común y maternidad; contingencias profesionales; y desempleo—⁴⁰⁷, tal vez fuera el subsidio familiar el de más marcado carácter paternalista, al basar el derecho a percibirlo en la prohibición de trabajar para la mujer casada, en quien recaería la responsabilidad de muchas de las funciones que serían propias de un Estado de Bienestar.

Este sistema de previsión social diseñado directamente por el Estado a través del INP fue complementado con el mutualismo laboral, al que nos hemos referido en el capítulo I por constituir igualmente un sistema de previsión social obligatorio tutelado por el Ministerio de Trabajo.⁴⁰⁸ Las prestaciones de las mutualidades y montepíos complementaban las del INP, llegando a veces a solaparse unas y otras, incurriendo en duplicidades y ocasionando un gran derroche económico. Dado su carácter obligatorio para el trabajador, quien debía contribuir mes a mes con una determinada cuota, junto a su función protectora o asistencial y su naturaleza discrecional, es fácil percibir el carácter paternalista de estas entidades y sus prestaciones. Además, no olvidemos que en el discurso del ministro de Trabajo eran empleados como un reclamo hacia la redención del trabajador.

Otra de las instituciones franquistas que desarrolló un importante papel asistencial hacia los trabajadores fue la OSE, a través de las Obras Sindicales (OS) como la de Educación y Descanso, encargada de organizar viajes y excursiones, equipos deportivos y otras cuestiones relacionadas con el ocio obrero; o la OS del Hogar, encargada de la construcción y promoción de vivienda para la clase trabajadora.

⁴⁰⁷ El seguro obligatorio de desempleo queda en realidad fuera de nuestro periodo porque se puso en marcha en 1961. Antes de esta fecha lo que existía era un conglomerado de subsidios y ayudas parciales en función de los sectores, regiones, etc.

⁴⁰⁸ Ley de 6 de diciembre de 1941, de Mutualidades.

Finalmente, también las empresas ejercieron su correspondiente cuota de paternalismo a cambio de garantizarse la lealtad de sus trabajadores.⁴⁰⁹ Muestra de ello son los economatos establecidos obligatoriamente por orden del Ministerio de Trabajo, pero cuya organización corría a cargo de las empresas de determinados sectores como la minería, la siderometalurgia, la industria textil, la industria alimenticia —azúcar, harina, conservas, etc.—, la pesca, o la construcción, entre otros.⁴¹⁰ Mediante este sistema, los trabajadores podrían asegurarse el consumo de aquellos artículos de primera necesidad «cuya distribución no se halle intervenida por los Organismos oficiales de abastos» a precios de venta mucho menores, pues éstos no podían exceder «los señalados como oficiales de tasa en la provincia para los comerciantes mayoristas».⁴¹¹ Otras medidas asistenciales de este tipo que también debían ser asumidas por las empresas fueron los comedores para el personal o la construcción de viviendas para empleados.

Como puede observarse, la multiplicidad de medidas de carácter protector y asistencial de tipo paternalista era evidente, y chocaba con el carácter único que el Régimen pretendía imprimir en el Fuero del Trabajo —declaración X.2—⁴¹² y que finalmente se plasmaría en la Ley de Bases de la Seguridad Social de 1963, cuyo análisis queda fuera de nuestro periodo.

⁴⁰⁹ Vid. BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España...*, ob. cit., p. 86.

⁴¹⁰ Vid. Orden de 30 de enero de 1941 por la que se determina la obligación de establecer Economatos en las Empresas que se señalan y Orden de 6 de abril de 1946 por la que se establecen Economatos de Empresa, en las actividades que se citan, con carácter obligatorio.

⁴¹¹ Orden de 30 de enero de 1941 por la que se establecen normas para la organización obligatoria de Economatos por las Empresas.

⁴¹² La citada declaración dice expresamente que «Se incrementarán los seguros sociales de: vejez, invalidez, maternidad, accidentes del trabajo, enfermedades profesionales, tuberculosis y paro forzoso, tendiéndose a la implantación de un seguro total». Esta tendencia a la unidad sería expresada posteriormente en otros documentos legales relativos a la previsión, como la Orden de 22 de septiembre de 1941 por la que se dispone que el Instituto Nacional de Previsión eleve un proyecto para simplificar y unificar el pago a los subsidiados de los distintos seguros sociales, entre otros.

4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO II

Una vez realizada la instantánea sobre la población activa española entre 1939 y 1957 podemos recapitular y destacar los siguientes rasgos que perfilan la situación del empleo en España para ese periodo. En primer lugar, tenemos una población activa en crecimiento constante desde 1930 hasta 1960 y, en consecuencia, un volumen de desempleo decreciente para el mismo periodo, si bien tenemos que interpretar los datos con prudencia y tomar en consideración la posible influencia de factores como el exilio, la emigración o el subempleo. En segundo lugar, tenemos un sector agrícola que mantiene su crecimiento positivo hasta 1950, un sector industrial que despegó definitivamente a partir de 1940 y un sector de la construcción que experimenta el mayor crecimiento, especialmente entre 1940 y 1950.

Fuera del plano puramente estadístico, vemos que el aparato legal e institucional está fuertemente impregnado por el armonicismo, si bien a veces esta influencia sólo se plasmó en el terreno de lo ideal, sin llegar a concretarse en tales leyes e instituciones, y mucho menos en las relaciones de trabajo en el entorno real.

En consecuencia, a pesar de predicar la oposición a la lucha de clases y al enfrentamiento entre capital y trabajo, lo que realmente reguló las relaciones laborales fueron una serie de instituciones —el sindicato vertical, la Magistratura de Trabajo, el Ministerio de Trabajo, etc.— y un conjunto de leyes —Fuero del Trabajo, Ley del Contrato de Trabajo de 1944— y de reglamentaciones laborales que no sólo contribuyeron a afianzar dicho enfrentamiento, sino que redundaron en el establecimiento de dos patrones que allanarían el terreno a la introducción de las prácticas fordistas —y por tanto capitalistas— de gestión de la mano de obra. Nos referimos a la militarización y al paternalismo. La primera redundaría en una fuerte jerarquización y tendría como finalidad establecer un fuerte control de la mano de obra, mientras que la segunda afianzaría los lazos de lealtad y subordinación a través de la asistencia y protección de los trabajadores recurriendo a mecanismos excluyentes y moralizadores.

La puesta en marcha de una política salarial basada en unos jornales extremadamente bajos para la clase obrera, compensados con los complementos salariales de tipo paternalista, junto a la implantación de los MIT como método de

reclutamiento de la fuerza de trabajo, serían dos mecanismos que favorecerían dicha lealtad por parte del trabajador hacia el empresario. Por otra parte, la fijación de unos salarios elevados para la mano de obra cualificada permitiría a la patronal retener esa fuerza de trabajo que era tan escasa al finalizar la Guerra Civil.

Por lo tanto, respecto a las consecuciones citadas en el discurso del propio Gobierno en 1961, al cumplir veinticinco años de la instauración del Régimen, podemos concluir que realmente la legislación laboral franquista en el periodo autárquico fue ambiciosa, pero en ocasiones tal ambición quedó en el terreno del ideal. Efectivamente se instauró un amplio régimen protector de la familia, si bien este estuvo en parte condicionado por la prohibición de trabajar para la mujer casada. Respecto a la preocupación por los hombres del agro, podemos inferir a partir de la legislación revisada y la evolución que el propio sector sufrió a lo largo de los años que, si bien fue real durante la inmediata posguerra, con el transcurrir de los años fue decayendo en detrimento de la industria y la vida en la ciudad. Finalmente, respecto a la implantación de un régimen de seguridad social resulta llamativo que ya se incluyera en el discurso como una realización cuando su implantación no llegó a ser efectiva hasta la promulgación de la Ley de Bases de la Seguridad Social de 1963, que diseñaba un sistema de protección único para acabar con la multiplicidad de seguros obligatorios y medidas asistenciales, si bien éste sería todavía de carácter rudimentario.

CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN

En el siguiente capítulo analizamos el contexto educativo en el periodo autárquico y cómo se produce la relación entre la escuela y el trabajo. Para ello hemos tenido en cuenta, en primer lugar, algunas iniciativas que se desarrollaron durante este periodo y que constituyen distintos modos de acercamiento entre ambas realidades, como la implantación del periodo de Iniciación Profesional en la Escuela Primaria, la creación masiva de cotos escolares de previsión, la legislación para las Enseñanzas Medias y Profesionales, la creación de las Universidades Laborales y el Servicio Universitario del Trabajo (SUT).

En segundo lugar, dedicamos un breve apartado a exponer cómo en este periodo la Inspección educativa jugó un importantísimo papel, tanto para diseñar el currículum como en la autoría de los textos escolares que habrían de utilizarse en las escuelas.

En tercer lugar, analizamos cómo se plasman esos contenidos relacionados con el trabajo en el currículum que se debía transmitir en la escuela, fundamentalmente a partir de la Ley de 17 de julio de 1945 para la Enseñanza Primaria y de los Cuestionarios Nacionales de 1953.

Finalmente, nos referimos a la importancia del manual escolar como principal instrumento didáctico empleado en las aulas, cuyo análisis de contenido abordaremos en la segunda parte de la tesis.

1. INTRODUCCIÓN: Conceptualización y descripción de la escuela autárquica

Al hablar sobre la educación en España durante este periodo que analizamos y que abarca desde 1939 hasta 1957, es preciso partir de los datos expuestos en el capítulo anterior, ya que resultan claves para entender el contexto y los acontecimientos que tienen lugar. Baste ahora con recordar la importante presencia que la agricultura tiene en la economía del país y el peso que la población rural tiene todavía en la distribución poblacional española, junto con el incipiente movimiento migratorio que comienza a producirse en los años cincuenta desde el campo a la ciudad en busca de empleo.

Ahora bien, hemos de ser conscientes de que el análisis laboral que hemos realizado a partir de los censos de población es una fotografía parcial de la realidad, pues los datos oficiales no tienen en cuenta que, en muchas ocasiones, el trabajo agrícola requería de la colaboración de toda la familia, incluidos los niños, sin que se les tuviera en cuenta a efectos salariales, contractuales o estadísticos. La participación de los niños en estas labores estaba supuestamente regulada mediante reglamentos como el que aprueba la Orden de 14 de mayo de 1941 para el trabajo agrícola en las provincias de Cádiz, Córdoba y Sevilla. Este documento establecía que los menores de catorce años no podían «ser empleados más que en faenas ligeras, como auxiliares en guarderías de ganado o como recaderos, aguadores y ocupaciones similares que no exijan esfuerzos violentos ni desproporcionados para su edad». Además, debían contar con la autorización familiar y con una «certificación del maestro o titular» que acreditara el hecho de haber adquirido «la instrucción religiosa y elemental primaria obligatoria». Sin esta certificación, el reglamento establecía que sólo podrían dedicarse al trabajo agrícola «fuera de las horas en que dicha instrucción deba facilitarse».⁴¹³

Sin embargo, tal y como señala Lacruz Alcocer, el cumplimiento de estas reglamentaciones no fue una realidad. Es más, lejos de frenar a los terratenientes en el abuso del trabajo del obrero y de su familia, el Estado consintió que a través de la declaración de labor cultural obligatoria de prácticas como el respiguelo⁴¹⁴, que venían

⁴¹³ Reglamento para el Trabajo Agrícola en las provincias de Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla, *BOE* 19 de mayo de 1941.

⁴¹⁴ Respigar: coger las espigas que los segadores han dejado (Diccionario de la lengua española, RAE, edición del tricentenario, actualización 2021, accesible en <https://dle.rae.es/respigar>, fecha de consulta 03 de marzo de 2021.

siendo realizadas por mujeres, niños y ancianos familiares del trabajador agrícola, el cultivador se ahorrara los jornales de los participantes y parte del sueldo del obrero «en compensación por los beneficios que su familia obtenía». ⁴¹⁵

En consecuencia, de lo expuesto hasta aquí podemos concluir que el trabajo infantil en las faenas agrícolas era una realidad y una práctica habitual, y si tenemos en cuenta este panorama a la hora de esbozar el contexto educativo en el que tiene lugar nuestro análisis, entramos de lleno en el problema de la escolarización y junto a él, en el del analfabetismo, pues ambas cuestiones se encuentran estrechamente conectadas.

Sobre el primero de los problemas señalados, conviene poner de manifiesto la dificultad que supone aportar datos estadísticos representativos de la situación real, debido principalmente a la variedad de escuelas existentes —unitarias y graduadas, públicas y privadas—, y a la falta de correspondencia entre los parámetros analizados estadísticamente por los censos a lo largo del periodo. Salvando estos y otros problemas, Narciso de Gabriel ha conseguido extraer una serie de conclusiones sobre la escolarización en España para el periodo que nos ocupa. A partir de los datos por él obtenidos y con la finalidad de observar la tendencia creciente o decreciente de la escolarización en nuestro periodo, hemos elaborado el siguiente gráfico en el que se refleja la evolución de la escolarización en la escuela pública entre 1908 y 1952. ⁴¹⁶

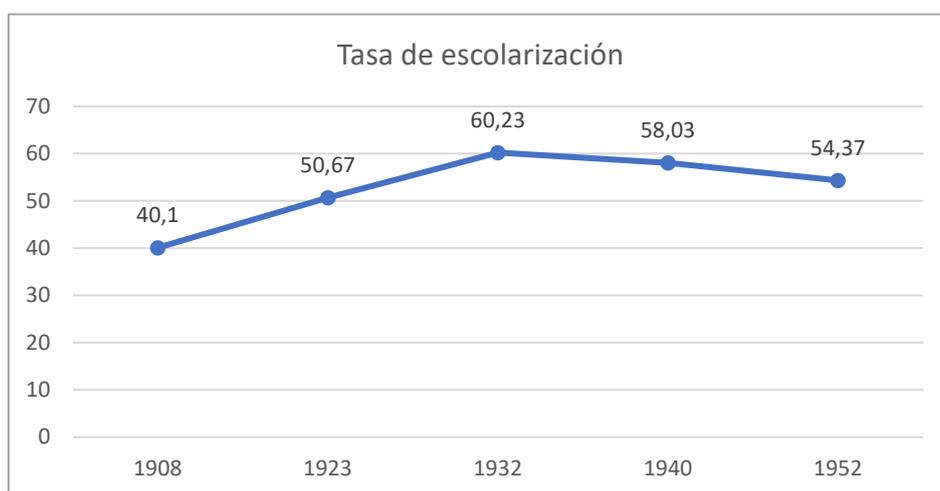


Gráfico 3: Evolución de la tasa de escolarización (1908-1952) ⁴¹⁷

⁴¹⁵ LACRUZ ALCOCER, Miguel: *Entre Surcos y Pupitres. Historia de la Educación Agraria en la España de Franco*, Madrid: Endymión, 1997, p. 31.

⁴¹⁶ No hemos tenido en cuenta los datos de la escolarización privada porque no están disponibles para todos los años analizados y podían dificultar la interpretación de los resultados.

⁴¹⁷ GABRIEL, Narciso de: «Alfabetización y Escolarización en España (1887-1950)», *Revista de Educación*, nº314, 1997, pp. 228-235.

Como puede observarse, en 1940 se rompe la tendencia de crecimiento de la tasa de escolarización y desde entonces ésta comienza un progresivo descenso que puede atribuirse «a las circunstancias que rodean a la escolarización durante la guerra y la inmediata posguerra»,⁴¹⁸ entre las que se encuentran, como ya hemos señalado, el trabajo infantil.

Sobre la relación entre el trabajo infantil y la escolarización, se han pronunciado varios autores. Antonio Viñao señala en este sentido que

El trabajo infantil en el hogar —en especial de las niñas—, el campo —sobre todo en las épocas de recolección o cuidando del ganado—, el pequeño comercio, la venta ambulante, la calle, la minería, la pesca, la construcción, los talleres, las fábricas o los oficios más diversos tenía lugar en muchos casos a partir de los seis, siete u ocho años. Su existencia no sólo dificultaba la escolarización, sino que, desde un punto de vista temporal, hacía de ella un fenómeno con características específicas que, aunque fueran desapareciendo paulatinamente, perdurarían en algunos casos hasta la década de los sesenta del siglo XX.⁴¹⁹

Pero el trabajo infantil no sólo influía en el número de alumnos que asistían a la escuela, sino que también condicionaba la frecuencia, pues era normal que muchos alumnos asistieran de manera irregular durante algunas horas, algunos días o tan sólo durante algunos meses. Y es que habrá que esperar hasta la segunda mitad de la década de los setenta para que «la regularización de la asistencia escolar y la configuración de la escolarización básica como una realidad habitual de toda la población de 6 a 13 años durante unos 175 días al año, con sus cinco horas de clase a lo largo de ocho cursos académicos con su principio y su fin» sea la norma general.⁴²⁰

Por otra parte, conviene aludir también a las diferencias que se producen en la escolarización teniendo en cuenta la variable de género. En este sentido, puede comprobarse que para el año 1952 la tasa de escolarización de los niños (68,01%) y las niñas (70,35%) es bastante similar, siendo la de las niñas dos puntos superior a la de los niños. Esta diferencia a favor de la escolarización femenina llama la atención precisamente porque la tendencia histórica venía siendo la contraria, con tasas de escolarización mucho mayores en el caso de los niños respecto a las niñas.⁴²¹

Estas bajas tasas de escolarización redundaban en el problema del analfabetismo, el cual, por otra parte, venía arrastrando España desde tiempos anteriores. En este

⁴¹⁸ Vid. *ibidem*, p. 234.

⁴¹⁹ VIÑAO, Antonio: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid: Marcial Pons, 2004, p. 232.

⁴²⁰ Vid. *Ibidem*, p. 233.

⁴²¹ Vid. GABRIEL, Narciso de: «Alfabetización y Escolarización en España ...», *ob. cit.*, p. 235.

sentido, conviene mencionar que en 1940 el 23,17% de la población de diez años o más era analfabeta, dividiéndose tal cantidad de manera diferenciada entre hombres (17,28%) y mujeres (28,46%).⁴²² Si comprobamos este mismo dato en las dos décadas siguientes (tabla 4), vemos claramente la lenta evolución que se produce en el proceso de alfabetización de la población española en edad escolar, y especialmente la escasa disminución del diferencial sexual, lo que significa que la igualdad en la alfabetización entre hombres y mujeres no llegó a producirse en este periodo.

AÑO	% HOMBRES	% MUJERES	% TOTAL	% DIFERENCIAL SEXUAL
1940	17,28	28,46	23,17	11,19
1950	12,18	22,00	17,34	9,82
1960	9,11	18,01	13,74	8,91

Tabla 4. Tasas de analfabetismo 1940-1960⁴²³

Hasta aquí hemos ofrecido una leve pincelada del panorama educativo del país en los inicios del periodo que analizamos, que muestra que estamos ante una España eminentemente rural y agraria, y en la que la habitual dedicación de la población infantil a las tareas agrícolas —considerándose o no esta ocupación como trabajo— repercutía de manera negativa en las tasas de escolarización y, como no podía ser de otra manera, en las de alfabetización.

Ante este panorama, merece la pena hacer una descripción detallada de cómo era la escuela de la posguerra, para lo que conviene comenzar señalando que durante el Gobierno de Ibáñez Marín (1939-1951), la atención a la educación quedó prácticamente restringida al núcleo urbano y a las élites.⁴²⁴ Además, tal y como hemos señalado en el capítulo I, su política educativa estuvo centrada en la desmantelación de todo signo ideológico relacionado con la República y en la recristianización de la enseñanza. Esta situación ha sido analizada y narrada por diversos autores. Nosotros vamos a transcribir

⁴²² Vid. VIÑAO, Antonio: *Escuela para todos ...*, ob. cit., p. 212.

⁴²³ Fuente ibidem.

⁴²⁴ Vid. LACRUZ ALCOCER, Miguel: *Entre Surcos y Pupitres ...*, ob. cit., p. 32.

la descripción que realiza Agustín Escolano sobre la escuela en el periodo autárquico, la cual nos parece suficientemente reveladora:

La realidad empírica de los centros y la vida cotidiana de los niños y maestros retornó a los antiguos registros y se degradó con las prácticas que impuso la ideología del sistema. Durante muchos años, la vieja escuela unitaria, cobijada en precarios espacios, fue el tipo de institución dominante, no sólo en el ámbito rural, sino también las ciudades, donde sólo exhibían un porte moderno los grupos abiertos en los años anteriores a la guerra. Una infancia mal alimentada y con escasos cuidados de higiene acudía, no siempre con regularidad, a aquellos locales, ahora decorados con toda la gama de signos externos del nacional-catolicismo. Viejos rituales de saludos y oraciones se mezclaban con los cánticos y prácticas que impuso la parafernalia del régimen. Maestros mal pagados, a los que se les halagaba con el tópico de la vocación mientras se les sometía a la disciplina del sistema, oficiaban como actores dóciles las rutinas de la profesión y los papeles que les asignaban los nuevos tiempos.⁴²⁵

En definitiva, la situación de la escuela de la posguerra puede ser calificada como «decadente»⁴²⁶, no sólo por la falta de recursos humanos y materiales, sino también por su propia inspiración pedagógica, que primaría la religión y la ideología por encima de toda educación en el más amplio sentido de la palabra. Estamos por lo tanto frente a un modelo de escuela predominantemente unitaria que segrega al alumnado en función del sexo y cuya labor formativa iba poco más allá de la alfabetización y de la instrucción ideológica y religiosa, al menos para aquellos alumnos que no mostraban inclinaciones para continuar con los estudios superiores, que eran la gran mayoría de la población española.

⁴²⁵ ESCOLANO BENITO, Agustín: «Las culturas escolares en el último medio siglo», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, p. 273.

⁴²⁶ *Ibidem*.

2. INICIATIVAS PARA EL ACERCAMIENTO ENTRE EL TRABAJO Y LA EDUCACIÓN

Entre las distintas finalidades que se le atribuyen a la escuela podemos señalar, por un lado, aquellas relacionadas directamente con el aprendizaje del alumnado como la alfabetización, la transmisión del conocimiento adecuado al nivel de edad, o la creación de hábitos y rutinas de estudio y aprendizaje. Pero, por otro lado, la escuela tiene asignadas otras misiones directamente relacionadas con lo que será el futuro laboral de los alumnos. En este sentido, podemos señalar que la preocupación por el trabajo en el mundo educativo ha sido una constante que ha ido cambiando a lo largo de los tiempos. En este periodo que analizamos también existe esa inquietud, o al menos hemos podido intuir cierta intencionalidad por parte de la Administración franquista de acercar el mundo del trabajo a la institución educativa. Ello tiene sentido si tenemos en cuenta la mala situación económica que atravesaba la España de la posguerra y la escasez de mano de obra que trabajara para levantar el país. Lacruz Alcocer lo expresa claramente, y aunque él se refiere especialmente a la España rural, el sentido central de su reflexión sirve para todo el conjunto nacional:

No podemos olvidar que la gran consigna era producir y para ello todos los esfuerzos eran pocos. Los desocupados, los parados, los brazos caídos eran, sin duda, una ofensa para los sagrados ideales de la patria. Por ello, convenía que desde los primeros años de su vida los jóvenes, especialmente los hijos de los obreros, asalariados y pequeños propietarios rurales, fueran instruyéndose en lo que debería ser su único paisaje vital: el campo. Esto al menos sucedió hasta finales de los sesenta, así como la puesta en marcha de los Planes de Desarrollo.⁴²⁷

Este propósito de introducir lo laboral en el ámbito educativo se plasma en diversas realizaciones que se llevaron a cabo de forma gradual en los distintos niveles formativos. Entre ellas destacamos el establecimiento del periodo de Iniciación Profesional dentro de la Escuela Primaria, la creación de los cotos escolares, la legislación para las Enseñanzas Medias y Profesionales, las Universidades Laborales y el Servicio Universitario del Trabajo (SUT). Algunas de estas iniciativas tuvieron su máximo desarrollo fuera de nuestro periodo de estudio, pero no ocurre así con su gestación, la cual se produce precisamente por los agentes e instituciones que abordamos en nuestro análisis.

⁴²⁷ LACRUZ ALCOCER, Miguel: *Entre Surcos y Pupitres...*, ob. cit., pp. 188-189.

a) El periodo de Iniciación Profesional en la Escuela Primaria

Comenzamos por referirnos al nivel de Iniciación Profesional, el cual constituía la última etapa de la Enseñanza Primaria y estaba dedicado a aquellos alumnos de 12 a 15 años que asistieran a las escuelas graduadas:

Para los alumnos de doce a quince años de edad se organizarán en las Escuelas graduadas clases de iniciación profesional, salvo cuando existan en la localidad, con capacidad suficiente, instituciones similares de la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica, del Movimiento o de Empresas y Entidades particulares.⁴²⁸

Este nivel fue creado por la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria con el propósito de enlazar «con la enseñanza profesional propiamente dicha» (art. 18). Aunque no tenía carácter obligatorio, «la esperanza de una formación general básica unida a una iniciación profesional podía ser el elemento puntero sobre el que apoyar la “revolución económico-social” que el Franquismo deseaba llevar a cabo».⁴²⁹ Sin embargo, el mismo hecho de que fuera un nivel optativo y diseñado para que se impartiera principalmente en escuelas graduadas fue probablemente la causa principal de su escasa implantación, pues no debemos olvidar que la escuela unitaria fue predominante en toda España durante la posguerra y que extendería su preponderancia aún en los años sesenta en el ámbito rural.⁴³⁰ Además existían varias opciones para el tramo de edad de 12 a 15 años, y «los pocos [alumnos] que a esa edad estudiaban lo hacían -generalmente- en centros de Bachillerato o de Formación Profesional Industrial».⁴³¹

A pesar de que no se cumplieran las expectativas respecto a su implantación, fue un nivel que se diseñó, se llevó a la práctica y para el que se elaboraron materiales, por lo que merece ser tenido en cuenta en nuestro estudio. En este sentido, la Ley de Educación Primaria de 1945 «se inspira en el punto programático del Movimiento Nacional por el que se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria» y para ello concede «el mismo grado de importancia» a la educación social, física, intelectual, moral y profesional. Para la realización de ésta última, la Ley establece que la educación elemental debía orientar a los alumnos «según sus aptitudes, para la

⁴²⁸ Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, art. 43.

⁴²⁹ LACRUZ ALCOCER, Miguel: *Entre Surcos y Pupitres...*, ob. cit., p. 191.

⁴³⁰ Beas Miranda afirma que para el curso 1963-1964 el 77 % de las escuelas rurales eran unitarias y que en las capitales aún lo serían el 45%. Vid. BEAS MIRANDA, Miguel: «El orden del tiempo y los ritmos escolares», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España...*, ob. cit., p. 313.

⁴³¹ LACRUZ ALCOCER, Miguel: *Entre Surcos y Pupitres...*, ob. cit., p. 195.

superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas». En el caso de las niñas, la escuela elemental femenina las prepararía «especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas» (art. 11).

Por otra parte, la Ley regulaba la modalidad de enseñanzas de Iniciación Profesional que debían ofertarse, debiendo responder «en su orientación agrícola, industrial o comercial a la tradición y al ambiente de la barriada o el núcleo de población» (art. 23). Este condicionante que regula la oferta de las enseñanzas de Iniciación Profesional en función «de la tradición» de cada región contribuía al inmovilismo social, haciendo que las regiones agrícolas formaran a su infancia para continuar con la tradición agrícola y que las zonas industriales formaran a las futuras generaciones para el trabajo en el taller o en la fábrica. Y es que, «en definitiva, nos encontramos ante una concepción educativa instrumentalizada al servicio de los intereses y necesidades económicas». ⁴³²

Adolfo Maíllo, inspector central de Enseñanza Primaria, encuentra la justificación del periodo de Iniciación Profesional en cuatro causas que constituyen la «manifestación múltiple de un mismo fenómeno de viraje histórico»: el nacimiento y el desarrollo de la corriente del realismo educativo, el abandono de los oficios manuales que tiene lugar como consecuencia de la Revolución Industrial, la desatención de la agricultura como consecuencia del creciente éxodo rural y «la traición de las mujeres» al abandonar las tareas domésticas para dejarlas recaer «en manos mercenarias», entrando así en una espiral de «masculinización». ⁴³³ Esta valoración realizada por Maíllo en 1952 nos sirve para introducir la problemática de la necesidad que tenía el Régimen de que el orden social permaneciera inalterable, con cada individuo, fuera hombre o mujer, dedicado a la realización de las tareas para las cuales había nacido. La educación debía reproducir ese orden social y el ministro Ibáñez Martín trabajó en esa dirección. En este sentido, teniendo en cuenta el incipiente éxodo rural y la necesidad de producir que tenía España para combatir la escasez, podemos deducir con Lacruz Alcocer que el régimen franquista necesitaba mano de obra para el campo y tenía cierto interés en que los niños y jóvenes que habitaban en la España rural tuvieran claro cuál era su lugar y cómo debían contribuir al resurgimiento nacional:

⁴³² Ibidem, p. 191.

⁴³³ Vid. MAÍLLO, Adolfo: «Introducción a la problemática del cuarto periodo de graduación escolar», *Revista Española de Pedagogía*, nº 38, Madrid, abril-junio 1952, pp. 288-292.

Padres, abuelos, familiares, vecinos y maestros por un lado, y fiestas, costumbres, tradiciones, etc., por el otro, recordaban pertinazmente al niño rural del momento que la agricultura era su origen, su subsistencia presente y seguramente, su esperanza futura.⁴³⁴

Es interesante mostrar el argumento que ofrece Adolfo Maíllo a favor de la Iniciación Profesional agrícola en la Escuela Primaria:

La escuela primaria debe ser muy parca en estimular, aconsejando y sirviendo de ejemplo, esa “inflación de las profesiones liberales”, con abandono de las faenas del agro, a que propende la inmensa mayoría de las familias. Antes por el contrario, hará cuanto pueda en favor del arraigamiento en el solar tradicional, para vivificarlo con su trabajo y ornarlo con su espíritu, de aquellos talentos en él nacidos, que puedan impulsar su riqueza y sus valores morales.

La iniciación profesional agrícola es uno de los mejores medios para lograrlo.⁴³⁵

En el mismo sentido se pronuncia todavía en 1961 el también inspector de Enseñanza Primaria Benito Albero Gotor:

Los escolares, en los medios rurales, poseen especiales aptitudes y vocación para el aprendizaje de la Economía Agrícola, y ésta es absolutamente necesaria al progreso de los individuos y de la sociedad. La finalidad mediata de la educación de los niños y adolescentes campesinos se cifra en orientarlos e iniciarlos sobre las condiciones, funciones y faenas del agricultor, porque a tales actividades se dedicarán generalmente, al abandonar la escuela.⁴³⁶

De este modo, con la introducción de la Iniciación Profesional agrícola en la Escuela Primaria se pretendía satisfacer la necesidad de capacitar en las labores agrícolas a la juventud de la España rural, con el fin de orientar su vocación hacia la agricultura y para que en el futuro pudieran desempeñar su trabajo con eficacia. Quizás sea esta la razón por la que, tal y como mostraremos en el capítulo IV, los libros de texto de la época presentan las tareas agrícolas de un modo excesivamente bucólico, idealizado y lejano de la realidad.

b) Los cotos escolares de previsión

La segunda iniciativa empleada por el régimen franquista para aproximar el mundo del trabajo al educativo fueron los cotos escolares de previsión. No obstante, es preciso aclarar que esta fórmula no fue una invención original del franquismo, pues si echamos la vista atrás encontraremos su precedente, fuera del ámbito escolar, en los

⁴³⁴ LACRUZ ALCOGER, Miguel: *Entre Surcos y Pupitres...*, ob. cit., p. 192.

⁴³⁵ MAÍLLO, Adolfo: «Introducción a la problemática...», ob. cit., p. 291.

⁴³⁶ ALBERO GOTOR, Benito: «El maestro nacional en la economía agrícola», *Revista de Educación*, nº 139, noviembre de 1961, p. 66.

cotos sociales ideados por Joaquín Costa y llevados a cabo por José Maluquer.⁴³⁷ Diversos autores señalan a los inicios del siglo XX para indicar la existencia de los primeros cotos escolares, aunque precisan que el verdadero desarrollo de los mismos vino después de la Guerra Civil.⁴³⁸ El gráfico que mostramos a continuación representa con bastante claridad el despegue que experimentaron los cotos escolares en las décadas de los años cuarenta y cincuenta:

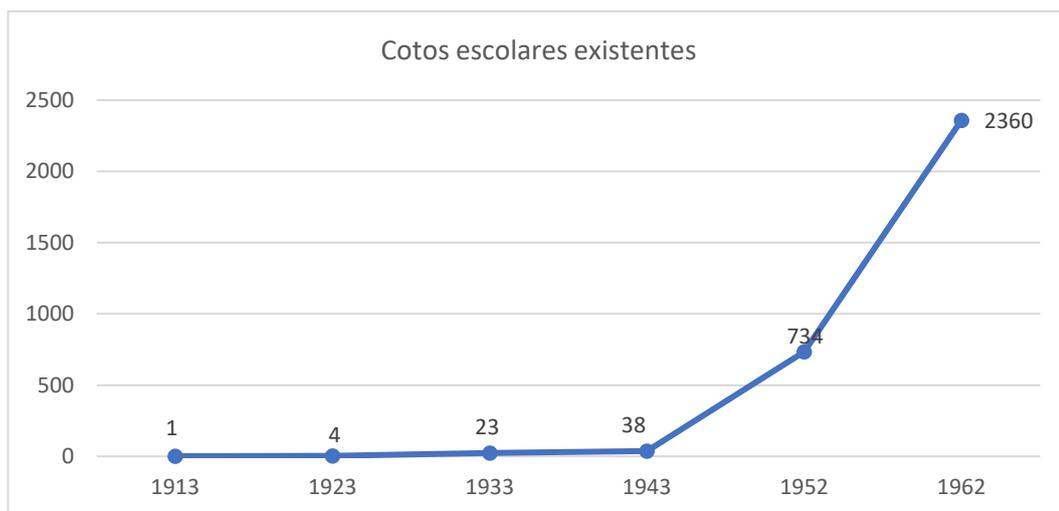


Gráfico 4: Evolución de los cotos escolares (1913-1952)⁴³⁹

Vamos a comenzar concretando qué es un coto escolar, y para ello debemos definir previamente un concepto sin el cual éste no cumpliría todas sus finalidades. Nos referimos a la mutualidad escolar, creada a principios del siglo XX y cuyo establecimiento en las escuelas nacionales fue declarado obligatorio mediante el real decreto de 19 de noviembre de 1919.⁴⁴⁰

Podemos definir la mutualidad escolar como una «asociación de niños y jóvenes que conjuntamente encaminan sus esfuerzos hacia fines de previsión». Siendo su

⁴³⁷ Vid. LÁSCARIS COMNENO Juan Arcadio: «Los cotos escolares», *Revista de Educación*, nº 30, abril 1955, p. 47.

⁴³⁸ Vid. LACRUZ ALCOCER, Miguel: *Entre Surcos y Pupitres...*, ob. cit., pp. 231-232.

⁴³⁹ Cuadro reproducido a partir de los datos presentados por LÁSCARIS COMNENO Juan Arcadio: «Los cotos escolares», ob. cit., p. 51, en combinación con los presentados por LACRUZ ALCOCER, Miguel: *Entre Surcos y Pupitres...*, ob. cit., p. 241. Existe un pequeño desfase en la cantidad de cotos presentada por ambos autores para el año 1952, ya que Láscaris Comneno cifra el total de cotos para ese año en 734 mientras que Lacruz Alcocer reduce esa cantidad a 620. No obstante, creemos que no se trata de un error, sino de una variación debida al momento en el que se tomaron los datos, ya que Láscaris Comneno atribuye la cantidad de 620 cotos escolares al año 1951.

⁴⁴⁰ Real decreto de 20 de septiembre de 1919 declarando obligatorio el establecimiento de la mutualidad escolar en las escuelas nacionales, *Gaceta de Madrid*, 21 de septiembre de 1919.

principal objetivo el ahorro, su funcionamiento sería posible gracias a «la recaudación de pequeñas cuotas voluntarias aportadas por los mutualistas para la formación de un fondo común, del cual puedan disponer en un momento determinado para sufragar gastos para enfermedades, muerte, etc. de los propios mutualistas y familiares».⁴⁴¹

Uno de los medios diseñados para que pudiera efectuarse esa recaudación de fondos para la mutualidad fue el coto escolar, al que el Reglamento Oficial de Cotos Escolares define como

Toda Agrupación o Asociación, nacida y vinculada en la Escuela, que desarrolla una actividad cooperadora, con el fin de obtener recursos que, por su destino futuro, e inspirado en el interés común, facilite a la Escuela la tarea de educar prácticamente a la juventud dentro de las disciplinas y hábitos del Mutualismo y de la Prevención.⁴⁴²

El mismo Reglamento establece una triple finalidad para los cotos escolares: económica, pedagógica y social. La finalidad económica se deriva de la contribución que realizan los alumnos a la mutualidad escolar con el producto resultante del trabajo realizado en el coto, el cual solía ser mayoritariamente de tipo agrícola o forestal. La finalidad pedagógica está relacionada con la educación práctica que reciben los alumnos que trabajan en el coto, no sólo en las disciplinas y hábitos del mutualismo y la prevención, como indica el Reglamento, sino también en el trabajo que deben realizar y que les permitirá llegar a los centros de formación técnica o profesional con un «espíritu bien predispuesto para la adquisición del saber técnico».⁴⁴³ Por último, la finalidad social se refiere a la posibilidad de que, gracias al trabajo realizado en el coto, los alumnos sean conscientes de que con su aportación pueden contribuir «al mejoramiento del nivel de vida colectivo».⁴⁴⁴ Así lo indica el Reglamento Oficial de 1944: «El Coto servirá para demostrar a sus afiliados la eficacia creadora de su labor, al cooperar, es decir, la eficacia del trabajo de muchos en una misma obra».

Es interesante mencionar brevemente el análisis sobre los fines pedagógicos que persiguen los cotos escolares de previsión realizado por Miguel Monge Muñoz, maestro nacional y autor de manuales escolares sobre previsión como *Mirada a lontananza*,

⁴⁴¹ LÁSCARIS COMNENO Juan Arcadio: «Los cotos escolares», ob. cit., p. 47.

⁴⁴² Reglamento Oficial de Cotos Escolares de Previsión, aprobado por orden ministerial de 6 de mayo de 1944 (*Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* de 17 de agosto), citado por LACRUZ ALCOCER, Miguel: *Entre Surcos y Pupitres...*, ob. cit., p. 233.

⁴⁴³ Vid. LÁSCARIS COMNENO Juan Arcadio: «Los cotos escolares», ob. cit., p. 48.

⁴⁴⁴ Vid. *Ibidem*, p. 54.

*lecturas para niños sobre previsión, solidaridad, mutualidades y cotos escolares*⁴⁴⁵, o *La previsión en la escuela. Libro del maestro*.⁴⁴⁶ El análisis de Monge Muñoz, que queda recogido en un documento publicado por el Instituto Nacional de Previsión (INP) en 1948 señala, entre los fines pedagógicos de los cotos escolares, el fomento de la educación moral, la educación intelectual, su positiva influencia en las disciplinas del aprendizaje escolar o la orientación profesional. Resumimos brevemente cada una de estas finalidades: respecto a la educación moral, argumenta que el trabajo en el coto y la contribución a la mutualidad alimentan los sentimientos de hermandad, de solidaridad y de caridad, al mismo tiempo que influyen positivamente en la valoración del cumplimiento del deber, de la disciplina, del orden, y de la importancia de la cooperación para la realización del bien común. Respecto a la educación intelectual, destaca la necesidad de que los alumnos utilicen la imaginación, la memoria y la observación en las tareas que realizan en el coto escolar. En relación al desarrollo de las disciplinas escolares, se refiere concretamente a la incidencia positiva que el trabajo en el coto escolar tiene en el conocimiento de las Ciencias Naturales, la Artesanía o las Labores, la Geometría, la Agrimensura, las Matemáticas, el Lenguaje o el Derecho administrativo. Por último, en referencia al papel que los cotos y mutualidades juegan en la orientación profesional, Monge señala que «en las tareas del coto el muchacho trabaja con libertad; deja rienda suelta a sus aficiones, sigue lo que le atrae; muestra sus habilidades», pudiendo actuar el maestro como observador y orientador del alumno en lo que será su ocupación profesional.⁴⁴⁷

Por si pudiera interpretarse que con estos fines pedagógicos el coto escolar constituía una práctica con la que desarrollar las enseñanzas bajo la metodología de la Escuela Nueva, Monge Muñoz, como autor versado en materia de previsión, aclara que no se trata de un método más en sintonía con esta corriente, aunque sí reconoce la

⁴⁴⁵ AZPEITIA PELAYO, Concepción y MONGE MUÑOZ, Miguel: *Mirada a Lontananza. Lecturas para niños sobre Previsión, Solidaridad, Mutualidades y Cotos Escolares*, Madrid: Minerva, 3ª ed., 1950.

⁴⁴⁶ MONGE MUÑOZ, Miguel y Mateo: *La previsión en la escuela. Libro del Maestro*, Madrid: E.T.S., 1952.

⁴⁴⁷ Vid. MONGE MUÑOZ, Miguel: *Mutualidades y cotos escolares de previsión. Importancia de las mutualidades y de los cotos escolares de previsión y medios prácticos que conducen a su implantación y aseguran su desarrollo y buen funcionamiento en las escuelas de enseñanza primaria*, Madrid: Ministerio de Trabajo, publicaciones del Instituto Nacional de Previsión, 1948, pp. 6-15.

aplicación de la enseñanza activa en su doble principio de actividad y de educación para la vida.⁴⁴⁸

Es evidente que la Mutualidad y el Coto prestan un gran servicio a la Escuela, sin que por esto se pretenda someter la enseñanza a un nuevo método que pueda competir con los ya existentes (Decroly, Montessori, Proyectos...), sino llevarle la realidad y proporcionarle medios que lo ayuden a alcanzar su elevado cometido de una manera activa, vital.⁴⁴⁹

Insistiremos en que no se trata de dar a los maestros un método más de Escuela Nueva (impropiamente llamada nueva), sino de que se vea que, en la práctica de la previsión a través de los Cotos y de las Mutualidades Escolares, hallará el educador un auxiliar admirable para incorporar la vida real a la Escuela, para desenvolver el programa activamente y para cumplir su misión social.⁴⁵⁰

Una vez analizadas sus finalidades, pasamos a desgranar cómo se introducen la mutualidad y los cotos escolares de previsión en la escuela franquista, para lo que ha sido necesario revisar la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. En el caso de la mutualidad escolar, la Ley ratifica en su artículo 46 su obligatoriedad. En el caso de los cotos escolares, señala el compromiso del Estado para su fomento:

Para las instituciones de carácter social se establecerán prácticas obligatorias de cooperativismo y mutualidad, con lo que, a la par que se eduque a los alumnos en el ahorro y la previsión, se les habitúe al sano espíritu de la ayuda colectiva. La mutualidad escolar tiene carácter obligatorio, y el Estado, por sus organismos especiales de previsión, fomentará con su ayuda económica la constitución de dotes infantiles, pensiones de vejez y cotos escolares.

Los cotos escolares podían ser de diversos tipos, debiendo establecerse aquel que estuviera en consonancia «con las actividades, trabajos y economía» propias de la región en la que se pretendía instalar.⁴⁵¹ Esto tiene sentido si tenemos en cuenta, por un lado, que se trataba de que el trabajo realizado en el coto reportara un beneficio para la mutualidad. Por otro lado, no olvidemos que el coto perseguía un fin educativo y qué mejor que formar a los alumnos de una región en aquellas actividades a las que, por pertenencia y por tradición, se fueran a dedicar en el futuro.

En este sentido, podemos afirmar que el sistema de los cotos escolares de previsión nace «con una clara vocación de desarrollo rural»⁴⁵², existiendo argumentos que no sólo reafirman esta intención, sino que además ofrecen una justificación tajante acerca de la necesidad de educar a los niños del campo para que se queden en el campo:

⁴⁴⁸ Sobre la cuestión de la continuidad de la enseñanza activa en el franquismo trataremos en la segunda parte de la tesis donde será desarrollado convenientemente.

⁴⁴⁹ MONGE MUÑOZ, Miguel: *Mutualidades y cotos escolares de previsión...*, ob. cit., p. 12.

⁴⁵⁰ *Ibidem*, p. 19.

⁴⁵¹ Vid. LACRUZ ALCOCER, Miguel: *Entre Surcos y Pupitres...*, ob. cit., p. 234.

⁴⁵² *Ibidem*.

Las mejores comunicaciones, guerras, crisis económicas, la falsa interpretación de la vida en la capital, la vuelta de los campesinos “enseñoritados” que marcharon del agro, hace que la urbe sea un espejuelo para el labrador, con lo que la aldea y la ciudad salen perjudicadas. La una pierde elementos que, bien orientados, mejorarían la vida campesina, y la otra se encuentra con un mayor lastre de inadaptados para la vida de la ciudad, que se suele concentrar en el suburbio, ocasionando conflictos sociales.

El Coto y la Mutualidad pueden remediar en parte, ese mal social, evitando el éxodo de la población rural a la ciudad y atenuando las lacras del suburbio. Lo consigue capacitando para una mejor vida de aldea a los campesinos.⁴⁵³

Por lo tanto, tiene sentido que en la década de los cuarenta los cotos más frecuentes fueran de modalidad agrícola que básicamente consistían en una parcela cultivable que los alumnos debían trabajar para obtener las cosechas. Sin embargo, en los años cincuenta aumentan notablemente los cotos de tipo forestal, dedicados a reforestar terrenos con el tipo de arbolado más adecuado a cada región, convirtiéndose, con un amplio margen, en la variedad más abundante de cotos escolares en España.⁴⁵⁴ Las siguientes modalidades más frecuentes variaron a lo largo de los años, pero a grandes rasgos podemos decir que fueron los cotos apícolas, dedicados a la cría de abejas, y los que se dedicaban a varias actividades.

Otros tipos de cotos menos frecuentes fueron los sericícolas, dedicados «a la cría y cuidado del gusano de seda»; frutícolas, encargados del cultivo de árboles frutales; avícolas dedicados a la cría y cuidado de las aves, etc. También hay que tener en cuenta que el hecho de que los cotos fueran mayoritariamente creados para la España rural, no eximió de que se crearan cotos industriales, siendo estos los más aptos y habituales en las ciudades.⁴⁵⁵ A continuación mostramos un cuadro en el que se especifica la cantidad de cotos escolares de cada tipo existentes en España en 1952 y en 1962:

⁴⁵³ MONGE MUÑOZ, Miguel: *Mutualidades y cotos escolares de previsión...*, ob. cit., p. 17.

⁴⁵⁴ El momento de expansión de los cotos forestales coincide con la aprobación de la Ley de 7 de abril de 1952 sobre Repoblación Forestal, la cual se refiere en su artículo 11 a la cesión de terrenos por parte del patrimonio forestal del Estado o por el Municipio para explotación y cuidado de los Cotos escolares de Previsión Vid. GARCÍA PRIETO, Álvaro: *Los cotos escolares de previsión. Una experiencia en la Alta Extremadura*, Trabajo de Fin de Máster dirigido por María García Alonso, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad de Alcalá, Madrid, 2016, p. 34.

⁴⁵⁵ Vid. LÁSCARIS COMNENO Juan Arcadio: «Los cotos escolares», ob. cit., p. 49.

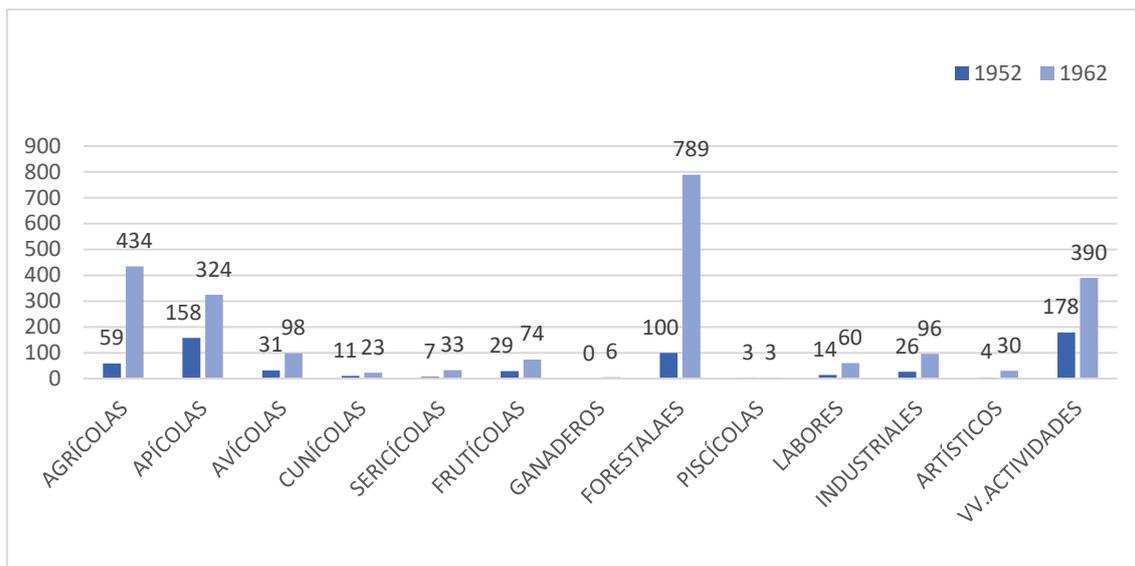


Gráfico 5: Cantidad de cotos escolares por tipología y año (1952-1962)⁴⁵⁶

Por último, no debemos finalizar nuestra breve presentación de los cotos escolares de previsión como iniciativa que promovió el acercamiento del mundo del trabajo al mundo educativo sin mencionar que se trató, una vez más, de una empresa limitada por la cuestión de género. Por lo tanto, no todos los cotos eran apropiados para los niños y para las niñas, sino que, en palabras de Láscaris Comneno, «propios para niños y niñas son los apícolas, avícolas, cunicolas y sericícolas, pues algunos como agrícolas, frutícolas, etc., son aptos exclusivamente para niños».⁴⁵⁷

c) La legislación para las Enseñanzas Medias y Profesionales

El periodo que analizamos está marcado en sus orígenes por una situación en cierto modo heredada de mucho tiempo atrás en la historia española. Nos referimos a la existencia de esa red dual de enseñanza formada por dos itinerarios educativos distintos en función de la procedencia social: una Enseñanza Primaria seguida de un Bachillerato académico propedéutico para la Universidad, para los hijos de las familias acomodadas, y una Enseñanza Primaria a la que, en el mejor de los casos, se añade una Formación Profesional «enfocada al trabajo técnico de perfil bajo»⁴⁵⁸ para los hijos de las clases trabajadoras. Por lo tanto, tenemos dos tipos de instituciones en las que los alumnos que terminan sus estudios primarios pueden continuar formándose: por un lado, los

⁴⁵⁶ Datos extraídos de LACRUZ ALCOCER, Miguel: *Entre Surcos y Pupitres...*, ob. cit., p. 241.

⁴⁵⁷ LÁSCARIS COMNENO Juan Arcadio: «Los cotos escolares», ob. cit., p. 49.

⁴⁵⁸ DELGADO GRANADOS, Patricia: *Formación Profesional, educación y trabajo...*, ob. cit., p. 53.

Institutos de Bachillerato y por otro, las Escuelas de Trabajo, Escuelas Artesanas y Escuelas Industriales donde podían cursar la Formación Profesional.

Esta situación de la que partimos estaba regulada por dos normas: La Ley de 20 de septiembre de 1938 de reforma del Bachillerato, de carácter profundamente elitista y dictada bajo el ministerio de Pedro Sáinz Rodríguez, y el Estatuto de Formación Profesional de 1928 promulgado durante la dictadura de Primo de Rivera; una norma inadecuada desde el momento en que se aprobó debido a la elevada tasa de analfabetismo y al escaso desarrollo industrial.⁴⁵⁹ Ambas normas estaban vigentes en 1940, año del que partimos en nuestro análisis y todavía habrá que esperar hasta 1949 para que vea la luz la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional, promulgada en este caso durante el ministerio de José Ibáñez Martín, que crea un Bachillerato Laboral que constituiría una opción de Enseñanza Media para ese sector de la población de entre 10 y 15 años que no podía optar al Bachillerato Universitario. La misma Ley señala en su preámbulo a quién va dirigida:

A una gran masa de la población española, situada lejos de las capitales de provincia o ciudades importantes, en burgos rurales, industriales y marítimos, que por aquella circunstancia de residencia, se ha visto hasta ahora apartada de los Centros formativos de Enseñanza Media y de las Escuelas de Trabajo, con el consiguiente perjuicio a la intención del postulado proclamado por nuestro Régimen sobre el aprovechamiento de todas las inteligencias útiles para el servicio de la Patria.⁴⁶⁰

Hay que decir que esa «gran masa de población» a la que se refiere la Ley no era otra que la clase media residente en las zonas rurales, hasta este momento olvidada para la Educación Secundaria, y sin posibilidad de acceder a las escuelas de trabajo ni a los centros de Enseñanza Media, porque éstos sólo estaban en las capitales de provincia o en las grandes ciudades.⁴⁶¹

Este nuevo Bachillerato Laboral se cursaría a lo largo de cinco años: un primer curso de formación general y cuatro de especialización profesional. Con este sistema se pretendía, no sólo «cumplir la finalidad general del Bachillerato en orden a la formación humana de los alumnos y a la preparación de los más capacitados para el acceso a estudios superiores», sino también «hacer extensiva la Enseñanza Media al mayor número posible de escolares», «iniciarles en las prácticas de la moderna técnica

⁴⁵⁹ Vid. *Ibidem*, p. 55.

⁴⁶⁰ Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional.

⁴⁶¹ Vid. LACRUZ ALCOCER, Miguel: *Entre Surcos y Pupitres...*, ob. cit., pp. 245-246.

profesional» y «capacitarles para el ingreso en las Escuelas y Centros técnicos».⁴⁶² En cuanto a las modalidades de Bachillerato que se ofertaban, la Ley contempla el «de tipo agrícola, ganadero, industrial, minero, marítimo y de profesiones femeninas».

Además de la «vocación populista» de este tipo de enseñanzas dirigidas a «la formación de una ingente masa de obreros y peones, de todos los sectores productivos», puede vislumbrarse también el objetivo de cubrir la creciente necesidad de dotar de nuevos saberes tecnológicos a «una sociedad que pretendía salir del ruralismo medieval».⁴⁶³

Sin embargo, parece que finalmente «este bachillerato nunca tuvo una gran aceptación». No sólo fue escasa la matrícula, sino que además existió un claro predominio de las modalidades agrícola y ganadera en detrimento de las otras especialidades.⁴⁶⁴ Esto tiene sentido si tenemos en cuenta que la Ley establecía que los centros de Enseñanza Media y Profesional se crearían «en razón de las necesidades técnicas de la vida nacional y de las peculiaridades económicas de las distintas zonas españolas». Analizando estos condicionantes en el momento que nos ocupa vemos que, a pesar de la existencia de una industria incipiente, las necesidades técnicas del país no requerían todavía de una mano de obra especialmente cualificada. Respecto a las peculiaridades económicas podemos decir que consistían en una estructura básicamente dependiente de la agricultura.⁴⁶⁵ Por otra parte, existía cierto solapamiento entre las distintas ofertas de Formación Profesional, ya que, junto a los nuevos institutos creados por la Ley de Bases de 1949 «persistían las Escuelas de Artes y Oficios y las Escuelas del Trabajo».⁴⁶⁶

Ya en la década de los cincuenta se inicia «la mecanización del campo español», una de cuyas consecuencias fue la emigración del campo a la ciudad en busca de trabajo para aquella parte del sector rural que había perdido su empleo. En 1951 la cartera de Educación pasaría a manos de Joaquín Ruiz-Giménez, quien consciente de los cambios sociales que vivía el país y de las nuevas necesidades que iban surgiendo, centró su atención en la regulación de ambos itinerarios formativos. En este sentido, la Ley de 26

⁴⁶² Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional, Base I.

⁴⁶³ Vid. LACRUZ ALCOCER, Miguel: *Entre Surcos y Pupitres...*, ob. cit., p. 247.

⁴⁶⁴ Vid. PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *Educación e ideología...*, ob. cit., p. 301.

⁴⁶⁵ Vid. PÉREZ, Magdalena: «La Formación Profesional», en *La Enseñanza en España*, Madrid, Comunicación, 1975, p.228. Citado por LACRUZ ALCOCER, Miguel: *Entre Surcos y Pupitres...*, ob. cit., p. 245.

⁴⁶⁶ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *Educación e ideología...*, ob. cit., p. 301.

de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media reorganizó el Bachillerato de la Ley de 1938 en Elemental, de cuatro cursos, y Superior, de dos cursos. Esta medida contribuyó a «generalizar la enseñanza hasta los catorce años» y a popularizar el título de Bachiller Elemental, el cual «comenzó a exigirse socialmente para el acceso a determinados empleos, así como para el acceso a las carreras de grado medio».⁴⁶⁷ Y es que tal y como señala la propia Ley en su artículo primero, «La Enseñanza Media es el grado de la educación que tiene por finalidad esencial la formación humana de los jóvenes y la preparación de los naturalmente capaces para el acceso a los estudios superiores», si bien «el Estado procurará que esta Enseñanza, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles aptos».

Por otra parte, la Formación Profesional, regulada por el Estatuto de 1928, quedaría reformada mediante la Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial, la cual establece en su preámbulo «la participación directa de la industria en la orientación y sostenimiento de esta importante faceta de la educación, que por primera vez se apoya sobre un fuerte soporte económico, resultado de la progresiva industrialización del país». Además, dispone que «la formación profesional ha de conseguirse simultáneamente en los centros docentes y en los de trabajo, para evitar las deformaciones que se producirían si se realizara exclusivamente en unos o en otros».

De este modo, podemos afirmar que la Ley de Formación Profesional de 1955 «nació como respuesta del Estado a la necesidad de un sistema normalizado de formación profesional, que actualizara el todavía vigente Estatuto de 1928 a la realidad industrial, e impulsara las enseñanzas profesionales como parte del sistema educativo general».⁴⁶⁸

Existen en la Ley importantes pistas sobre el trabajador que se quería formar, pues ya no es el simple obrero especializado en un trabajo concreto, sino que la pretensión es la de adiestrar a un trabajador del Régimen, con formación ideológica, religiosa, social, política y por supuesto intelectual que le permitiera vivir en sociedad además de realizar el trabajo para el que se hubiera capacitado.

⁴⁶⁷ Vid. *Ibidem*, p. 309.

⁴⁶⁸ DELGADO GRANADOS, Patricia: *Formación Profesional, educación y trabajo...*, ob. cit., p. 68.

La Formación Profesional Industrial es la rama de la educación que tiene por finalidad esencial la adecuada preparación del trabajador cualificado en las diversas actividades laborales de la industria.

Incluirá en todos sus grados y modalidades los conocimientos técnicos necesarios, así como los de carácter general y complementario concernientes a la formación física, intelectual, social, política y moral de los escolares, con el fin de que adquieran una aptitud profesional, básica o especializada, y un acervo cultural apropiado a su edad, categoría laboral y medio social en que han de ejercer su trabajo.

El itinerario formativo que diseña la Ley de 1955 consta de tres niveles o grados: el de preaprendizaje, destinado a alumnos de 12 a 14 años de edad, el de aprendizaje, de 14 a 18 años de edad, y el de maestría, a partir de los 18 años. Para el grado de preaprendizaje la Ley dispone que impartirá aquellas enseñanzas encaminadas a proporcionar a los alumnos «los conocimientos elementales y las prácticas propias para su ingreso en la industria o en las Escuelas de Aprendizaje y a fomentar en ellos el hábito del trabajo y de la iniciativa personal». Para ello, dedicará «una atención preferente a la orientación profesional y al estudio de las aptitudes vocacionales de los alumnos» y al mismo tiempo «comprenderá enseñanzas elementales, teóricas y prácticas, de los conocimientos científicos y tecnológicos, gráficos y manuales relacionados con los oficios más característicos o necesarios en la localidad o zona de influencia de la Escuela». Para los grados de aprendizaje y maestría se impartirían, junto a las disciplinas propias de cada especialidad, las materias de Humanidades, Formación del Espíritu Nacional y Religión y Moral. Toda esta formación y capacitación recibida serviría para que los trabajadores pudieran certificar ante las empresas su nivel de cualificación para una determinada categoría laboral, pues la Ley exigía a las compañías que pidieran a sus trabajadores la posesión del «título académico o certificado de aptitud profesional».⁴⁶⁹

Esta modalidad educativa coexistió junto con los Institutos Laborales creados por la Ley de Bases de 1949. Sin embargo, mientras que los Institutos Laborales proliferaron poco y finalmente desaparecieron, el número de escuelas de Formación Profesional experimentó un importante crecimiento, al ser «estimuladas por la Iglesia, la Organización Sindical y la industria privada».⁴⁷⁰

Finalmente, no podemos olvidarnos de esbozar brevemente cómo quedaba emplazada la mujer frente a este tipo de enseñanzas. Y decimos brevemente porque tradicionalmente el sexo femenino había venido siendo excluido de este nivel educativo,

⁴⁶⁹ Ibidem, p. 69.

⁴⁷⁰ Vid. PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *Educación e ideología...*, ob. cit., p. 310.

siendo asimismo muy escasas las referencias legislativas en este sentido. Lacruz Alcocer sostiene que «las mujeres no contaban como grupo educativo hasta el curso 1961-1962, dado que hasta esa fecha no existen estadísticas con distinción de sexos, suponiéndoseles un grupo tan minoritario en estudios tradicionalmente masculinos, que no son dignas de ser resaltadas».⁴⁷¹ Ello tiene sentido porque una vez finalizada la Educación Primaria, las niñas de la posguerra, y muy especialmente en el entorno rural, tenían un único destino: el ser madres y esposas. A pesar de haber contribuido al trabajo en el campo, que como ya hemos mencionado era una labor en la que colaboraba toda la familia, la mujer no contaba como trabajadora. Por todo ello las mujeres no estaban «presentes en las mentes de los legisladores de enseñanzas profesionales».⁴⁷²

Respecto a las Enseñanzas Medias dirigidas al alumnado de sexo femenino, la Ley de Bases de 1949 señala de un modo bastante general en su base III, la especialidad entre sus enseñanzas de «profesiones femeninas» entre sus enseñanzas, sin especificar siquiera qué profesiones son. Esta disposición se ve complementada tan sólo por el Decreto de 03 de diciembre de 1949 por el que se establece el Plan General de Creación y distribución de Enseñanza Media y Profesional, el cual dispone que los centros femeninos de Bachillerato Universitario podrían transformarse en centros de Enseñanza Media y Profesional femeninos, «para canalizar con preferencia la educación de las alumnas hacia este orden docente». Sin embargo, parece ser que esta transformación no llegó a producirse, sino que lo que se hizo fue habilitar secciones femeninas en los Institutos Laborales masculinos, eso sí, en instalaciones distintas.⁴⁷³

La Ley de Formación Profesional de 1955 simplemente establece que deberá aplicarse «en todos los periodos de la Formación Profesional Industrial y, en la medida de lo posible, el principio de enseñanzas separadas para los alumnos masculinos o femeninos», y que para aquellos centros que impartan este tipo de enseñanzas para las mujeres, «los planes de estudios incluirán entre sus materias las enseñanzas del hogar, cuyos programas y profesorado serán propuestos por la Delegación Nacional de la Sección Femenina de FET-JONS».

⁴⁷¹ LACRUZ ALCO CER, Miguel: *Entre Surcos y Pupitres...*, ob. cit., p. 255.

⁴⁷² Vid. Ibidem, p. 254

⁴⁷³ Vid. Ibidem, p. 255.

d) Las Universidades Laborales

A pesar de que nos hemos referido brevemente a las Universidades Laborales cuando hemos analizado el discurso político sobre el trabajo del ministro José Antonio Girón de Velasco, es en este apartado donde vamos a desarrollar más extensamente el estudio sobre estas instituciones. No obstante, lo haremos únicamente desde la perspectiva de su consideración como producto de la legislación para las Enseñanzas Medias y Profesionales más emblemático del régimen franquista.⁴⁷⁴

Podemos situar el contexto de su gestación como idea en torno a 1950, justo cuando empieza a aparecer en el discurso del Ministerio de Trabajo. Sin embargo, «el proyecto de estas nuevas macroinstituciones se consolidó e institucionalizó más tarde, junto al Plan de Estabilización Económica de 1959».⁴⁷⁵

La Universidad Laboral de Gijón, construida en 1955 y bautizada con el nombre de José Antonio Girón de Velasco, fue la primera. Le siguieron en 1956 la UL San José de Zamora, la UL Francisco Franco de Tarragona, la UL Onésimo Redondo de Córdoba y la UL José Antonio Primo de Rivera de Sevilla. Estas primeras universidades «nacieron en respuesta al cumplimiento de la Ley de FPI de 1955» y «se configuraron en una etapa que dejaba atrás los dramáticos años cuarenta e iniciaba un período de recuperación económica y aperturismo internacional con el ingreso de España en diversos organismos internacionales».⁴⁷⁶ Sin embargo, en 1957 se produce el cambio en el Ministerio de Trabajo por el cual Girón de Velasco es sustituido en el cargo por el falangista Fermín Sanz-Orrio, coincidiendo con el inicio de una nueva etapa caracterizada por la «estabilización normativa» para las Universidades Laborales que habían sido puestas en funcionamiento y la paralización de la construcción de nuevos centros.⁴⁷⁷

La Legislación concreta en materia de Universidades Laborales llegaría con el Estatuto Docente de Universidades Laborales de 1958⁴⁷⁸ y, fundamentalmente, con la

⁴⁷⁴ La Ley de 20 de julio sobre Formación Profesional Industrial establece en su artículo 46 que «los Centros Superiores de Formación Profesional que además cumplan las condiciones técnicas que se determinen por el Gobierno mediante disposiciones especiales podrán ser reconocidos con la categoría de Universidades Laborales».

⁴⁷⁵ DELGADO GRANADOS, Patricia: *Formación profesional, educación y trabajo...*, ob. cit., p. 125.

⁴⁷⁶ Ibidem, p. 104 los organismos internacionales a los que se refiere son la FAO en 1950, la OMS en 1951, la UNESCO en 1952, la ONU en 1955 y la OCDE en 1959. Vid. Ibidem.

⁴⁷⁷ Vid. Ibidem, p. 140.

⁴⁷⁸ Este estatuto sustituía al Estatuto Provisional de 1956. Ibidem, p. 141.

Ley 40/1959 de 11 de mayo de 1959 sobre Universidades Laborales y el Decreto de 24 de noviembre de 1960 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Universidades Laborales. Una vez establecida la legislación se retomaría la construcción de nuevos centros comenzando en 1962 por la UL Crucero de Baleares en A Coruña, que quedaría inaugurada dos años más tarde. En total llegaron a construirse 19 Universidades Laborales, un Centro Técnico Laboral en Éibar (Guipúzcoa) y un Centro de Orientación de Universidades Laborales en Chestre (Valencia).

La apertura de este tipo de instituciones a la mujer no llegaría hasta mediados de los años sesenta, siendo la primera Universidad Laboral Femenina la de Zaragoza, inaugurada en 1967 y de cuya gestión se encargaría la Sección Femenina.⁴⁷⁹

Ahora bien, debemos remitirnos al origen de estos organismos, a su idea original porque es precisamente su gestación como proyecto lo que más interesa para nuestro análisis y lo que entra dentro de nuestro periodo. Comenzaremos de este modo por referirnos con más detalle al modelo en el que se inspiran: la *Université du Travail* de Charleroi (Bélgica), y a las similitudes y diferencias entre ambas instituciones. Mediante esta afirmación asumimos la postura de que no fue una creación original del ministro de Trabajo Girón de Velasco,⁴⁸⁰ sino una adaptación del modelo original que fue creado en 1903 por Paul Pastur en Charleroi, una de las ciudades más pobladas de la región de Valona, cuya historia estaba ligada a la minería del carbón y a la industria metalúrgica.⁴⁸¹

La Universidad Laboral que se termina implantando en España en los años cincuenta muestra similitudes y diferencias con el modelo belga. Entre las similitudes podemos destacar la arquitectura, con enormes edificios dotados de grandes laboratorios, talleres, aulas, comedores, etc. Otra coincidencia es que ambos creadores fueron licenciados en Derecho y se interesaron por la causa obrera, si bien lo hicieron con un trasfondo ideológico diferente: Girón lo haría desde el falangismo, asumiendo

⁴⁷⁹ Vid. *Ibidem*, p. 169.

⁴⁸⁰ A la consideración de la *Université du Travail* de Charleroi como antecedente en el que se inspira Girón de Velasco para la creación de la Universidad Laboral española frente a la defensa de la tesis según la cual es el propio Girón el creador original nos hemos referido en el capítulo I, al hablar de los instrumentos facilitados por el Régimen para la redención de los trabajadores.

⁴⁸¹ Vid. SANCHIDRIAN BLANCO, Carmen y MOLINA POVEDA, María: «The Spanish Labor Universities and the Belgian Labor University: An Example of Education Transfer and Transformation (1955-1983)», *Encounters in Theory and History of Education*, vol. 21, 2020, p. 119.

por tanto las tesis del nacionalsindicalismo y desde posturas cercanas al fascismo. Pastur lo haría desde la masonería y el socialismo.⁴⁸²

Por otro lado, aunque asociado a esto último, la principal diferencia entre ambas entidades tiene que ver con el contexto en el que se implantaron y la finalidad con la que se construyeron. En el caso de la *Université du Travail* belga hablamos de un entorno altamente industrializado con una clase trabajadora muy empobrecida. Esta institución fue proyectada por Pastur como una medida de carácter socialista y secular, con el fin de ofrecer a los trabajadores una formación general que aumentara su nivel intelectual y, a la vez, una formación técnica que permitiera nutrir a la industria de trabajadores cualificados.⁴⁸³ En el caso de la Universidad Laboral española, nos encontramos ante un contexto radicalmente distinto al belga por varias cuestiones. En primer lugar, porque estamos ante una industria que comienza a desarrollarse. En segundo lugar, porque se trata de un régimen político marcado por dos características muy concretas: el totalitarismo y el catolicismo. Y finalmente porque, si bien es cierto que entre sus finalidades encontramos igualmente la de la capacitación técnica y la de la formación general de la clase trabajadora, existe un importante matiz en esta última que nos lleva a hablar de adoctrinamiento ideológico para prevenir «cualquier posible reivindicación política o social» por parte de los trabajadores.⁴⁸⁴

Por otra parte, es destacable cómo el falangismo vendió estas instituciones amparándose en su «misión fundamentalmente patriótica y de justicia social con el pueblo obrero»⁴⁸⁵ no sólo porque le ofrecían la posibilidad de capacitarse para acceder a un trabajo mejor y ascender socialmente (lo que junto a la formación en los principios del Movimiento y de la religión católica, a su vez callaba las posibles reivindicaciones), sino también porque le dotaría de una parte de la cultura que hasta ahora le había sido vedada y que le permitiría crecer como ser humano y redimirse. Sin embargo, no debemos perder de vista que estas instituciones, así como su sistema de becas, fue financiado casi enteramente por las mutualidades laborales, a las que los trabajadores estaban obligados a contribuir económicamente. Por lo tanto, puede decirse que fueron ellos quienes sufragaron los gastos de su propia formación.

⁴⁸² Vid Ibidem, p. 129.

⁴⁸³ Vid. Ibidem.

⁴⁸⁴ Vid. DELGADO GRANADOS, Patricia y RAMÍREZ-MACÍAS, Gonzalo: «¿Convivencia o necesidad? La formación de la clase obrera en las Universidades Laborales franquistas (1955-1978), *Hist. Crit.* n° 63, enero-marzo, 2017, pp. 118-119.

⁴⁸⁵ Ibidem, p. 128.

e) El Servicio Universitario del Trabajo

Finalmente, dentro de este apartado en el que analizamos las distintas iniciativas de acercamiento entre la educación y el trabajo debemos referirnos al Servicio Universitario del Trabajo (SUT). Esta realización surgió a partir de un proyecto religioso amparado por la Compañía de Jesús y liderado por el Padre José María Llanos, quien habiéndose situado del lado de los vencedores tras la Guerra Civil, había evolucionado en su religiosidad hacia posturas altamente comprometidas con la problemática social que afectaba a la clase obrera, intentando que existiera una mayor integración entre las clases sociales y una mayor comprensión y conocimiento por parte de las posiciones sociales más elevadas hacia la figura del obrero o el trabajador manual.

Se trataba de un intento de acercamiento de las élites universitarias al mundo obrero en el más puro sentido de la palabra, a aquellos que realmente tenían que *ganarse el pan con el sudor de su frente*. Los primeros, quienes a pesar de no haber combatido en la Guerra Civil contaban para el Régimen entre los vencedores,⁴⁸⁶ deberían integrarse durante un tiempo determinado en la fábrica, la mina, la obra..., en definitiva, en el lugar de trabajo de los segundos, realizando un ejercicio de comprensión hacia ellos y sus condiciones de vida y trabajo. Este acercamiento se produciría durante el verano a través de los *campos de trabajo*. Los dos primeros años (1950-1951) la experiencia se llevó a cabo en las minas de oro de Rodalquilar (Almería). El primer año sólo serían tres estudiantes pero el segundo el número de universitarios ascendió a treinta. Es entonces cuando el Padre Llanos considera que el proyecto está en marcha y funcionando y lo deja en manos del Sindicato Español Universitario (SEU), controlado por FET-JONS.⁴⁸⁷ Así quedaba garantizada «la continuidad de la iniciativa», ya que «el sindicato estudiantil oficial contaba con los medios y capacidad para hacerlo extensible a toda España».⁴⁸⁸

Es interesante reflejar cómo convergen en esta experiencia fundamentada en la idea de *Justicia Social* dos posturas que compartían una misma preocupación por la

⁴⁸⁶ Vid. RUIZ CARNICER, Miguel Ángel (dir.): *Una juventud en tiempo de dictadura. El servicio Universitario del Trabajo (SUT) 1950-1969*, Madrid: Catarata, 2021, p. 19.

⁴⁸⁷ Vid. *Ibidem*, p. 36.

⁴⁸⁸ *Ibidem*, p. 37.

realidad que vivía la clase trabajadora, pero con un enfoque radicalmente distinto.⁴⁸⁹ En esta convergencia encontramos, por un lado, a un sector del catolicismo que podemos considerar crítico con el papel que venía desempeñando la Iglesia y que, separándose de las élites, centró su preocupación y su actividad en los problemas que asolaban a la clase obrera, en aras de elevar el nivel de justicia de acuerdo con los valores cristianos. Este sería el caso del Padre Llanos, quien consideraba que los estudiantes universitarios no debían limitarse exclusivamente al conocimiento intelectual, sino que requerían también de un tipo de preparación de carácter vital o social, que les permitiera darse cuenta de la realidad.

Por otro lado, nos encontramos ante un falangismo muy mermado tras el bloqueo internacional y el ascenso de los propagandistas y del Opus Dei, que aspira, mediante el control de la Universidad por parte del SEU, a la «renovación de las élites en un sentido falangista». Esta renovación pasaba por lograr estudiantes universitarios conscientes, que hicieran «llegar al obrero español el ideal de hermandad y de justicia social que la propaganda falangista repetía y que tenía su mejor voceador en José Antonio Girón de Velasco desde el Ministerio de Trabajo».⁴⁹⁰ Además, los universitarios «debían aprender del obrero la simplicidad y autenticidad de los sentimientos, el valor del sacrificio, su tesón y esfuerzo físico en el trabajo manual frente a las comodidades de la vida burguesa».⁴⁹¹ El SUT suponía para los falangistas la oportunidad de «acercar los logros del régimen al obrero, trasladar los principios joseantonianos a quienes pudieran estar alejados de ellos y ayudar a forjar esa unidad de “las tierras y las clases de España”»⁴⁹² plasmadas en su ideario.

El interés del SEU en el SUT es comprensible si tenemos en cuenta que cuando el sindicato estudiantil nace en 1939 lo hace como «depositario del impulso inicial falangista», el cual, fuertemente influenciado por el fascismo italiano, haría del trabajador uno de los ejes centrales de su discurso. Esta fascistización presente en el

⁴⁸⁹ Ruiz Carnicer menciona la implicación de los falangistas y del ámbito católico en el diseño de diferentes propuestas realizadas en aras de lograr la justicia social. Concretamente alude a los ministerios falangistas de Trabajo y Vivienda, al Instituto Social León XIII, fundado por el obispo Herrera Oria o al Hogar del Empleado fundado por el jesuita Tomás Morales. Vid. *Ibidem*, p. 190.

⁴⁹⁰ Vid. *Ibidem*, pp. 20-21.

⁴⁹¹ *Ibidem*, p. 193.

⁴⁹² *Ibidem*, p. 38.

primer SEU le llevaría a defender (al menos en el ámbito del discurso), «la unidad entre estudiantes, obreros y campesinos», idea también presente en los orígenes del SUT.⁴⁹³

Durante todo el periodo que el SUT estuvo activo entre 1950 y 1969 pueden distinguirse distintas etapas, siendo la primera de ellas la que más interesa para nuestro análisis por ser la que coincide con nuestro periodo de estudio. Esta primera etapa que Ruiz Carnicer ha caracterizado como la de «la búsqueda del obrero»⁴⁹⁴ transcurre entre los años 1950 y 1956, y comprende, por lo tanto, los dos primeros años en los que el SUT empieza a rodar de la mano del Padre Llanos y los primeros cuatro años bajo el control del SEU.

Lo que caracteriza al SUT en esta primera etapa es que los intereses de los universitarios, fundamentados en el catolicismo o en el nacionalsindicalismo, estaban dirigidos fundamentalmente a conocer al obrero, acercarse a su mundo para saber en qué consistía su vida y su labor, conocer su realidad. Dentro de este interés por el obrero, la fascinación sería especialmente relevante en el caso del trabajador manual, es decir, el agricultor, el minero, el pescador, etc., pues en ellos «están las raíces de España, la plasmación del precepto bíblico de “ganar el pan con el sudor de la frente”». ⁴⁹⁵

Este primer periodo del SUT está ligado a lo que Ruiz Carnicer denomina «la época dorada del SEU» que transcurre entre 1951 y 1954.⁴⁹⁶ En él, las principales acciones que acometieron sus responsables fueron la de extender los campos de trabajo a nivel nacional y la de conseguir la participación de las empresas y los universitarios en la iniciativa. Fue así como en 1952 los campos pasaron de un único campamento en Rodalquilar con 30 participantes, a 10 campamentos repartidos por toda España, que en

⁴⁹³ Vid. *Ibidem*, p. 35.

⁴⁹⁴ *Ibidem*, p. 45.

⁴⁹⁵ *Ibidem*, p. 45.

⁴⁹⁶ Vid. *Ibidem*, p.49. A partir de 1954 la Universidad vive una serie de acontecimientos que van a influir, entre otras muchas cosas, en el desgaste del SEU. El primero de ellos tiene lugar a raíz de una manifestación contra la presencia británica en Gibraltar en la que la Falange actuó como acicate y represor al mismo tiempo, produciéndose cargas violentas contra los estudiantes, quienes, en consecuencia, mostraron su rechazo a la actuación del SEU de Madrid. A partir de este momento la relación entre los estudiantes y el sindicato único nunca volvió a ser la misma. No obstante, el declive definitivo del SEU se produce a raíz de los sucesos de febrero de 1956, ocasionados en parte por la apertura del ministro de Educación Joaquín Ruiz-Giménez, que permitió la organización de unas elecciones en la Universidad al margen de las reglas establecidas por el SEU. Esto ocasionó enfrentamientos entre los estudiantes universitarios falangistas y aquellos que no simpatizaban con el SEU, que terminaron con un estudiante del Frente de Juventudes herido de bala. Estos acontecimientos provocaron el cese de Ruiz-Giménez como ministro de Educación. Vid. *ibidem*, pp.55-56.

1953 aumentarían hasta 65, siendo el año que más campos se crearon.⁴⁹⁷ A partir del curso 1956-1957 el número de campos y de participantes se fue reduciendo, alcanzando el mínimo en el año 1960 con sólo 17 campos y 190 participantes. A partir ahí las variaciones en cuanto a número de campos y participación estudiantil serían mínimas.⁴⁹⁸

Desde 1955 hasta 1969 el SUT atraviesa otras etapas en cuyo análisis, sin embargo, no vamos a entrar porque queda fuera del periodo que analizamos. Baste con decir que estarán cada vez más marcadas por la agitación estudiantil y por la contribución a la formación de un movimiento de oposición a la dictadura entre los estudiantes universitarios que acudieron a los campamentos, quienes habían sido testigos directos de la incapacidad del Régimen para erradicar los problemas y las carencias que sufría la clase trabajadora, y en definitiva, de la inacción por parte del gobierno franquista para solventar una situación que, lejos de presentarla como una realidad, había sido empleada en favor de la propaganda paternalista del Estado.

La organización del SUT cerraba los acuerdos con las distintas empresas que iban a colaborar en la iniciativa, fijando las condiciones de trabajo, remuneración y alojamiento, siendo estas generalmente iguales a las de los empleados en la misma categoría. El trabajo que desempeñaban los sutistas normalmente no requería de una cualificación previa. La mayoría de las empresas que colaboraron fueron compañías «estatales o privadas emblemáticas del incipiente desarrollo industrial español» como Minas de Riotinto, Altos Hornos de Vizcaya, Altos Hornos de Sagunto, Albo, etc.⁴⁹⁹

Durante toda la vida del SUT (1950-1969) se llevaron a cabo distintos tipos de iniciativas. En un primer momento se comenzó por la organización de los *campos de trabajo*, donde los sutistas entraron en contacto con el mundo obrero y pudieron comprobar de primera mano cuál era su realidad, compartiendo con ellos trabajo y condiciones de vida durante una parte de las vacaciones de verano. Fue así como constataron con sus propios ojos cómo la propaganda y el discurso paternalista del Régimen acerca de las compensaciones por parte del Estado para garantizar la dignidad del obrero no llegaban a ser una realidad. Mostramos a continuación un ejemplo de las condiciones laborales que los sutistas comprobaron de primera mano:

⁴⁹⁷ Vid. *Ibidem*, p. 86.

⁴⁹⁸ Vid. *Ibidem*, p. 122.

⁴⁹⁹ Vid. *Ibidem*, pp. 89-90.

Unos quinientos hombres residían en barracones de veinte literas, que no disponían de retrete ni agua corriente. El ajuar lo componían las colchonetas, el almadín de paja y dos mantas de arpillera. Solo a aquellos que “son limpios y se portan bien” se les daba sábanas pagando un suplemento de una peseta diaria. Los servicios sanitarios incluían un dispensario y un hospital, bien dotados, en que se trataban los numerosos accidentes laborales.

El salario por diez horas de trabajo, dos de ellas extraordinarias pero obligatorias, era de 45 pesetas, de las que la compañía retenía diecisiete en concepto de pensión y alimentación. No tenían contrato de trabajo y la negativa a hacer horas extraordinarias suponía el despido inmediato, sin posibilidades de reclamación.⁵⁰⁰

Hemos de señalar que los *campos de trabajo* fueron en principio un proyecto diseñado exclusivamente para el género masculino. En 1953 existió una propuesta de crear un SUT exclusivamente femenino dependiente de la Sección Femenina, pero fue rechazada. A pesar de que dicha sugerencia siempre estuvo en el aire, sobre todo a medida que el número de estudiantes universitarias iba en aumento, el SUT siempre se mantuvo como una entidad única dependiente del SEU. Sin embargo, sí creó campos de trabajo femeninos, siendo organizados de manera regular a partir de 1957, y fundamentalmente en las industrias alimentaria y textil.⁵⁰¹ No obstante, el número de campos femeninos siempre fue mucho menor que el de los masculinos. Es interesante mencionar que la participación en los campos de trabajo «servía para convalidar el Servicio Social de la mujer»,⁵⁰² y en ese sentido el SUT se convertía para muchas mujeres universitarias en una alternativa más interesante que las propuestas diseñadas por la Sección Femenina, y en una oportunidad para librarse del adoctrinamiento y para salir del hogar familiar.⁵⁰³

En 1952 el SUT puso en marcha una nueva iniciativa al que denominaría *Trabajo Dominical* o *Ayuda Dominical*. Con ella, además de redundar en la idea de lograr «un mayor apoyo y comprensión entre los universitarios y los obreros»,⁵⁰⁴ daba respuesta a la situación de emergencia vivida con motivo del movimiento migratorio que se estaba produciendo desde el campo a las capitales de provincia. Estas familias procedentes de

⁵⁰⁰ Datos extraídos por Ruiz Carnicer de «Pantano de Mequinenza. Informe general», *Gaceta SUT* N.º. 1/3/1962. Pp. 6-7. Archivo AASUT, documento n.º 3163. Vid. *Ibidem*, p. 105.

⁵⁰¹ Informe de un campo femenino del SUT, *Gaceta SUT* n.º 22 (16/03/61), citado por *ibidem*, p. 110.

⁵⁰² El Servicio Social de la mujer era obligatorio para todas las mujeres solteras entre 17 y 35 años que aspiraran a entrar en la función pública o para trabajar en determinadas entidades privadas que de una manera u otra se relacionaran con el Estado. El servicio constaba de dos fases: una formativa en el «triple aspecto moral, doméstico y social», y otra consistente en el desempeño de aquellas «funciones de interés nacional que la Jefatura Nacional del Movimiento expresamente determine» (Decreto de 21 de mayo de 1940 por el que se dictan normas para el cumplimiento del «Servicio Social de la Mujer»). Fue obligatorio desde 1937 hasta 1978.

⁵⁰³ Vid. RUIZ CARNICER, Miguel Ángel (dir.): *Una juventud en tiempo de dictadura...*, ob. cit., p. 239.

⁵⁰⁴ «Vida de Barcelona. Crónica de la jornada. El Servicio Universitario del Trabajo», *La Vanguardia* Española, 14 de mayo de 1953, p.14. Citado en *ibidem*, p. 173.

la España rural se desplazaban aspirando a trabajar, mayoritariamente en la construcción o en la incipiente industria, pero se encontraron con una gran precariedad laboral y con unas pésimas condiciones de vida, obligados a vivir en chabolas improvisadas en los cinturones que rodeaban a la ciudad. A través del *Trabajo Dominical*, el SUT enviaría a estas zonas a los estudiantes universitarios para que realizaran gratuitamente labores muy variadas y siempre en función de las necesidades de los habitantes: construir casas o chabolas, tareas de alfabetización tanto de los niños sin escolarizar como de los mayores analfabetos, labores de desescombros, limpieza del entorno, adecuación de los caminos, etc.⁵⁰⁵

Este programa se desarrolló de forma más intensa en la década de 1952 a 1962, aunque existen ejemplos en años posteriores. Las primeras experiencias de Trabajo Dominical tuvieron lugar en Madrid, construyendo casas para los obreros en la zona de Pueblo Nuevo. Después se extendió a otras zonas de Madrid (Cerro del Tío Pío, El Pozo del Tío Raimundo, etc.) y a otras ciudades de España como Barcelona, Bilbao, Cádiz, Murcia, Zaragoza, etc.⁵⁰⁶

Por último, el SUT desarrolló a partir de 1962 una tercera línea de acción que también debemos mencionar, aunque sea brevemente porque queda fuera de los límites de nuestro periodo. Nos referimos a las *campañas de alfabetización*, que se habían desarrollado de forma aislada en algunos *campos de trabajo* pero que a partir de este año quedan constituidas como una actuación del SUT con entidad propia, llegando a suplantar a los anteriores. Para su realización se eligieron las provincias con tasas de analfabetismo más elevadas, y allí eran enviados los estudiantes universitarios que debían alfabetizar a la población. Es preciso destacar que, debido a la menor exigencia del trabajo físico, esta iniciativa permitió que la mujer se incorporara en mayor medida que en los *campos de trabajo*.⁵⁰⁷

⁵⁰⁵ Vid. *Ibidem*, pp. 172-173.

⁵⁰⁶ *Ibidem*, pp. 174-175.

⁵⁰⁷ Vid. *Ibidem*, pp. 74-75.

3. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA Y SU INFLUENCIA EN LAS DECISIONES PEDAGÓGICAS

En otro orden de cosas, debemos abordar en este capítulo sobre Educación la cuestión de la procedencia de las decisiones pedagógicas que fueron tomadas por la Administración educativa franquista, más allá de los propios ministros de Educación. Y es que, en este aspecto y durante el periodo que analizamos, los inspectores de enseñanza desarrollaron una importante labor.

Ahora bien, para entender el papel que jugó la Inspección educativa en las decisiones pedagógicas del periodo que nos ocupa, debemos tener en cuenta que la figura del inspector de los años cuarenta y cincuenta no es la del técnico especialista formado en las facultades de Educación de los años sesenta y setenta, sino la de un profesional de la educación en el más amplio sentido de la palabra. Con ello queremos decir que entre las personalidades que conformaron el corpus de inspectores de la etapa autárquica encontramos una amalgama de pedagogos con muy distinta formación —en muchas ocasiones procedente del autodidactismo— que realizaron diversas funciones en aras de dar sentido y coherencia al nuevo sistema educativo caracterizado por la heterogeneidad en sus niveles, tipos de escuela, alumnado, etc. En este sentido, hay que tener en cuenta que hasta que fueron elaborados los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria en 1953, no existía en España un programa escolar común para todas las escuelas y que, ante este panorama, la Inspección de Primera Enseñanza desempeñaba funciones que iban más allá de la supervisión del cumplimiento normativo, estando directamente relacionadas, entre otras cuestiones, con la orientación y la dirección de las escuelas, la elaboración de un currículum hasta entonces inexistente, la formación del profesorado y, lo que reviste especial importancia para nuestro estudio, la redacción de los textos escolares que se empleaban en las escuelas.⁵⁰⁸

Algunos de estos inspectores, como Antonio J. Onieva, procedían de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM) y viajaron pensionados por la JAE a otros países en los que pudieron presenciar algunas de las prácticas educativas englobadas dentro del movimiento de la *Escuela Nueva*. Otros, como Adolfo Maíllo, fueron maestros —mayoritariamente rurales— sin estudios superiores y con una formación

⁵⁰⁸ Vid. MAINER BAQUÉ, Juan y MATEOS MONTERO, Julio: *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*, Valencia: Tirant lo blanch, 2011, pp. 16-17.

pedagógica absolutamente autodidacta que accedieron al cuerpo de inspectores por oposición libre. En cualquiera de los dos casos, su firme sentimiento de responsabilidad frente al Estado y su compromiso con la educación en todas sus facetas hizo de algunos de ellos verdaderos «pedagogos orgánicos del Estado» durante el franquismo.⁵⁰⁹

Para comprender mejor el alcance de la labor realizada por estos pedagogos es necesario referirnos aquí al concepto de *cultura escolar* analizado por Agustín Escolano —entre otros—, quien lo ha dividido en tres facetas o ámbitos concretos que facilitan su comprensión y su estudio: la «cultura empírica», creada a partir de la práctica de los profesores y los alumnos en el aula; la «cultura teórica», que emana del conocimiento experto «generado a través de la investigación y la reflexión»; y la «cultura política», vinculada «al discurso y a las prácticas normativas de orden político-institucional».⁵¹⁰ La labor de estos pedagogos orgánicos del Estado, no sólo se produce en las tres culturas, sino que hace que la convivencia entre ellas sea armoniosa.⁵¹¹

Una muestra, quizá la más evidente, de esta figura del pedagogo orgánico del Estado es la de Adolfo Maíllo. Su trayectoria profesional transitó desde sus orígenes como maestro en la escuela rural cacereña en el periodo de 1923 a 1931, hasta la Inspección Central en Madrid entre los años 1952 y 1958. Entre uno y otro extremo pasaría por la Inspección primaria (1932-1950) y por la Jefatura de la Inspección Provincial de Salamanca (1950-1952).⁵¹² Durante todos estos años fue instituyendo un extenso bagaje como divulgador de su pensamiento pedagógico en numerosas revistas especializadas y en importantes tratados sobre Educación como *Nociones de Pedagogía* (1935) o *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional* (1943).

⁵⁰⁹Juan Mainer diferencia entre el pedagogo orgánico del Estado y el intelectual orgánico. Dentro de los primeros encontramos diferentes profesionales de la educación como directores de escuelas graduadas emblemáticas de la talla de Ángel Llorca o Martí Alpera, profesores normalistas «como Pedro Chico o Daniel González-Linacero» o inspectores como Antonio J. Onieva o Adolfo Maíllo, que poseen un elevado sentimiento de servicio al Estado con el cual adquieren un compromiso de por vida. Entre los segundos encontramos figuras como «Lorenzo Luzuriaga, Alexander Galí [o] Margarita Comas, que pertenecen a los «ámbitos sociales de la intelligentsia pequeño-burguesa» y que «merodean la profesionalidad liberal, con capacidad de sobrevivir y desarrollar sus expectativas». Vid. *Ibidem*, p. 18.

⁵¹⁰ ESCOLANO BENITO, Agustín.: «La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 24-25.

⁵¹¹ Mainer señala que, a diferencia de los pedagogos orgánicos del Estado, los expertos académicos que nacen en los años 60 y a los que se refiere como *técnicos-especialistas* «de origen y formación universitaria», ejercerán su labor inspectora desde la lejanía con la cultura empírica de la escuela (vid. MAINER BAQUÉ, Juan y MATEOS MONTERO, Julio: *Saber, poder y servicio...*, ob. cit., p. 19.

⁵¹² Vid. *ibidem*, p. 28. Tras abandonar la escuela rural de Arroyo de la Luz —entonces Arroyo del Puerco—, en la provincia de Cáceres, ejerció un año como maestro en el Grupo Escolar Ruiz Zorrilla de Madrid, dirigido por José Xandri Pich, donde se experimentaba el método Decroly. Vid. *Ibidem*, p. 44.

También fue un prolífico autor de manuales escolares entre los que destacamos *El invierno: centro de interés desarrollado* (1934), *El libro del Trabajo* (1934, 1935, 1941 y 1947), *Camino: el libro de la lectura comentada* (1942), *lecturas españolas* (1942), *Romancero español* (1943), *Patria: lecturas patrióticas* (1948), o *Promesa: el libro de la lectura vacilante* (1951), entre muchos otros.⁵¹³

Así mismo, debemos destacar su colaboración en la redacción de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953, de los que más tarde hablaremos; de su papel en la dirección del Centro de Documentación y Orientación Didáctica (CEDODEP) junto con su órgano de difusión, la revista *Vida Escolar*; o ya más tarde, su intervención en la redacción del Libro Blanco de Educación que serviría de base para la Ley General de Educación de 1970. Como puede observarse, una larga vida profesional dedicada por entero a la educación escolar.

Otra de las figuras relevantes en el ámbito de la Inspección educativa que también responde a la condición de pedagogo orgánico del Estado es Juan Antonio Onieva. Hijo, sobrino y hermano de maestros, Onieva crece y se forma en un ambiente que propiciaría su implicación en temas relacionados con el Magisterio y la Pedagogía. Estudió Magisterio en la Escuela Normal de Zaragoza y posteriormente ingresaría en la EESM, terminando sus estudios en 1914 y trasladándose a Asturias donde ejercería como inspector hasta 1922-1923.⁵¹⁴ Fue becado por la JAE en varias ocasiones para viajar a Italia, en 1922 y 1924, y a Alemania y Suecia en 1931.

Durante toda su trayectoria desempeñó numerosas tareas relacionadas con la enseñanza, comenzando su carrera como maestro, luego inspector de Primera Enseñanza, inspector-jefe, autor de manuales escolares y periodista, publicando artículos en varias revistas y periódicos como *El Magisterio Español*, *La Escuela Moderna* o la *Revista de Pedagogía*, «dirigida por Lorenzo Luzuriaga con quien tenía amistad».⁵¹⁵ Entre las iniciativas pedagógicas más renovadoras que llevó a cabo destacamos la organización de una serie de viajes con los maestros asturianos por las

⁵¹³ Mainer recoge una detallada bibliografía que contabiliza los veintisiete libros escolares escritos por Adolfo Maíllo desde 1933 hasta 1970, en la que señala las primeras ediciones de todos ellos. Vid. *ibidem*, pp. 225-226.

⁵¹⁴ GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Montserrat: «El periplo pedagógico de Antonio J. Onieva en Asturias» en A. Terrón Bañuelos y J.A. Álvarez Castrillón (coords.): *La educación en Asturias. Estudios históricos*, Oviedo: Real Instituto de Estudios Asturianos, Principado de Asturias, 2019, p. 259.

⁵¹⁵ *Ibidem*, p.264.

escuelas de distintos lugares de Europa, entre los años 1926 y 1934;⁵¹⁶ la creación de «una Oficina de Intercambio internacional de trabajos escolares», en 1931;⁵¹⁷ y la organización en el Paraninfo de la Universidad de Oviedo de «una exposición de trabajos escolares de las 12 escuelas de la ciudad, encaminada a probar el resultado de las técnicas aprendidas en otros pueblos y adaptadas al nuestro». Esta muestra sería utilizada por Onieva para probar que los viajes internacionales que había organizado para los maestros asturianos habían sido eficaces, ya que habían sido suspendidos desde el propio Ministerio calificando dichos viajes de fascistas porque los maestros iban a misa los festivos.⁵¹⁸

En 1934 se traslada a Madrid, donde poco antes de que tuviera lugar el alzamiento militar fue cesado por el Consejo de Ministros. A partir de entonces, Onieva comienza su deriva hacia el nacionalsindicalismo, entrando a formar parte, en 1937, de la jefatura nacional del Sindicato Español del Magisterio (SEM), de Falange Española de las JONS. Poco después sería nombrado «asesor en cuestiones pedagógicas» del entonces delegado nacional de Educación y Cultura, Pedro Sáinz Rodríguez, quien sería poco después nombrado ministro de Educación en el primer gobierno de Franco.⁵¹⁹ A partir de entonces, Onieva asume los principios del nuevo Estado y los aplica en su modo de entender la educación.⁵²⁰

También fue relevante su faceta como autor de textos escolares, sobre todo de libros de lectura, entre los que destacan títulos como *Escudo imperial* (1937), *Héroes* (1938), *Gaviotas* (1938), *Lo que nos proporcionan los minerales* (1946), *Niñas y flores: lecturas escolares para niñas* (1946), *Frases célebres entresacadas de nuestra historia* (1947), *Ramillote de mujeres universales* (1956) o *Carmencita de viaje* (1958).

Por su parte, Agustín Serrano de Haro nació en 1899 en Guadix (Granada) en el seno de una familia de labradores. En 1914 obtuvo el título de Maestro Superior con Premio Extraordinario por la Escuela Normal de Almería y en 1927 el de Maestro Normal en la EESM. En 1928 comenzó su carrera profesional en la Inspección educativa, desarrollando su labor en las provincias de Guadalajara, Murcia, Jaén, Granada, y Madrid. En algunas de estas plazas ejercería como inspector jefe —

⁵¹⁶ En total se realizaron ocho viajes y los destinos fueron Italia, Alemania, Austria, Inglaterra, Hungría, Dinamarca, Suiza y Suecia. Vid. *ibidem*, pp. 261-263.

⁵¹⁷ *Ibidem*, p. 281.

⁵¹⁸ Vid. *ibidem*.

⁵¹⁹ Vid. *ibidem*, p. 286.

⁵²⁰ Vid. *ibidem*, p. 287.

Guadalajara, Jaén y Granada—. ⁵²¹ En 1942 fue nombrado inspector general en Madrid por el ministro José Ibáñez Martín, pero renunció al cargo volviendo a ser nombrado nuevamente entre 1952 y 1957, durante el ministerio de Ruiz-Giménez.

En cualquier caso, se trata de un hombre profundamente católico y con un gran sentido de la responsabilidad y de respeto a la autoridad, aunque con un «carácter enérgico y realista» que le llevaría a dimitir en dos ocasiones —en los dos nombramientos como inspector general— por falta de coincidencia entre los dictados de su conciencia y las exigencias derivadas de tal nombramiento. ⁵²² Destacamos que, según el propio Serrano de Haro, la dimisión de 1942 se debió a que según sus propias consideraciones, el nombramiento pudo obedecer a «razones de orden político» y no a su profesionalidad y experiencia educativa. Tras esta renuncia, su obra *España es así*, que venía editándose desde 1933, fue «prohibida por antiespañola» en 1943. ⁵²³ Sin embargo, fue una obra de éxito como indican sus veinticuatro ediciones posteriores, siendo la última la de 1965. ⁵²⁴

Además de su carrera en la Inspección escolar, nos interesa destacar su prolífica labor como autor de textos escolares, llegando a contabilizarse «hasta veinticinco títulos diferentes desde 1928 hasta 1982». ⁵²⁵ Entre ellos, los que más número de ediciones alcanzaron —además del ya citado *España es así*— fueron *Cristo es la verdad* (1940) que en 1965 alcanzó su 18ª ed.; *Hemos visto al señor: el libro del primer grado de religión* (1941), que en 1974 lanzaba su 64ª ed.; *Guirnaldas de la Historia: Historia de la cultura española contada a las niñas* (1948), que en 1962 publicaba su 11ª ed.; *Yo soy español: el libro del primer grado de Historia*, editado por primera vez a principios de los años cuarenta y llegando a contabilizarse veintiséis ediciones hasta 1966; o *Un*

⁵²¹ SERRANO DE HARO MARTÍNEZ, Alfredo: «Agustín Serrano de Haro: Maestro rural, Inspector al servicio del espíritu, escritor incansable (1899-1981)», en José Luis Castán Esteban (coord.): *Historias de vida de la Inspección. Referentes en la Historia de la Educación española*, Madrid: Grupo Anaya, 2021, p.138.

⁵²² Vid. *Ibidem*, p. 145.

⁵²³ Vid. *Ibidem*, p. 140.

⁵²⁴ Vid. MAINER BAQUÉ, Juan: *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC), 2009, p. 178.

⁵²⁵ BADANELLI, Ana; MAHAMUD, Kira y SOMOZA, Miguel: «Agustín Serrano de Haro, maestro, inspector y autor de textos escolares durante el franquismo», en Luz Elena Galván Lafarga, Lucía Martínez Moctezuma y Oresta López Pérez (coords.): *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores*, MÉXICO: CIESAS, UAE Morelos y El Colegio de San Luis, 2016, p. 475.

regalo de Dios: el libro de primer grado de Ciencias de la Naturaleza, que se editó hasta 1966 siendo la de este año la 33ª ed.⁵²⁶

a) Las rupturas y las continuidades pedagógicas en el franquismo

Ahora bien, el análisis de los actores que influyeron en las distintas esferas de la cultura escolar no puede desligarse de ciertas consideraciones sobre el contexto en el que ejercieron dicha influencia. En el caso de nuestro grupo de inspectores, destaca el hecho de que su trayectoria profesional se inició en el periodo de la Edad de Oro de la Pedagogía Española, por lo que —de uno u otro modo— habían confraternizado con las prácticas educativas renovadoras que se englobaban dentro del movimiento de la *Escuela Nueva*. Estas prácticas, que proliferaron en España durante el primer tercio del siglo XX, llegaron a su punto más álgido durante la II República. Sin embargo, como señalan diversos autores, tras la Guerra Civil entraron en un proceso de ocultamiento y de aparente rechazo.

Si tenemos en cuenta que una de las primeras medidas del Régimen triunfante fue llevar a cabo un minucioso proceso de depuración que afectaría a los contenidos de todos los niveles educativos, materiales de enseñanza, profesorado, etc., llama la atención que existiera un elevado porcentaje de este grupo de inspectores/pedagogos cuya trayectoria profesional, no sólo no quedó interrumpida tras la victoria franquista sino que, en algunos casos, les llevaría a desempeñar cargos de verdadera responsabilidad e influencia en la Administración educativa.⁵²⁷ En este sentido podemos afirmar con Mainer que «la pretendida dependencia entre una forma de régimen político, su marco legal educativo, el discurso pedagógico y la vida escolar..., está lejos de producirse en la realidad de manera homogénea o automática».⁵²⁸

En el primer capítulo ya hemos aludido al proceso de depuración del magisterio que llevó a cabo el ministro de Educación José Ibáñez Martín. Este proceso sería extensible, como veremos más adelante, a los textos escolares y también a las cuestiones más relacionadas con la metodología que los maestros debían emplear en el aula. Centrándonos en estas últimas, nos interesa destacar el supuesto rechazo del

⁵²⁶ Ibidem.

⁵²⁷ Vid. ibidem, p. 140.

⁵²⁸ MAINER BAQUÉ, Juan: *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*, Madrid: CSIC, 2009, p. 484.

movimiento de la *Escuela Nueva* y su a veces mal empleado sinónimo, *escuela activa*.⁵²⁹ Sobre este parecer, son varios los autores que se han pronunciado. Viñao se refiere al carácter pedagógico innovador en los programas escolares inéditos de 1938, elaborados por una comisión técnica durante el ministerio de Pedro Sáinz Rodríguez. La causa a la que atribuye este hecho es que los miembros de dicha comisión habían cursado sus estudios superiores en la EESM⁵³⁰ y/o habían sido becados por la JAE para viajar a otros países donde entraron en contacto con las prácticas renovadoras englobadas dentro del movimiento de la *Escuela Nueva*.⁵³¹ Por lo tanto, habían recibido una formación y habían vivido unas experiencias que, de alguna manera, no podían ser olvidadas y desterradas de su concepción educativa de un día para otro.

Por su parte, Pozo y Braster distinguen tres etapas en función del modo en que la nueva pedagogía franquista acepta o rechaza el movimiento de la *Escuela Nueva*. La primera etapa que señalan transcurre entre 1936 y 1949 y constituye un periodo de «repudio» y «silencio» de dicho movimiento. A veces se menciona la escuela activa pero no se explican ni sus características ni sus principios y, a pesar de que algunos educadores «se pronunciaron por una razonable actividad» por temor a retornar a la «escuela pasiva y verbalista», la mayoría «identificaron actividad con desenfreno, anarquía e indisciplina». ⁵³²

Por otra parte, señalan que en esta primera etapa predominaba una única interpretación de la escuela activa: aquella que la concebía como «escuela productiva», emparentándola directamente «con el socialismo, con el comunismo y con las realizaciones de la Unión Soviética». La Escuela del Trabajo de George Kerschensteiner

⁵²⁹ Entendemos que la escuela activa es una de las características o principios comprendidos dentro de la Escuela Nueva, siendo éste un movimiento más amplio que incluye otros principios que no se encuentran englobados dentro del primero.

⁵³⁰ La EESM se fundó en 1909 y fue la institución encargada de formar a los futuros inspectores y profesores normalistas durante el primer tercio del siglo XX. Como institución encargada de la formación pedagógica de los futuros profesionales que estuvo activa durante la *Edad de Oro de la Pedagogía Española* estuvo abierta a las prácticas educativas que venían de fuera y muy especialmente por el periodo de que se trata, a aquellas adheridas al movimiento de la Escuela Nueva.

⁵³¹ VIÑAO, Antonio: «Politics, education and pedagogy: ruptures, continuities and discontinuities (Spain 1936-1939)», *Paedagogica Historica*, Vol. 51, nº 4, 2015, pp. 408-409. Sobre estos programas inéditos pueden consultarse las siguientes referencias: LÓPEZ BAUSELA, José Ramón: «Los Programas de Enseñanza Primaria de 1938. Un Currículo (inédito) para la Escuela del Nuevo Estado», *Educación XXI*, Vol. 17, nº1, 2014, pp. 327-344. O más ampliado en LÓPEZ BAUSELA, José Ramón: *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2012.

⁵³² POZO ANDRÉS, M^a del Mar del y BRASTER, Sjaak: «El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo», *Revista Brasileira de História de Educação*, Vol. 12, nº 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 21-22.

era considerada «el antecedente directo de esta corriente».⁵³³ Sobre este punto debemos advertir que, en España, la identificación de la Escuela del Trabajo con la escuela activa ya venía produciéndose desde los años veinte. Lorenzo Luzuriaga, principal introductor del pensamiento de Kerschenshteiner en España, aludía a este aspecto declarando que

El término «escuela activa» es una versión francesa, hecha en Suiza, hacia 1918, del vocablo alemán «Arbeitsschule» o «escuela del trabajo», el cual a su vez es una reinvención del pedagogo alemán J. Kerschenshteiner, quien lo empleó por primera vez en 1907, en una conferencia dada con el título «la escuela del futuro como la escuela del trabajo».⁵³⁴

El propio Adolfo Maíllo se refiere en *Nociones de Pedagogía* (1935) a «la escuela activa o del trabajo», atribuyendo su creación teórica y práctica a Dewey y a Kerschenshteiner.⁵³⁵

Volviendo a la periodización establecida por Pozo y Braster, habría que esperar hasta la segunda etapa, que transcurre entre 1950 y 1962, para que se plasmase en los documentos y escritos pedagógicos un incipiente interés por las iniciativas extranjeras, mezclándose «la suspicacia y el entusiasmo» hacia la Escuela Nueva. Algunos pedagogos vinculados a este movimiento fueron incluidos en la lista de aceptados por el Régimen, siendo la primera María Montessori, probablemente por su vinculación con el catolicismo.⁵³⁶ Además, indican que a mediados de los años cincuenta se produjo una reformulación del concepto de actividad «desde una óptica cristiana», que la vinculaba con los adjetivos ‘intelectual’ y ‘espiritual’.⁵³⁷

En la segunda parte de la tesis volveremos a referirnos a este grupo de inspectores-pedagogos y abordaremos con más detalle el asunto de las rupturas y continuidades pedagógicas en el franquismo, centrándonos especialmente en la enseñanza activa como método en el que se conjugan el principio de actividad y la concepción del trabajo en su doble versión de educativo y productivo a partir del principio de educación para la vida.

⁵³³ Ibidem, p. 24.

⁵³⁴ LUZURIAGA, Lorenzo: «La Escuela Activa», *Revista de Pedagogía*, nº 45, 1925, p. 386.

⁵³⁵ MAÍLLO, Adolfo: *Nociones de Pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español, 1935, p. 252.

⁵³⁶ POZO ANDRÉS, M^a del Mar del y BRASTER, Sjaak: «El movimiento de la Escuela Nueva...», ob. cit., p. 26.

⁵³⁷ Ibidem, pp. 27-28.

4. EL CURRÍCULUM: ¿QUÉ SE ENSEÑABA EN LA ESCUELA?

El tema del currículum en el periodo que comprende nuestro análisis pasa por varias fases o etapas cuyos límites varían en función de los rasgos que se destaquen.

Nosotros vamos a adoptar la división propuesta por Carmen Benso, quien establece tres fases diferenciadas refiriéndose a todo el periodo de la dictadura, cada una de las cuales «ofrece rasgos innovadores y elementos continuistas respecto del tramo anterior»⁵³⁸. No obstante, sólo las dos primeras etapas entran dentro de nuestro periodo de análisis, por lo que serán las que tengamos en cuenta.

El primer periodo abarca desde 1939 hasta 1953 y es de «claro predominio ideológico». En él, las orientaciones curriculares se establecen fundamentalmente a través de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. El segundo tramo, marcado por la publicación de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953, comprende hasta el final de los años cincuenta y sería «de signo burocrático». El tercero, que excede los límites de nuestra investigación, sería «de carácter tecnocrático» y comprendería hasta el final de la dictadura.⁵³⁹

Veamos más detenidamente qué es lo que caracteriza el currículum de cada una de las dos primeras etapas, pero no sin antes abrir un paréntesis para establecer una división de las materias en función de quién ejerce el control sobre ellas. Este aspecto es importante porque, como ya hemos mencionado en la introducción al primer capítulo, la lucha por el control de la educación se saldó con la asignación de su Ministerio a la Iglesia Católica y asociaciones seculares dependientes de ella, si bien la Falange obtendría también una pequeña pero importante parcela para introducir la ideología nacionalsindicalista en las escuelas, a través de las materias de FEN y Educación Física.

Por lo tanto, los contenidos de las materias de enseñanza que se impartían en las escuelas estaban controladas directamente por tres grupos de poder que serían los que elaborarían los diferentes cuestionarios y directrices sobre sus contenidos, etc. Así, en el caso de la formación religiosa serían propuestos por la jerarquía eclesiástica, mientras que los de las materias de Formación del Espíritu Nacional, Educación física e

⁵³⁸ BENSO CALVO, Carmen: «Tradición y renovación en los métodos de enseñanza», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, p. 395.

⁵³⁹ Vid. *Ibidem*.

Iniciación para el Hogar, Canto y Música, se encargarían FET-JONS, y la Sección Femenina. Finalmente, del resto de materias se encargaría el propio Ministerio de Educación, si bien, según expone Tiana, hasta que esta disposición se hizo efectiva en 1953, se encargaron de la elaboración de estos cuestionarios las inspecciones provinciales, quienes además «dictaron normas para que los maestros elaborasen sus propios programas escolares».⁵⁴⁰

Nosotros vamos a analizar brevemente las disposiciones relacionadas con las materias generales —controladas por el Ministerio— en la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria y los Cuestionarios de 1953, centrándonos después brevemente y de manera diferenciada en la materia de Formación del Espíritu Nacional y las enseñanzas para las niñas, por estar reguladas directamente por la Delegación Nacional del Frente de Juventudes y la Sección Femenina en ambos periodos.

a) La etapa ideológica

La primera fase en el análisis del currículum, a la que podemos denominar *ideológica*, se caracteriza principalmente por la ausencia de un programa oficial para todas las escuelas del territorio español. Es cierto que en 1938 llegaron a diseñarse unos «programas que debían regir en las Escuelas Nacionales de Primera Enseñanza», pero el entonces ministro de Educación Nacional, Pedro Sáinz Rodríguez, decidió no publicarlos.⁵⁴¹ El siguiente ministro, José Ibáñez Martín, asumió con prontitud la tarea de elaborar la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, la cual, si bien no constituye un programa de enseñanza, contiene indicaciones sobre las materias y disposiciones sobre su organización por parte de los maestros, que serían lo más parecido a un currículum escolar hasta la llegada de los Cuestionarios Nacionales de 1953.

Entre las directrices que ofrece la Ley de 1945 sobre el currículum de la Enseñanza Primaria figura el artículo treinta y ocho en el que se refiere a que «El Ministerio de Educación Nacional, por medio de sus organismos técnicos de investigación, redactará periódicamente los cuestionarios a que habrán de ajustarse los distintos órdenes de

⁵⁴⁰ Vid. TIANA FERRER, Alejandro: «El Currículo, viejos y nuevos programas», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, p. 379.

⁵⁴¹ Para más información sobre este programa y los motivos por los que no llegó a ver la luz puede consultarse LÓPEZ BAUSELA, José Ramón: «Los programas de enseñanza primaria de 1938...», ob. cit., pp. 327-344.

conocimientos», los cuales «determinarán concretamente las materias de enseñanza de cada uno de los períodos de graduación escolar, así como las actividades y ejercicios que completarán la labor del alumno». Sin embargo, estos cuestionarios no se elaboraron hasta el año 1953, lo que quiere decir que hasta este momento no existió «ninguna norma precisa que determinase cuáles debían ser los contenidos concretos de la enseñanza que se impartía en las escuelas primarias». ⁵⁴²

A falta de currículo oficial comenzamos fijando nuestra atención en las materias de enseñanza y la organización de las mismas que establece la Ley de 1945 a través del artículo treinta y siete, según el cual «la enseñanza primaria se organizará en plan cíclico y de conformidad con el desenvolvimiento psicológico de los escolares a través de los distintos periodos de graduación» y comprenderá tres tipos de materias:

TIPOS DE MATERIA	MATERIAS
INSTRUMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura interpretativa • Expresión Gráfica (Escritura, Ortografía, Redacción y Dibujo) • Cálculo
FORMATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Formación religiosa • FEN (incluyendo la Geografía y la Historia, especialmente de España) • Formación intelectual (Lengua nacional y Matemáticas) • Educación física (Gimnasia, Deportes y Juegos dirigidos)
COMPLEMENTARIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Complementan la cultura mínima (CC. de la Naturaleza) • Carácter artístico (Música, Canto y Dibujo) • Carácter utilitario (Trabajos manuales, Prácticas de taller o Labores femeninas)

Tabla 5: Materias de enseñanza en la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria

Fuera de esta clasificación de las materias en función del tipo de formación, nosotros vamos a establecer otra que depende del grupo de control de cada una de ellas.

⁵⁴² TIANA FERRER, Alejandro: «El libro escolar como instrumento didáctico. Concepciones, usos e investigaciones», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p. 154.

Así, tenemos igualmente tres conjuntos de materias cuyo carácter está determinado por su vinculación a: la Iglesia —formación religiosa—, al Ministerio de Educación — Lengua, Lectura, Escritura, Redacción, Ortografía, Matemáticas, Cálculo, CC. de la Naturaleza, Dibujo, Trabajos manuales y Prácticas de taller—; o a FET-JONS junto a la Sección Femenina —Formación del Espíritu Nacional (de la que dependían la Geografía y la Historia españolas), Labores femeninas, Educación física, Canto y Música—.

En cualquier caso, estas materias estaban impregnadas de los distintos caracteres que la Ley especificaba para la Educación Primaria en su capítulo II, algunas de las cuales se vinculaban de una manera u otra con el trabajo. En este sentido, la Enseñanza Primaria debía fomentar «la adquisición de hábitos sociales necesarios para la convivencia humana» y ejercitar «a los alumnos en el ahorro, la previsión y el mutualismo», además de orientar «a los escolares, según sus aptitudes, para la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas», y a las niñas «para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas».

Sin embargo, esta Ley apenas «respondía a la cultura escolar vigente», razón por la que, seguramente, tuvo escasa aplicación y «la organización escolar siguió inspirándose en la cultura empírica del magisterio, abandonándose enseguida las previsiones del texto legal».⁵⁴³ No obstante, hasta la llegada de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953, esta Ley, junto con las disposiciones provinciales dictadas por la Inspección primaria y las orientaciones didácticas, de carácter netamente ideológico, fueron lo más aproximado a un currículo oficial en aquellos años.

b) La etapa burocrática

En 1953 se inicia la segunda etapa a la que podemos denominar *burocrática*, la cual vendrá marcada por la publicación de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria. En su redacción colaboraron, entre otros, el Inspector Adolfo Maíllo, a quien nos hemos referido en un apartado anterior, y quien aseguraría que constituían «el primer tanteo para dotar a nuestras escuelas primarias de un instrumento

⁵⁴³ Vid. TIANA FERRER, Alejandro: «El Currículo, viejos y nuevos programas», ob. cit., pp. 381-382.

de trabajo sin el cual su labor adolecería de improvisación y heterogeneidad». ⁵⁴⁴ En estos cuestionarios, elaborados durante el ministerio de Ruiz-Giménez, cambia la organización de las materias al presentarse directamente las asignaturas, sin estar agrupadas por tipos ni por familias. El listado de las mismas es el que sigue:

• Lenguaje	• Historia
• Matemáticas	• CC. de la Naturaleza
• Formación del Espíritu Nacional (redactado por el FJ y la SF)	• Derecho (Iniciación Profesional)
• Conocimientos sociales (6 a 8 años)	• Dibujo
• Geografía	• Canto
	• Trabajos Manuales

Tabla 6: Organización de las materias de enseñanza en los Cuestionarios Nacionales de 1953

En la introducción, redactada por Maíllo, se alude a que la enseñanza «será concreta, viva y activa», debiendo partir «del ambiente próximo» y «desarrollarse despertando lo que pudiéramos llamar la constelación de intereses generales del niño», de manera que éstos sirvan «de apoyatura psicológica a las nociones que la lección contiene», teniendo siempre en cuenta el principio de la *educación para la vida*. ⁵⁴⁵ Ahora bien, dentro de lo que los redactores de los Cuestionarios han denominado enseñanza activa, encontramos dos aplicaciones del principio de actividad. La primera aparece representada por el concepto de ‘*manualización*’ y viene a establecer que

Toda lección, hablando en términos generales, para merecer tal nombre, debe terminar con una serie de actividades o ejercicios, entre los cuales no deben faltar —a menos que lo vea la índole de la materia— los de construcción manual. No para incidir en las faenas de doblado, plegado y tejido en que, de modo único, consistían estos menesteres en una Metodología ya definitivamente superada, sino para aplicar a las nociones contenidas en la lección una “versión práctica”, que asegure su comprensión por parte de los niños. ⁵⁴⁶

La segunda aplicación nace de la interpretación de la lección como «un conjunto de actividades de colaboración entre maestro y niños» que comienza con la «*preparación*, tanto de éstos como de aquél», prosigue «con un *diálogo*, lleno de

⁵⁴⁴ DIRECCIÓN GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA: *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, ob. cit., p. 8.

⁵⁴⁵ Ibidem, pp. 10-11.

⁵⁴⁶ Ibidem, p. 12.

dinamismo y de amenidad, en el que se intercalan acciones —ilustrativas, corroborativas, sugestivas— y culmina con los «*ejercicios de aplicación*». ⁵⁴⁷

También se pronuncian respecto a la cuestión de la educación destinada a las niñas, si bien es sólo para sugerir que es preciso seguir trabajando para lograr diseñar una educación «netamente femenina» que acabe con el «igualitarismo didáctico y, en general, educativo que pugna con la naturaleza». Para ello pide a las Inspecciones provinciales que «recojan cuantos datos puedan contribuir a una profundización del sentido femenino de las actividades de nuestras escuelas de niñas». ⁵⁴⁸

Sobre el tratamiento que los Cuestionarios dan al tema que nos ocupa, que no es otro que el trabajo, en las diferentes asignaturas, podemos decir que encontramos lecciones que lo abordan de una forma u otra en casi todas las materias. En el caso del Lenguaje, por poner un ejemplo, el trabajo aparece en las orientaciones para todos los cursos, principalmente en los apartados dedicados al vocabulario en los que podemos encontrar, desde recomendaciones más simples para los cursos inferiores como «vocabulario relativo a la carpintería, la albañilería, la forja y otros oficios», ⁵⁴⁹ o el «tratamiento sistemático de calificativos relacionados con cualidades morales en orden al cumplimiento de nuestros deberes profesionales», ⁵⁵⁰ hasta sugerencias más complejas a medida que avanzamos en el periodo de Iniciación Profesional, como la «continuación del vocabulario relativo a la vida del trabajo (estructura de la empresa, relaciones entre el capital y el trabajo, Derecho laboral, doctrina de las encíclicas pontificias *Rerum Novarum* y *Quadragesimo Anno*, etcétera). ⁵⁵¹

En el cuestionario de Geografía se especifica que «debe estudiarse en relación con todas las demás materias escolares del programa escolar en contacto con la realidad ambiente y sus problemas vitales», colocando al niño frente al mundo para que «vaya surtiendo en él el concepto claro de los problemas que se relacionan con el territorio nacional, base y teatro de la historia y de la economía de la Patria». ⁵⁵² En general, las alusiones al trabajo en el cuestionario de esta materia están dirigidas a la actividad industrial y a las riquezas de España en el sentido de su aprovechamiento para la economía. Así, vemos que se incluye la enseñanza de las «zonas agrícolas, mineras e

⁵⁴⁷ Ibidem, p. 13. La cursiva es del original.

⁵⁴⁸ Vid. Ibidem, pp. 14-15.

⁵⁴⁹ Ibidem, p. 49.

⁵⁵⁰ Ibidem, p. 52.

⁵⁵¹ Ibidem, p. 61.

⁵⁵² Ibidem, p. 111.

industriales más importantes»;⁵⁵³ «la riqueza española: minas, agricultura, pesca e industrias más importantes»;⁵⁵⁴ «la industria española» y las «causas que favorecen su desarrollo y causas que lo dificultan», o «las grandes zonas industriales de España: norteña, catalana, levantina y andaluza», entre otras orientaciones.⁵⁵⁵

Por su parte, la enseñanza de la Historia de España debía consistir fundamentalmente en «la transmisión contagiosa de un conjunto de valores, en cuyo despliegue consiste la justificación histórica de nuestro pueblo».⁵⁵⁶ Por lo tanto, además de la narración de los grandes acontecimientos que marcaron la historia del país, tendrían especial importancia las biografías de aquellos personajes españoles que tuvieron un papel relevante en ella como Cervantes, Velázquez, Ramón y Cajal; Hernán Cortés. Franco o José Antonio Primo de Rivera, entre otros. En el caso de las escuelas de niñas, estas biografías serían de personajes femeninos como Santa Teresa de Jesús, María de Molina, Isabel la Católica, Concepción Arenal, etc. No será hasta el tercer curso del periodo de Iniciación Profesional cuando se programará la enseñanza del siglo XX y con él «los grandes problemas actuales» entre los que se encuentran «el progreso técnico y la cuestión social», las encíclicas «*Rerum Novarum* y *Quadragesimo Anno*», así como «las relaciones entre el capital y el trabajo».⁵⁵⁷

Las Ciencias de la Naturaleza también se prestan a la transmisión de conocimientos relacionados con el trabajo, de modo que «en el período de iniciación profesional se hará especial hincapié en las aplicaciones utilitarias y profesionales» y «se darán nociones de higiene del trabajo, haciéndoles ver la importancia que para el rendimiento laboral, la conservación de la salud y la evitación de deformidades tiene un estudio de las características del trabajo específico que conduzca a una práctica racional del mismo». Además, destaca la necesidad de prestar especial atención a las enseñanzas agrícolas «utilizando el campo anejo a la escuela».⁵⁵⁸

No faltan argumentos sobre el escaso impacto real que tuvieron los Cuestionarios de 1953 en las escuelas y el profesorado. Benso Calvo señala como causa principal «las dificultades —y la desgana— de los maestros para modificar un sistema de trabajo muy afianzado en el uso de las enciclopedias escolares donde todo estaba tratado, resumido y

⁵⁵³ Ibidem, p. 113.

⁵⁵⁴ Ibidem, p. 115.

⁵⁵⁵ Ibidem, p. 117.

⁵⁵⁶ Ibidem, p. 118.

⁵⁵⁷ Ibidem, p. 128.

⁵⁵⁸ Ibidem, pp. 129-131.

dispuesto para la memorización». ⁵⁵⁹ Tiana apunta a la fuerte carga ideológica, la vaguedad en la organización de los contenidos de materias como FEN frente a la excesiva secuenciación de los contenidos de Lengua o Matemáticas, la ausencia de «los niveles mínimos que deberían alcanzar los alumnos al final del curso», o su «concepción enciclopédica y maximalista» de la enseñanza, que se traduce en un exceso de contenido y de conocimientos de todo tipo. ⁵⁶⁰ Por su parte, Mateos Montero menciona como causa principal del «escaso seguimiento» que se hizo de los Cuestionarios en las escuelas, la misma que propició el retraso en su redacción:

La gran heterogeneidad de la red escolar, con mil singularidades, con un manifiesto retraso en la implantación del modelo graduado y un magisterio con formación y recursos muy desiguales. Así se mantenía una vieja situación en la cual cada escuela precisaba de su particular plan de trabajo, siendo una tarea prácticamente imposible aplicar un programa único para todas las escuelas del país. (...) Cuando finalmente se publican los Cuestionarios, a pesar de los esfuerzos de la inspección en difundirlos y adaptarlos, la diversidad escolar era aún demasiado grande, las inversiones para la red pública demasiado exiguas y el descabezamiento de los movimientos renovadores en la base del magisterio pesaban como una losa. ⁵⁶¹

En cualquier caso, el hecho es que a pesar de que existieron gran cantidad de orientaciones sobre su aplicación en las escuelas, facilitadas a los maestros mediante publicaciones especializadas como *Avante* —de la que más adelante hablaremos—, la cultura empírica continuó rigiendo la enseñanza en las escuelas españolas.

c) La Formación del Espíritu Nacional y la Iniciación para el Hogar

Pasamos ahora a referirnos a la enseñanza de la Formación del Espíritu Nacional (FEN), y lo hacemos separadamente del resto de las materias porque, tal y como hemos señalado, la selección de sus contenidos y su organización siempre recayó en el Frente de Juventudes.

La FEN estuvo presente en la educación escolar desde 1941 hasta 1977. ⁵⁶² Aunque la materia guardaba puntos en común con los precedentes de Educación Cívica que se habían puesto en marcha en tiempos anteriores, Cruz Orozco alude a su carácter

⁵⁵⁹ BENSO CALVO, Carmen: «Tradición y renovación en los métodos de enseñanza», ob. cit., pp. 408-409.

⁵⁶⁰ Vid. TIANA FERRER, Alejandro: «El Currículo, viejos y nuevos programas», ob. cit., p. 383.

⁵⁶¹ MATEOS MONTERO, Julio: *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*, Barcelona: Octaedro, 2011, p. 82.

⁵⁶² Vid. CRUZ OROZCO, José Ignacio: *El yunque azul...*, ob. cit., p. 104.

mucho más restrictivo y dirigido a la formación política según la doctrina de FET-JONS.⁵⁶³

En el análisis de esta materia vamos a seguir la periodización en dos etapas que establece Cruz Orozco, siendo la primera, que abarca desde 1941 hasta 1960, la única que cabe en el periodo de estudio que comprende esta tesis. Según este mismo autor, se trata de una etapa caracterizada por el establecimiento de «grandes objetivos, plenos de idealismo, con una marcadísima orientación ideológica» y, a la vez, por «una profunda carencia de medios materiales». La segunda etapa comprende los años sesenta y llega hasta su desaparición en 1977.⁵⁶⁴

El análisis de la legislación sobre el funcionamiento de esta materia es complejo, pues son numerosos los documentos legislativos que la regulan, pero podemos comenzar por referirnos a la Orden de 16 de octubre de 1941 como aquella que introduce la FEN en la enseñanza, si bien en un primer momento se denominó «Educación Política». Dicho documento dispone en su artículo primero que «las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva» quedarán establecidas «conforme a las normas y programas que dicte periódicamente la Delegación Nacional del Frente de Juventudes» y Respecto a la formación de las niñas, además de las materias señaladas para la juventud masculina, establece que, la «iniciación en las Enseñanzas del Hogar» se realizará «bajo la inspiración de la Delegación Nacional de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S.».⁵⁶⁵

El programa de la asignatura consistía en una «mezcla de reconstrucción de la historia de España, desde una perspectiva ideológica completamente acientífica, una proclamación de la ideología del régimen —resaltando especialmente las contribuciones del ideario falangista— y una suerte de propaganda del propio Frente de Juventudes».⁵⁶⁶ Buscando los indicios que nos guíen hacia el citado programa, encontramos que la Ley de 1945 dedica su artículo sexto al carácter que debe impregnar la FEN, estableciendo que «es misión de la educación primaria, mediante una disciplina rigurosa, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria». Para ello, incluye la FEN —junto con la Geografía y la Historia— en el grupo de conocimientos formativos especificados en el capítulo IV, y

⁵⁶³ Vid. *ibidem*, p. 38.

⁵⁶⁴ Vid. *ibidem*, p. 179.

⁵⁶⁵ Vid. Orden de 16 de octubre de 1941..., *ob. cit.*

⁵⁶⁶ Vid. CRUZ OROZCO, José Ignacio: *El yunque azul...*, *ob. cit.*, pp. 188-189.

establece que los programas y los libros escolares para esta materia de enseñanza, «habrán de ser aprobados por los organismos competentes»; es decir, la Delegación Nacional del Frente de Juventudes.⁵⁶⁷

Por su parte, los Cuestionarios de 1953, redactados por el Frente de Juventudes para esta materia, establecen que «la Formación del espíritu nacional tiene por objeto inculcar a la juventud “todos aquellos principios éticos y cívicos de cuya práctica surjan las mejores normas de convivencia nacional y bienestar común”» y pone el énfasis en la «*formación moral*».⁵⁶⁸ Por lo demás, Cruz Orozco señala que «los responsables de la política juvenil sólo situaron en un listado los temas que año tras año habían venido apareciendo en la revista *Mandos*», órgano oficial del Frente de Juventudes que había servido como programa y material de la asignatura hasta este momento.⁵⁶⁹

Respecto a los contenidos relacionados con la concepción del trabajo que se incluyen en estos cuestionarios, debemos señalar que tan sólo aparecen en el periodo de Perfeccionamiento —de 10 a 12 años— y en el de Iniciación Profesional —de 12 a 15 años—. Estos contenidos se reflejan en enunciados como «El modo de ser y sus virtudes. El estilo falangista. El espíritu de servicio. La hermandad y la camaradería», «la justicia social», «ideas sobre la familia, el Municipio y el Sindicato», «ideas sobre el capitalismo, la propiedad y el trabajo», o «sobre el Fuero del Trabajo: Sus aspiraciones principales», entre otros.⁵⁷⁰

No obstante, durante esta primera etapa, y sobre todo durante los primeros años, la FEN estuvo caracterizada por una notoria precariedad que afectaba a varias esferas, entre las que destacamos la falta de capacitación del profesorado en esta materia o la inexistencia de material didáctico para preparar las clases.⁵⁷¹

Respecto a las enseñanzas destinadas específicamente a las niñas que asistían a la Escuela Primaria debemos mencionar, por un lado, las enseñanzas de Iniciación para el Hogar —en las que se incluyen las Labores, la Formación Familiar y Social, la Economía Doméstica y la Higiene— y, por otro, la Formación Política. En cualquiera de los dos casos, las referencias son muy escasas en la Ley de 1945, debiendo acudir a

⁵⁶⁷ Vid. Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria.

⁵⁶⁸ DIRECCIÓN GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA: *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, ob. cit., p. 79.

⁵⁶⁹ CRUZ OROZCO, José Ignacio: *El yunque azul...*, ob. cit., p. 190.

⁵⁷⁰ DIRECCIÓN GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA: *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, ob. cit., pp. 84-85.

⁵⁷¹ Vid. CRUZ OROZCO, José Ignacio: *El yunque azul...*, ob. cit., p. 178.

los Cuestionarios de 1953, redactados por la Sección Femenina, para obtener más datos acerca de su organización y, sobre todo, de sus contenidos.

Respecto a la Iniciación en el Hogar, los Cuestionarios especifican que «la maestra se orientará para todas estas enseñanzas en la revista pedagógica mensual *Consigna*, editada por la Delegación Nacional de la Sección Femenina», así como en otros textos editados por la misma filial.⁵⁷² Dadas las expectativas laborales que la mujer tenía asignadas en este periodo, los contenidos y objetivos de las distintas materias que componen este tipo de enseñanzas no iban más allá de la formación de la mujer como ama de casa y madre de familia. Para ello debía aprender a coser, adquiriendo «una habilidad manual, un gusto artístico y un sentido práctico por medio de la realización desde el primer momento de una obra completa que constituye la *prenda*». ⁵⁷³ Igualmente debía formarse en temas relacionados con la higiene y la limpieza del hogar, la conservación de los alimentos, los buenos modales y la cortesía, etc.⁵⁷⁴

Respecto a la Formación Política —para los periodos de Enseñanza Elemental y Perfeccionamiento—, y la Teoría de la Falange —para el periodo de Iniciación Profesional—, los cuestionarios establecen el mismo tipo de contenidos que en el caso de la FEN para los chicos, si bien en algunos casos adaptándolos a las especificaciones de la Sección Femenina. En cualquier caso, se trata de contenidos muy vinculados a la doctrina y simbología nacionalsindicalistas, aunque en este caso no hemos encontrado aquellos más relacionados con la concepción falangista del trabajo.

⁵⁷² DIRECCIÓN GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA: *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, ob. cit., p. 88.

⁵⁷³ Ibidem, p. 91.

⁵⁷⁴ Vid. Ibidem, pp. 92-94.

5. LOS TEXTOS ESCOLARES COMO PRINCIPAL INSTRUMENTO DIDÁCTICO

a) La política autárquica sobre el libro escolar

El libro en general, y particularmente el libro escolar, «es un instrumento básico de educación, transmisión cultural y socialización política».⁵⁷⁵ El régimen franquista, consciente de esta condición, tanto en el sentido de los peligros que suponía como en el de las posibilidades que le ofrecía, se preocupó, ya desde el periodo de guerra, de ejercer «un férreo control sobre la idoneidad ideológica de los textos que se debían utilizar en las escuelas».⁵⁷⁶

En este sentido, fueron varias las iniciativas encaminadas a lograr la uniformidad ideológica y religiosa deseada por el Régimen respecto a los materiales escolares que, con mayor o menor éxito, fueron implantadas por el Gobierno. Algunas de estas estrategias —que podemos considerar más drásticas— se adoptaron durante el periodo bélico. Entre ellas destacamos el intento de dotar «a todas las escuelas de España de un mismo libro de lectura que, con el título de “Libro de España” sea la guía y orientación de la enseñanza patriótica que el Maestro ha de transmitir al alumno».⁵⁷⁷ Para seleccionar el que sería el libro de lectura único se empleó el sistema de concurso público, y a pesar del escaso éxito con que éste se resolvió, llegaron a publicarse varios libros diseñados para este fin que responderían al mismo título: *El libro de España*.⁵⁷⁸ Poco más adelante se trató de imponer el texto único en todas las materias de enseñanza, encargando tal empresa al Instituto de España, si bien esta iniciativa tampoco llegó a resolverse, principalmente por la oposición mostrada por el sector editorial.

⁵⁷⁵ RODRIGO ECHALECU, Ana M^a.: *El libro autárquico y la biblioteca nacionalcatólica. La política del libro durante el primer franquismo (1939-1951)*, Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2018, p. 36.

⁵⁷⁶ *Ibidem*, p. 111

⁵⁷⁷ Orden de la presidencia de la Junta Técnica del Estado, de 21 de septiembre de 1937 sobre la confección del Libro de España (BOE de 22 de septiembre de 1937), citado por PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: «La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p. 53.

⁵⁷⁸ Vid. DIEGO PÉREZ, Carmen: «Los libros escolares de lectura extensiva y literaria», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p. 230.

Centrándonos en el periodo de nuestra investigación podemos decir que, tras el abandonado intento por instaurar el libro de texto único, se optó por imponer el «sistema de autorización y censura previa».⁵⁷⁹ Esta labor, que habían venido desempeñando las comisiones dictaminadoras nombradas por el Ministerio de Educación Nacional desde que se produjo la renuncia al libro de texto único, sería encomendada al Consejo Nacional de Educación, creado en agosto de 1940.⁵⁸⁰ Y así llegamos a la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, la cual ya establece —en su artículo cuarenta y ocho— que será el Ministerio de Educación Nacional el encargado de aprobar «los libros de uso escolar», «previos los asesoramientos técnicos en cuanto a su contenido y confección» —realizados por el Consejo Nacional de Educación—. Así mismo, indica que los libros de enseñanza religiosa debían ser aprobados por la jerarquía eclesiástica, y los de Formación del Espíritu Nacional «por los organismos competentes». En cualquier caso, el mismo artículo establece los criterios mínimos que determinarían la aprobación de los libros escolares:

- a) Que se ajuste en su contenido a las normas de los cuestionarios oficiales.
- b) Que su doctrina y espíritu estén en armonía con los artículos aplicables del Título I y del capítulo IV del Título II de la presente Ley.
- c) Que sus cualidades materiales respondan a las exigencias pedagógicas en cuanto a papel, tipografía, tamaño, extensión e ilustraciones; y
- d) que su precio se acomode a la regulación que determine el Reglamento.

Si tenemos en cuenta que el título I de la Ley de 1945 constituye la declaración de principios en los que se especifica el carácter patriótico y religioso que habría de impregnar la Educación Primaria y que el capítulo IV del título II sólo hace referencia a las materias de enseñanza, vemos que, al igual que sucede con el currículum, en este primer momento la preocupación por la ortodoxia ideológica y religiosa de los manuales escolares predomina sobre la calidad científica o pedagógica,⁵⁸¹ y de ella dependerá la autorización para su uso en las escuelas. Habría que esperar al ministerio de Joaquín Ruiz-Giménez y a la publicación de los Cuestionarios Nacionales de 1953 para asistir a una cierta apertura a las corrientes pedagógicas contemporáneas, aunque la ideologización todavía estaría muy presente.

Esta relativa introducción de las cuestiones pedagógicas y didácticas en el proceso de selección de los libros de texto para las Escuelas Primarias llegaría con el decreto de

⁵⁷⁹ Orden de 20 de octubre de 1939 sobre publicación de libros escolares.

⁵⁸⁰ Vid. PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: «La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática», ob. cit., p. 54.

⁵⁸¹ Vid. TIANA FERRER, Alejandro: «El libro escolar como instrumento didáctico...», ob. cit., p. 150.

22 de septiembre de 1955. Este texto regula las disposiciones sobre la aprobación de libros destinados a la Enseñanza Primaria —recogidas en la Ley de 17 de julio de 1945—, unificándolas, ampliándolas y dotándolas de mayor precisión. En este sentido, establece que deberán ser sometidos a la aprobación del Ministerio —entre otros materiales— los «libros de lectura», las «enciclopedias», los «textos destinados a las Escuelas Primarias» y los «libros que hayan de figurar en las Bibliotecas escolares para uso de los maestros o alumnos». Sobre las enciclopedias escolares especifica que tendrían que ajustarse a los Cuestionarios Nacionales de 1953.

Así mismo, indica las características que el Consejo Nacional de Educación tendría en cuenta al emitir su informe para la autorización por parte del Ministerio y que se dividían en un primer grupo de «características generales de los libros escolares» en el que se referencian el título, la adecuación del tamaño, la cubierta y la portada, la encuadernación, el papel, la tipografía, las ilustraciones, la amplitud de las imágenes y el precio; y un segundo grupo de «características especiales» que debían reunir los libros de lectura en todos sus grados, los cuales detallamos a continuación con el fin de mostrar cómo se introducen las cuestiones pedagógicas:

1. Su carácter cíclico.
2. Adaptación a los intereses infantiles propios de la edad a que se destina el libro.
3. Fomento de los valores formativos de carácter religioso, moral y patriótico.
4. Acierto en el empleo de la técnica o medio de iniciación elegido por el autor.
5. Posibilidades que ofrece el libro para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura.
6. Empleo preponderante del vocabulario usual castellano y restrictivo uso de voces especializadas o técnicas.
7. Inclusión de anécdotas, relatos biográficos de personalidades destacadas y comentarios que se refieren a fechas, acontecimientos y símbolos del Movimiento Nacional.
8. Orden lógico y la claridad en la exposición.
9. Cualidades estéticas del estilo.
10. Variedad en la forma literaria (expositiva, descriptiva, narrativa, dialogada).
11. Publicación de un glosario explicando el significado de las palabras que se suponga no incorporadas al vocabulario del alumno.

El examen previo de los libros en lo que se refiere a su «valoración doctrinal y didáctica» lo realizaría una Comisión Técnica formada por representantes del Consejo Nacional de Educación y la Dirección General de Enseñanza Primaria, junto con representantes del Frente de Juventudes, de la Sección Femenina y de la jerarquía eclesiástica, para juzgar el contenido doctrinal de los libros de FEN, Enseñanzas del Hogar y Religión, respectivamente. Tras el informe del Consejo Nacional de Educación, el Ministerio resolvería cada caso incluyendo cada obra en uno de los siguientes apartados: obra declarada de mérito, obra aprobada para ser utilizada en las escuelas de Enseñanza Primaria, obra no autorizada y obra premiada.

b) La utilización del libro de texto por parte del magisterio primario

Una vez aclarado cómo funcionaba la política que regulaba el contenido de los libros de texto que se utilizaban en la Escuela Primaria de la España autárquica, necesitamos enfrentar una segunda cuestión importante que, si bien es cierto que ha estado presente desde que los textos escolares llegaron a las escuelas hasta la actualidad, en esta etapa responde a una causa que es consustancial a las circunstancias que rodean a la selección y la formación de los maestros. Nos referimos al uso que se hacía del manual escolar en el aula, que en este periodo se traduce, prácticamente, en la necesidad de recurrir al libro de texto como principal instrumento didáctico.

La causa principal a la que atribuimos esta circunstancia está directamente relacionada con el proceso de depuración del magisterio que el ministro Ibáñez Martín había llevado a cabo, el cual dio como resultado una acusada escasez de maestros. En consecuencia, hubo que rebajar el nivel de exigencia en cuanto a los requisitos de formación y de experiencia para acceder a la profesión, sobre todo en el entorno rural. Así queda reflejado en lo que la Ley de Educación Primaria de 1945 establece —en su artículo 73— en cuanto al funcionamiento y gobierno de la escuela unitaria:

En las aldeas o lugares de población diseminada, inferiores a quinientos habitantes, podrán ser encargadas de la Enseñanza primaria aquellas personas que, en posesión o no del título de Maestro, manifiesten deseo y aptitud para el desempeño de la función docente en la Escuela rural de la localidad.

Pero ya antes de esta Ley, otros muchos maestros «habían sido incorporados a los cuerpos docentes tras la desmovilización del ejército, en virtud exclusiva de sus méritos castrenses, lo que no avalaría precisamente la posesión de una formación docente específica».⁵⁸²

En este sentido, y ante un profesorado con tan escasa preparación, el libro escolar juega en la etapa de posguerra un papel fundamental «en cuanto instrumento de especificación y desarrollo de los programas escolares», pues

En aquellas situaciones históricas en que los programas oficiales son excesivamente generales o simplemente no existen, los libros escolares tienen la virtud (para algunos el defecto) de convertirse en la guía de contenidos a la que se ajustan muchos profesores para organizar la actividad docente. Ese fenómeno, que ha sido puesto de relieve por muchos estudiosos de la teoría curricular contemporánea, también se aprecia en la España de la posguerra en el ámbito de la enseñanza primaria, aunque no sea exactamente el caso de la enseñanza media.⁵⁸³

⁵⁸² Ibidem, p. 154.

⁵⁸³ Ibidem, p. 152.

Uno de los estudiosos que se ha referido al uso del manual escolar por parte del magisterio del primer franquismo es Carmen Benso, quien sostiene que es la propia «experiencia vivencial» de los maestros la que los lleva a reproducir «los patrones docentes» en los que se formaron. Es cierto que puede decirse que el recurso al manual «como única guía de la actividad docente» ya venía siendo una costumbre bien asentada en la Escuela Primaria española, de modo que si tenemos en cuenta que «todos los maestros primero han sido alumnos, que han interiorizado durante muchos años las pautas de trabajo de sus profesores», tenemos como resultado «una prolongada experiencia vivencial de la profesión que inducirá a reproducir los patrones docentes al uso», consistentes fundamentalmente en la conversión del libro de texto en el auténtico método y programa de enseñanza.⁵⁸⁴

Pero junto con esta «impronta personal» —que ya venía siendo costumbre instaurada—, el uso del manual en la escuela autárquica vendría condicionado por otros factores, entre los que Benso destaca «las dificultades de la planificación de la enseñanza en el modelo escolar más generalizado, la escuela unitaria, la escasez de recursos didácticos y la precaria formación pedagógica de los enseñantes». Factores que resultarán en la utilización del manual escolar como «auténtica guía del trabajo escolar, indicando el qué, el cuánto y el cómo se debe enseñar en la escuela primaria».⁵⁸⁵

Precisamente por su utilización como programa y como método, la enciclopedia escolar, como «libro-*summa* que, bajo forma de *vulgata*, recogía todo “círculo” de los conocimientos disciplinarios que debía transmitir la escuela» constituiría el manual escolar por excelencia en este periodo. El género enciclopédico en España, como principal materialización del método cíclico pedagógico, ya se empleaba con anterioridad; concretamente se venía utilizando desde principios del siglo XX. Sin embargo, será entre los años cuarenta y sesenta —en progresivo aumento— cuando alcance la etapa de mayor esplendor, incluyendo, eso sí, ciertos aspectos innovadores como el aumento de la presencia de ilustraciones, y la inclusión de actividades y ejercicios.⁵⁸⁶

⁵⁸⁴ BENSO CALVO, Carmen: «Tradición y renovación en los métodos de enseñanza», ob. cit., p. 396.

⁵⁸⁵ Vid. *Ibidem*, p. 406.

⁵⁸⁶ Vid. ESCOLANO BENITO, Agustín: «Del imperio a la disolución de la enciclopedia. Los libros por áreas y materias», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p. 278.

No obstante, a pesar de que la enciclopedia escolar constituyera el texto escolar por excelencia en el periodo que abarca nuestro estudio, no será una fuente primaria a tener en cuenta en nuestro análisis, principalmente porque al ser un compendio de todas las materias de enseñanza, el contenido específico sobre el concepto de trabajo es menor. Por otra parte, también disminuye la carga ideológica en su tratamiento, aspecto que para nuestro objetivo es especialmente importante. Precisamente por este motivo constituyen una fuente mucho más interesante para nuestro análisis los libros de Lectura extensiva y los de FEN.

6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO III

A modo de síntesis de este tercer capítulo, en el que analizamos algunas cuestiones relevantes del contexto educativo junto con algunas experiencias legislativas y curriculares que acercaron el mundo del trabajo a la educación, podemos señalar la existencia de dos factores que condicionarían, en gran medida, la implantación de tales medidas. En primer lugar, debemos referirnos al hecho de que la España del periodo que analizamos es fundamentalmente agrícola. En segundo lugar, debemos señalar que atraviesa una mala situación económica como consecuencia de la reciente guerra civil. Ambos factores —preponderancia de la agricultura y pobreza—, tuvieron sus consecuencias a nivel educativo y laboral: en primer lugar, con unas bajas tasas de escolarización y alfabetización, fruto del absentismo escolar ocasionado por la necesidad de las familias agricultoras de contar con todas las manos, incluidas las de sus hijos. En segundo lugar, con una necesidad por parte del Régimen de contar con suficiente mano de obra para que con su trabajo levantara la economía del país.

Estos dos factores desencadenaron toda una serie de iniciativas que promovieron el acercamiento entre el mundo educativo y el trabajo, que abarcaron todos los niveles de enseñanza: la Educación Primaria, las Enseñanzas Medias y Profesionales y la Universidad.

Entre las iniciativas para introducir el mundo del trabajo en la Escuela Primaria nos hemos referido al establecimiento del periodo de Iniciación Profesional, que afectaría a los alumnos de 12 a 15 años que asistieran a las escuelas graduadas y que no fueran a continuar por la vía del Bachillerato. Este tipo de iniciación pretendía orientarles hacia la agricultura, la industria o el comercio, y dado que nos encontramos ante una España predominantemente rural y que una de las exigencias de la Ley de 1945 sobre Educación Primaria era que la regulación de tales enseñanzas debía hacerse en función de la tradición de cada región, la primera de estas tres ramas sería la más abundante. Sin embargo, la variedad de itinerarios formativos unidos a la posibilidad — y en algunos casos necesidad— de incorporarse al mundo laboral, contribuyeron a que este nivel de enseñanza no contara con los niveles de implantación esperados.

Otra de las medidas empleadas por el Régimen para acercar el mundo del trabajo a la escuela fueron los cotos escolares de previsión, que, si bien es cierto que ya venían

implantándose desde 1913, fue a partir de los años cuarenta cuando se produjo su instauración de forma masiva. Su condición de agrupación o asociación escolar en la que se realiza un trabajo cooperativo con la finalidad de obtener recursos y de educar en los hábitos del mutualismo y la previsión dota a los cotos de una triple finalidad — pedagógica, económica y social—, en la que el trabajo realizado estará siempre presente. Una vez más, el requisito de que de entre todos los posibles cotos —agrícolas, apícolas, sericícolas, frutícolas, forestales, industriales, artísticos, etc.—, se estableciera en cada escuela aquel que estuviera en consonancia con la principal actividad económica de la región en que se ubicara, provocó que en la década de los años cuarenta los cotos escolares agrícolas fueran los más comunes, si bien esta tendencia cambiaría en los años cincuenta y sesenta con el notable ascenso de los cotos forestales.

Otro intento de acercamiento entre el mundo laboral y el educativo vino precisamente a finales de los años cuarenta y durante la década de los cincuenta, a través del desarrollo de la legislación para las Enseñanzas Medias y Profesionales. Este impulso a la legislación para este tipo de enseñanzas, que llevaba sin modificarse desde 1938 para el caso del Bachillerato y desde 1928 para el caso de la Formación Profesional, pone de manifiesto la necesidad que tenía el Régimen de formar a esa mano de obra que no sólo sacaría al país de la mala situación económica que atravesaba, sino que, ya en los albores de los años cincuenta, también le permitiría alcanzar la anhelada modernización que vendría de la mano del desarrollo industrial. Primero vino la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional de 1949, introducida por el ministro de Educación José Ibáñez Martín, que creaba el Bachillerato Laboral con cinco modalidades —agrícola, ganadero, industrial, minero, marítimo y de profesiones femeninas— y que estaba destinado a aquellos alumnos que no pudieran acceder al Bachillerato Universitario. Sin embargo, la premisa de que los Institutos Laborales se crearan en función de las actividades económicas de las regiones donde se situaran provocó, una vez más, que los más abundantes fueran nuevamente los agrícolas y ganaderos, y que este tipo de centros no contribuyeran en lo esperado a esa ansiada modernización y abandono del ruralismo.

Las iniciativas presentadas hasta aquí se caracterizaron por favorecer el inmovilismo social, ya que de las exigencias extraídas de su propia regulación destaca la premisa de que la especialidad formativa —tanto en la orientación profesional como en los cotos escolares y en los Institutos Laborales— debía estar en consonancia con las

principales actividades económicas de la región en la que se implantaran, de manera que lo que finalmente promovían era que los habitantes de las zonas rurales se formaran para continuar trabajando en las actividades propias de su entorno —principalmente la agricultura y la ganadería—.

Pero la legislación para las Enseñanzas Medias y Profesionales continuó poco después con la Ley de 26 de febrero de 1953 sobre ordenación de la Enseñanza Media y la Ley de 1955 de Formación Profesional, ambas introducidas por Joaquín Ruiz-Giménez, y cuyos logros respecto a lo esperado fueron mayores que en el caso de la Ley de Bases de 1949.

La Ley de 1953 reorganizó el Bachillerato en un grado elemental de cuatro cursos y un grado superior de dos cursos, y contribuyó a generalizar la enseñanza hasta los 14 años al exigirse el grado elemental para acceder a algunos empleos y carreras de grado medio. Por su parte, las escuelas de Formación Profesional creadas con la Ley de 1955 fueron para muchos la opción preferida frente los Institutos Laborales creados con la Ley de 1949, por lo que gozaron de una mayor implantación. Es precisamente al amparo de la Ley de 1955 como surgen las primeras Universidades Laborales, que fueron concebidas y presentadas como la gran obra del Régimen en materia de Formación Profesional. A partir de 1959 y 1960 contarían con su propia Ley y su propio reglamento. En total se construyeron y pusieron en marcha 19 Universidades Laborales, financiadas casi enteramente por las mutualidades laborales, que ofrecieron a su alumnado procedente de la clase trabajadora tanto capacitación técnica como formación general, con una importante carga de adoctrinamiento ideológico para que se mantuvieran apaciguadas.

Por último, y ya en el ámbito universitario, el franquismo llevó a cabo una importante actuación dirigida a posibilitar el acercamiento entre la clase trabajadora y los estudiantes universitarios, quienes debían conocer la realidad obrera, vivirla de primera mano en aras de lograr una mayor justicia social. Esta iniciativa, que surge de la mano del catolicismo y es amparada por el falangismo y controlada por el SEU, consistió en crear campos de trabajo en entornos rurales, mineros, industriales, etc. donde los estudiantes universitarios interesados debían acudir durante sus vacaciones de verano a trabajar y a vivir en las mismas condiciones que los trabajadores. Ahora bien, si el planteamiento inicial del Régimen fue utilizar el SUT como propaganda de su paternalismo hacia el obrero, el efecto que esta medida tuvo entre la población

universitaria fue el contrario, pues mayoritariamente contribuyó a que los estudiantes tomaran consciencia de la ineficacia de las políticas del Régimen para solventar los problemas que asolaban a la clase trabajadora, víctima de la extrema pobreza, de condiciones infrahumanas de trabajo, del analfabetismo, etc. En consecuencia, el SUT fue el caldo de cultivo de un importante movimiento de oposición al régimen franquista en la Universidad.

Por otra parte, hemos abordado la cuestión de la procedencia de las decisiones pedagógicas que fueron tomadas respecto a la escuela autárquica y hemos resaltado el importante papel que jugó la Inspección educativa de Primera Enseñanza a través de la figura del pedagogo orgánico del Estado. Estos inspectores-pedagogos, entre los que destacan las figuras de Adolfo Maíllo, Agustín Serrano de Haro o Antonio Juan Onieva, se formaron en la Edad de Oro de la Pedagogía española y entraron en contacto con prácticas renovadoras englobadas dentro del movimiento de la Escuela Nueva que alcanzaron su mayor apogeo durante la II República. El hecho de que, una vez finalizada la Guerra Civil, el gobierno franquista intentara eliminar todas aquellas reformas introducidas por la Administración republicana, unido a la cuestión de que estos inspectores contribuyeran en la elaboración del currículum, la formación del profesorado y la dirección de las escuelas, además de ser prolíficos autores de manuales escolares, hace que nos preguntemos acerca de cuáles de esas decisiones fueron verdaderas rupturas y cuáles fueron continuidades pedagógicas de la época dorada de la Pedagogía española. Sin embargo, sobre esta cuestión nos centraremos en la segunda parte de esta tesis.

Otra de las cuestiones que hemos analizado en este capítulo es el currículum como documento en el que se recogen las enseñanzas que se transmiten en la escuela en un periodo determinado. Sin embargo, hasta que entraron en vigor los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953, en España no existió un currículum oficial para todas las escuelas del Estado. Es por ello que hasta este momento nos hemos centrado en analizar las escasas disposiciones curriculares que recoge la Ley de 1945 sobre Enseñanza Primaria, la cual estableció una ordenación de las materias que debían transmitir todas las escuelas en función de tres tipos: las materias instrumentales, formativas y complementarias. Ahora bien, las materias contenidas en estos grupos estarían controladas por tres grupos de poder diferentes, correspondiéndole al Ministerio de Educación el control de la enseñanza de la Lectura, la Escritura, el Cálculo, la

Lengua, las Matemáticas, las CC. Naturales, el Dibujo, los Trabajos manuales y las Prácticas de taller. Por otro lado, la Iglesia católica controlaría la formación religiosa, y la FET-JONS junto a la Sección Femenina la Formación del Espíritu Nacional —de la que dependían la Historia y la Geografía de España—, la Educación Física, las Labores femeninas, el Canto y la Música. Así mismo, contenía algunas indicaciones sobre la orientación de la enseñanza en relación con el trabajo, como la conveniencia de fomentar los hábitos sociales necesarios para la convivencia, la educación en el ahorro y la previsión, o la orientación de los niños para la formación intelectual o la vida profesional.

Con la llegada de los Cuestionarios Nacionales en 1953 se introducen nuevas orientaciones pedagógicas que nos interesan, como que la enseñanza debe ser activa, partir del ambiente próximo y de los intereses del niño y tener en cuenta el principio de la educación para la vida. Esta prescripción tendrá especial importancia para la concepción del trabajo educativo a través de las manualizaciones, ejercicios prácticos y la forma de presentar la lección en el aula por parte del profesor, que pasará a ser más dinámica y colaborativa. Respecto al trabajo productivo, hemos de decir que es introducido de manera más o menos transversal en casi todas las asignaturas, ya sea a través del vocabulario en las lecciones de Lengua, mediante las diferentes industrias de España en las de Geografía, las nociones de higiene en el trabajo o las enseñanzas agrícolas en las Ciencias Naturales, etc. Sin embargo, a pesar de que la Inspección educativa hizo grandes esfuerzos por difundirlos y adaptarlos a lecciones concretas a través de publicaciones especializadas, el impacto de los Cuestionarios en las escuelas fue mucho menor del esperado, entre otras cuestiones por el importante arraigo que el enciclopedismo y la enseñanza memorística tenían en la escuela española y por la heterogeneidad que afectaba tanto al tipo de escuelas como a la formación del magisterio.

Las especificaciones curriculares sobre la Formación del Espíritu Nacional y las enseñanzas para las niñas —Iniciación para el Hogar y Formación Política— fueron realizadas por la Delegación Nacional del Frente de Juventudes y la Sección Femenina respectivamente. En los Cuestionarios Nacionales de 1953 se resalta el carácter eminentemente moral de la Formación del Espíritu Nacional, pudiendo encontrar contenidos sobre el trabajo en algunos de los temas que se señalan, como el estilo falangista, el espíritu de servicio, la justicia social, la familia, el municipio y el

sindicato, el Fuero del Trabajo, etc. Respecto a la enseñanza específica para las niñas que se transmitía mediante la Iniciación para el Hogar, remiten a las maestras a la revista *Consigna* para que puedan orientar sus enseñanzas y se especifican contenidos relacionados con las labores de costura, limpieza, higiene, alimentación, modales, cortesía, etc. La Formación Política era muy similar a la Formación del Espíritu Nacional destinada a los niños, salvando algunas especificaciones de la Sección Femenina.

Finalmente, nos hemos referido a la política autárquica del libro escolar, señalando el valor de este recurso por su capacidad de transmitir ideología y de coadyuvar a la socialización política de la juventud, amén de constituir el principal instrumento empleado por los maestros para desarrollar el programa. En este sentido, tras un intento fallido de seleccionar mediante concurso un libro de texto único para todas las escuelas de España, en 1939 se impuso el sistema de autorización y censura previa que debían realizar, en un primer momento, las comisiones dictaminadoras nombradas por el Ministerio de Educación, y a partir de agosto de 1940 el Consejo Nacional de Educación. Con la Ley de 1945 sobre Educación Primaria, sería el propio Ministerio de Educación Nacional el encargado de aprobar o rechazar los libros escolares, si bien los libros de Formación del Espíritu Nacional, Formación Política e Iniciación para el Hogar debían ser aprobados por la Delegación Nacional del Frente de Juventudes y la Sección Femenina respectivamente, y los de Enseñanza Religiosa por la jerarquía eclesiástica.

PARTE II

**EL ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE
TRABAJO QUE SE TRANSMITE EN
LA ESCUELA: RUPTURAS Y
CONTINUIDADES**

INTRODUCCIÓN A LA PARTE II

En esta segunda parte vamos a exponer los resultados del análisis del concepto de trabajo que se transmite en la escuela española durante el periodo de 1939 a 1957, el cual ha sido realizado en base a dos categorías fundamentales: las *rupturas* y las *continuidades* que marcaron la Pedagogía en el periodo autárquico.

Dicho análisis se ha llevado a cabo a través de dos tipos de fuentes primarias. Nos referimos, por un lado, a los libros de lectura que se utilizaban en la Escuela Primaria, en los cuales hemos analizado el concepto de trabajo contrastando, mediante distintas ediciones, si las diferentes concepciones del trabajo que encontrábamos eran rupturas o continuidades. Por otro lado, hemos analizado otras fuentes primarias de carácter complementario que nos han ayudado a enriquecer el análisis de las rupturas y las continuidades. La primera de estas fuentes son los manuales de Formación del Espíritu Nacional, empleados en la escuela de la posguerra para impartir aquellos contenidos de carácter puramente ideológico y político que dictaba el nacionalsindicalismo y que hemos seleccionado como fuente representativa de la concepción del trabajo que irrumpe. La segunda de estas fuentes es la revista *Avante*, de la editorial Salvatella, que fue editada durante la República y el franquismo. Su explícita vinculación con la escuela activa y con los máximos representantes de la Pedagogía del momento, personificados en los inspectores, pedagogos, maestros y autores de textos escolares, nos ha llevado a considerarla una fuente valiosa para analizar detalladamente una concepción del trabajo que pervive y que se relaciona estrechamente con la educación y el trabajo escolar.

Teniendo en cuenta los objetivos de esta segunda parte hemos dividido el contenido en tres capítulos. En el capítulo IV abordamos algunas cuestiones metodológicas que hacen referencia fundamentalmente a la selección de la muestra. En él hablamos de editoriales, autores, materias de enseñanza, etc., así como de otras cuestiones de carácter procedimental, imprescindibles para llevar a cabo nuestro estudio.

En el capítulo V exponemos los resultados obtenidos a partir del análisis de los libros de lectura, en el que quedan reflejadas tanto las continuidades como las rupturas encontradas en lo que se refiere a la concepción del trabajo que recogen.

Finalmente, en el capítulo VI mostramos los resultados extraídos a partir de la revisión de las dos fuentes primarias que hemos seleccionado para analizar, a modo de estudios de caso, las concepciones rupturista y continuista del trabajo: los materiales editados por FET-JONS para analizar el concepto nacionalsindicalista del trabajo que irrumpe, y la revista *Avante* como fuente en la que pervive la vinculación entre la enseñanza activa y el trabajo.

CAPÍTULO IV. CUESTIONES METODOLÓGICAS

A nivel metodológico nos ha sido de gran ayuda el trabajo realizado por la profesora Kira Mahamud en su tesis doctoral, el cual hemos seguido adaptándolo a las necesidades derivadas de nuestros intereses.⁵⁸⁷ En este sentido, hemos partido de las preguntas de investigación que hemos expuesto en la introducción de la tesis y hemos procedido metodológicamente a través de una serie de pasos que nos han guiado en el proceso de obtener las respuestas.

A modo de recapitulación, vamos a recordar aquí las preguntas de investigación planteadas en la introducción de la tesis, de modo que nos sirvan de guía no sólo para este capítulo IV, sino para toda la segunda parte: ¿Cuál era el concepto de trabajo que se transmitía en la escuela del periodo autárquico?; ¿qué representaciones suscitaba?; ¿qué ideologías subyacían?; ¿eran coincidentes la idea de trabajo transmitida por el discurso político y la que se transmitía en la escuela?; ¿y con las características laborales que se daban en la sociedad?; ¿eran concepciones rupturistas o continuistas?

Para dar respuesta a estas cuestiones hemos procedido metodológicamente a través de los siguientes pasos:

- 1º. Hemos elaborado un marco teórico para llevar a cabo el análisis de las rupturas y continuidades en el concepto de trabajo.
- 2º. Hemos seleccionado nuestras fuentes primarias en función de dicho marco teórico.
- 3º. Hemos analizado las fuentes.
- 4º. Hemos delimitado las categorías extraídas a partir del análisis.
- 5º. Hemos establecido nuestras conclusiones.

⁵⁸⁷ MAHAMUD ANGULO, Kira: *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959). Emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria*, Tesis doctoral dirigida por Manuel de Puelles Benítez, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2012, p. 45. También puede consultarse MAHAMUD, Kira: «Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbooks Research», en KNECHT, Petr; MATTHES, Eva; SCHÜTZE, Sylvia und AAMOTSBAKKEN, Bente (Hrsg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 2014, pp. 31-49.

No obstante, queremos adelantar que en este capítulo sólo nos hemos referido al marco teórico y hemos descrito los criterios para realizar la selección de la muestra, pues el análisis de fuentes propiamente dicho y los pasos subsiguientes no serán acometidos hasta los capítulos posteriores.

1. MARCO TEÓRICO PARA EL ANÁLISIS DE LAS RUPTURAS Y CONTINUIDADES EN EL CONCEPTO DE TRABAJO

El análisis de aquellos elementos que caracterizan la cultura escolar durante la dictadura, teniendo en cuenta si suponen una novedad introducida por la administración educativa del momento o si pueden ser considerados como una prolongación de lo que se venía practicando en la República —y aún en períodos anteriores—, resulta necesario porque, como ya hemos introducido en el capítulo anterior y vamos a tener ocasión de comprobar, ni todo lo que se venía haciendo en la escuela de la República —enseñanzas, libros, prácticas pedagógicas, etc.— fue eliminado de raíz, ni todas las novedades propuestas por el franquismo fueron implantadas de manera uniforme y con verdadera eficacia. Entre las razones de esta falta de rigor en la aplicación de la legislación educativa franquista podemos señalar, entre otros factores, el hecho de que en educación las reformas se aprueban en una fecha concreta pero su puesta en práctica exige tiempo, materiales y, en ocasiones, formación. Por lo tanto, generalmente existen unos años en los que conviven los planes, metodologías y materiales antiguos con los nuevos.

Para el objeto principal de nuestro análisis —el concepto de trabajo— hemos tomado como *rupturas* las concepciones nacionalsindicalista y nacionalcatólica del trabajo. Aunque ahora nos refiramos a ellas por separado, hemos de avanzar que en las fuentes analizadas suelen presentarse entremezcladas, no pudiendo discernir con claridad si se trata del ideal del trabajo de una u otra doctrina. En cualquier caso, ambos idearios se fundamentan en un firme rechazo del liberalismo y, sin embargo, hubieron de convivir con prácticas pedagógicas procedentes de la Edad de Oro de la Pedagogía Española que podemos calificar de «renovadoras» y que, por lo tanto, se habían gestado y desarrollado en un entorno político abiertamente liberal.

Este dato nos sirve para articular la exposición de las continuidades que vamos a desarrollar, la cual tendrá dos vertientes aparentemente distintas pero intrínsecamente relacionadas: nos referiremos, por un lado, a las alusiones a la enseñanza activa como método pedagógico con importantes implicaciones en el modo de concebir el trabajo educativo. Esta forma de pensar la enseñanza se encuentra vinculada a las prácticas renovadoras enarboladas por la Escuela Nueva, cuyo desarrollo y mayor auge en España

tuvo lugar durante el primer tercio del siglo XX, y cuya gestación y defensa puede vincularse con la ideología liberal. Por otro lado, apuntamos a aquellas formas concretas de entender el trabajo, aquellas cualidades deseables para el trabajador, etc. que no constituyen una novedad en el franquismo, sino que son heredadas de tiempos anteriores.

Dado que la vinculación entre las dos grandes ideologías del Régimen con el trabajo es clara y que ya nos hemos referido a ella con anterioridad, ahora sólo vamos a ofrecer un breve resumen a modo de recapitulación. Por el contrario, somos conscientes de que la relación entre la enseñanza activa y el trabajo puede resultar más ambigua o incluso desconocida, por lo que vamos a dedicar un pequeño apartado a exponer algunas aclaraciones sobre este aspecto. El análisis detallado de las fuentes primarias con sus respectivas categorías se expondrá en los dos capítulos siguientes.

a) Nacionalcatolicismo, nacionalsindicalismo y trabajo. La ideología que irrumpe

En esta breve introducción teórica sobre las rupturas vamos a referirnos a la influencia que las dos grandes ideologías del régimen franquista, nacionalsindicalismo y nacionalcatolicismo, ejercieron sobre el concepto de trabajo. Puesto que ya nos hemos referido a ellas detalladamente en el capítulo I, podemos decir a modo de síntesis que el nacionalsindicalismo es el nombre que recibe la ideología adoptada por la Falange y que sitúa al trabajador y a la patria en el epicentro de su discurso.

Por su parte, el nacionalcatolicismo es la ideología adoptada por el sector tradicionalista y católico que vuelve su mirada hacia el Siglo de Oro Español, impregna todas las esferas de la nación de religiosidad y se sirve del concepto de ‘Hispanidad’ para proyectar la imagen de España como imperio. En lo que respecta concretamente al trabajo, ambas ideologías comparten —con algunos matices diferenciadores— el rechazo del liberalismo y la aceptación del corporativismo como modelo organizativo de la sociedad y de la producción. Las implicaciones derivadas de esta asunción, sin entrar en las diferencias entre una y otra ideología que nos llevarían a salirnos de lo esencial, se resumen básicamente en dos cuestiones. Por un lado, en una concepción de la sociedad basada en el organicismo y, por lo tanto, en la preponderancia de la labor que cada ciudadano debe realizar para el bien común, en detrimento del individuo y sus

derechos, que pasan a un segundo plano. Por otro lado, en la organización jerárquica de la sociedad en función del trabajo, dando como resultado una estructura social similar a la establecida por el sistema gremial del feudalismo, que bajo la idea de que todos los oficios son igualmente necesarios, favorecería la división social de carácter estamental.

b) Enseñanza activa y trabajo. Análisis de ideas y relaciones entre ambos conceptos. La metodología que perdura

Como ya hemos introducido brevemente, constituye una parte de nuestro análisis la identificación de aquellos principios de la enseñanza activa que intervienen en el concepto de trabajo y que perviven en los manuales escolares —y en otros materiales relacionados con la enseñanza— durante el periodo franquista.

Sin embargo, para poder establecer adecuadamente las relaciones que existen entre los distintos factores que operan en nuestro análisis, hemos de referirnos previamente a una problemática que influye notablemente en la complejidad de nuestro estudio y que deriva, como ya hemos señalado, de la confusa interpretación de la enseñanza activa que se produce por parte de muchos pedagogos y que se plasma, bien en el empleo de los términos escuela activa y Escuela Nueva de manera indistinta, bien —siguiendo a Luzuriaga— en la identificación de la primera con la Escuela del Trabajo. En cualquier caso, podemos hablar de la referencia a un conglomerado metodológico en el que destacan el método de proyectos, los centros de interés, el principio de actividad, el paidocentrismo, la educación para la vida, etc., a veces con poca precisión, como si todo ello se tratara de la misma cosa. Con esta afirmación sólo queremos poner de manifiesto que, en ciertas ocasiones, no existe una frontera clara entre las distintas corrientes metodológicas, postulados, principios rectores, etc. que podían incluirse dentro del paradigma de la nueva educación.

Para el interés de nuestra indagación basta con puntualizar que, dentro de lo que nosotros hemos venido denominando *enseñanza activa*, existen dos preceptos estrechamente relacionados: el *principio de actividad* y la *educación para la vida*. Según el primero, la participación activa del alumno en su propio aprendizaje mejora la comprensión y el entendimiento. El segundo viene a decir que las actividades educativas deben vincularse a la vida real, donde se produce la conexión con los

intereses personales de los alumnos. A su vez, estos postulados forman parte de los treinta principios de la Escuela Nueva.⁵⁸⁸

Ahora bien, si nuestro principal objetivo está centrado en identificar el tratamiento que los textos escolares hacen de los principios de actividad y de educación para la vida y cómo estos se plasman en los conceptos de trabajo y de trabajador, hemos de referirnos, más detalladamente, al modo en que se produce el enlace entre estas ideas. En este sentido, somos conscientes de que esta relación no es fácilmente perceptible, pero ello no significa que no exista. Esperamos poder aclararla convenientemente.

La vinculación entre *enseñanza activa* y *trabajo* se ha venido produciendo fundamentalmente en dos niveles. Por un lado, surge de la interpretación sesgada del principio de actividad y de la educación para la vida, según la cual el primero sería identificado con la simple realización manual y el segundo con la enseñanza profesional. La unión de ambos principios daría como resultado la identificación de la enseñanza activa con el entrenamiento de habilidades manuales para aprender un oficio. Este enfoque reduccionista es consecuencia, en parte, de que todos estos conceptos y corrientes educativas procedían de otros países —Estados Unidos, Francia, Alemania, etc.— y su recepción en España se producía mediante las traducciones que realizaban aquellos pedagogos que conocían el idioma. Este filtro idiomático por el que atravesaba el concepto o corriente, constituía en muchas ocasiones un sesgo informativo, bien porque la traducción era literal, bien porque se suprimía aquello con lo que no se estaba de acuerdo.⁵⁸⁹

Por otro lado, la relación entre *escuela activa* y *trabajo* se produce a partir de la adaptación de esos dos mismos principios a las necesidades de la escuela. En este segundo nivel, la participación activa del alumno puede producirse en el plano manipulativo, mediante la realización de experimentos o prácticas relacionadas con algún contenido, o puede darse en el plano intelectual a través de preguntas, trabajos de investigación, lecturas, redacciones, conversaciones, etc. Por su parte, la educación para la vida es entendida como la vinculación de la enseñanza a la vida real y al entorno inmediato del niño. De este modo, la relación entre enseñanza activa y trabajo en este

⁵⁸⁸ Los treinta principios redactados por la «Oficina Internacional de las escuelas nuevas» pueden consultarse en: LUZURIAGA, Lorenzo: *Las Escuelas Nuevas*, Madrid: J. Cosano, 1923, pp. 12-18.

⁵⁸⁹ VALBUENA CANET, Cecilia: «Georg Kerschensteiner y la escuela del trabajo...», ob. cit., pp. 73-74.

segundo nivel es más sutil, quedando casi en el campo de la inspiración, el descubrimiento de vocaciones, el despertar de los intereses, etc.

Sirvan para ejemplificar este modo de concebir la relación entre enseñanza activa y trabajo, las siguientes afirmaciones del inspector y redactor de manuales escolares Antonio J. Onieva:

Pero fácilmente se comprende que dentro de lo estrictamente especulativo, la escuela podía ser activa, ya que tanto es actividad el hacer como el pensar, y tanto se puede trabajar con la mente como con las manos, las que, por lo demás, nunca sabrían lo que hacer si no las mueve la cabeza.

A mi entender, lo característico de la escuela activa es el trabajo escolar, sea de la índole que sea, aunque hay que aspirar a que ejercite la integridad del muchacho: cabeza, corazón y manos.⁵⁹⁰

La educación activa requiere la formación de una temperatura escolar que predisponga al trabajo concienzudo. Hable el maestro de que la natural condición humana es el trabajo. Todo el mundo trabaja con los medios de que Dios le ha dotado. El vago, el parásito social que aspira a vivir del trabajo de los demás, es expulsado del comercio humano. Todos los niños que están en la escuela han de vivir un día de su trabajo; la Patria necesita de todos. Y ¿Cómo trabajarán en la sociedad si antes no se han habituado a hacerlo en la escuela? La escuela es también una sociedad de trabajo, no de trabajo económico, sino educador.⁵⁹¹

Este segundo nivel en el que los principios de actividad y educación para la vida son interpretados con mayor amplitud es el que prevalece y, por lo tanto, el que nos interesa y sobre el que centraremos nuestro análisis.

Por otra parte, es en este nivel en el que debemos enmarcar, dada la relevancia que aún tiene en el periodo de posguerra, la relación entre la escuela rural y el trabajo agrícola, especialmente en lo que al despertar vocacional se refiere. Lo principal será despertar el amor al campo y a las faenas agrícolas, así como inspirar el respeto a dichas labores y a las personas que las desempeñan. En este sentido, la actividad manual y la actividad intelectual serán primordiales. Así se pronuncia Onieva sobre este aspecto:

No existe ciudad española, por grande e industrial que sea, que en su contorno o porción suburbial carezca de una parte de la población que no trabaje el campo. (...). La Agricultura ha de ser común divisor de la enseñanza escolar, tanto para el que haya de cultivar la tierra como para el que no haya de hacerlo; porque en el más alejado de los casos, es importante suscitar el interés de todos los muchachos por las faenas campesinas, que deben ser ensalzadas siempre, a fin de no originar el menosprecio por el trabajo de la tierra. El labrador no es inferior al obrero industrial; ambos son necesarios para la producción y cada uno en su tarea puede ser un ciudadano superior. El maestro, con su facilidad para la sugestión, elogiará al campesino, como creador básico de la riqueza nacional.⁵⁹²

⁵⁹⁰ ONIEVA, Antonio J.: *La nueva escuela española*, Valladolid: Librería Santarén, 1939, p. 266.

⁵⁹¹ *Ibidem*, p. 275.

⁵⁹² ONIEVA, Antonio J.: *Metodología y organización escolar*, Madrid: Magisterio Español, [1950], pp. 189-190.

Y así se pronuncia Serrano de Haro, otra de las figuras pedagógicas más influyentes del periodo que nos ocupa:

Es un absurdo que cuando educamos pensemos solamente en que el niño ha de ser un «ciudadano del mundo» y nos olvidemos de que el 90 por 100 de los niños que tenemos ante los ojos han de ser vecinos de una aldea y trabajadores del agro español. Lo primero es más sugestivo, pero lo segundo es más real. Y hacer pedagogía no es lo mismo que hacer una estrofa romántica.⁵⁹³

⁵⁹³ SERRANO DE HARO, Agustín: *La Escuela Rural*, Madrid: Escuela Española, 1941, pp. 102-103.

2. SOBRE LA SELECCIÓN DE FUENTES

Dado que nuestra pregunta de investigación es doble, nuestro proceso de selección de las fuentes primarias en las que llevar a cabo nuestro análisis también requiere de dos momentos o pasos diferenciados. Por un lado, queremos conocer cuál es el concepto de trabajo que se transmite en la escuela española en el periodo de 1940 a 1957. Para ello hemos seleccionado como fuentes primarias los libros de lectura que se emplearon en la Educación Primaria y que fueron editados en dicho periodo.

Por otro lado, queremos determinar si los elementos que integran ese concepto de trabajo son reminiscencias de la concepción del trabajo republicana, o si por el contrario son novedades introducidas por el régimen franquista. Para este segundo momento hemos considerado oportuno realizar dos acciones:

- 1º. Complementar el análisis de los libros de lectura editados entre 1940 y 1957 con sus ediciones anteriores, siempre que ha sido posible.
- 2º. Seleccionar otro tipo de fuentes primarias que complementen el análisis de las rupturas y las continuidades. Estas fuentes son los manuales de Formación del Espíritu Nacional, como depositarios de las ideologías nacionalsindicalista y nacionalcatólica que conforman el concepto del trabajo rupturista y la revista *Avante* como representación de la concepción que perdura y que vincula el trabajo con la enseñanza activa.

2. 1. Los libros de lectura

En el caso de los libros de lectura, nuestra selección de fuentes se ha llevado a cabo siguiendo un método basado en dos tipos de pautas: la que buscaba que la selección fuera representativa en lo que al uso de los manuales se refiere, y la que buscaba que ciertos aspectos importantes para nuestro análisis como pueden ser los autores, las editoriales o el tratamiento específico del trabajo, no se quedaran fuera. Esta segunda pauta nos ha llevado a primar unas materias sobre otras, unas editoriales concretas, y a tener en cuenta, de un modo más especial, aquellos manuales cuya autoría o cuya temática son relevantes para nuestra investigación, bien porque se trata de

autores señalados, bien porque los manuales abordan específicamente la cuestión del trabajo. La consideración de estos aspectos nos ha ayudado a establecer una muestra lo suficientemente rica en matices y variedad de fuentes.

a) Criterios para la representatividad de la muestra

Para salvaguardar la representatividad respecto a que fueran manuales escolares realmente utilizados por los maestros en sus aulas hemos tenido en cuenta dos criterios: su inclusión en el listado de libros de lectura elaborado por la inspectora de Educación Francisca Montilla en 1954, bajo la tutela del Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz» —dependiente del CSIC—, y el número de ediciones de los libros escolares.

Respecto al primero de los criterios, debemos aclarar que dicha encuesta consistió en un cuestionario formado por una única pregunta que fue enviado a todos los maestros en ejercicio en España, directores de Escuelas Graduadas e inspectores de Enseñanza Primaria. En él se les pedía «juicio crítico sobre los libros escolares conocidos y en muchos casos experimentados».⁵⁹⁴ La consulta estaba planteada de manera que los encuestados debían responder a dos aspectos relacionados con el tipo de libros que empleaban en su rutina escolar y con el libro concreto que consideraban más adecuado:

Al objeto de conocer su valioso criterio, ruego a usted nos envíe su opinión sobre las cuestiones que a continuación se detallan:

- 1º. Libros escolares preferidos por usted:
 - a) Libros de lectura.
 - b) Enciclopedias.
 - c) Textos de distintas asignaturas.
- 2º. Indicación concreta del libro de lectura que juzga más apropiado por su valor educativo, instructivo o literario.⁵⁹⁵

Teniendo en cuenta el listado elaborado a partir de la información facilitada por esta encuesta, obtenemos datos de primera mano y de gran valor sobre los manuales que realmente fueron utilizados por los maestros en las escuelas. Sobre su uso real.

El segundo de los criterios que nos ha permitido deducir que un libro de texto fue realmente usado es el número de ediciones del mismo, de modo que no hemos seleccionado aquellos libros que hubieran tenido menos de dos ediciones, a no ser que

⁵⁹⁴ MONTILLA, Francisca: *Selección de libros escolares de lectura*, Madrid: CSIC, Instituto «San José de Calasanz», 1954, p. 40. La cursiva es del original. En el caso concreto de los inspectores, señala que su participación en la encuesta fue muy escasa, ascendiendo tan sólo a 50 participantes. *Ibidem*, p. 42.

⁵⁹⁵ *Ibidem*, p. 40.

figuraran en el listado de Francisca Montilla —en cuyo caso deducimos que sí fue un libro utilizado— o que su relación con el tema del trabajo, su autoría o su pertenencia a una editorial concreta fuera relevante para nuestro análisis.

b) Las materias de enseñanza. La singularidad de los libros de lectura

En primer lugar, consideramos fundamental referirnos a las materias de enseñanza que hemos seleccionado para llevar a cabo nuestro análisis sobre el concepto de trabajo, desde la valoración de las rupturas y las continuidades. En este sentido, es necesario aclarar que, si bien hemos tenido en cuenta materias de naturaleza diversa como la Educación Cívica, la Historia, la Geografía, o la Formación del Espíritu Nacional, en realidad sólo hemos analizado un tipo de manuales escolares en los que se recogían estas enseñanzas, como *fuentes primarias de carácter principal*. Nos referimos a los libros de lectura, que sirvieron de apoyo tanto para la enseñanza de estas materias como para el fomento de la lectura en general.

A la hora de tomar nuestra decisión sobre la consulta de este tipo de fuentes tuvimos en cuenta varias cuestiones. En primer lugar, debemos referirnos al hecho de que desde la Guerra Civil, la lectura, dada su capacidad de influir en la interpretación del mundo que adoptaran los escolares, se convirtió en uno de los mecanismos más valorados a la hora de educar ideológicamente en los principios del nuevo Estado a la infancia y la juventud.⁵⁹⁶ En segundo lugar, hemos de remitirnos obligatoriamente a la citada encuesta que Francisca Montilla realizó y publicó en el año 1954, cuya primera pregunta versaba sobre los libros que los maestros preferían para transmitir sus enseñanzas, pudiendo elegir entre tres opciones: los libros de lectura, las enciclopedias o los textos de las distintas asignaturas. La respuesta fue de 4085 votos para los primeros frente a 978 para los segundos y 856 para los terceros.⁵⁹⁷ Este resultado tan holgado en favor de los libros de lectura nos ha reafirmado en nuestra intención de tenerlos en cuenta como tipo de fuente prioritaria a la hora de realizar nuestra selección.

Ahora bien, dentro de la diversidad de libros de lectura que podemos encontrar hemos incluido dos variantes que responden a distintas características: los *fabularios* o libros de cuentos para ser leídos por el maestro o para el aprendizaje de la lectura por

⁵⁹⁶ Vid. DIEGO PÉREZ, Carmen: «Los libros escolares de lectura extensiva y literaria», ob. cit., p. 226.

⁵⁹⁷ MONTILLA, Francisca: *Selección de libros escolares de lectura*, ob. cit., pp. 42-43.

parte de los alumnos, y los libros de *lectura extensiva*, considerados por Escolano «el género dominante en la escuela de posguerra, y el preferido para la indoctrinación ideológica de la infancia»,⁵⁹⁸ los cuales constituyen el grueso de nuestra muestra. Puesto que los primeros son perfectamente identificables vamos a definir brevemente las características que identifican a los segundos.

Generalmente se ha denominado lectura extensiva a aquella que se realiza con el ánimo de entender el sentido general de un texto, diferenciándola de la lectura intensiva que se realiza para conocer los detalles o para estudiar a fondo una lección. No se trata, por lo tanto, de libros para aprender a leer sino de libros que versan sobre temas diversos relacionados con las materias de enseñanza —Historia, Educación Cívica y Patriótica, Ciencias Naturales, etc.— o sobre cuestiones más específicas como el trabajo, la previsión, etc., cuya finalidad es tanto el fomento de la lectura como la transmisión de conocimientos y, en este periodo, sobre todo de sentimientos e ideologías. El siguiente extracto del prólogo de uno de los libros seleccionados es clarificador en este sentido:

Hemos querido hacer un libro sencillo de lectura pura; es decir, sin intención docente. Porque estamos persuadidos de que corrientemente se les escamotea a los niños la lectura en la escuela. Por lo general el niño no lee; estudia. Y bien está que lea para estudiar; pero no estará de más que lea para leer.

Un libro de lectura pura debe ser un libro sencillo que trascienda por todas sus páginas belleza y emoción.⁵⁹⁹

Con esto queremos decir que bajo esta denominación nosotros hemos incluido libros de *lectura comentada*, de *lectura corriente*, de *lectura reflexiva*, que probablemente los estudiosos de la ciencia literaria diferenciarían de la lectura extensiva. La razón por la que hemos obviado esta diferenciación es que, aunque contengan ejercicios que inciten al análisis y a la reflexión del lector —como la *moraleja* o el *autoexamen*—, su finalidad principal no es el estudio detallado y minucioso del texto, sino el fomento de la lectura, la comprensión del sentido general, y muy especialmente, el despertar de la emoción y del sentimiento. Con tales finalidades podría deducirse que los denominados libros de lectura extensiva están destinados generalmente —aunque no siempre— a alumnos de la Educación Primaria que ya saben leer, si bien admiten varios niveles en el dominio lector.

⁵⁹⁸ ESCOLANO BENITO, Agustín: «La segunda generación de manuales escolares», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p. 23.

⁵⁹⁹ ONIEVA, Antonio J.: *Gaviotas*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 9ª ed., 1955, p. 5.

En cualquier caso, nos encontramos ante un material que ofrece una gran variedad de contenidos y que posee una característica fundamental para nuestro objetivo: la capacidad de influir en la emoción de sus lectores de muy diversas formas y en muy distintos niveles, pudiendo no sólo adoctrinar, sino también conmover, instruyendo desde la emoción y transmitiendo no simples lecciones que el alumno debe memorizar, sino sentimientos que pasarán a formar parte de su pensamiento y modo de entender e interpretar el mundo.⁶⁰⁰

Esta capacidad de los libros de lectura fue muy bien aprovechada por el Régimen para introducir su ideología en las escuelas. Por esta razón este tipo de fuentes son tan valiosas para nuestro estudio, pues el concepto de trabajo y sobre todo el modelo de trabajador que interesa a cada momento histórico y político están fuertemente impregnados de ideología. En el caso del franquismo podemos decir que hubo rupturas y pervivencias en el modo de interpretar no sólo el concepto de trabajo y el tipo de trabajador que interesaba consolidar, sino también las implicaciones más profundas que ambos aspectos tenían en la enseñanza.

En este sentido, hemos de decir que, además de la variedad en cuanto a temática y estilo de los libros de lectura consultados, la muestra es diversa en función de la continuidad o la ruptura que suponen, abarcando libros de lectura abiertamente rupturistas, libros que suponen una continuidad en las lecturas respecto a épocas anteriores y libros que combinan la fidelidad a los principios del nuevo Estado y la continuidad en los modos de interpretar distintas cuestiones, entre las que se encuentra el trabajo. Y es que una de las razones de la citada lentitud con la que las reformas y los nuevos materiales llegaban a introducirse de manera efectiva en las escuelas era precisamente el hecho de que los maestros se acogieran a aquellos libros de larga tradición, junto a la desconfianza en los nuevos materiales de enseñanza que se editaban. Así lo expresa Francisca Montilla al exponer los resultados de su encuesta:

Lo primero que sorprende es el crecido número de obras diferentes que se reseñan. Ello se alcanza a costa de incluir en las relaciones, algunas muy antiguas, cuyas ediciones no se han renovado desde hace mucho tiempo.

Generalmente, lo nuevo se impone con notable lentitud. Entre las últimas publicaciones existen libros meritísimos que no logran obtener un número de sufragios proporcionado a su valor. Quizá se deba semejante postura a la tradicional perseverancia del Maestro o la

⁶⁰⁰ Sobre el adoctrinamiento desde la emoción puede consultarse MAHAMUD ANGULO, Kira: *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo...*, ob. cit., p. 45., especialmente los capítulos VIII- XI, con los que compartimos algunas observaciones en nuestro análisis.

Maestra que, bien avenidos con el uso de libros excelentes, nunca pasados de actualidad, descuiden enterarse de los que van apareciendo.⁶⁰¹

Por otra parte, no queremos cerrar este apartado sin poner de manifiesto la importancia que han tenido para nuestro análisis los prólogos y las actividades incluidas al final de cada lectura, generalmente en forma de preguntas sobre el contenido de la misma. Los primeros por ser una manifestación de intenciones del autor en toda regla, donde generalmente se refiere a la finalidad educativa de su obra aludiendo a la importancia del método activo y a otras cuestiones de índole ideológica que han sido fundamentales para nuestra investigación. Las segundas, por constituir precisamente una forma de llevar el principio de actividad a un libro de lectura y por ofrecer una muestra irrefutable de lo que el autor consideraba importante que el alumno retuviera.

c) Las editoriales

Antes de referirnos concretamente a las editoriales hemos de tener en cuenta que la etapa que analizamos constituye —en el caso de España— una fase de transición entre lo que Agustín Escolano ha denominado la primera y la segunda generación de manuales escolares.⁶⁰² Eso se entiende porque, si nos referimos a la estricta posguerra, debemos aludir a la pobreza de medios y materiales que padecía España a consecuencia del enfrentamiento bélico y de la autarquía económica a la que fue sometida. De este modo, hasta la publicación de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953 continuaron utilizándose manuales escolares de la primera generación, adaptados, eso sí, a las limitaciones impuestas por la censura y a los nuevos contenidos exigidos por el Régimen. Esta situación fue cambiando a medida que avanzaban los años cincuenta y los requerimientos pedagógicos que traían consigo los Cuestionarios iban viéndose reflejados en los textos escolares. Sin embargo, puede decirse que hasta la siguiente reforma programática que vendría de la mano de los Cuestionarios de 1965 no entramos *de facto* en la segunda generación de manuales escolares, encontrándonos, por

⁶⁰¹ MONTILLA, Francisca: *Selección de libros escolares de lectura*, ob. cit., p. 44.

⁶⁰² Escolano señala la existencia una primera generación de manuales escolares que transcurre entre la revolución liberal y la segunda república —aunque en el caso de España perduraría hasta el comienzo de la tecnocracia—, y una segunda generación que, aunque surge después de la Guerra Civil, en España comienza a perfilarse hacia mediados de los años sesenta. Para más información puede consultarse ESCOLANO BENITO, Agustín: «Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 19-46 y ESCOLANO BENITO, Agustín: «La segunda generación de manuales escolares», ob. cit., pp. 19-47.

lo tanto, en un momento de transición en el que habrían de convivir viejos estilos con nuevas prácticas y viceversa.

Una vez expuesta esta apreciación sí podemos referirnos a las editoriales que hemos tenido en cuenta para nuestro estudio, las cuales han sido seleccionadas principalmente en función de su trayectoria y presencia en el ámbito editorial-educativo de nuestro periodo. Algunas de ellas proceden del siglo XIX, como Afrodisio Aguado, o Hijos de Santiago Rodríguez (HSR). Otras, como, Salvatella, verían la luz ya en el siglo XX. En cualquier caso, sabemos que fueron editoriales importantes por su amplia producción de manuales escolares.

Sobre algunas de ellas, como es el caso de El Magisterio Español, HSR y Edelvives existen tesis doctorales que han abordado su estudio con amplitud.⁶⁰³ Sin embargo, nosotros hemos seleccionado también la editorial Salvatella, que apenas ha sido investigada, para hacer un estudio de caso, precisamente por su papel como continuadora de la tradición de la escuela activa durante la dictadura.

La editorial Salvatella: un estudio de caso sobre la continuidad de la enseñanza activa en el franquismo

La editorial Salvatella tiene su origen en una librería fundada en el año 1870 en lo que entonces era el pueblo de Gràcia (Barcelona). Quince años más tarde sería comprada por Miquel Salvatella, primer miembro del clan familiar que daría nombre a la empresa. Sin embargo, sería el hijo del fundador, Miquel A. Salvatella i Giralt, quien en 1922 fundaría la editorial y quien finalmente influiría de manera decisiva en la orientación definitiva de la casa, vinculando la producción editorial de manera directa con la *Escuela Activa*.⁶⁰⁴ Desde entonces hasta ahora, Salvatella ha venido desarrollando su labor sobreviviendo a las dos grandes etapas en que suele dividirse el

⁶⁰³ ALONSO CASTRO, M^a Pilar: *La editorial burgalesa Hijos de Santiago Rodríguez (1891-1936): análisis de los libros escolares*, Tesis doctoral dirigida por Pablo Celada Perandones, Universidad de Burgos, Burgos, 2015. EGUIBAR CASTRO, Mercedes: *Orígenes y fundación de «El Magisterio Español» (periodo 1866 a 1869)*, Tesis doctoral dirigida por Ricardo Marín Ibáñez, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1992. VELÁZQUEZ VICENTE, Pascual: *La Escuela Moderna: una editorial y sus libros de texto (1901-1920)*, Tesis doctoral dirigida por Antonio Viñao Frago, Universidad de Murcia, Murcia, 2009. VILLANUEVA BAENA, M^a del Carmen: *La editorial Luis Vives, una empresa de mediación cultural. Valores, modelos de socialización y contenidos en los manuales de lectura (1890-1975)*, Tesis doctoral dirigida por Víctor Manuel Juan Borroy, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2016.

⁶⁰⁴ Sobre los orígenes de la librería y la editorial Salvatella puede consultarse VALLÉS, Isidre: «L'Editorial Salvatella i l'escola activa», *L'Avenç*, n^o 41, septiembre 1981, p. 61.

estudio de la manualística escolar. En este sentido, es llamativo que funcionando durante un periodo tan extenso apenas haya sido estudiada.⁶⁰⁵

Dentro de la recién creada editorial su fundador llevaría a cabo diversos proyectos, todos ellos marcados por la impronta de la renovación pedagógica y por la intención de trasladar a las escuelas y a los maestros el método de la escuela activa. La primera de estas iniciativas fue la creación de la revista *Avante* en 1928, a la que ya nos hemos referido de manera detallada en el apartado anterior.

Sin embargo, hemos de decir que, bajo el mismo título de *Avante*, Salvatella editó además toda una serie de materiales dirigidos a los maestros de la Enseñanza Primaria. Entre ellos se encuentra la *Colección Avante*, publicada en 1933 y consistente en una serie de libros en los que se facilitaban instrucciones e informaciones diversas relacionadas con las tareas a desarrollar en la escuela, como la preparación de una exposición escolar de fin de curso, lecciones de matemáticas, la realización de diversos tipos de trabajos manuales, métodos para confeccionar mapas, etc. Esta colección sería complementada con los *Cuadernos escolares* en los que se recogían «las ideas pedagógicas renovadoras» y se proporcionaba a los maestros «sugestiones, ideas, modos de actuar, capaces de ser adaptados a la escuela propia».⁶⁰⁶ Es curioso que estos materiales publicados en 1933 continuaran editándose en 1947, tal y como puede verse en el catálogo del vigesimoquinto aniversario de la editorial.⁶⁰⁷

Junto con la revista *Avante*, Salvatella publicó —también en los años 1934 y 1935— unos cuadernos o fascículos titulados *Lecciones*, cuya pretensión era suministrar a los maestros «motivos, sugerencias, datos, guiones, que facilitan el hacer escolar, de acuerdo con las directrices de la pedagogía de nuestro tiempo». Estos cuadernos monográficos estaban dedicados a temas tan representativos como «El buey», «Los árboles», «La hulla», «Las industrias españolas», etc., que funcionaban como centros de interés a partir de los cuales se desarrollaba todo el contenido y las actividades. A partir

⁶⁰⁵ Para esta investigación han sido fundamentales la entrevista telefónica mantenida con el actual director de la Editorial Salvatella, Joan Salvatella, y el Catálogo de la propia editorial publicado por su 25 aniversario, al cual he podido acceder gracias al Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.

⁶⁰⁶ EDITORIAL MIGUEL ÁNGEL SALVATELLA: *Catálogo de carácter extraordinario...*, ob. cit., p. 227.

⁶⁰⁷ *Ibidem*, p. 205.

de 1947 la editorial publicó de nuevo estos cuadernillos, pero en esta ocasión encuadernados en dos volúmenes.⁶⁰⁸

Sin embargo, la editorial Salvatella no agotó sus proyectos en los materiales de *Avante*, sino que llevó a cabo muchas otras realizaciones entre las que debemos destacar la *Colección Escolar Salvatella*. Bajo este nombre se aglutinan todos los manuales escolares destinados a los alumnos que la casa publicó desde 1930, algunos de los cuales hemos analizado para nuestra investigación. De este modo quedaba satisfecha la preocupación de la editorial por «proporcionar a las escuelas libros para los niños, de acuerdo con los postulados de la Pedagogía Activa»⁶⁰⁹. Desde entonces el lema «libros modernos de Pedagogía activa» se convertiría en el sobrenombre de los textos escolares editados por Salvatella. Estos manuales fueron redactados por los mismos colaboradores de *Avante*, y muchos de ellos, además de ser publicitados en la propia revista, eran utilizados para articular las lecciones programadas que ofrecían en ella.

Teniendo en cuenta lo anteriormente referido acerca de las rupturas y continuidades pedagógicas durante el franquismo, es llamativo que la editorial Salvatella manifestara de una forma tan explícita su adhesión a los postulados de la escuela activa, convirtiéndola en su seña de identidad. El hecho de que lemas como «Editorial Salvatella, por y para la escuela activa» continuaran apareciendo en los manuales que la editorial editó y reeditó durante el franquismo nos hace plantearnos las siguientes cuestiones: ¿constituye la editorial Salvatella una excepción al citado rechazo mayoritario y a la reformulación de la escuela activa que caracteriza este periodo? ¿Qué concepción del principio de actividad encierra?

Sobre este parecer, Vallés sostiene que «a pesar del nuevo orden establecido, la editorial continuó su tarea, adaptándose a la situación y no renunciando a los postulados de la escuela activa, aunque estos, en la práctica, quedaron muy restringidos en la escuela por la mentalidad absolutista de los profesores».⁶¹⁰ Por nuestra parte, gracias al Catálogo que la editorial publicó en 1947, hemos podido comprobar que, efectivamente, en la segunda mitad de la década de los cuarenta la editorial continuaba aludiendo a la escuela activa como modelo de inspiración. Valga en este sentido la referencia a sus orígenes redactada en 1947:

⁶⁰⁸ Ibidem, p. 231-233.

⁶⁰⁹ Ibidem, p. 272.

⁶¹⁰ VALLÉS, Isidre: «L'Editorial Salvatella i l'escola activa», ob. cit., 64.

Esta Casa editora inició sus actividades, bajo el signo de la Escuela Activa, en el año 1922, (...). Su deseo era dar un nuevo impulso a las publicaciones escolares, que hasta muy entrado el siglo actual seguían apareciendo en España sin tener en cuenta las orientaciones que los estudios de una pedagogía sana —no de la pedagogía partidista— imponían a la enseñanza.⁶¹¹

d) Los autores y la temática de los libros de lectura

Otro de los criterios que hemos tenido en cuenta a la hora de conformar nuestra muestra es el hecho de que la autoría del libro de lectura corriera a cargo de alguna de las figuras pertenecientes al grupo de inspectores al que hemos aludido en el capítulo III, y al cual nos hemos acercado en nuestro estudio por su trayectoria pedagógica y por su colaboración con la editorial Salvatella, ya desde sus orígenes en la revista *Avante*. Sin embargo, no sólo escribieron para esta editorial, sino que también lo hicieron para otras de más larga tradición como HSR, Magisterio Español o Afrodasio Aguado, entre otras. Dentro de esta familia, cuyas personalidades más destacadas son Adolfo Maíllo, Antonio J. Onieva o Agustín Serrano de Haro, encontramos autores con una elevada producción como Aniceto Villar, Antonio Fernández o Federico Torres, cuyas obras han sido seleccionadas y revisadas con especial atención.

Ello no quiere decir que no se hayan seleccionado por este criterio manuales escritos por autores no pertenecientes a este grupo emparentado de alguna manera por la editorial Salvatella. En el criterio de la autoría también nos hemos dejado guiar por Francisca Montilla, quien nos ha remitido a importantes figuras como Ezequiel Solana o Lillo Rodelgo, algunas de cuyas obras fueron preferidas por los maestros, según indican los resultados de la encuesta.

Pero también debemos referirnos a otro factor que ha influido en la selección de la muestra, y que está relacionado en muchos casos con la autoría. Nos referimos a la temática concreta que abordan algunos manuales de lectura extensiva, pudiendo tratar específicamente sobre el trabajo —como es el caso de *El libro del Trabajo* (1947), de Adolfo Maíllo, *El trabajo* (1934), de M^a Pilar Oñate o *¿Qué seré yo? El libro de las profesiones* (1942), editado por Olimpo—; la agricultura, —entre los que destacan *Triptolemo* (1936) y *Narraciones campesinas* (1935) de Lillo Rodelgo, o *Cosas Agrícolas* [ca. 1942], editado por Afrodasio Aguado—; o la previsión —como

⁶¹¹ EDITORIAL MIGUEL ÁNGEL SALVATELLA: *Catálogo de carácter extraordinario...*, ob. cit., p. 2.

Horizontes Abiertos: el libro escolar de la previsión (1949), de Agustín Serrano de Haro, o *Mirada a Lontananza* (1950), de Concepción Azpeitia y Miguel Monge—.

Estos mismos criterios respecto a la selección de los autores se han tenido en cuenta en la elaboración de la pequeña muestra de libros de lectura para niñas. En este sentido, y teniendo en cuenta que dichos libros eran escritos principalmente —pero no solo— por mujeres, entre los autores de los ejemplares seleccionados encontraremos nombres como el de Josefina Álvarez de Cánovas o Federico Torres —inspectores de Primera Enseñanza— y Josefina Bolinaga o Victoriano Fernández Ascarza, —autores prolíficos—.

e) El tamaño de la muestra

Antes de pasar a detallar cuál ha sido el tamaño de la muestra, queremos hacer constar que, por las razones ya indicadas, no hemos podido abordar en esta investigación un análisis detallado acerca de las concepciones del trabajo de la mujer que están presentes en los libros de lectura. Sin embargo, hemos considerado oportuno analizar una pequeña muestra de libros de lectura destinados específicamente a las niñas, que, junto con las visiones del trabajo de la mujer que se incluyen en los libros de lectura para niños o para ambos sexos, nos darán una idea aproximada sobre la visión del trabajo femenino que se intentaba transmitir a través de este tipo de fuentes.

Para llevar a cabo nuestro estudio hemos analizado una muestra de 71 libros de lectura, de los cuales 15 están dirigidos específicamente a las niñas y los 56 restantes principalmente a los niños, si bien algunos de ellos están dirigidos a ambos sexos. No obstante, el hecho de que nuestra investigación se base en analizar rupturas y continuidades nos ha llevado a revisar, siempre que ha sido posible, dos ediciones distintas de un mismo libro de lectura: la del periodo franquista, y la de la etapa republicana o anterior cuando ésta no se hallaba disponible. Es por ello que, de los 74 ejemplares analizados 14 son en realidad ejemplares repetidos de una edición anterior.

	Para niños o ambos sexos	Para niñas
Edición anterior a 1936	14	2
Edición del franquismo	42	13

Tabla 7: Distribución de la muestra de los libros de lectura

2. 2. Los manuales de Formación del Espíritu Nacional

Como ya hemos señalado, para complementar el análisis del concepto de trabajo desde la óptica de las rupturas, hemos considerado los manuales escolares de Formación del Espíritu Nacional (FEN) empleados para la Enseñanza Primaria, dado que esta materia constituye, en palabras de Cruz Orozco, «la presencia más significativa que el falangismo tuvo en el sistema educativo». Por lo tanto, estos manuales nos ayudarán en nuestro objetivo de comprobar qué parte del discurso falangista sobre el trabajo llegaba a las escuelas.

En el periodo que analizamos, los manuales de FEN fueron muy escasos, no existiendo ningún material oficial diseñado especialmente para la impartición de esta materia hasta mediados de los años cincuenta.

Según señala Cruz Orozco, en un primer momento los maestros recurrían a «los textos de las consignas» y a las lecciones que se publicaban periódicamente en la revista *Mandos, Revista General del Frente de Juventudes*.⁶¹² El siguiente prólogo de un manual escolar de FEN editado en 1947 lo corrobora:

Pero nos parece necesario hacer constar al publicar esta primera edición, que no se trata de algo definitivo; al contrario, en ella hemos sacrificado a la urgencia de su necesidad otra serie de consideraciones, dejando para nuevas ediciones una revisión más cuidada de su texto, así como la inclusión de nuevas secciones, ya previstas y en estudio.

Con este MANUAL, con la «Cartilla de Educación Física» y con las normas dadas por la Jefatura Central de Enseñanza para los actos de izar banderas, canciones, murales, etc., y las que mensualmente se sigan dando en la revista «Mandos», puede el Maestro ya desarrollar totalmente en las escuelas el plan de formación del Frente de Juventudes.⁶¹³

Ya en los años cincuenta, estos materiales fueron agrupándose en un sentido más didáctico hasta llegar a conformar un auténtico manual escolar. En este sentido, los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* de 1953 hacen referencia a la publicación, por parte de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes, de un manual titulado *Formación del espíritu nacional* en el que se incluyen «los guiones correspondientes a los temarios que se acompañan y con estricta sujeción a su orden, incluyendo, además, material, ejercicios y ejemplos para cada una de las lecciones».⁶¹⁴

⁶¹² Vid. CRUZ OROZCO, José Ignacio: *El yunque azul...*, ob. cit., p. 189.

⁶¹³ DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES, Jefatura Central de Enseñanza: *Formación del Espíritu Nacional. Manual de Iniciación político-social para enseñanza primaria*, Madrid: Ediciones del Frente de Juventudes, 1947, p. IX. La cita ha sido extraída del prólogo escrito por José Luis García Casas, Jefe Central de Enseñanza.

⁶¹⁴ Vid. DIRECCIÓN GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA: *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, ob. cit., pp. 79-80.

En cualquier caso, el programa de la asignatura consistía básicamente en una «reconstrucción de la historia de España, desde una perspectiva ideológica completamente acientífica», junto a una exposición detallada de la ideología falangista y de los principales símbolos y consignas del Régimen.⁶¹⁵

A partir de 1958 sería la editorial Doncel, fundada por la Delegación Nacional del Frente de Juventudes, la encargada de la publicación de los manuales de FEN y de Educación Física.⁶¹⁶ Sin embargo, en los *Cuestionarios* de 1965 esta materia ya no aparece y sí lo hace en su lugar la de Educación Cívica y Social, cuyos contenidos en los nuevos manuales presentarían una carga ideológica menor y un lenguaje menos exaltado que sus predecesores. Ello nos lleva a pensar que la materia FEN cambió su nombre por el de Educación Cívica y Social para darle un carácter más sosegado y más acorde con la imagen que el Régimen quería mostrar al exterior en estos años del tardofranquismo. En cualquier caso, este segundo periodo que abarca los años sesenta excede los límites de nuestro análisis.

Respecto a la muestra de manuales que hemos tenido en cuenta para nuestro breve análisis, hemos de decir que, dada la señalada escasez de materiales editados para la enseñanza de esta materia, sólo hemos consultado un total de 3 manuales. Sin embargo, dada la uniformidad de esta disciplina, consideramos que la muestra es suficiente para extraer cuál es el concepto falangista del trabajo que se transmitía a través de este tipo de fuentes.

Por otra parte, y también amparándonos en la señalada escasez de fuentes editadas para el nivel primario en este periodo, hemos excluido del análisis sobre la influencia falangista lo que podría ser el equivalente a la materia de FEN para la juventud femenina, que, si bien no constituye nuestro principal objetivo en este momento, sí nos gustaría poder abordarlo en futuros trabajos.

⁶¹⁵ Vid. CRUZ OROZCO, José Ignacio: *El yunque azul...*, ob. cit., pp. 188-189.

⁶¹⁶ Aunque el año de su fundación es 1958, la norma orgánica de la editorial no fue aprobada hasta 1960. Vid. VELASCO PUENTE, Miguel: «Editorial Doncel cumple diez años de servicio y eficacia». *El libro español*, 1970, pp. 276-278.

2.3. La revista *Avante*

Para el análisis de las continuidades hemos consultado y analizado a fondo la revista *Avante*, editada por la editorial Salvatella en dos periodos diferenciados: el primero durante la República, entre 1931 y 1936, y el segundo durante la dictadura franquista, entre 1942 y 1960. Se trata de una publicación orientada a los maestros, entre cuyos redactores figuraban importantes personalidades del mundo de la Inspección educativa que también fueron autores de manuales escolares, muchos de los cuales analizamos en el primer grupo de fuentes primarias.

Cuando surge *Avante*, en 1928, lo hace a modo de boletín publicitario para dar a conocer la editorial en las escuelas e informar de sus publicaciones. Sin embargo, a partir de 1931 se convertiría en una revista mensual de Pedagogía cuyo propósito era, como creación de la casa Salvatella, ser el «órgano propulsor de los métodos y procedimientos activos y de la renovación y perfeccionamiento de los mismos»,⁶¹⁷ contribuyendo así a «sugerir, inspirar y guiar en el hacer escolar» con el fin de «elevar la cultura popular a la altura que está alcanzando en los países más adelantados».⁶¹⁸

La revista *Avante* se publicó de forma ininterrumpida desde 1931 hasta 1936, dando a conocer «orientaciones pedagógicas de fácil adaptación, ensayos de métodos nuevos o poco extendidos, prácticas escolares extraídas de la realidad misma y resultados obtenidos por distinguidos maestros en su trabajo cotidiano».⁶¹⁹ No podemos saber el alcance real que tuvo en cuanto a su difusión, pero sí podemos deducir que se trató de una publicación importante porque entre 1931 y 1936 llegó a publicar alrededor de sesenta números. Durante toda esta primera etapa estuvo liderada por los inspectores Aniceto Villar —en la dirección— y Federico Torres —al frente de la redacción—, contando en su equipo con otras importantes figuras del mundo de la Inspección educativa como Adolfo Maíllo, Antonio J. Onieva, Santiago Hernández Ruiz, Antonio Fernández, etc. Otras personalidades del gremio de la Inspección prestarían su colaboración de forma más ocasional, entre los que destacamos la figura de Agustín Serrano de Haro.

⁶¹⁷ EDITORIAL MIGUEL ÁNGEL SALVATELLA: *Catálogo de carácter extraordinario con motivo del 25 aniversario*, Barcelona: Salvatella, 1947, p. 229.

⁶¹⁸ «Una encuesta de *Avante*», *Avante* 52, agosto-septiembre, 1932, sin página.

⁶¹⁹ *Ibidem*.

Llegada la Guerra Civil *Avante* interrumpió su publicación, teniendo que esperar hasta 1942 para volver a ver la luz, eso sí, esta vez bajo una nueva etapa condicionada por la «limitación de sus contenidos»⁶²⁰ y por un cambio en el formato, ya que vuelve transformada en una enciclopedia de actividades para la escuela a la que los maestros podían suscribirse anualmente o comprar los fascículos sueltos.

En el Catálogo que la editorial Salvatella publicó con motivo de su vigésimo quinto aniversario, en 1947, se refieren a los maestros que colaboraron con la revista *Avante*, destacando que se habían formado y comenzado en su ejercicio durante el primer tercio del siglo XX y asimilándoles, a la hora de llevar a la práctica las teorías pedagógicas consideradas más renovadoras, a Don Quijote luchando contra los molinos de viento, pues intentaban llevar a la escuela métodos de trabajo para los que la escuela no tenía medios ni estaba preparada:

Había un plantel de maestros salidos de las Normales en el primer tercio de este siglo con un bagaje vocacional espléndido. Su espíritu se había formado en un ambiente de emoción pedagógica, valga la expresión y llevaban un mucho de hálito quijotesco que los llenaba de ansias de mejoramiento y de impulsos desinteresados.

(...).

Estudió [el plantel de maestros] teorías y métodos, probó, ensayó, quiso plasmar en su escuela aquellas concepciones de gabinete o aquellas instituciones modelo de que le hablaban, y casi siempre salió desalentada. Lo que la realidad daba de sí no era lo que le decían ni lo que ella había concebido. Y es que para poder compaginar la expresión de las ideas con el obrar en la práctica hay que hablar el lenguaje de la realidad y además hay que poseer los medios con que las ideas puedan traducirse en realidades, y a ella, a esa fiada juventud, ni le hablaban el lenguaje de la realidad ni le proporcionaban medios con que llevar a la práctica lo que las teorías tenían de practicable.⁶²¹

Para esta generación de maestros —explica el Catálogo—, la revista *Avante* supuso la clave para poder llevar a cabo los postulados de la escuela activa en sus aulas:

Así se explica que cuando salió a la luz “Avante” tuviera una acogida tan entusiasta y fuera recibida con tan sincero aplauso. Esa juventud a que aludimos se sentía interpretada y comprendida. Nuestra publicación les hablaba un lenguaje liso y llano, decía la verdad cierta y tangible y se movía en un plano de realidades que no estaban acostumbrados a encontrar en otras publicaciones. (...) Por otra parte les ofrecía modelos concretos y maneras de actuar contrastadas, con las que podían llevar a la plena realización el espíritu de la escuela moderna, la esencia de lo que se ha dado en llamar **escuela activa**.⁶²²

Teniendo en cuenta el periodo durante el que se publica y su vinculación con la escuela activa, lo que vamos a analizar en *Avante* es cómo pervive en la escuela

⁶²⁰ VALLÉS, Isidre: «L’Editorial Salvatella i l’escola activa», ob. cit., p. 62. Vallés añade que el régimen franquista también prohíbe «su difusión como revista dirigida directamente a las escuelas», sin embargo, en la revista del periodo republicano se indica que funcionaba por suscripción de los maestros, no que llegara directamente a las escuelas.

⁶²¹ EDITORIAL MIGUEL ÁNGEL SALVATELLA: *Catálogo de carácter extraordinario...*, ob. cit., p. 11.

⁶²² *Ibidem*, pp. 11-12. La negrita es del original.

franquista —al menos en el ámbito teórico-pedagógico— la vinculación entre enseñanza activa y trabajo.

En total hemos consultado 5 de los 6 tomos publicados durante la etapa republicana, que abarcan desde el año 1932 hasta 1936,⁶²³ y los 28 tomos que se publicaron en la etapa franquista, entre 1942 y 1962.⁶²⁴

⁶²³ Consultada en la Biblioteca Nacional de España (BNE). El primer tomo, que corresponde al año 1931, no se encuentra conservado.

⁶²⁴ Consultados en el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) en Berlanga de Duero (Soria).

CAPÍTULO V. EL CONCEPTO DE TRABAJO EN LOS LIBROS DE LECTURA

En este capítulo mostramos los resultados del análisis del concepto de trabajo que se transmitía en los libros de lectura editados en España entre 1940 y 1957. Ahora bien, lejos de tratarse de un estudio de carácter estático o cerrado a dicho periodo, hemos querido dotarle de un carácter más abierto, integrando una perspectiva longitudinal que considera, además, si las concepciones del trabajo encontradas en los libros de lectura de ese periodo fueron novedades introducidas por el franquismo o si, por el contrario, se trataba de ideas que ya estaban presentes en ediciones de los mismos libros en épocas anteriores, especialmente en la República.

Comenzamos refiriéndonos a algunas cuestiones previas a la exposición de resultados, con el fin de introducir adecuadamente las particularidades de nuestro análisis en función del tipo de fuentes que hemos revisado, así como a aquellas dificultades que hemos encontrado en el camino.

A continuación, pasamos a exponer el hilo argumental que hemos seguido, a modo de fundamentación teórica, a la hora de establecer nuestras categorías. Esta parte del análisis es importante sobre todo a la hora de comprender, de forma global, los factores sobre los que se construye el discurso rupturista del trabajo que luego vamos a tratar de identificar en los libros de lectura.

Finalmente, presentamos los resultados del análisis de las fuentes consultadas exponiendo, en el caso de cada categoría, si nos encontramos ante una concepción que irrumpe o si por el contrario se trata de una idea que continúa, y mostrando para cada caso las evidencias extraídas a partir de los libros de lectura revisados. En este sentido, queremos matizar que, dado que principalmente hemos analizado libros de lectura destinados a los niños —o a lo sumo a la infancia en general—, las categorías extraídas en primer término dan cuenta de las concepciones del trabajo masculino. Sin embargo, a pesar de que nuestra investigación no comprende un análisis exhaustivo de la concepción del trabajo de la mujer, no hemos querido dejar de analizar una pequeña

muestra de manuales de lectura destinados exclusivamente a las niñas y de exponer los resultados obtenidos, los cuales hemos incluido en el cuarto apartado de este capítulo.

1. CUESTIONES PREVIAS

Antes de comenzar con la exposición de resultados, nos gustaría señalar que nuestra investigación ha estado condicionada por una doble perspectiva. Por un lado, el intento de extraer aquellos indicadores que apuntaran hacia una determinada concepción del trabajo de cara a establecer las diferentes categorías. Por otro lado, la necesidad de identificar aquellos indicios que nos ofrecieran la necesaria información para concluir, en el caso de cada categoría, si se trataba de una ruptura o una continuidad.

Esta segunda parte del análisis nos ha planteado algunas dificultades, de las cuales la primera y fundamental ha resultado precisamente de la complejidad derivada de la necesidad de consultar las diferentes ediciones de los textos escolares, pues no siempre ha sido posible acceder a una edición del periodo republicano y del periodo franquista de un mismo manual. En el intento de que nuestro análisis fuera lo más completo posible hemos comparado también otras obras que mencionaban el trabajo en alguna de sus lecturas, de las que sólo hemos podido revisar una edición, fuera del periodo que fuera. No obstante, siempre que ha sido posible hemos comparado ediciones distintas de la misma obra.

La segunda dificultad resulta del propio proceso de depuración ideológica que trajo consigo la dictadura franquista, el cual afectaría, entre otros múltiples aspectos, a los libros de texto que se venían empleando en las escuelas. La razón por la que este trámite conlleva una dificultad para nuestro análisis es que, dentro de este proceso la renovación de los libros de texto no se llevó a cabo de manera inmediata, sino que durante el periodo de posguerra continuaron publicándose algunos de los manuales que ya se venían editando con anterioridad, salvando, gradualmente, las limitaciones impuestas por la censura y adaptándose a los rigores que les exigía la autorización previa por parte del organismo competente.⁶²⁵ En este sentido, y lejos de pretender profundizar ahora sobre las medidas depuradoras implantadas en la política del libro escolar —que por otra parte ya han sido mencionadas en el capítulo III—, consideramos necesario poner de manifiesto que ni todos los libros que se utilizaban en las escuelas durante el periodo de posguerra fueron editados para atender a las nuevas exigencias, ni todos fueron adaptados a los nuevos requisitos al mismo ritmo. En consecuencia,

⁶²⁵ Vid. ESCOLANO BENITO, Agustín: «La segunda generación de manuales escolares», ob. cit., p. 21.

nuestra muestra de manuales editados durante el periodo franquista no es uniforme y no podemos decir que su contenido sea siempre rupturista.

Teniendo en cuenta esta consideración hemos establecido una diferenciación de tres líneas o tipos de libros de lectura en función del grado de ruptura que presentan. La primera, de corte más continuista, engloba aquellos manuales del primer tercio del siglo XX que continuaron editándose durante el franquismo sin ninguna variación. Dentro de este grupo pueden servir de ejemplo *Deberes* —de José Dalmau Carles y editado por Dalmau Carles Pla—, del que hemos podido consultar las ediciones de 1930 y 1945, o *Lecturas de Oro* —de Ezequiel Solana y editado por Escuela Española—, del que hemos consultado las ediciones de 1932 y 1951. Se trata generalmente de libros de mucha tradición, como muestra el hecho de que el ejemplar de *Lecturas de oro* de 1932 corresponde a la 51ª ed. y el de 1951 a la 67ª, o que el libro *Deberes* ya se editaba en 1918 —y creemos que también con anterioridad.

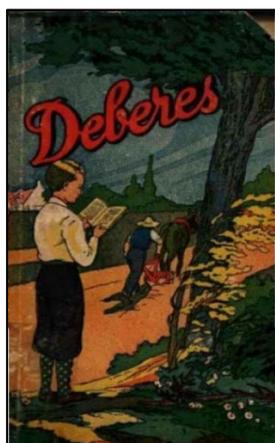


Imagen 1: *Deberes* (1945)

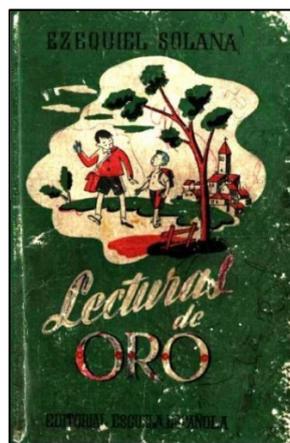


Imagen 2: *Lecturas de oro* (1951)

La segunda línea —que podemos denominar mixta—, comprende aquellos libros de lectura que sólo incorporaron los correspondientes apartados sobre Franco y el Movimiento a la obra que se venía editando, o realizaron modificaciones parciales que se aprecian, en muchas ocasiones, con tan sólo mirar el índice. *Renovación 3* —de José León Domínguez Esteban y editado por Salvatella— puede servirnos de ejemplo, ya que en su edición de 1934 aparecen lecturas como «El vendedor de periódicos», «No dejar las cosas para otro día» o «Correspondencia escolar», que en la edición de los años cuarenta son reemplazadas por otras con títulos como «Estoy orgulloso de ser flecha»,

«Alas triunfadoras de España», «Franco y los pescadores gallegos» o «Las flechas y el yugo». Lo mismo podemos decir de *El primer manuscrito* —de José Dalmau Carles—, en el que las lecturas «Decálogo» y «El general Prim» de la edición de 1933 son sustituidas en la de 1949 por «A la Patria» y «Todo por la Patria».



Imagen 3: *Renovación 3* [ca.1940]

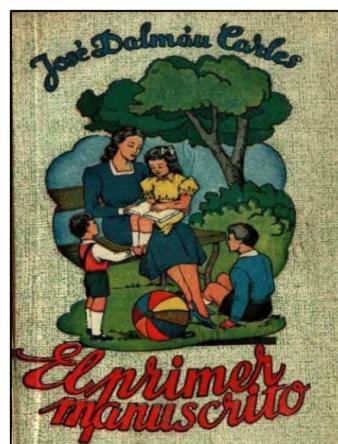


Imagen 4: *El primer manuscrito* (1949)

La tercera línea engloba aquellos libros de corte abiertamente rupturista cuya primera edición vio la luz en el periodo franquista. En este caso nos referimos a libros de lectura cuya única finalidad era adoctrinar en los principios del nuevo Estado, por lo que están cargados de ideología. Entre ellos podemos destacar *Así quiero ser* (1944),⁶²⁶ o *Héroes* (1946), de Onieva, ambos editados por Hijos de Santiago Rodríguez.

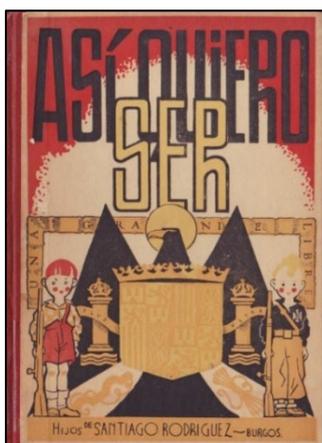


Imagen 5: *Así quiero ser* (1944)

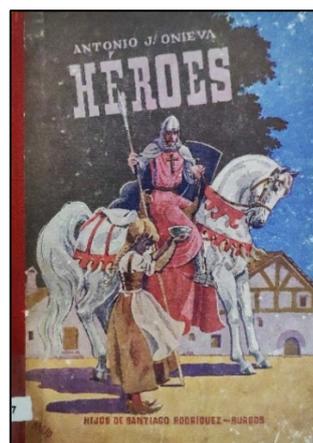


Imagen 6: *Héroes* (1946)

⁶²⁶ En el libro no figura el autor, pero Francisca Montilla asegura que es Antonio Juan Onieva, de quien sostiene que «muchas de las obras de lectura escolar escritas por él no consignan su nombre» pero «se sabe que son suyas por ediciones anteriores o posteriores» y que «probablemente algunas de las patrocinadas por las editoriales, cuyo autor no se manifiesta, le pertenecen también». Vid. MONTILLA, Francisca: Selección de libros escolares de lectura, ob. cit., p. 163.

Finalmente, queremos señalar una última dificultad que hemos encontrado en el proceso de diferenciar lo novedoso de lo que venía siendo una concepción del trabajo más tradicional —aunque en distintas épocas—. En este caso proviene del hecho de que muchas de las novedades ideológicas asociadas al franquismo ya venían gestándose en los años inmediatamente anteriores a que se produjera el alzamiento, sin que por ello puedan atribuirse al pensamiento republicano por mucho que los manuales fueran editados en dicho periodo. En este sentido, hemos considerado ruptura todo aquello que supone un cambio en el modo de entender el trabajo respecto a la concepción introducida por el Régimen inmediatamente anterior al franquismo, es decir, la República. Por el contrario, una determinada concepción que ya estaba presente en los libros de lectura editados en la Restauración y que desapareció de los libros editados durante la II República, volviendo a aparecer en los de la dictadura, es para nosotros una continuidad.

Teniendo en cuenta todas estas dificultades queremos señalar que si en un principio nos habíamos propuesto presentar los resultados obtenidos en dos capítulos distintos, dedicando uno a las continuidades encontradas y otro a aquellas concepciones más rupturistas, finalmente no ha sido posible realizar tal separación, fundamentalmente porque la mayoría de las categorías resultantes no eran continuidades o rupturas puras, debiendo aludir en cada caso a matices de distinta naturaleza —a veces tan solo cuestión de léxico—, que nos han llevado a considerar algunas categorías como continuidades rupturistas. Es por esta razón por la que finalmente hemos optado por ordenar las distintas categorías en un único apartado, haciendo mención, en cada caso, a si se trata de una concepción del trabajo que pervive o de una interpretación que irrumpe, especificando las particularidades de cada una de ellas.

Respecto a los libros de lectura para niñas, podemos decir que hemos encontrado las mismas dificultades y hemos establecido las mismas tres líneas, de modo que tenemos un tipo de libro de corte más continuista, como puede ser *La niña instruida* (1939), de Victoriano Fernández Ascarza.

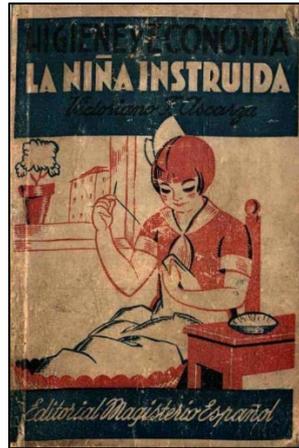


Imagen 7: *La niña instruida* (1939)

Igualmente, tenemos una línea intermedia, de corte continuista pero que incluye modificaciones concretas que subsanan aquellas diferencias ideológicas más importantes respecto a la edición republicana. Un ejemplo podría ser *El libro de las niñas* (1935 y 1951), de Gregorio Sierra, en cuya edición de 1935 podemos encontrar lecturas tituladas «La sociedad de Naciones», que en la de 1951 son sustituidas por «Mujeres patriotas» o «El caudillo a las mujeres de Falange».



Imagen 8: *El libro de las niñas* (1951)

Y, finalmente, tenemos una línea claramente rupturista respecto a la tradición republicana, en la que destacamos libros como *Nueva Raza: lecturas para niñas* (1940), escrito por Josefina Bolinaga, o la serie de *Mari Sol* —colegiala, maestra rural e inspectora— de Josefina Álvarez de Cánovas.



Imagen 9: Nueva Raza (1940)



Imagen 10: Mari Sol (1942)

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE INTERVIENEN EN EL ANÁLISIS

Una vez conformada nuestra muestra, hemos procedido a realizar la revisión de las fuentes seleccionadas realizando un análisis cualitativo del discurso y, cuando ha sido necesario, de las imágenes. Este procedimiento nos ha ayudado a extraer las categorías que sintetizan las distintas concepciones del trabajo coexistentes en el periodo autárquico, algunas de las cuales son planteadas como categorías simples —el trabajo como deber social, como penitencia, como fuente de dignidad o como redención—, mientras que otras responden a un encadenamiento de conceptos que adquieren sentido para nuestra investigación, precisamente al presentarse de forma interrelacionada. Sin embargo, antes de pasar a exponer cada una de ellas, nos gustaría presentar algunos fundamentos que nos han ayudado en la formulación de las mismas, así como en la determinación de su carácter rupturista o continuista.

Como ya hemos apuntado, la clasificación de una determinada concepción del trabajo como una ruptura respecto a aquellas formas de interpretarlo anteriores al franquismo, de debe, en muchas ocasiones, a matices más relacionados con el lenguaje que emplean y no directamente al concepto de trabajo que asumen, el cual puede considerarse en el fondo una continuidad. Sin embargo, en otras ocasiones sí hemos detectado la existencia de un discurso subyacente en las lecturas que se materializa en una concepción rupturista del trabajo. Con la intención de aclarar qué influye —más allá del lenguaje— en esta determinación, pasamos a exponer aquí los ejes fundamentales que confieren un significado especial a estas categorías o concepciones que conforman el discurso que irrumpe sobre el trabajo.

En primer lugar, tenemos que señalar la influencia de la trilogía conformada por el *organicismo*, *armonicismo* y *corporativismo*, que condiciona en gran medida la mentalidad sobre el trabajo defendida por el régimen franquista. Esta combinación de corrientes de carácter filosófico a la que aludimos cuando analizamos el discurso político del ministro de Trabajo, José Antonio Girón de Velasco, está muy presente también en los libros de lectura, si bien sus componentes no pueden ser consideradas categorías en sí mismas porque, más que un planteamiento específico sobre el trabajo, en realidad denotan cuestiones relacionadas con la concepción armónica de la sociedad y su consecución mediante la organización corporativa del trabajo.

A grandes rasgos, la mentalidad que se deriva de esta concepción filosófica es que la sociedad es como un organismo vivo en el que cada una de sus partes —los ciudadanos— tiene una función concreta —un trabajo— que ha de desarrollar para que el organismo funcione adecuadamente. Por su parte, la labor de lo que podría denominarse el órgano director de ese organismo —el Estado— es legislar para que las relaciones entre las distintas partes sean armónicas, solidarias y fraternales. Finalmente, el funcionamiento correcto exige que todas las partes que componen el organismo estén ordenadas jerárquicamente formando grupos —corporaciones— en función de su sector.

Esta concepción corporativa del trabajo y su influencia en el logro de la armonía social aparece en los manuales de lectura, sobre todo en forma de alusiones a la sociedad gremial propia de la Edad Media, resaltando entre sus distintas bondades la actuación humanizadora sobre el trabajador:

Cada «maestro» o jefe de taller, dirigía el trabajo de sus «oficiales» y «aprendices», y en numerosas ocasiones, los propios oficiales vivían bajo el amparo y guía del «maestro», que realizaba así, cerca de ellos, no una mera función de dirección económica, sino una labor espiritual de padre.⁶²⁷

Se trata, por tanto, de una comunidad armónica en la que cada uno ocupaba el lugar que le correspondía, sin que existiera siquiera descontento por parte de aquellos que podían considerarse menos favorecidos en el orden social. El capitalismo y el socialismo rompieron esta armonía porque trajeron consigo una organización del trabajo injusta, la deshumanización del trabajador y la lucha de clases.

Al «taller» de corte familiar sucedió, en el orden económico, la «empresa» y en el orden del trabajo «la fábrica», donde los hombres, convertidos en obreros, van perdiendo su condición excelsa de seres humanos, para quedar convertidos en piezas deshumanizadas de un sistema económico cuyos anhelos fundamentales eran el aumento de la producción y el incremento del «capital» que la hacía posible.

(...)

Esta organización del trabajo y de la economía era injusta, porque no concedía al elemento humano la importancia principal, rectora que debe tener en la producción.⁶²⁸

La lucha de clases es la destrucción de todos los ideales cristianos de paz, orden y trabajo.⁶²⁹

Por lo tanto, sería una prioridad del Movimiento la restauración del orden social y económico basado en la corporación.

⁶²⁷ MAÍLLO, Adolfo: *El libro del trabajo*, Barcelona: Salvatella, 4ª ed. reformada, 1947, p. 168. Las comillas son del original.

⁶²⁸ *Ibidem*, pp. 168-169. Las comillas son del original.

⁶²⁹ H.S.R.: *Así quiero ser: el niño del nuevo Estado*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 3ª ed., 1944, p. 146. La negrita es del original.

La nueva España quiere orientar las relaciones de obreros y patronos en un sentido cristiano, subordinando los intereses puramente económicos a los de índole espiritual y humana, que son los más importantes. Combate al capitalismo, que degenera en una feroz explotación del obrero, lo mismo que combate al marxismo, que tiene del hombre un concepto materialista y ve en él no más que un animal que se asocia con los de su misma clase social para luchar despiadadamente contra las demás clases sociales.⁶³⁰

Para evitar que los obreros luchen contra los patronos y viceversa, las personas inteligentes y buenas han ideado diversos procedimientos, y uno de ellos es la organización de corporaciones de trabajo.

¿De qué se trata? De unir a patronos y obreros para que se conozcan, se traten, se hagan amigos, y unos y otros establezcan las condiciones en que los obreros han de trabajar y el salario que los patronos deben darle.

Los obreros nombran una representación, los patronos otra; ambas representaciones se unen y forman la corporación.

La corporación tiene por objeto unir a los patronos con los obreros para que se entiendan y trabajen en paz.⁶³¹

La máxima realización llevada a cabo por el Régimen con este tipo de corporaciones sería el sindicato vertical.

En segundo lugar —además de estas grandes concepciones filosóficas—, hemos tenido en cuenta tres ejes ideológicos que, además de influir también en esta gran idealización armónica y corporativa de la sociedad y del trabajo, dirigen parte del discurso sobre el trabajo que se plasma en los libros de lectura que hemos analizado. Estos ejes son el *patriotismo*, el *paternalismo*, y el *catolicismo*, y aunque tampoco pueden ser considerados categorías de análisis en sí mismos, inciden notoriamente en algunas de las que vamos a exponer en el siguiente apartado, confiriéndoles, a veces, ese carácter rupturista.

El primer eje al que nos referimos es el *paternalismo*, al que ya nos hemos referido en el capítulo II, y que viene a ser una adaptación del amor paterno-filial al modo de concebir la relación entre el empresario o el Estado y el trabajador. Desde esta perspectiva el papel que adquiere el Estado en el sistema social concebido a nivel teórico —armónico y corporativo—, será el de dirigir, regular, controlar y tutelar, actuando como un padre que protege a sus hijos, quienes, por otra parte, deben hacerse dignos de sus cuidados mediante el trabajo. Esta premisa que establece la condición de que los hijos —o ciudadanos— deben trabajar para ser merecedores de los cuidados que el Estado puede brindarles, será la que articule una parte del discurso de la dignificación que vamos a presentar como una de las categorías en el siguiente apartado.

⁶³⁰ MAÍLLO, Adolfo: *El libro del trabajo*, ob. cit., 1947, p. 170.

⁶³¹ H.S.R: *Así quiero ser: el niño del nuevo Estado*, ob. cit., p. 148. La negrita es del original.

Una muestra del carácter rupturista de esta concepción frente a la de periodos anteriores y de su presencia en el panorama de las intencionalidades educativas que llegaban a materializarse en los textos escolares, podemos encontrarla en *Vida y fortuna o arte de buen vivir*, libro de lectura de amplia tradición del que hemos podido cotejar las ediciones de 1924 y 1949. Esta comparación nos ha permitido comprobar que la última parte de la edición de 1924, titulada «La experiencia de la vida», fue sustituida en la edición del periodo franquista por la parte «Protección del Estado al trabajador».⁶³²

A continuación, ofrecemos algunas muestras de este discurso paternalista en los manuales de lectura, el cual tiene su más clara expresión en el libro de lecturas cívicas *Así quiero ser* (1944):

Mis padres me proporcionan alimento, vestido y calzado. Para ello mi padre tiene una profesión u oficio con el cual obtiene un sueldo o salario que nos permite vivir. El Estado protege la profesión de mi padre para que pueda ejercerla pacíficamente.

(...)

El Estado ejerce su acción paternal sobre todos los ciudadanos para que se sientan lo más felices posible.⁶³³

Yo quiero hacerme merecedor de todos los beneficios que el Estado me concede. Sé que tiene la obligación de proporcionármelos, pero sé también que yo debo ser digno de ellos. ¿Cómo? Cumpliendo mis deberes. ¡Bien poco es lo que se me pide!⁶³⁴

Ahora bien, la protección que el Estado ofrece a sus hijos debe materializarse en realidades concretas siendo una de ellas el propio derecho al trabajo, el cual debe ser garantizado por el Estado por tratarse de un derecho esencial:

Por otra parte, el hombre tiene la obligación de vivir, y como sólo se vive trabajando, deducimos que el hombre tiene derecho a trabajar, para sí y para su familia.

El derecho al trabajo es esencial al hombre, pues sin trabajo no se vive.

El Estado español se preocupa de que todo hombre pueda trabajar, para que no falte en ningún hogar el pan y la lumbre.⁶³⁵

Otra de las realidades en las que el paternalismo del Estado hacia el trabajador queda patente es el discurso sobre los seguros sociales presente en algunas lecturas. Así, encontramos alusiones al seguro de accidentes de trabajo:

Con ellos, el obrero, cuando se accidenta o enferma, no tendrá más preocupación que curarse, ya que el Estado se encarga de que no llamen las privaciones y miserias a su hogar.⁶³⁶

⁶³² Vid. SOLANA, Ezequiel: *Vida y fortuna o arte de buen vivir*, Madrid: El Magisterio Español, 7ª ed., [1924], pp. 202-216 y SOLANA, Ezequiel: *Vida y fortuna o arte de buen vivir*, Madrid: Escuela Española, 15ª ed., 1949, pp. 212-224.

⁶³³ H.S.R: *Así quiero ser: el niño del nuevo Estado*, ob. cit., p. 22. La negrita es del original.

⁶³⁴ Ibidem. Se trata de un «deber personal» que los alumnos deben copiar en su cuaderno.

⁶³⁵ Ibidem, pp. 134-135. La negrita es del original.

O a los subsidios familiares:

Para atender a los desembolsos consiguientes, el Estado ha dado disposiciones oportunas. Destina en sus presupuestos grandes cantidades, y obliga a Empresas y obreros a que contribuyan con la cantidad que les corresponda.⁶³⁷

Ahora bien, esta concepción paternalista está estrechamente vinculada con lo que hemos establecido como segundo *eje* que canaliza el discurso sobre el trabajo en los manuales de lectura. Nos referimos al *patriotismo*, que, si bien es cierto que no es un elemento rupturista porque el concepto de ‘Patria’ fue acuñado por unas y otras ideologías en tiempos pasados, sí está dotado de ciertos matices que le confieren un carácter exaltado o apasionado y que se traducen, en definitiva, en una idea de Patria asociada a la maternidad. Según esta forma de patriotismo, España es la madre Patria a la que sus hijos deben mostrar su amor incondicional mediante el trabajo, el cual la engrandece y la hace próspera.

Las referencias a la madre Patria tampoco son algo nuevo que podamos atribuir exclusivamente al franquismo, pero sí podemos decir que aparecen con más frecuencia en este periodo. A continuación, mostramos algunos ejemplos de esta concepción maternal de la Patria que hemos extraído de los libros de lectura editados en la etapa que analizamos:

Un ciudadano que se avergüenza de su Patria es como un hijo que se avergonzara de su madre.⁶³⁸

Todos los españoles de todas las regiones de España, somos hermanos, somos compatriotas. Todos debemos unir nuestros esfuerzos para elevar a nuestra madre España a la cumbre de la prosperidad y de la gloria. El trabajo será el medio principal para conseguirlo.⁶³⁹

El pueblo trabajador, ¡oh madre España!, abre tus entrañas con la reja del arado para que pródicamente ofrezcas los tesoros de tu fecundidad; los obreros trabajan en sus fábricas por cuyas chimeneas salen volutas de humo que cantan el himno del progreso humano; los sabios investigan en sus laboratorios y bibliotecas para acrecer los manantiales de la ciencia; los artistas (...).

Todos ellos, Madre España, te cantan, te ensalzan, te glorifican; porque tú eres la paz, el amor, la tradición, la dicha, la luz, el regazo, el alma y el corazón en que todos vivimos y en que todos nos conocemos y amamos.⁶⁴⁰

A esta combinación madre-Patria, padre-Estado, el franquismo añade un ingrediente más que viene a conformar nuestro tercer *eje*, si bien en realidad actúa como

⁶³⁶ AZPEITIA PELAYO, Concepción y MONGE MUÑOZ, Miguel: *Mirada a Lontananza...*, ob. cit., p. 92.

⁶³⁷ *Ibidem*, p. 93.

⁶³⁸ H.S.R: *Así quiero ser: el niño del nuevo Estado*, ob. cit., p. 13. La negrita es del original.

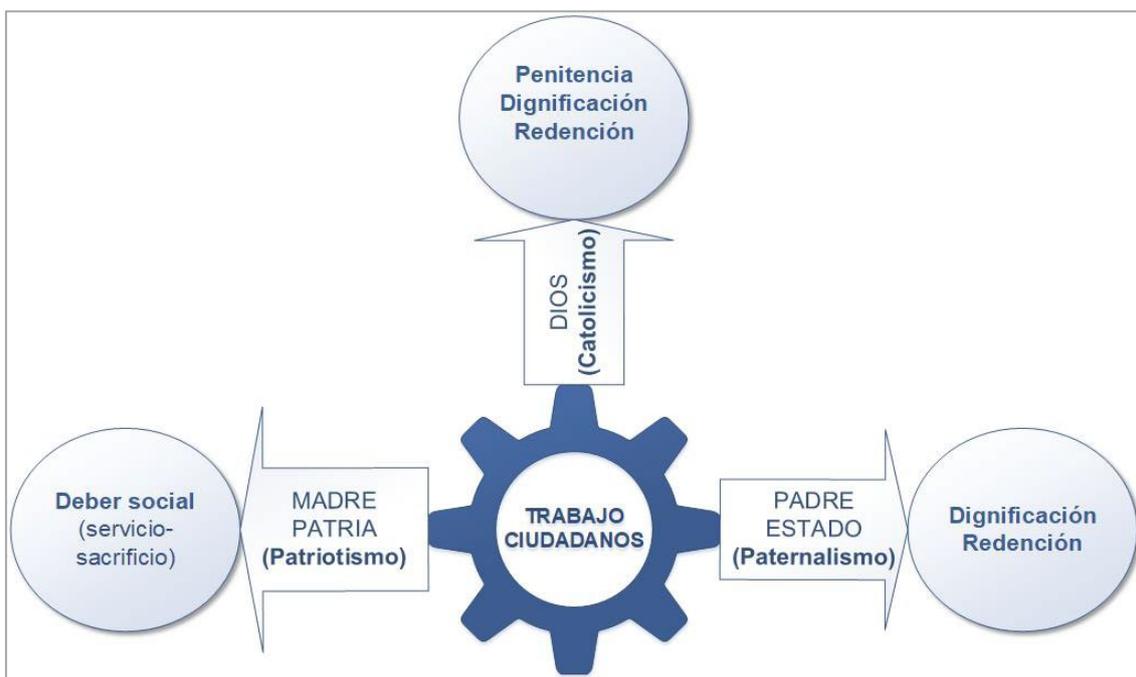
⁶³⁹ RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, Ángel: *Rayas: método de enseñanza de la lectura por la escritura*, Plasencia: Sánchez Rodrigo, 32ª ed., 1952, lectura 159.

⁶⁴⁰ ONIEVA, Antonio J.: *Héroes: libro escolar de lectura*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 7ª ed. reformada, 1946, pp. 7-8.

categoría suprema que influye también en las otras dos. Nos referimos a la religión católica, bajo cuya influencia el concepto de trabajo estará impregnado de alusiones al sacrificio supremo, al dolor y a la resignación alegre a la hora de ocupar en la sociedad el lugar que Dios nos ha encomendado.

A modo de recapitulación, podemos decir que tenemos un padre —el Estado—, que protege y controla a sus hijos, una madre —la Patria— que les cuida, y unos hijos —los ciudadanos— que deben trabajar, cumpliendo con su deber, para mostrar su amor y agradecimiento a los padres, haciéndose merecedores de sus cuidados. Todo ello, siempre bajo la presencia de Dios a quien también debemos honrar con nuestro trabajo en justo pago al castigo impuesto por nuestro pecado. En torno a estos tres ejes —Dios, Estado y Patria— hemos organizado nuestras categorías de análisis del concepto rupturista del trabajo.

El siguiente esquema sirve para organizar visualmente las relaciones mencionadas de los citados ejes con las categorías a las que impregnan:



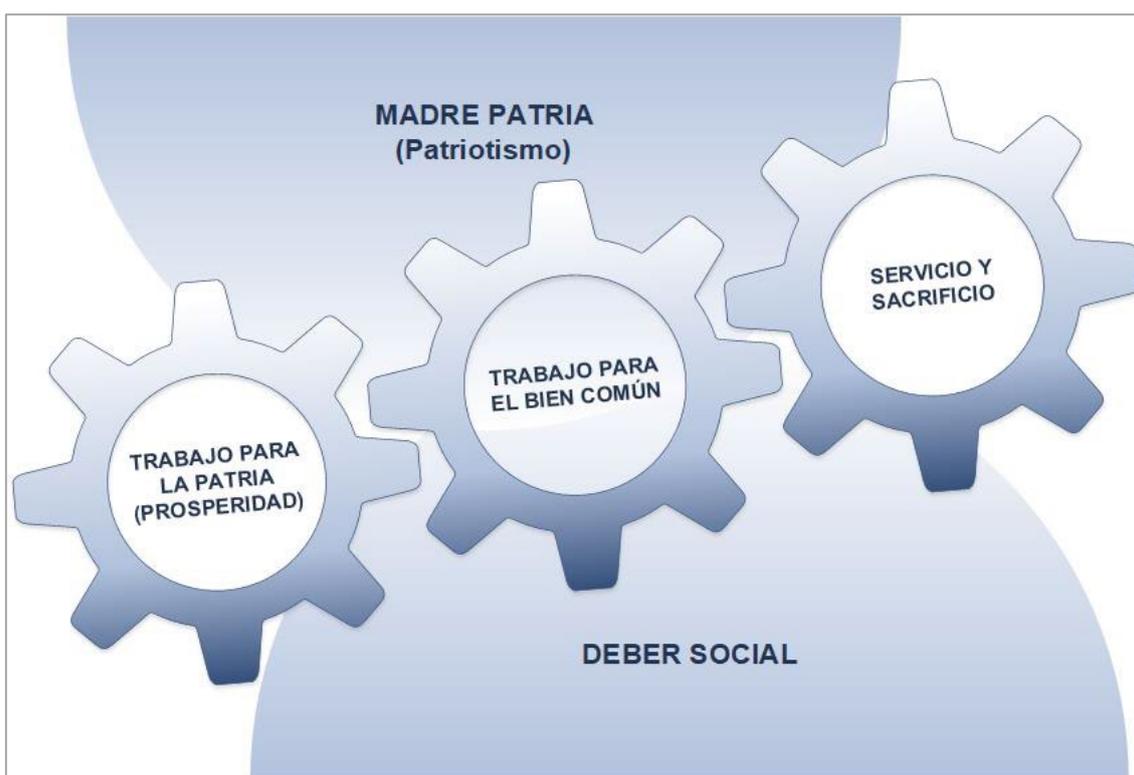
Esquema 5: Catolicismo, paternalismo, patriotismo y trabajo.

3. LOS RESULTADOS OBTENIDOS

a) El trabajo como deber social

El trabajo como deber social es, sin lugar a dudas, la categoría más nutrida en los manuales escolares. Una muestra de ello son los propios títulos de las lecturas, que llegan a ser tan sugerentes como «El deber de trabajar»,⁶⁴¹ «Trabajo y Patria»,⁶⁴² «¡Todos a trabajar!»,⁶⁴³ o «Deberes para con la Patria»⁶⁴⁴ —entre otros.

Al igual que en discurso sobre el deber de trabajar del Ministerio de Trabajo, los indicadores que hemos empleado para clasificar las evidencias encontradas en los libros de lectura son las ideas de *servicio* y *sacrificio*, el *bien común* y el *trabajo para la Patria*. De este modo, podemos decir que el deber social de trabajar en los manuales de lectura ha quedado representado de la siguiente manera (esquema 6):



Esquema 6: Concepción del trabajo como deber social.

⁶⁴¹ H.S.R: *Así quiero ser: el niño del nuevo Estado*, ob. cit., p. 136.

⁶⁴² Ibidem, p. 164.

⁶⁴³ SERRANO DE HARO, Agustín: *Yo soy Español. Libro del primer grado de Historia*, Madrid: Escuela Española, 19ª ed., 1958, p. 52.

⁶⁴⁴ ONIEVA, Antonio J.: *Héroes: libro escolar de lectura*, ob. cit., p. 9.

Sin embargo, conviene recordar que en el discurso del ministro del sector, José Antonio Girón de Velasco, el trabajo era considerado un deber social-servicio para la Patria y un deber moral-sacrificio hacia Dios, con un claro predominio del primero en detrimento del segundo. Este dato es importante porque, en los manuales escolares esta división es más sutil, encontrando alusiones al deber moral de trabajar que no lo supeditan únicamente a la moral cristiana, sino que aluden a la moral en sentido abierto, como «doctrina del obrar humano que pretende regular el comportamiento individual y colectivo en relación con el bien y el mal y los deberes que implican».⁶⁴⁵ Por lo tanto, el deber moral de trabajar en los libros de lectura no se relaciona únicamente con el castigo divino, el cual hemos analizado por separado en la categoría del trabajo como penitencia, sino con el cumplimiento de las normas de convivencia que exige la vida en sociedad.

Al igual que sucede con el deber social y el deber moral respecto a la Patria y a Dios, tampoco está clara la frontera entre los términos *servicio* y *sacrificio*, que se emplean de una forma más aleatoria. De este modo, podemos encontrar referencias en las que se alude a ambos calificativos en un sentido patriótico o religioso, sin que sea el acto de servicio o de sacrificio lo que determina que se trate de un deber social o moral, sino por quién se presta.

Ahora bien, dada la frecuente identificación de lo moral con lo religioso, hemos querido nombrar a esta categoría *El trabajo como deber social* aunque en ella vamos a hablar tanto del deber social como del deber moral —sin matiz religioso—, y tanto del servicio como del sacrificio.

Por otra parte, hemos de decir que, a pesar de que la conceptualización del trabajo como un deber social parece una ruptura que introduce el franquismo, en realidad no lo es. Ya encontramos abundantes referencias al deber social de trabajar en la República —y también anteriores—, si bien es cierto que no están impregnadas de un estilo tan exaltado como el que introduce la dictadura.

Una muestra de este continuismo en lo que respecta al deber de trabajar la encontramos en la siguiente cita extraída del libro *Estímulos*, de Emilio Ortega, del que hemos podido cotejar dos ejemplares impresos en 1934 y 1950. A pesar de que existen

⁶⁴⁵ *Diccionario de la lengua española*, RAE, edición del tricentenario, actualización 2022, accesible en <https://dle.rae.es/moral>, fecha de consulta 21 de febrero de 2023.

diferencias notables entre ambas ediciones, existen lecturas que son idénticas. Una de ellas es «El porvenir nacional», en la que Ortega se refiere a la necesidad de que todos trabajemos para la *prosperidad de la Patria*:

No solamente ha de interesaros vuestro propio porvenir, sino que también habéis de laborar por el de vuestra Patria, ya que estando ligados a la misma por vínculos indisolubles, una desgracia nacional será también, para vosotros, una gran desgracia, y un éxito de la nación repercutirá igualmente en vosotros, como un triunfo propio. Laborando por el porvenir de vuestra Patria laboraréis por vuestro propio porvenir.⁶⁴⁶

A continuación, anima a los lectores a que cooperen involucrándose en alguno de los puntos del «programa de reconstitución patriótica» que propone.⁶⁴⁷

Otro ejemplo que nos permite mostrar la continuidad en el modo de concebir el trabajo como un deber social necesario para la prosperidad de la nación es el libro *España, mi Patria*, del que hemos podido comparar las ediciones de 1932 y 1944, comprobando que son iguales. En el prólogo podemos leer lo siguiente:

En él [se refiere al libro] hallaréis, en síntesis concisa, el valor inapreciable de la riqueza hispana; en él conoceréis nuestras glorias más legítimas; en él respiraréis el perfume de nuestras santas tradiciones; él encenderá en vuestro corazón el amor a nuestro suelo; él, en fin, os trazará el camino que debéis seguir, para trabajar con fe por vuestro honor y por el engrandecimiento de la Patria.⁶⁴⁸

También el libro *Deberes*, expresa la misma concepción del trabajo como deber social en las ediciones de 1930 y 1945, en este caso aludiendo a la idea de *sacrificio* que dicho deber implica:

Pero sabed que la patria nos exige sacrificios, que tenemos altísimos deberes para con ella.

La patria es un *todo*, y nosotros, sus hijos, somos los elementos más importantes entre cuantos integran este todo. Si somos buenos, nobles, honrados, laboriosos, agradecidos, la patria florecerá esplendorosa y será fuerte y respetada; y brillarán, doquiera, la paz, la prosperidad y la riqueza. Si no poseemos aquellas virtudes, el malestar, la pobreza, la ruina, la debilidad, el descrédito y la deshonra serán el patrimonio de la patria y, también, nuestro propio patrimonio.

⁶⁴⁶ ORTIGA, Emilio: *Estímulos: Libro de lectura reflexiva y de trabajo escolar*, Barcelona: Salvatella, 6ª ed., 1950, p. 152. En la edición de 1934 consultar la página 146.

⁶⁴⁷ Los puntos del «Programa de reconstitución patriótica» son prácticamente los mismos en las dos ediciones. Entre ellos destacamos la industrialización de la agricultura, la mejora de los métodos de cultivo, el aprovechamiento de la riqueza hidráulica, el aumento de los terrenos de regadío, la repoblación forestal, la expansión de la ganadería, el desarrollo de la minería, o la construcción de infraestructuras — puentes, carreteras, vías férreas—, entre otros. El único punto novedoso en la edición de 1950 es la «creación de un ejército, una escuadra y una aviación lo suficientemente fuertes para defender nuestro patrimonio y nuestra independencia». Vid. *Ibidem*, pp. 153-154. En la edición de 1934 consultar las páginas 147-148.

⁶⁴⁸ DALMAU CARLES, José: *España, mi Patria: Método completo de lectura libro quinto*, Gerona: Dalmau Carles Pla, 1944, s. pág. En la edición de 1932 consultar la misma página.

Aprended los siguientes versos del inmortal poeta D. José Zorrilla, que os enseñarán lo que debéis desear para nuestra segunda madre, y os dirán, mejor que yo, lo que debéis practicar para honrarla y enaltecerla.⁶⁴⁹

No obstante, también encontramos ejemplos de esta tradición menos exaltada en libros de lectura que se editaron por primera vez en la dictadura. Entre ellos, podemos mostrar un elevado número de referencias al trabajo como *fuerza de riqueza nacional* que exige el cumplimiento del deber social por parte de todos los ciudadanos. Puede servirnos de ejemplo el libro de lecturas para la enseñanza de la Historia *Yo soy Español* (1958), en una de cuyas lecciones —titulada «Una madre pobre y triste»— alude al desastre del 98 y a la decadencia que le siguió porque la gente dejó de trabajar:

España se quedó tan pobre y tan sola, porque le dio a América lo mejor que tenía, lo mismo que hace una madre con sus hijos.

Pero también se quedó pobre, porque los españoles dejaron de trabajar. Los reyes pensaban más en divertirse que en gobernar; los personajes principales eran muy orgullosos y gastaban en banquetes y en lujo lo que debían gastar en labrar las tierras.

Y aumentó el número de holgazanes.

Y se fueron cerrando las fábricas. Y en los campos crecían las hierbas, en lugar de las huertas y los trigales.

Si España es pobre, todos somos pobres. Si España es rica y feliz, todos somos ricos y felices.

Pues ¡a trabajar todos y a ser todos buenos, para que España no vuelva a ser pobre y desgraciada!⁶⁵⁰

También en *El libro de España* (1955) se refieren al trabajo como fuente de riqueza nacional:

—No sabes tú, Antonio —dijo Gonzalo alborozado—, lo que me alegro de ver lo mucho que se trabaja en Vizcaya. Así, con el sudor de sus hijos, será España cada vez más rica y más grande.

—Esta ciudad de Bilbao —observó el marino—, es una prueba de que la prosperidad nace del trabajo. (...).⁶⁵¹

Pero este tipo de referencias más moderadas conviven con otras más apasionadas que sí son más características del periodo autárquico. En este sentido aludimos a la edición de 1947 de *El libro del Trabajo*, que incluye una lectura que no figura en la edición de 1934, titulada «Trabajo y Patria». En ella se aprecia con claridad esta concepción más exaltada del trabajo vinculada al patriotismo que introduce el franquismo:

Muchas veces he pensado en ciertas formas oscuras, pero eficaces de patriotismo. La madre que pasa las noches en vela junto a la cuna de su hijito enfermo; el oficinista que

⁶⁴⁹ DALMAU CARLES, José: *Deberes: Método completo de lectura*, Gerona: Dalmau Carles Pla, 1945, pp. 156-157. En la edición de 1930 consultar las mismas páginas. El poema de Zorrilla que reproduce se titula «El pueblo del porvenir».

⁶⁵⁰ SERRANO DE HARO, Agustín: *Yo soy Español...*, ob. cit., pp. 76-77.

⁶⁵¹ EDELVIVES: *El libro de España*, Zaragoza: Editorial Luis Vives, 1955, p. 19.

cumple con diligencia y escrupulosidad sus deberes; (...); el labriego que en las tardes de invierno, arrebujado en su anguarina, gobierna su yunta con mano firme, sobre la escueta geometría de los barbechos castellanos, mientras el cierzo lanza sobre su rostro los dardos helados de una llovizna cruel... todas éstas y otras muchas tan calladas y heroicas, son formas elevadas y fecundas de patriotismo.

En cambio, no son patriotas los que se limitan a afirmar que lo son, pero se excusan de comprobarlo con muestras de sacrificio y de esfuerzo, que son las más convincentes e indudables. Amar a la Patria es servirla. Servir a la Patria es trabajar por engrandecerla. Por eso los mejores patriotas son los grandes trabajadores.

Tienen ellos siempre delante de los ojos de su alma la imagen amada de la Patria, enaltecida por el esfuerzo de sus hijos. Y en cada jornada de su oficio, en cada momento de su tarea, luchan por acrecentar con su trabajo los tesoros vivos de la Patria.⁶⁵²

Y en *Así quiero ser* (1944), uno de los libros más rupturistas que hemos consultado, vemos cómo conviven la redacción clara y neutra con las referencias de tipo más exaltado, recurriendo a consignas falangistas para adornar sus explicaciones. Las dos citas que se incluyen a continuación dan muestra de esta convivencia entre la neutralidad y la exaltación en un mismo libro y en referencia a un mismo tema —el trabajo—. Primero, la explicación sobre el tema:

¿Cuál es la principal riqueza de un Estado? Sencillamente, el trabajo de sus ciudadanos.

Si los ciudadanos trabajan tenazmente, todo va bien. Las tierras se roturan, los cultivos se intensifican, la industria posee abundantes materias primas, los ferrocarriles y barcos transportan continuamente los productos, el dinero se mueve y a todo el mundo le llega.

Si los ciudadanos no trabajan, mejor dicho, si no rinden el trabajo que deben, aunque las arcas del Estado rebosasen de dinero, el Estado sería pobre.

(...)

¿Qué hace falta? Que todos trabajemos a conciencia. No hay mejor oro que el trabajo. Nadie nos lo puede robar. Cuando un pueblo trabaja de veras, no puede ser pobre.⁶⁵³

Después, el «deber personal» que el alumno debía copiar en su cuaderno «para que le inspire su norma de conducta»:⁶⁵⁴

El que pudiendo trabajar no trabaja, procede como si robara la riqueza al pueblo en que ha nacido. Yo procuraré hacer lo contrario, o sea, contribuiré a la riqueza de España con mi trabajo. Quiero a España rica, pujante, independiente, dueña de sí misma. Así será grande y libre.⁶⁵⁵

Esta concepción del trabajo para la prosperidad de la Patria está íntimamente relacionada con la idea del *bien común*, que también tiene su expresión en los libros de lectura. En el siguiente ejemplo Maíllo recurre a la fábula para transmitir a los niños de diez a doce años el concepto de trabajo para la comunidad. En ella cuenta la historia de una abeja que se dedica a libar el néctar de las flores sólo para ella en lugar de trabajar para la colmena. A pesar de que la reina ya le había advertido de su mal

⁶⁵² MAÍLLO, Adolfo: *El libro del trabajo*, ob. cit., 1947, p. 165.

⁶⁵³ H.S.R.: *Así quiero ser: el niño del nuevo Estado*, ob. cit., pp. 68-69.

⁶⁵⁴ H.S.R.: *Así quiero ser: el niño del nuevo Estado*, ob. cit., p. 5.

⁶⁵⁵ *Ibidem*, p. 69.

comportamiento, «ella seguía su vida de capricho y egoísmo, sin querer contribuir con su esfuerzo a la tarea común», de modo que un día le impidieron entrar en la colmena a pasar la noche:

—No— le contestaron las vigilantes—. Tú no eres abeja, porque todas las abejas vienen muchas veces al día a depositar en los paneles el polen que van recogiendo y tú no has venido una sola vez. En esta colmena no hay abejas holgazanas...

—No; yo no soy holgazana— dijo ella a su vez—. Todo el día me lo paso libando las flores.

—Entonces, ¿por qué no traes el polen, como todas?

—Porque me alimento yo con él.

¡Fuera! ¡Fuera! —clamaron las de la guardia—. Ya que no quieres trabajar más que en tu provecho, sin aportar a la tarea común el resultado de tu esfuerzo, ¡vete de ahí, egoísta, y busca donde pasar la noche! ¡Que las celdillas construidas por la comunidad no albergan a quien sólo mira para sí!...⁶⁵⁶

Finalmente, la abeja tiene que pasar la noche fuera de la colmena y pasa tanto miedo que al día siguiente vuelve muy arrepentida:

—Comprendo que hacía muy mal trabajando sólo para mí, sin pensar en mis compañeras. Pero ya creo haber pagado mi delito con el miedo que he pasado esta noche. Desde ahora en adelante, si Vuestra Majestad me admite de nuevo en el seno de la comunidad, daré ejemplo de laboriosidad y desinterés. ¡Os lo aseguro, os lo aseguro, gran reina!...

La Reina, compadecida de ella, la admitió otra vez en la colmena, y desde entonces la abeja egoísta fue la más diligente y trabajadora de las obreras.⁶⁵⁷

Y la moraleja, ya sin adornos infantiles, conserva el tono neutro:

España es también como una gran colmena. Todos los españoles tienen derecho a beneficiarse con una parte del fruto de nuestro esfuerzo. Todos los españoles tenemos el deber de trabajar.⁶⁵⁸

También existe una interpretación del trabajo como germen del progreso bajo la perspectiva del bien común, si bien esta lectura no debe entenderse tanto en el sentido económico —como prosperidad o bonanza—, sino más bien como evolución, desarrollo o civilización.

¿Cambiaríamos alguno la comodidad de nuestra casa, por modesta que sea, por las cuevas prehistóricas? Seguramente que vuestra respuesta es negativa. Pero, ¿sabéis lo que significa en la historia del Mundo tan asombrosa modificación de vivienda? La caverna era la barbarie, la incomprensión, la pobreza de espíritu, y el moderno edificio es la civilización, la cultura, el progreso. Para construir esos enormes rascacielos de las grandes ciudades, ha sido preciso pulir la piedra, sacar madera de los árboles, cocer la tierra, inventar la grúa, descubrir la plomada y otros tantos indispensables elementos. Y para que este progreso se haya realizado ha sido menester que transcurrieran muchos siglos de grandes privaciones y de incesantes trabajos.⁶⁵⁹

⁶⁵⁶ MAÍLLO, Adolfo: *Patria*, Zaragoza: Hijo de Ricardo González, 2ª ed., [ca. 1947], p. 14.

⁶⁵⁷ *Ibidem*, pp. 17-18.

⁶⁵⁸ *Ibidem*, p. 18.

⁶⁵⁹ TORRES, Federico: *La historia del mundo contada a los niños*, Barcelona: Salvatella, 7ª ed., 1952, p. 23. En la edición de 1934 consultar la misma página.

Sin el trabajo no hay progreso, ni civilización, ni bienestar. Los inventos no son obra del acaso, sino de los esfuerzos repetidos, tal vez acumulados poco a poco de generación en generación. Así se ha podido llegar desde el hilado de la rueca a las grandes fábricas del día. Los hombres más grandes de la historia, del arte, de la literatura y de la ciencia son los hombres más laboriosos.⁶⁶⁰

Sin embargo, a pesar de que el discurso sobre el bien común puede considerarse una continuidad, existe una parte del mismo que tiene que ver con el citado rechazo del régimen franquista a la lucha de clases, que fue eliminada de los manuales en la etapa que analizamos. La muestra más evidente la hemos encontrado en *El libro del Trabajo* de Adolfo Maíllo, concretamente en la lectura titulada «El deber moral del trabajo». Esta lectura es aparentemente igual en las ediciones de 1934 y 1947, salvo el párrafo que mostramos a continuación, que sólo aparece en la edición de la República (1934), suponemos que porque en ella se hace una crítica de la aristocracia como clase social a la que había que eliminar porque no producía trabajo, sino que sólo se beneficiaba del trabajo de los demás:

(...). La antigüedad dividía a la sociedad en dos porciones opuestas: a un lado, estaban las gentes condenadas a trabajar y producir, recibiendo a cambio una vida de sacrificios y privaciones; una recompensa hecha de limitaciones y padecimientos. Era la gran masa de los humildes, de los desheredados. Sobre ellos estaba el núcleo social aristocrático, que disfrutaba de todos los honores y gozaba de todas las preeminencias sin más merecimientos que el hecho de haber nacido en el seno de familias nobles. Esta capa superior apenas tenía deberes que cumplir. Su misión era beneficiarse de las creaciones del trabajo ajeno, sin aportar a la convivencia social género alguno de esfuerzo productivo. Era, pues, una clase social, decorativa y parasitaria, cuya existencia no podemos comprender ya.⁶⁶¹

Pero hemos señalado que lo que introduce el franquismo de novedoso es el léxico excesivamente apasionado y de estilo castrense para referirse al deber social de trabajar, llegando a emplear para expresarlo consignas tan características de este periodo como el *¡Arriba España!* Se trata, por lo tanto, de un matiz más relacionado con el lenguaje que con el propio contenido de las lecturas, pues la idea que subyace sigue siendo la misma.

En este sentido, podemos decir que en los libros de lectura del periodo de posguerra el deber social de trabajar se fundamenta en un patriotismo más exaltado que, si bien preserva la tradicional concepción del trabajo como *fuerza de riqueza* para la Patria y la idea del *bien común*, le confiere un carácter de *servicio* y de *sacrificio* que remite a la identificación del trabajador con el héroe. Y es precisamente en el *heroísmo* donde reside la clave de la ruptura, pues perfila un trabajador que está dispuesto a

⁶⁶⁰ SOLANA, Ezequiel: *Vida y fortuna o arte de buen vivir*, ob. cit., 1949, p. 63. En la edición de 1924 consultar la página 59.

⁶⁶¹ MAÍLLO, Adolfo: *El libro del trabajo*, Barcelona: Salvatella, 1ª ed., 1934, p. 166.

rebasar los límites del esfuerzo en su labor diaria, llegando a sacrificar su vida si lo exige el cumplimiento del deber social que tiene para con su Patria.

Niño: tú también debes formarte y educarte en este ambiente heroico de España. El héroe no es sólo el del campo de batalla, sino también el que con sacrificio de su salud y de su vida trabaja por hacer una España fuerte y progresiva.

Debes sacrificar toda comodidad si es compatible con el bienestar de tu compañero.

Debes trabajar en la escuela para convertirte en hombre útil a ti mismo y a tus semejantes.

Debes hacerte duro para el trabajo, a fin de que todas tus fuerzas sean aprovechadas para el progreso general de la nación.⁶⁶²

A continuación, ofrecemos otros ejemplos de ese lenguaje patriótico más rupturista para expresar el acto épico que entraña el cumplimiento del deber social de trabajar:

Me siento orgulloso de la herencia que para mi enaltecimiento supieron legarme mis antepasados en esfuerzo grandioso. Y he de trabajar por conservarla limpia y digna, acrecentándola cuanto pueda con mi esfuerzo de todos los días. Así quiero yo ser patriota: viviendo, trabajando y, si es necesario, muriendo, por salvar y aumentar el honor de mi patria.⁶⁶³

Por otra parte, debo colaborar con mis compatriotas en la gran obra de elevar más cada vez el nombre glorioso de España. Todos mis actos, todos mis anhelos irán encaminados a trabajar, luchar y, si es preciso, morir, por aumentar el prestigio, el honor y la gloria de mi Patria.

*Mis amores primordiales son: Dios, mis padres y mi Patria. Por ellos seré capaz de todo esfuerzo y de todo sacrificio.*⁶⁶⁴

La siguiente cita ha sido extraída de un apartado de actividades. En ella vemos cómo se emplea ese lenguaje más exaltado mediante el recurso a las citadas consignas franquistas:

¿Qué es la Patria? ¿Por qué la amo? ¿En qué medida siento amor por ella? ¿Por qué debo trabajar, pensando patrióticamente?

(...)

Comentar el significado de los gritos patrióticos ¡VIVA ESPAÑA! ¡ARRIBA ESPAÑA!

Con nuestro esfuerzo, nuestro trabajo, nuestro sacrificio y, si es necesario, nuestra vida, pondremos a España ARRIBA, es decir la elevaremos a las alturas del prestigio más alto.⁶⁶⁵

Nos gustaría terminar mostrando un último ejemplo extraído de una lectura titulada «Milicia», que, junto con la ilustración que la acompaña, constituye la muestra perfecta de la idea del servicio/sacrificio que implica el acto heroico del trabajo:

No nos referimos especialmente a los soldados, sino al espíritu militar que debe informar la vida española.

⁶⁶² ONIEVA, Antonio J.: *Héroes: libro escolar de lectura*, ob. cit., p. 96.

⁶⁶³ MAÍLLO, Adolfo: *Patria*, Zaragoza: Hijo de Ricardo González, 2ª ed., [ca. 1947], p. 10.

⁶⁶⁴ MAÍLLO, Adolfo: *Camino*, Barcelona: Salvatella, 1ª ed., [ca. 1942], p. 12. La cursiva es del original.

⁶⁶⁵ *Ibidem*, p. 13.

Los soldados defienden a la Patria con las armas en la mano; los que no somos soldados debemos defenderla con los libros, con el arado, con el martillo o con la sierra de mano.

Los soldados la sirven con heroísmo, tenacidad y alegría; nosotros con esfuerzo, perseverancia y satisfacción íntima.⁶⁶⁶



Imagen 11: Trabajo como servicio/sacrificio⁶⁶⁷

b) El trabajo como penitencia

Comenzaremos por revelar que al nombrar esta categoría huimos de la primera intención de etiquetarla como *deber moral*, evitando así la errónea identificación de lo moral con lo religioso. De este modo, cuando nos referimos al trabajo como penitencia nos estamos refiriendo igualmente al deber de trabajar, si bien en este caso se trata de un deber hacia Dios que se deriva del castigo que impuso al hombre por haber desobedecido su mandato y haber comido la fruta del árbol prohibido.

*Dios castigó al hombre con el trabajo, e inmediatamente el sol se oscureció. Pero con la nueva aurora el hombre trabajó la tierra, y vio que su trabajo dio fruto. ¡Bendito el día, bendito el sol, que glorificó el trabajo del hombre!*⁶⁶⁸

Bajo esta perspectiva, el cumplimiento de la penitencia como deber hacia Dios está vinculado —al igual que sucede con el deber hacia la Patria—, con las ideas de *servicio*, *sacrificio* y *bien común*, si bien en este caso estarán supeditados a los

⁶⁶⁶ H.S.R: *Así quiero ser: el niño del nuevo Estado*, ob. cit., p. 54.

⁶⁶⁷ *Ibidem*, p. 55.

⁶⁶⁸ ONIEVA, Antonio J.: *Gaviotas*, ob. Cit., p. 101. La cursiva no es nuestra.

imperativos de la moral católica. Como mostraremos a través de los distintos ejemplos, bajo esta concepción el trabajo es un servicio que prestamos para cumplir el mandato divino, es un sacrificio que exige esfuerzo y dolor en justo cumplimiento del castigo impuesto por Dios y además exige resignación y aceptación del orden establecido, pues es el que Dios ha creado.

Conviene señalar que en este caso sí estamos ante una concepción rupturista del trabajo respecto a la que recogen los libros de lectura del periodo republicano.⁶⁶⁹ La evidencia más clara en este sentido la encontramos en *El Libro del Trabajo* de Adolfo Maíllo, cuya lectura titulada «El origen del trabajo» sólo aparece en la edición del periodo franquista. En ella se alude al mito de la creación y se explica que el trabajo siempre ha sido un mandato divino, si bien antes de que Adán y Eva comieran la fruta del árbol prohibido se trataba de una tarea gratificante. Fue la desobediencia hacia Dios lo que lo convirtió en castigo, y a partir de entonces pasó a ser una labor que exigiría esfuerzo y cuya realización produciría fatiga y dolor. Bajo esta concepción, el trabajo es un *sacrificio* hacia Dios.

En aquel momento nació el trabajo como esfuerzo doloroso para producir bienes materiales. Antes del pecado Dios ordenó que el primer hombre se entregase al cultivo y cuidado de los árboles y plantas del paraíso; pero éste sería solamente un grato entretenimiento, alejado de todo sufrimiento y fatiga. Después de la desobediencia, el esfuerzo necesario para cultivar la tierra y arrancarle el pan de cada día le costaría sudores y lágrimas, expiando así durante toda su existencia la gravísima falta que cometió al desentenderse de las órdenes vividas.

(...)

De acuerdo con la divina sentencia, el trabajo produce siempre dolor, porque es la aplicación continuada de nuestras energías a la transformación de los productos naturales. Aún las tareas más amadas y gratas, aquellas que se realizan con menor esfuerzo, porque responden a llamamientos profundos de nuestra vocación, cuestan siempre dolores y fatigas.⁶⁷⁰

Al cumplir el castigo cumplimos con nuestro deber hacia Dios. Es nuestra penitencia y sólo a través de ella lograremos cumplir la misión que Dios nos encomendó:

Contemos siempre con la aparición de la desgana o del cansancio, al comenzar una tarea. Ambas son enemigos inseparables del hombre que labora, cualquiera que sea la ocupación a que se entregue. Pero cobremos fuerzas para vencerlos y aniquilarlos, pensando que el trabajo, impuesto por Dios a nuestra naturaleza, en justo castigo a la humana maldad, es un medio de cumplir fielmente nuestro destino en la Tierra, de acuerdo con los designios de Dios.⁶⁷¹

⁶⁶⁹ Hemos encontrado referencias a la relación entre el trabajo y castigo divino, la virtud del acercamiento a Dios en manuales anteriores a la República —como *Vida y fortuna o arte de buen vivir* (1924) de Ezequiel Solana—, o editados durante el franquismo, pero ninguno en la etapa republicana.

⁶⁷⁰ MAÍLLO, Adolfo: *El libro del trabajo*, ob. cit., 1947, p. 25.

⁶⁷¹ *Ibidem*, p. 26.

Pero, como deber cristiano, el trabajo es también un *servicio* que debemos prestar, pues es la misión que Dios nos ha encomendado. Un ejemplo de esta identificación del trabajo como servicio hacia Dios es la siguiente fábula sobre una gota de agua que no quiere caer en la tierra para no ser absorbida y desaparecer. El viento la recoge y le promete llevarla con las demás gotas al mar, pero una vez allí, una ola la lanza sobre unas rocas dejándola aislada en un pequeño charco, corriendo el riesgo de evaporarse. Entonces un pez le dice lo siguiente:

Sufres mucho, ingenua gotita, porque soñabas con un imposible. Pensabas ser libre y sola en un mundo creado para tu deleite y regocijo. Ignoras que el más grave pecado que los seres todos pueden cometer contra la armonía de la creación de Dios es el orgullo del necio, y la misión primera y más alta es ésta: **servir**.

En la tierra o en el mar, como apoyo de los barcos o sustento de las plantas, tu destino, pequeña gota, es prestar servicio, ser útil a los demás. Hay que servir para algo en todo momento, porque en la Creación nada hay inútil ni superfluo. Y debes llegar, si es preciso, hasta el sacrificio. Cuando el Sol te caliente y te evapore, resignate, porque esa es la voluntad de Dios.⁶⁷²

En el ejercicio de análisis sobre esta fábula se pide a los alumnos que reflexionen sobre lo siguiente:

El espíritu de servicio, condición primordial de la vida actual. Servicio. Sacrificio. Relaciones entre ambos.

Comentar la conclusión moral: *Servir es la más bella palabra, y el más hermoso deber*.⁶⁷³

El trabajo así entendido, como cumplimiento del servicio encomendado por Dios, está directamente relacionado con el concepto de virtud. Según esta perspectiva, al trabajar huimos de la ociosidad y de la holgazanería que conducen a la ruina y al vicio y emprendemos el camino hacia la virtud, que nos acerca al bienestar y a Dios.

El hombre ha nacido para trabajar, como el ave para volar. Y así como la ociosidad es fuente de todos los males, el trabajo es el camino para llegar a la posesión de las más grandes virtudes y de los bienes más apreciados.⁶⁷⁴

Esta concepción del trabajo lleva aparejada una forma de asumir el orden y de supeditar los intereses particulares al *bien común*, muy influida por el armonicismo y el corporativismo en su vertiente más religiosa. Según esta concepción, todos los trabajos son igualmente dignos porque en todos los casos es Dios quien los ha impuesto, por lo que lo único que podemos hacer es aceptar nuestro oficio con resignación y humildad y entregarnos a él con decisión:

⁶⁷² MAÍLLO, Adolfo: *Patria*, ob. cit., p. 132. La negrita es del original.

⁶⁷³ *Ibidem*, p. 133.

⁶⁷⁴ SOLANA, Ezequiel: *Vida y fortuna o arte de buen vivir*, ob. cit., 1949, p. 47. En la edición de 1924 consultar la página 43.

Y ¡qué placer más hondo se siente cuando se trabaja con fe y decisión; cuando se ve en la tarea una misión que cumplir; cuando llevamos al desempeño de nuestros deberes profesionales un espíritu de emoción caliente y una humildad de sumisión alegre a los planes de la Providencia!...

(...).

Nosotros debemos sentirnos siempre a gusto en el puesto que ocupemos. Consideramos que aquél, y no otro, es el que Dios nos ha deparado, para que, desde él, trabajemos encendida y humildemente, como si de nuestra tarea dependiese la armonía y el concierto del mundo.

Todos los oficios son nobles; todas las tareas, dignas de estimación y entrega, porque lo que eleva y ennoblece las ocupaciones no es su rango social, ni la medida con que el vulgo aprecie su valía y sopesese sus méritos. La nobleza y dignidad de los oficios la pone el fervor y el amor de quien los practica.⁶⁷⁵

c) El trabajo como fuente de dignidad

Cuando nos referimos al discurso sobre la dignificación mediante el trabajo estamos de nuevo ante una categoría en la que encontramos rupturas y continuidades porque dentro de él existen distintos planteamientos. Podemos referirnos a la dignificación económica que se alcanza a través del enriquecimiento personal, a la dignificación moral implícitamente asociada a las cualidades que exige el trabajo, al simple hecho de contribuir con nuestro trabajo al bien común, a la dignidad hacia Dios, etc.

Ahora bien, en los libros de lectura los distintos tipos de dignificación que aparecían perfectamente separados en el discurso del ministro de Trabajo suelen aparecer entremezclados, de manera que en ocasiones no es fácil discernir ante qué tipo de dignidad nos encontramos. Quizás lo más relevante en este sentido, más que especificar si hablamos de dignidad moral o económica, es destacar el hecho de que la presentación del trabajador como símbolo de la dignidad suele realizarse contraponiéndolo a la figura del holgazán como representación de lo indigno.

Todo el mundo tiene la obligación de trabajar, y quien pudiendo hacerlo no lo hace, merece el destierro a un lugar donde los hombres no se avergüencen de ser vagos.⁶⁷⁶

Solamente el que trabaja tiene el derecho de presentarse en público con la frente alta.⁶⁷⁷

El trabajo dignifica al hombre y lo convierte en miembro útil a la sociedad. El hombre que no trabaja es un parásito de los demás.⁶⁷⁸

⁶⁷⁵ MAÍLLO, Adolfo: *Patria*, ob. cit., p. 155. La negrita es del original.

⁶⁷⁶ H.S.R: *Así quiero ser: el niño del nuevo Estado*, ob. cit., p. 136.

⁶⁷⁷ *Ibidem*, p. 137.

⁶⁷⁸ ONIEVA, Antonio J.: *Héroes: libro escolar de lectura*, ob. cit., p. 9.

En este sentido, el trabajo dignifica al hombre porque le aparta de la ociosidad y del vicio y al mismo tiempo le ofrece una compensación económica que le permite vivir sin tener que mendigar:

«Señor: Estos pobres vienen a dar gracias a su reverencia por la limosna que todos los días les hace.»

«Pues en qué socorro yo a tanta gente?»

«Estos son, señor, los jornaleros y demás trabajadores empleados en la obra del palacio.

Y el invierno es muy crudo y hay muy pocas obras en la ciudad. Si no fuera por la de vuestra reverencia, estos pobres no tendrían qué comer; seguramente, ellos y sus mujeres y sus hijos andarían mendigando de puerta en puerta. Tendrían, pues, que socorrerles sin trabajar, al paso que en la obra ganan honradamente el pan que comen para sí y para sus familias.

Pobres por pobres, señor arzobispo, más dignos de limosna son éstos que otros.»

«Maestro, me habéis dado una lección soberana, y habéis tranquilizado mi conciencia que no andaba muy firme en esto de la obra de palacio. Dios os lo pague. Tenéis razón: la limosna del trabajo es de las mejores limosnas, si no la mejor.⁶⁷⁹

Como la ociosidad es fuente de todos los vicios, la aplicación y el trabajo son caminos de prosperidad y de bienes.⁶⁸⁰

Porque le permite ascender de posición social:

Hay quien confía en que le toque la lotería. Otros, en cambio, esperan que un lejano pariente de América, el *Príncipe Azul* de los infelices, se muera y les deje su fortuna.

Ya podéis pensar vosotros que todo eso es muy problemático y que lo únicamente positivo y práctico para mejorar de posición económica es el trabajo de cada uno, la actividad propia.⁶⁸¹

Sean los niños de familias pobres que por haber nacido en cuna humilde no les están vedados los caminos de la gloria.

Innumerables han sido los hombres que han sabido elevarse por el trabajo desde la condición más baja a las cumbres de la fortuna.⁶⁸²

Y porque contribuye al bien común:

—Sí —dijo el obrero—; al principio cuesta, pero a todo se hace uno. Por otra parte, es una gran misión contribuir de esta manera al bienestar de los hombres y ganarse dignamente la vida. Más de treinta años llevo en mi puesto. Entre mis hijos tengo un rapazuelo como tú, y cuando sea mayor, no me deshonraré de traerlo a mi lado. Considero como una gloria muy grande pertenecer a una empresa que provee a nuestra patria de los arados y las máquinas que fecundan su suelo, de las locomotoras que lo atraviesan, de los rieles por los cuales corren esas locomotoras, de los motores que hacen andar los barcos, los automóviles y los aeroplanos, de los puentes por donde pasamos seguros, del armazón que sostiene nuestras casas, y hasta de los cañones y las ametralladoras que sirven para defender a la Patria si se la ataca.⁶⁸³

⁶⁷⁹ BUSTAMANTE, Mateo: *Para mi hijo: libro primero de lectura para niñas y niños*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 39ª ed., [ca. 1942], p. 83.

⁶⁸⁰ SOLANA, Ezequiel: *Lecturas de oro*, Madrid: Escuela Española, 67ª ed., 1951, p. 79. En la edición de 1932 consultar la página 109.

⁶⁸¹ ORTIGA, Emilio: *Estímulos...*, ob. cit., 1950, pp. 36-37. En la edición de 1934 consultar las páginas 30-31.

⁶⁸² SOLANA, Ezequiel: *Vida y fortuna o arte de buen vivir*, ob. cit., 1949, pp. 51-52. En la edición de 1924 consultar las páginas 47-48.

⁶⁸³ EDELVIVES: *El libro de España*, ob. cit., p. 18.

Un pueblo de ciudadanos trabajadores es un pueblo grande. No importa la clase de trabajo: tanto sirve a España el abogado como el zapatero, el ingeniero como el albañil. Desde el momento en que todos los trabajos son necesarios, a todos los trabajadores hay que reconocerles la debida dignidad.

No deshonra el tener un trabajo honrado; lo deshonroso es no tenerlo.⁶⁸⁴

Por su parte, el holgazán es un ser indigno porque vive en la ociosidad y, al no tener nada en qué ocuparse, gasta lo poco que tiene en vicios. Es un zángano que vive del trabajo de los demás sin contribuir al bien común.

Sea noble o plebeyo, rico o pobre, cuando de un hombre se dice que es un vago, se le echa en cara una de las mayores bajezas. Es un hombre que está demás, que no sirve para nada; es un ser degradado, un árbol estéril, una máquina inútil, un zángano que consume y no trabaja.⁶⁸⁵

Es una persona indigna en todos los sentidos, a la que se identifica directamente con el mal en todas las facetas de su vida:

He aquí un infeliz trapero que no tiene ni carro para llevar los trapos y papeles que recoge. El haber sido gandul lo ha traído al estado en que ahora se encuentra. No quiso sujetarse a un trabajo ordenado y provechoso y hoy tiene que ir recogiendo lo que puede.

(...)

Pero aun da más lástima el niño que le acompaña. Se le ve encogido, triste y cansado. Parece que le cuesta gran trabajo llevar el fardo con que va cargado. ¡Pobre niño! No puede ir a la escuela para aprender a leer y escribir. Con seguridad que pasa mucha hambre, y alguna vez habrá probado el garrote que tiene delante.

¡Cuan felices sois los niños que tenéis buenos padres!⁶⁸⁶

Pero este discurso sobre la dignidad en el que se contrapone la figura del vago a la del trabajador es en realidad una continuidad. Muestra de ello es la cita que mostramos a continuación, extraída de un libro de lectura sobre el trabajo de 1935:

El trabajo es siempre esfuerzo; dolor muchas veces. Pero produce en todo momento la satisfacción austera de sentir la propia utilidad, la dignidad de colaborador modesto y anónimo en la ingente obra de la civilización. El que no trabaja de un modo u otro, es un ser inútil, un parásito, un zángano de la colmena social.⁶⁸⁷

El matiz diferenciador, más allá del lenguaje, vendría de dos de los ejes en los que hemos basado nuestro análisis: el catolicismo y el paternalismo. Derivado del primero encontramos una ruptura que se manifiesta sólo respecto a la etapa republicana, y que relaciona la dignidad con el cumplimiento del mandato divino mediante el trabajo concebido como penitencia. El ejemplo que mostramos pertenece a una lectura titulada

⁶⁸⁴ H.S.R: *Así quiero ser: el niño del nuevo Estado*, ob. cit., pp. 52-53.

⁶⁸⁵ SOLANA, Ezequiel: *Vida y fortuna o arte de buen vivir*, ob. cit., 1949, p. 66. En la edición de 1924 consultar la página 56.

⁶⁸⁶ VILLAR, Aniceto: *Simiente Menuda: Libro de lectura para grados medios*, Barcelona: Salvatella, 5ª ed. 1945, p.14.

⁶⁸⁷ OÑATE, María Pilar: *El trabajo: libro de lectura para niños*, Madrid: El Magisterio Español, 1935, p. 13.

«El trabajo» de la edición de 1950 de *Estímulos*. Sin embargo, estos párrafos no aparecían en la misma lectura de la edición de 1934:

Dios lo estableció con estas palabras: “¡Ganarás el pan con el sudor de tu frente!” y este ineludible mandato rige para todos los seres de nuestra especie, que sólo se elevan, se dignifican y se ennoblecen por el trabajo y el esfuerzo.

Por eso no debéis mirar nunca el trabajo como una carga, sino como un consuelo a nuestros males.

Cuando tengáis en la vida un gran dolor, trabajad. Cuando os falte algún ser querido y queráis olvidar, momentáneamente al menos, su recuerdo y su imagen, trabajad. Cuando la ingratitud os hiera, la miseria os amenace, la enfermedad os rinda o la duda os asalte, trabajad, trabajad siempre. Pensad y deciros que sin el trabajo el hombre es un ser degradado, lamentable, abyecto.⁶⁸⁸

Por otro lado, la ruptura vendría de la mano del discurso paternalista según el cual, el trabajador, por el mero hecho de contribuir con su trabajo al funcionamiento de la sociedad y al engrandecimiento de la Patria, adquiere la dignidad que le convierte en merecedor de los cuidados que el Estado le ofrece mediante los seguros sociales de carácter obligatorio:

Yo prometo ser digno de mi Patria, y para ser digno de ella la honraré siempre con mis palabras y, sobre todo, con mis acciones. ¿Cómo? Trabajando para engrandecerla y, en caso necesario, defendiéndola contra sus enemigos.⁶⁸⁹

La Patria es una madre amantísima de sus hijos. Prevé las necesidades que puedan tener, y las previene. A todos quiere igual, como buena madre; pero tiene más cuidado con el que más lo precisa: con el obrero.

El Estado cuenta con medidas de carácter obligatorio que garantizan a los productores «económicamente débiles» y a sus familiares contra los riesgos de disminución de ingresos o aumento de gastos debidos a las vicisitudes de la vida humana. A estas precauciones se llaman Seguros Sociales Obligatorios.⁶⁹⁰

Dentro de los factores que coadyuvan a la adquisición de tal dignidad están, además del ser trabajador, el ser extremadamente pobre, contribuir a la grandeza de la Patria teniendo un elevado número de hijos, etc. De este modo, es frecuente encontrar descripciones de familias que se benefician de los seguros sociales porque, a pesar de que el trabajo y el ahorro son su principal preocupación, su situación es muy precaria porque tienen muchos hijos o porque el padre atraviesa una enfermedad. A continuación, mostramos un ejemplo de una de estas lecturas titulada «Ayuda salvadora»:

Roque y Luisa son un matrimonio ejemplar. Dios ha bendecido su unión con seis hijos. De momento, los apuros son grandes. Todos los nenes son pequeños; ninguno se halla aún en edad de ayudar a sus padres, y el matrimonio atraviesa por muchas dificultades, a pesar de

⁶⁸⁸ ORTIGA, Emilio: *Estímulos...*, ob. cit., 1950, p. 36.

⁶⁸⁹ H.S.R: *Así quiero ser: el niño del nuevo Estado*, ob. cit., p. 13.

⁶⁹⁰ AZPEITIA PELAYO, Concepción y MONGE MUÑOZ, Miguel: *Mirada a Lontananza...*, ob. cit., pp. 91-92.

que Roque es hombre laborioso, muy estimado en la fábrica donde trabaja, y que en los ratos libres que tiene hace trabajos en casa o *chapuzas* en casa de los vecinos para añadirle algo al jornal. Luisa desearía trabajar, pero harta hace con atender a los chicos, guisar, lavar, llevar a toda la familia muy recosida y muy planchada, de modo que se advierte, dentro de la pobreza, una extraordinaria pulcritud.

(...)

—¡Qué pena que trabajes así y apenas dispongamos de lo justo! Lo de los trabajos extraordinarios debiéramos ahorrarlo, como siempre hemos hecho.

—No teníamos entonces tantos hijos. ¡Qué se le va a hacer! Dios proveerá; no te apures.⁶⁹¹

Poco tiempo después, Roque llega a casa celebrando que el Estado les ha concedido «un Plus por cargas familiares» porque «el Estado comprende que es justo ayudar de una manera especial al trabajador que no sólo se sostiene a sí mismo, sino que tiene a su cargo una familia».⁶⁹²

También hemos encontrado lecturas que hablan de la protección del Estado al trabajador patriota de una forma más evidente, como en la siguiente en la que se presenta a la familia numerosa, tan necesaria para la Patria, como última depositaria del salario de carácter familiar, regulado así por el Estado para que el trabajador que más hijos de a la Patria cuente con medios suficiente para mantenerlos. En este caso hemos incluido la imagen que acompaña a la lectura por considerarla sumamente ilustrativa del concepto de salario familiar. En ella se muestra una familia que pese al elevado número de hijos que tiene, sigue siendo pobre:

Es verdad que cuando hay muchos hijos, los padres tienen que trabajar intensamente para criar a todos y sacarlos adelante; pero habiendo salud, alegría y confianza en Dios, las dificultades se van salvando, y poco a poco y sin darse cuenta, los hijos se hacen mozos y empiezan a ganar. Y entonces, ¡qué satisfacción la de los padres! Es como si un capital lo hubiesen puesto a rédito y empezara a producir.

El Estado protege a las familias numerosas, porque dan ejemplo de patriotismo.

Pues la Patria necesita hijos, no sólo para la guerra, sino para la paz, es decir, para el trabajo, la producción y la prosperidad nacional.⁶⁹³

El salario familiar no es igual para todos: el que tiene mucha familia recibe más dinero que el que cuenta con poca. Esto es más justo, pues no se trata de que todos los obreros trabajen igualmente, sino de que puedan mantener a sus familias para que los hijos no padezcan hambre.

El hombre que se entrega al trabajo debe recibir del trabajo lo indispensable para sí y su familia.⁶⁹⁴

⁶⁹¹ SOLANA, Ezequiel: *Vida y fortuna o arte de buen vivir*, ob. cit., 1949, pp. 215-216. Estas lecturas no están en la edición de 1924.

⁶⁹² Ibidem, p. 217.

⁶⁹³ H.S.R.: *Así quiero ser: el niño del nuevo Estado*, ob. cit., pp. 112-113. La negrita es del original.

⁶⁹⁴ Ibidem, pp. 154-155. La negrita es del original.

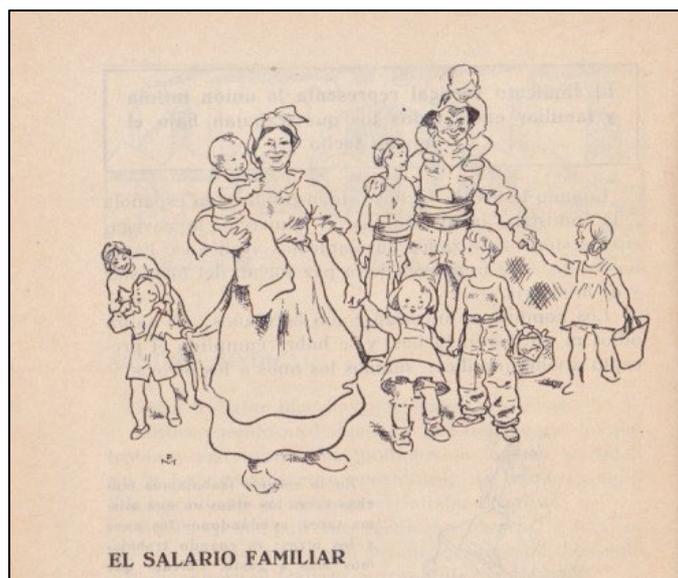


Imagen 12: Dignidad, trabajo y paternalismo⁶⁹⁵

d) El trabajo como redención

Al igual que en el análisis del discurso del Ministerio de Trabajo, en los libros de lectura también hemos encontrado alusiones a la redención, si bien es cierto que en este caso son menos frecuentes. Aun así, hemos encontrado una línea común entre los manuales y el discurso político y es la interpretación de la redención mediante el trabajo dentro del discurso de la dignificación moral que adquiere el trabajador por el simple hecho de cumplir con su deber:

Trabajo significa disciplina, orden, método, serenidad de ánimo, continuidad de esfuerzos. Por él nos dignificamos, nos redimimos, nos elevamos a la categoría de semidioses.⁶⁹⁶

El hombre que trabaja cumple con su deber y ello le libera de una carga y le permite tener la conciencia tranquila, conduciéndole a la felicidad y a la redención:

Vida es trabajo; pero como la vida es amor, también el trabajo debe serlo. Quien tome el trabajo como carga y sacrificio, vivirá sometido a constante esclavitud y no será feliz. Quien tome el trabajo como instrumento de su libertad, hará de él su redención y será dichoso. Nadie nos fabrica nuestra felicidad, porque está en nosotros. Vida activa, amor al prójimo, conciencia tranquila: eso es todo.⁶⁹⁷

Sin embargo, si el planteamiento anterior puede ser considerado una continuidad al haber encontrado referencias en libros del periodo republicano y de la etapa franquista, hemos detectado, una vez más, la existencia de matices que suponen una

⁶⁹⁵ Ibidem, p. 154.

⁶⁹⁶ ORTIGA, Emilio: *Estímulos...*, ob. cit., 1950, p. 37. En la edición de 1934 consultar la página 31.

⁶⁹⁷ ONIEVA, Antonio J.: *Gaviotas*, ob. cit., p. 158.

ruptura respecto a los textos de la República —si bien no lo son respecto a etapas anteriores—. Se trata una vez más de connotaciones que vienen de la mano de la religión y que confieren al término ‘redención’ un significado más relacionado con la expiación de la culpa que con la tranquilidad de conciencia. Según este nuevo planteamiento, el trabajo también es fuente de consuelo porque mediante él el hombre se libera de la culpa y se acerca a la felicidad, alcanzando así su redención:

Generalmente, se dice que Dios castigó al hombre con el trabajo cuando le dijo: «Cultivarás la tierra con el sudor de tu frente.» Pero eso no fue un castigo: fue justamente el consuelo que les diera ante las angustias que les ocasionó la culpa en que incurrieron con su desobediencia. Sin el trabajo, nuestros primeros padres se hubieran sumido en la desesperación.⁶⁹⁸

Pero el trabajo no ha de considerarse sólo como una pena impuesta al hombre por su desobediencia al Creador, sino como una obligación que contrae el ser racional al venir al mundo y que lleva consigo la satisfacción de conciencia, la salud, la alegría y el bienestar.⁶⁹⁹

Rocío de esa vida son mis cuentos. Que ellos sirvan para instruiros y deleitaros y enseñaros que la senda del trabajo y de la moral cristiana es la senda de la verdadera felicidad. Esa será mi recompensa.⁷⁰⁰

e) Enseñanza activa y trabajo. Hombres de provecho. Cualidades del trabajador

Como ya hemos mencionado, el *método activo* es una continuidad pedagógica que viene empleándose en la enseñanza desde la II República —y aún desde tiempo atrás—, y que hace referencia a dos principios que nos interesan especialmente por la relación que tienen con el concepto que aquí analizamos, es decir, el trabajo. Nos referimos al *principio de actividad* y al de *educación para la vida*, fundamentos que, como vamos a mostrar, están presentes en los prólogos de muchos de los libros de lectura que hemos seleccionado.

Sobre esta cuestión queremos recordar que, en el capítulo IV, hemos aludido a Salvatella como un estudio de caso sobre una editorial que abandera el lema de la enseñanza activa en el periodo republicano y lo mantiene durante el franquismo. Sin embargo, como vamos a mostrar, los libros de lectura de Salvatella no son los únicos en

⁶⁹⁸ ONIEVA, ANTONIO J.: *Héroes: libro escolar de lectura*, ob. cit., p. 24.

⁶⁹⁹ SOLANA, Ezequiel: *Vida y fortuna o arte de buen vivir*, ob. cit., 1949, p. 46. En la edición de 1924 consultar la página 42.

⁷⁰⁰ BOLINAGA, Josefina: *Amanecer: libro escolar de lectura*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 4ª ed. 1941, prólogo.

los que se alude al método activo en su conjunto o a alguno de sus principales postulados.

Imaginarse la aplicación del principio de educación para la vida en los libros de lectura puede resultar fácil, pues basta con que la temática de las narraciones verse sobre temas de la vida real. Sin embargo, no podemos decir lo mismo en el caso del principio de actividad, cuya puesta en práctica a través de la lectura puede resultar más compleja. En este sentido, podemos señalar la identificación de dos tipos de actividad extraídos a partir del análisis de las referencias encontradas en los prólogos.

En primer lugar, detectamos alusiones a la actividad de tipo práctico-intelectual, es decir, al entrenamiento, a través de la lectura, de aquellas capacidades intelectuales que nos permiten comprender el texto, relacionarlo con la vida real, reflexionar sobre él, entender su vocabulario, etc. Esta concepción del método activo está presente principalmente en los libros de lectura de la editorial Salvatella, en cuyos prólogos los autores casi siempre aluden, a modo de instrucciones para el maestro, a la forma de proceder durante la lectura en el aula para poner en marcha esa actividad de tipo intelectual. Así se refiere al método activo Adolfo Maíllo en *Camino* (1942):

Con el presente libro queremos ofrecer a las escuelas de España una serie de lecturas capaces de servir de instrumento adecuado a la tan ensalzada como frecuentemente mal concebida “lectura comentada”.

Para ello, no sólo damos el fondo escueto de cada tema, con el que el Maestro se encuentra casi siempre un poco desorientado, sin saber qué giro dar a sus glosas, sino lo que hasta ahora no ofrecían los libros escolares: una sistemática del comentario y ampliación que han de hacer conjuntamente maestro y niños, si queremos seguir los dictados de la “escuela activa”, conquista metodológica que ya no morirá.⁷⁰¹

Y en *El libro del Trabajo*, en las ediciones de 1934 y 1947:

Este libro quiere ser un instrumento de trabajo para la escuela activa. El resultado docente y educativo que con él se obtenga depende, principalmente, del modo de su utilización. Este, como todos los libros de lectura, no ha de servir para realizar en él una tarea de lectura mecánica desconectada de la labor del día. Leer un trozo de un libro que no tenga relación con la labor desarrollada, es algo que no tiene ningún sentido.⁷⁰²

A continuación, ofrece unas pautas de tipo práctico que indican cómo debe utilizarse el libro en el aula para seguir los dictados de la escuela activa. Entre ellas destacamos la lectura por parte del alumnado, la búsqueda del vocabulario que no entienden en el diccionario, la realización de preguntas sobre el texto por parte del

⁷⁰¹ MAÍLLO, Adolfo: *Camino*, ob. cit., p. 7.

⁷⁰² MAÍLLO, Adolfo: *El libro del trabajo*, ob. cit., 1947, advertencia. En la edición de 1934 consultar la misma página.

maestro, la redacción oral o escrita de un resumen y la realización de los ejercicios que figuran al final de cada lectura.⁷⁰³

Otro libro de lectura de la casa Salvatella que también se pronuncia a favor de despertar este tipo de actividad intelectual mediante sus lecturas es *Renovación 3*:

«Renovación nº 3» ha sido escrito precisamente para provocar la actividad del alumno.

Cada tema de lectura debe y puede ser un centro de interés, en el cual la interpretación de los grabados que acompañan al texto constituya un trabajo preliminar del niño, complementado por la lectura clara y expresiva del maestro, que se continuará con un diálogo vivo sobre personajes, hechos narrados y vocabulario.

Esta conversación sencilla, breve e ingenua puede servir para que, sin advertirlo el discípulo, le suministremos una cultura elemental, y más que nada, para sembrar en su espíritu inquietudes y afanes de saber, que en fin de cuentas es el objetivo principal de la Escuela.⁷⁰⁴

Dentro de esta forma de concebir la enseñanza activa nos gustaría señalar la existencia de un tipo de libros de lectura extensiva que tienen como finalidad servir de complemento a la enseñanza a través del coto escolar. El ejemplo más claro es el libro *Horizontes abiertos* (1949), de Agustín Serrano de Haro, de cuyo prólogo hemos extraído la siguiente referencia:

3º. Toda enseñanza derivada de estas lecturas debe tener un carácter eminentemente activo. Se harán siempre «ejercicios» prácticos, los que se indican en las «sugerencias» o los que cada Maestro considere más educativos y convenientes.

4º. Siendo el COTO ESCOLAR AGRÍCOLA la suprema finalidad concreta a la que han de converger consideraciones, enseñanzas y trabajos, el Maestro lo tendrá en cuenta a fin de orientar debidamente, desde el primer día, el interés y la actividad de los niños.⁷⁰⁵

En segundo lugar, existen en los prólogos y en las propias lecturas múltiples referencias a la actividad emocional. Se trata de alusiones que relacionan la actividad con el sentir, con el despertar emocional que se ejercita a través del principio de educación para la vida, el cual está muy presente en las lecturas ejemplarizantes que incluyen los libros de lectura del periodo que analizamos. El primer ejemplo que mostramos de esta aplicación del principio de actividad de tipo emocional corresponde a *Yo soy español* (1958):

¡No frunzan, pues, el entrecejo los que, al ver en este libro los nombres de Cervantes y Felipe II, crean que vamos a preparar a los pequeñines para un examen de viejo estilo! ¡No! Queremos que empiecen a oír los nombres ejemplares y las gestas heroicas; que las cosas de Dios y de España entren, como sal de bendición, en la levadura germinal de su

⁷⁰³ Vid. *Ibidem*.

⁷⁰⁴ DOMÍNGUEZ ESETEBAN, José León: *Renovación Nº 3: libro de primeras lecturas*, Barcelona: Salvatella, 9ª ed. [ca. 1940], Orientación pedagógica. En la edición de 1934 consultar la misma página. Las comillas son del original.

⁷⁰⁵ SERRANO DE HARO, Agustín: *Horizontes Abiertos: el libro escolar de la previsión*, Madrid: Escuela Española, 1ª ed., 1949, p. 12. La mayúscula es del original.

conciencia. Mas no precisamente para que «sepan». Todo no ha de consistir en saber; ¡También tiene su importancia el sentir!⁷⁰⁶

En la misma línea se pronuncia el libro *Raza española* [ca. 1940], el cual se dirige directamente a los maestros:

Este es un libro de lecturas históricas reflexivas, de formación patriótica y religiosa, propio para niños de las últimas secciones de una Escuela graduada de tipo normal. (...). Los textos que contiene deberán ser aprovechados en sesiones atentamente comentadas, provocando diálogos, despertando sentimientos, suscitando ideas y planteando hábilmente cuestiones de índole moral educativa. Cada tema puede servir a modo de una especie de centro de orientación espiritual, en torno del cual ha de girar todo un sistema racional de enseñanza. No puede prescindirse, en manera alguna, de la intervención personal y activa del alumno, de su interpretación e iniciativa, que el buen Maestro sabrá encauzar acertadamente, recogiendo, además, amorosamente cuanto exista de interesante y positivo en sus juicios.⁷⁰⁷

Y *Panoramas* (1950):

Coyuntura es esto de contagios emocionales y no de razonamientos sutiles; de apasionadas querencias y no de flirteos insustanciales. Y si al menos lograste caldear de fervores el alma de tus muchachos, ya puedes estar seguro que estos panoramas serán espuela de estímulo para tus muchachos y mensaje que llegue a su destino, sin que tú mismo sepas —como la carta que franqueas— a través de qué caminos.⁷⁰⁸

En cualquier caso, la finalidad de la aplicación del método activo en los libros de lectura es lograr que los alumnos sean artífices de su propio porvenir y se conviertan en *hombres de provecho*. Este propósito, estrechamente relacionado con la categoría de la dignificación, es también una continuidad, pues hemos encontrado referencias tanto en los libros editados durante la II República e incluso tiempo atrás como en los de la dictadura franquista.

El libro *Estímulos* (1934 y 1950), de Salvatella, constituye un claro ejemplo de este propósito al dirigirse directamente a los alumnos para hacerles llegar el siguiente mensaje:

Muchachos que pronto asomaréis al mundo: sois los artífices de vuestro provenir. Vuestra vida será lo que vosotros queráis. De vosotros mismos, más que de nadie, depende que lleguéis a ser hombres de provecho.⁷⁰⁹

Después explica cómo deben utilizar el libro los alumnos, leyéndolo, reflexionando y contestando al autoanálisis que se incluye después de cada lectura, para que de este modo participen activamente en la construcción de su propio porvenir.

⁷⁰⁶ SERRANO DE HARO, Agustín: *Yo soy Español...*, ob. cit., p. 6.

⁷⁰⁷ MANZANARES, Alejandro: *Raza española: Libro del muchacho español*, Madrid: Magisterio español, [ca. 1940], pp. 13-14.

⁷⁰⁸ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonio: *Panoramas: tercer libro de lectura*, Plasencia: Sánchez Rodrigo, 2ª ed. corregida, 1950, p. 8.

⁷⁰⁹ ORTIGA, Emilio: *Estímulos...*, ob. cit., 1950, p. 7. En la edición de 1934 consultar la página 11.

Estos trabajos, queridos muchachos, harán que reflexionéis en la lectura de las siguientes páginas. Reflexión que os podría conducir, para vosotros y para la Patria, a ser los artífices de un magnífico porvenir.⁷¹⁰

Otro ejemplo claro de esta preocupación por transmitir la importancia de trabajar activamente en la escuela para convertirse en hombres de provecho lo hemos encontrado en *Las lecciones del Padre* (1905 y 1955). El libro —del que hemos encontrado hasta una 22ª ed. de 1962— tiene una estructura curiosa, pues la historia central es la de un padre que cuenta cada noche un cuento a sus hijos, una historia moralizante sobre diversos temas. Una de estas historias se titula «El trabajo» y cuenta la historia de dos niños: Miguel, un holgazán que no trabajaba en la escuela y que terminó siendo un vagabundo y Juan, un niño muy aplicado y trabajador de familia humilde que se labró un porvenir como editor, convirtiéndose en un hombre de provecho. De mayores se reencuentran y Juan debe socorrer a Miguel porque está herido en la cabeza. Le lleva a su casa y cuando se recupera le ofrece un trabajo para ganarse la vida, hablándole del siguiente modo:

¡Ya verás que hermoso es el trabajo, y qué satisfacción tan grande experimentas cuando, por la noche, te vayas a descansar, después de haber cumplido con tu deber! Por el trabajo he llegado a conquistarme una desahogada posición y a tener la dicha de que mis padres, en la vejez, se vean rodeados de toda clase de comodidades y que vivamos felices y satisfechos.⁷¹¹

La enseñanza que el padre les transmite a sus hijos sobre este cuento, a modo de *moraleja* es la siguiente:

El que de niño no empieza a trabajar, muy pronto empezará a pedir, dice antigua máxima. Claro, eso le pasó a ese Miguel. En cambio, Juan, que desde que iba a la escuela era aplicado y, además, trabajador, consiguió, con su laboriosidad, hacerse una posición, ganarse el respeto de los demás y tener la satisfacción inmensa de atender a sus padres en la ancianidad.

(...)

Dedicaos al trabajo y acostumbraos a bendecirlo, pues de ningún otro modo podréis manifestar mejor vuestra gratitud al Creador que empleando dignamente vuestras facultades en servicio de la Humanidad.⁷¹²

También en *Héroes* (1946) se expresa esta relación entre la enseñanza activa concebida como entrenamiento de habilidades intelectuales y despertar emocional, y el objetivo de producir hombres de provecho:

Tú, niño, vienes ahora a la escuela y también trabajas si cumples tus deberes escolares.
(...).

⁷¹⁰ Ibidem, p. 8. En la edición de 1934 consultar la página 12.

⁷¹¹ RODRÍGUEZ MIGUEL, Mariano: *Las lecciones del Padre*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 20ª ed. reformada, 1955, p. 81. También en la edición de [ca. 1905].

⁷¹² Ibidem, p. 82. También en la edición de [ca. 1905].

En primer lugar, con tu trabajo perfeccionas tu alma y tu cuerpo; te vas preparando para ser hombre normal y completo; ya con esto cumples un deber para contigo mismo. Pero también te preparas para el porvenir; porque creas en ti hábitos de actividad, discurso, paciencia y constancia.

Así pues, tu trabajo es productivo para ti mismo, y más tarde lo será para la sociedad.⁷¹³

Por otra parte, esta forma de concebir la enseñanza activa está ligada, necesariamente, al entrenamiento de ciertas cualidades que los alumnos deben adquirir para convertirse en hombres de provecho. Se trata, por tanto, de educar aquellas actitudes que se consideran necesarias en los trabajadores como la obediencia, la diligencia, el respeto a los superiores, la laboriosidad, la puntualidad, el orden, la constancia, etc. A continuación, mostramos algunos de estos atributos que aparecen citados con más frecuencia en las lecturas analizadas:

En primer lugar, debemos referirnos a la *constancia* como aquella cualidad que debe poseer todo trabajador para diferenciarse de aquellas personas a quienes no podemos considerar trabajadoras:

Los hombres a quienes llamamos holgazanes suelen ocuparse de vez en cuando en alguna tarea; pero se cansan pronto de trabajar, abandonan en seguida la labor iniciada y quedan holgando mucho tiempo. Tales hombres no trabajan en el verdadero sentido de la palabra. Porque trabajo es esfuerzo continuado, de hoy, de mañana, de este año y del otro; esfuerzo constante, como son constantes también las necesidades de todo orden, a cuya satisfacción atiende.⁷¹⁴

El siguiente ejemplo procede de *Simiente menuda*. En él se presenta la constancia como una cualidad de los trabajadores del mar:

Cuando los pescadores extienden sus redes con la esperanza de recogerlas llenas de pescado, se les trasluce la alegría en el rostro. Cuando las recogen y las hallan vacías, encuentran fallidas sus esperanzas, y en su cara se pinta el desengaño. No obstante vuelven a su tarea sin desmayo, porque ésta es la ley de su vida. El pescado que un día falta, otro día abunda. La constancia en el trabajo lleva al triunfo más o menos tarde.⁷¹⁵

Junto a la constancia encontramos también alusiones a la *laboriosidad* y la *perseverancia*, como cualidades indispensables que todo trabajador debe poseer para ascender y mejorar de posición en la vida. El siguiente ejemplo corresponde al libro *Lecturas de oro*, y en este caso merece la pena mencionar que el título de la lectura es «El hijo del albañil», por lo que implica a la hora de interpretar la cita que extraemos:

Los caminos del bienestar y de la gloria no están cerrados para nadie que persevere en el trabajo. Muchos son los hombres que, nacidos en la pobreza, han logrado con su

⁷¹³ ONIEVA, ANTONIO J.: *Héroes: libro escolar de lectura*, ob. cit., pp. 26-27.

⁷¹⁴ MAÍLLO, Adolfo: *El libro del trabajo*, ob. cit., 1947, p. 19. En la edición de 1934 consultar la página 25.

⁷¹⁵ VILLAR, Aniceto: *Simiente Menuda...*, ob. cit., p. 9.

laboriosidad e ingenio desempeñar en el mundo puestos eminentes y legar a su patria un nombre ilustre.⁷¹⁶

Es asombroso lo que puede conseguirse aprovechando perseverantemente las horas de ocio. Los grandes hombres se han distinguido, más aún que por su talento, por su perseverancia en el trabajo.⁷¹⁷

Un ejemplo de constancia y perseverancia que suelen citar en los libros de lectura es el de Rockefeller, si bien en este caso sólo hemos encontrado referencias en los libros editados durante la dictadura. Este dato no deja de ser llamativo porque la figura de Rockefeller es quizás lo más opuesto que hay al discurso franquista sobre la dignidad del trabajador, la humildad, la austeridad, y sobre todo por su teórica oposición al capitalismo. Hemos seleccionado este ejemplo entre otros, porque, además, en él se cita como cualidad la *actividad*:

Un trabajo constante y asiduo, una vida ordenada y metódica, una actividad a toda prueba, permitieron al joven dependiente reunir unos cuantos miles de dólares, y al cabo de muchos años Rockefeller pudo adquirir unas acciones de una compañía de petróleos que iniciaba la explotación de unos yacimientos.

En poco tiempo, esta vez, Rockefeller pudo triplicar su dinero, y a la vuelta de unos otros cuantos años era uno de los grandes accionistas de la Empresa, que pasó a dirigir cinco años más tarde, cuando con su trabajo y su laboriosidad demostró su gran valía como hombre de acción.⁷¹⁸

En la misma línea de entrenamiento de habilidades aptitudinales y actitudinales frente al trabajo también encontramos alusiones a la *voluntad* y a la *diligencia*:

Es preciso que todos tengáis la firme convicción de que *querer es poder*, de que con voluntad se consigue todo en la vida. Voluntad es fuerza motriz en acción, es poder dinámico que todo lo mueve lo transforma.

(...)

¿Cómo podréis adquirir esa fuerza tan poderosa? Expulsando de vosotros la pereza, la indolencia y la indecisión. Obrando en todos los actos de la vida con actividad y diligencia.

¿Podéis hoy mismo dejar terminado un trabajo? Pues no lo dejéis para mañana. ¿Habéis de empezar una tarea pesada, y por el tiempo y la paciencia que requiere os duele tener que comenzarla? Pues manos a la obra y a terminar cuanto antes.⁷¹⁹

Y por supuesto, la *puntualidad*:

¿Se puede esperar alguna cosa útil del individuo que llega tarde a todas partes; que no es puntual en el despacho, en la oficina, en el taller, en la fábrica; que entra con retraso a la estación, a las entrevistas, a las reuniones, a los espectáculos? ¿Qué concepto tendrá de la seriedad, de la urbanidad y de la consideración al prójimo? Sabe que al llegar tarde a una cita perjudica al que le aguarda, ya que le hace perder tiempo y paciencia. Sabe que si empieza tarde el trabajo sus compañeros le miran con recelo y sus jefes con visible desagrado. Pues, ¿por qué no se corrige?

⁷¹⁶ SOLANA, Ezequiel: *Lecturas de oro*, ob. cit., 1951, p. 33. En la edición de 1932 consultar la página 121.

⁷¹⁷ SOLANA, Ezequiel: *Vida y fortuna o arte de buen vivir*, ob. cit., 1949, p. 58. En la edición de 1924 consultar la página 54.

⁷¹⁸ ORTIGA, Emilio: *Estímulos...*, ob. cit., 1950, pp. 38-39. En la edición de 1934 no figura.

⁷¹⁹ *Ibidem*, p. 73. En la edición de 1934 consultar las páginas 77-78. La cursiva es del original.

Ser puntuales es cualidad de los hombres enérgicos, de los que dan valor al tiempo y a la acción.⁷²⁰

Mañana serás un profesional, funcionario, empleado, oficinista u obrero: en todas partes, en la clase, en la oficina, en la tienda o en el taller, te exigirán la más estricta puntualidad, porque también te pagarán puntualmente. Pues si ahora no adquieres la buena costumbre de ser exacto en tus obligaciones y de medir el tiempo con escrupulosidad, experimentarás serios disgustos, tal vez sufrirás continuos despidos y algún día podrás verte en la miseria. Puntualidad es seriedad, y la nueva España quiere personas serias.⁷²¹

Finalmente, los autores de los libros de lectura señalan la importancia de transmitir los valores de *seriedad* y *honradez* a los alumnos, para la vida en general y para el trabajador en particular:

Realizar con seriedad una acción quiere decir que nuestro esfuerzo se ajuste estrictamente a ella y que la finalidad perseguida sea útil. En este sentido, tan serio puede ser el trabajo del legislador como el del zapatero o el albañil. Realizados con honradez, unos y otros son imprescindibles y dignos de estimación.⁷²²

En cualquier caso, debe tratarse de una «*seriedad alegre*», expresión con la que se alude a una forma concreta de enfrentarse al trabajo, por arduo que éste pueda resultar:

Sé alegre y realiza el trabajo de cada día jovialmente, deportivamente. (...). La seriedad alegre que se pide es aquella que conoce lo duro de un acto y le realiza sin quejas y contenta por esa misma dureza; es aquella que hace del esfuerzo gozo y no castigo o carga.⁷²³

Otro tipo de cualidades o aptitudes que se mencionan en las lecturas están más directamente relacionadas con la jerarquía. Nos referimos a la humildad, el agradecimiento, la disciplina, el respeto a los superiores, etc. Hemos de advertir que a pesar de que en algunos casos mostramos exclusivamente citas de lecturas del periodo franquista, seguimos moviéndonos en el terreno de las continuidades. La selección de los ejemplos en este caso ha sido realizada en función de la claridad con que se reflejaba la cualidad en cuestión, pero de todas ellas hemos encontrado ejemplos más o menos sutiles antes y durante el franquismo.

Comenzamos a exponer los ejemplos encontrados sobre este tipo de atributos por la *humildad*. A pesar de que se trata de una cualidad del trabajador que aparece con frecuencia en las lecturas, hemos seleccionado esta cita extraída de *Patria* (1947) porque en ella Maíllo relaciona la humildad con el sentimiento de modestia ante la grandeza de Dios, lo cual puede considerarse un matiz rupturista del franquismo frente a

⁷²⁰ Ibidem, p. 97. En la edición de 1934 consultar la página 84 (la última frase no aparece en esta edición, pero el sentido del texto es el mismo).

⁷²¹ ONIEVA, ANTONIO J.: *Héroes: libro escolar de lectura*, ob. cit., pp. 144-145.

⁷²² Ibidem, p. 35.

⁷²³ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonio: *Inquietudes: libro escolar de lecturas fecundantes*, Zaragoza: Hijo de Ricardo González, [ca. 1940], pp. 132-133.

la República, si bien no respecto a la Restauración. No obstante, esto no quiere decir que en los libros de lectura editados en la República no se mencionara la humildad:

Tenemos obligación de realizar nuestras tareas con ánimo alegre y esforzado. Debemos aspirar a llevar a cabo las mayores hazañas; pero no por eso hemos de **engreírnos** orgullosamente. Por el contrario, hemos de sentirnos siempre humildes y pobres, pequeños y desvalidos, porque nada es nuestro valor ni nuestro mérito comparados con los de otros niños u otros hombres más capacitados que nosotros, y menos que nada son siempre nuestras hazañas y afanes en comparación con la suma sabiduría y la suma omnipotencia de Dios.⁷²⁴

Pero además de la humildad, el trabajador tiene que poseer otras cualidades como el *agradecimiento* y el sentimiento de *caridad* hacia los pobres. En este sentido volvemos a citar a Maíllo. En esta ocasión en referencia al cuento de «El pescador y el viento», en el que, relata la historia de un pescador muy pobre que tenía una barca pequeña que no le permitía alejarse mucho de la costa para pescar, por lo que nunca podía pescar mucho. Un día, este pescador se encontró a un viejo que le pidió «hospedaje y protección» y él se lo dio. El viejo, que en realidad era el viento, cambió su barca por otra más grande en señal de agradecimiento y así el pescador pudo alejarse más de la costa y pescar muchos peces, haciendo una gran fortuna. Cuando ya era rico, el pescador se encontró en la calle a un pobre que pedía limosna y le despreció, diciéndole que trabajara para no tener que pedir. Ese pobre era de nuevo el viento, quien castigó al pescador con una tempestad que le obligó a naufragar. Cuando el pescador llegó a la playa, ya medio muerto el viento le dijo:

—Acuérdate del viejo que encontraste por dos veces. Era el Viento, en forma humana. Es necesario tener mejor corazón...

A lo que el pescador contestó:

Es verdad que pagué con la ingratitud los favores que de aquel viejo recibí. ¡Perdóname, Dios mío! ¡Perdóname...! Ya seré agradecido y bueno...⁷²⁵

Este saber sentirse humildes está relacionado con la *disciplina*, otra de las virtudes que los autores pretenden cultivar en los alumnos a través de las lecturas incluidas en sus libros. Así lo formulan en las dos ediciones de *Lecturas de oro* (1932 y 1951):

Seamos obedientes a los mandatos de nuestros superiores ejecutándolos con presteza y humildad.⁷²⁶

⁷²⁴ MAÍLLO, Adolfo: *Patria*, ob. cit., pp. 23-24. La negrita es del original.

⁷²⁵ *Ibidem*, p. 51.

⁷²⁶ SOLANA, Ezequiel: *Lecturas de oro*, ob. cit., 1951, p. 125. En la edición de 1932 consultar la página 40.

La mayoría de referencias a la disciplina corresponden a libros editados durante el franquismo, quizás por su identificación con el ejército y el mundo castrense que impregna tanto algunas lecturas. Casi siempre es presentada como un elemento imprescindible para el mantenimiento de la armonía social. En este sentido, el trabajador tiene que saber obedecer a sus superiores y aceptar su posición en la jerarquía. Pero también el superior tiene que tener disciplina. Así lo expresan en un tono más rupturista —o exaltado— en *Así quiero ser* (1944):

Para que haya orden en la sociedad se necesita uno que mande, otros que obedezcan y una relación entre el que manda y los que obedecen: a esa relación se le llama *disciplina*. (...)

La disciplina requiere que los jefes manden bien y los subordinados obedezcan sin vacilación.

La disciplina afecta tanto a los que están arriba como a los que están abajo.

La disciplina obliga a todos, porque es la expresión del cumplimiento del deber.

En la España de hoy no hay que discutir: hay que obedecer.⁷²⁷

Otro ejemplo lo encontramos en *Fabulario Infantil* (1942), en la moraleja que Azpeurrutia incluye tras la fábula de «El ruiseñor y el grillo»:

Respetaré las jerarquías y las obedeceré.

Haré respetar mi jerarquía sin despreciar al inferior.

Huiré de la vanidad y vanagloria sin aparentar más de lo que soy.

*Aborreceré la soberbia.*⁷²⁸

Y entre las orientaciones que ofrece para el padre o maestro:

En esta charla debe hacerse notar la armonía que debe reinar entre las diversas actividades humanas para que los fines de la sociedad se cumplan, lo que trae, por consecuencia, la necesidad de jefaturas y subordinados, y se hará saber que sólo hay un medio de igualarse con los altos: la emulación, esto es, el afán incesante de mejoramiento de la conducta en el trabajo, mediante el estudio y la práctica, con vistas a mejorar de posición. Convendrá hacer notar la diferencia, quizás un poco sutil para los chicos, entre la emulación y la envidia. La emulación quiere igualar y trabaja para ello; la envidia siente tristeza del bien ajeno y, generalmente, no trabaja para sobrepasar a los envidiados, y se limita a la queja y a la murmuración.⁷²⁹

Otros autores insisten en diferenciar la disciplina de la esclavitud o de la servidumbre, porque la disciplina precisa de la *voluntad*:

“Aprende a obedecer sin discutir. Quien manda, sabe lo que manda y por qué lo hace. Eso no es de tu incumbencia. Si no tienes espíritu propicio a la disciplina, si no tienes la fuerza terrible de la voluntad que se sobrepone a la rebeldía, no sirves. No se te pide esclavitud y servidumbre. El esclavo y el siervo no tienen voluntad y tú has de tenerla para la construcción, para el deber y para la superación diaria de ti mismo”. Por eso la disciplina es la virtud que más entrañablemente has de incorporar a tu ser. Porque esa virtud encarna las

⁷²⁷ H.S.R.: *Así quiero ser: el niño del nuevo Estado*, ob. cit., p. 46.

⁷²⁸ AZPEURRUTIA, José M^a.: *Fabulario infantil: primera parte*, Madrid: Librería y casa editorial Hernando, 1942, p. 32.

⁷²⁹ *Ibidem*.

restantes. Disciplina es entusiasmo, patriotismo, confianza, fe, optimismo, esperanza, fervor.⁷³⁰

Si dirigimos nuestras miradas a los pueblos más prósperos de hoy, comprobaremos que su prosperidad se debe a la voluntad inquebrantable de sus subordinados de entregarse sin reservas al bienestar de su nación. Unos en sus laboratorios y bibliotecas, otros en sus cuarteles o en sus escuelas, otros en sus gabinetes, fábricas, talleres y obras, todos, en fin, realizan una misión de obediencia a la autoridad, o a sí mismos o a su profesión. Por tal razón, esas naciones son prósperas y dichosas.⁷³¹

f) La vocación: Amor al trabajo y orientación profesional. Descripciones de oficios y profesiones

Dentro de esta categoría que hemos denominado ‘vocación’, hemos incluido tanto aquellas referencias más cercanas al campo de la *orientación profesional*...

Todos los hombres tenemos en este mundo un puesto que ocupar y una misión que cumplir.

Pero importa mucho determinar con precisión el objeto a que cada uno se siente llamado, para que, una vez emprendido el camino, ya no haya que retroceder.

La elección de carrera u oficio decide de nuestra vida e implica nuestro porvenir. Por eso, el adolescente, al dejar la escuela primaria, debe considerar seriamente sus inclinaciones y aptitudes y preguntarse: ¿Qué me gustaría ser? ¿Con qué medios cuento para lograrlo?⁷³²

Como aquellas otras que aluden a la necesidad de cultivar el *amor al trabajo*.

Cualquiera que sea tu tarea, has de procurar poner en ella, en cada momento de ella, un pedazo de tu corazón. Sea lo que quiera lo que hagas: cestos o panes, casas o caminos, jarras o versos, vuelca en tus creaciones el fuego de tu entusiasmo, la llama viva de tu vocación. Date por entero a tu obra. Pon en ella tu íntegro espíritu, y el pan o la casa, el cesto o el camino, la jarra o el verso, serán el mensaje fiel que das a España, a la humanidad posterior y al Cosmos entero, para salvar con él la inexorable limitación de tu vida personal.⁷³³

¡Trabajo! Rudo siempre, implacable, duro, pero bello y dulce cuando se le idealiza poniendo en él una ilusión.⁷³⁴

Ahora bien, antes de proceder con la exposición de los resultados extraídos a partir del análisis de las fuentes, nos gustaría señalar que, una vez más, estamos ante una categoría que pervive a través de las distintas épocas, pues tal y como mostraremos, los ejemplos han sido extraídos de libros de lectura editados tanto en el periodo franquista como en etapas anteriores.

⁷³⁰ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonio: *Inquietudes...*, ob. cit., p. 133.

⁷³¹ ONIEVA, ANTONIO J.: *Héroes: libro escolar de lectura*, ob. cit., pp. 39-40.

⁷³² SOLANA, Ezequiel: *Vida y fortuna o arte de buen vivir*, ob. cit., 1949, p. 52. En la edición de 1924 consultar la página 48.

⁷³³ MAÍLLO, Adolfo: *El libro del trabajo*, ob. cit., 1947, p. 163. En la edición de 1934 consultar la página 183.

⁷³⁴ TORRES, Federico: *La historia del mundo contada a los niños*, ob. cit., p. 20. En la edición de 1934 consultar la misma página.

Sobre la vocación interpretada desde el campo de la orientación profesional o la elección de carrera encontramos distintos ejemplos en las lecturas, la mayoría entremezclados con los temas más generales del trabajo, el deber, la sociedad, etc. No obstante, creemos conveniente mencionar la existencia de algunos libros que constituyen una verdadera guía de orientación profesional para los alumnos. El ejemplo más paradigmático que hemos encontrado en este sentido es el libro *¿Qué seré yo? El libro de las profesiones* (1942), cuyo propósito es expresado en la lectura final:

Que mis jóvenes lectores examinen atentamente hacia qué oficio o carrera se sienten particularmente inclinados; que observen, indaguen, comparen; que vean hacia dónde les encaminan sus aficiones y sus naturales aptitudes.

Y que decidan.

Que cuanto más pronto puedan determinar cuál es su camino y más pronto puedan enderezar sus pasos más y mejor laborarán por su futuro bienestar y por el éxito de todas sus empresas, que es, en definitiva, trabajar por la grandeza de España y por el progreso de la humanidad.⁷³⁵



Imagen 13: *¿Qué seré yo?* (1942)

En él se recogen ordenadamente descripciones de oficios y profesiones por familias —el arquitecto, el aparejador y el albañil; el comerciante el dependiente y el contable; el agricultor y el ingeniero agrónomo; etc.— y se mencionan las aptitudes necesarias para cada uno de ellos.

No obstante, fuera de este tipo de particularidades, lo que hemos encontrado en general han sido lecturas en las que ambas concepciones de la vocación se entremezclan, dando como resultado un discurso según el cual la elección de oficio o carrera es importante porque, en función de si elegimos en base a nuestros gustos y aptitudes realizaremos el trabajo con gusto y con amor o, por el contrario, lo haremos

⁷³⁵ Editorial Olimpo: *¿Qué seré yo? El libro de las profesiones*, Barcelona: Olimpo, 1942, p. 171.

con desidia y desagrado, influyendo no sólo en la calidad del trabajo que realicemos, sino también en nuestra propia felicidad.

Maíllo articula perfectamente la relación entre ambos sentidos en su prólogo a *El libro del trabajo*:

Más, mucho más importante que la determinación del cuanto de habilidad manual, de paciencia, de fatigabilidad, de agudeza sensorial y demás datos investigados por las Oficinas de Orientación Profesional que se estilan, es la determinación, o, mejor aún, el cultivo profundo del brío vocacional, del amor al trabajo, de la voluntad de entrega total a la obra en que vamos a verter los jugos de nuestra alma. Fortalecer este tesoro básico de posibilidades afectivas, sin las cuales toda la gama de cualidades profesionales queda reducida a una inerte máquina sin combustible, es la misión central y genuina de la escuela en orden a eso que se ha dado en llamar orientación profesional y que en términos netamente pedagógicos, debíamos denominar “educación vocacional”.⁷³⁶

El trabajo que responde a nuestra vocación, no es suplicio, sino fuente de perenne alegría. Por el contrario, la tarea no amada es martirio cruel y constante.⁷³⁷

También vemos esta relación en *Estímulos* (1950 y 1934):

Ahora es el momento de que escojáis vuestro oficio, vuestra carrera, y ello es cosa de tanta importancia que significa vuestra dicha o vuestra desgracia para toda la vida.

Son muchos los que por haber aceptado, sin meditarlo bien y sin ver si eran aptos para ella, la primera ocupación que hallaron o les aconsejaron, no están en su verdadero sitio, porque la colocación que eligieron no es la que requieren sus aptitudes y gustos, y su inadaptación se traduce en trabajo deficiente, forzado.⁷³⁸

Y en *Vida y fortuna o arte de buen vivir* (1924 y 1949):

En el trabajo se ha de procurar, cuando no se tenga, la afición, el gusto, el entusiasmo, que centuplica los esfuerzos, dándoles mayor valor y eficacia.

Cuando un hombre no pone toda su alma en el trabajo que tiene entre manos vale más que lo deje y emprenda otro trabajo que sea más de su agrado. Pocas veces sale bien lo que se hace con disgusto.

El placer con que se trabaja es uno de los secretos del éxito, y este placer nace de lo que solemos llamar la vocación. (...).

Antes de emprender un trabajo, de tomar un oficio, de empezar una carrera, estudiad vuestros gustos y vuestras aptitudes; escoged aquello que más os interese y os atraiga; dedicadle todo vuestro empeño, todos vuestros esfuerzos, todas vuestras energías y todos vuestros amores. Procurad hacer vuestra obra mejor que nadie, y no dudéis del resultado: el éxito será completo.⁷³⁹

Dentro de esta categoría hemos considerado oportuno incluir las descripciones de los oficios y profesiones que hemos encontrado en las lecturas. Esta decisión responde al hecho de que, tras analizarlas como una categoría independiente, hemos llegado a la conclusión de que la citada relación entre la vocación y el amor al trabajo influía

⁷³⁶ MAÍLLO, Adolfo: *El libro del trabajo*, ob. cit., 1947, prólogo. En la edición de 1934 consultar la misma página.

⁷³⁷ Ibidem, p. 135. En la edición de 1934 consultar la página 172.

⁷³⁸ ORTIGA, Emilio: *Estímulos...*, ob. cit., 1950, p. 145. En la edición de 1934 consultar la página 142.

⁷³⁹ SOLANA, Ezequiel: *Vida y fortuna o arte de buen vivir*, ob. cit., 1949, p. 55. En la edición de 1924 consultar la página 51.

también en las semblanzas de los distintos oficios que aparecían en las lecturas. Es por ello, quizá, que la mayoría de las narraciones denotan cierto romanticismo, como si tuvieran la misión de cautivar al lector. Por otra parte, llama la atención que dichas descripciones suelen corresponder a oficios relacionados con la agricultura, la pesca o la artesanía, constituyendo, en general, una exaltación o alegoría del mundo rural.

Un libro especialmente significativo en este sentido ha sido *El libro del trabajo*, ya que dedica todo un capítulo a «las formas históricas y profesionales del trabajo» en el que encontramos lecturas que relatan, de un modo descriptivo y poético a la vez, escenas propias de las labores agrícolas y ganaderas, relacionadas con «la industria textil», «la minería», «la metalurgia», o con profesiones como «el sabio» o «el artista». Es interesante señalar que, aunque entre las ediciones de 1934 y 1947 apenas existen diferencias en este capítulo, la lectura sobre «el maestro» de la edición de 1934 fue reemplazada en la de 1947 por la de «el santo». Esta edición más tardía incorpora, además, en otro capítulo, una lectura titulada «La vida y el trabajo en el mar. La pesca del Bacalao» que no aparecía en la edición de 1934.

A continuación, mostramos algunos ejemplos de este tipo de narraciones a las que podemos calificar de románticas o literarias y que, aunque versan sobre profesiones u oficios, aluden de una u otra manera mayoritariamente al ámbito rural. Entre ellas, las más numerosas son las que relatan escenas del trabajo en el campo. El primer ejemplo corresponde al libro *Renovación 3* [ca. 1940]. Se trata de una descripción romántica pero literariamente sencilla de las labores agrícolas —probablemente porque el libro está dirigido a niños de seis a siete años—.

Después de las cernidas lloviznas que han caído sobre los campos, los labradores han arado la tierra, que está blanda y esponjosa.

Otro hombre, con un saco pendiente del brazo izquierdo, ha seguido detrás del que ara: es el sembrador.

¡Qué bella la silueta del sembrador desparramando la semilla! Su mano lanza puñados de simiente, que caen en el surco, abierto y acogedor.

La tierra, húmeda, besada por el Sol, hará que de cada grano, muerto al parecer, resurja la vida, en forma de planta.⁷⁴⁰

Los siguientes ejemplos también describen las faenas campesinas, en este caso del agricultor y del ganadero. Ambos han sido extraídos de *El libro del Trabajo*:

La siembra, o como dice el campesino, la sementera, se presenta propicia. Por eso empuña la macera con brío; tiende la vista sobre la senara en óptima sazón y, acompasado por el

⁷⁴⁰ DOMÍNGUEZ ESETEBAN, José León: *Renovación N° 3*..., ob. cit., p. 45. También en la edición de 1934.

ritmo grave del caminar de los bueyes, lanza a la paz de la tarde la severa alegría de sus cantos. Una y otra vez vuelve sobre sus pasos, enterrando entre surcos las semillas que antes esparció.

No lejos de allí, sobre un leve altozano que domina la llanada, un dulce sonar de esquilas muestra la presencia de un rebaño. El pastor, sentado en una peña, parece embebido en la contemplación del paisaje; pero no es así; que en tanto sus ovejas pacen afanosas la fina hierbecilla otoñal, (...), él piensa en el invierno que vendrá, con su cortejo de fríos y nieves.⁷⁴¹

El pastor se consuela. Que el campo, la paz profunda de la vida campesina, las sencillas ocupaciones de labradores y pastores son un sedante de los nervios y un bálsamo para el espíritu. El pastor, sumergido en el ambiente de paz de la tarde que declina se ha tranquilizado. El labrador termina su tarea. Toma su caballo y regresa al pueblo.

El sol se ha ocultado ya. Las alondras vuelan de nuevo, ahora en busca de dormida. El pastor conduce a sus ovejas al redil. Sobre el campo, medio sumido en sombras, se extiende una atmósfera de paz, de sosiego, de armonía, que unge de serenidad el espíritu.⁷⁴²

Dada esta visión romántica que se presenta de las faenas agrícolas y de la vida rural, no es de extrañar que estos libros de lectura incorporen, con cierta frecuencia, poesías intercaladas de José M^a Gabriel y Galán, como «Regreso» u «Horas felices». Incluso hemos encontrado una lectura sobre el mismo Gabriel y Galán de la que incluimos el siguiente párrafo:

Gabriel y Galán amó el campo y la vida sencilla. Por eso sus versos cantaron las bellezas de Castilla y Extremadura, donde vivió, y sus poesías nos hablan de los pastores, de los zagales y vaqueros, de los campos de enceradas mieses y de las pardas y onduladas cuestas...⁷⁴³

Sin embargo, también son frecuentes las descripciones de aquellas profesiones relacionadas con la minería y la metalurgia. Sin embargo, dentro de este sector que podemos considerar más industrial, encontramos que, de nuevo las descripciones están más enfocadas hacia la parte artesana de este trabajo. Podemos verlo en *El libro de España* (1955), que cuenta la historia de dos hermanos huérfanos que tras el exilio vuelven a España y la recorren en compañía de distintos personajes que les van mostrando sus riquezas, sus paisajes, sus lugares históricos, etc. Cuando llegan a Bilbao tiene lugar el siguiente diálogo entre el marino que los acompaña y uno de los niños:

—Nada de eso —dijo [el marino]. Éste es uno de los espectáculos más bellos que se pueden contemplar: el espectáculo del trabajo del hombre, que busca en las entrañas de la tierra las cosas necesarias para su vida, y luego las adapta a mil usos diferentes por medio del fuego.
—¿Por medio del fuego? —interrogó el pequeño Gonzalo.

⁷⁴¹ MAÍLLO, Adolfo: *El libro del trabajo*, ob. cit., 1947, pp. 66-67. En la edición de 1934 consultar las páginas 67-68.

⁷⁴² *Ibidem*, pp. 68-69. En la edición de 1934 consultar las páginas 69-70.

⁷⁴³ DOMÍNGUEZ ESTEBAN, José León: *Renovación 4: libro de lectura*, Barcelona: Salvatella, 2^a ed., [ca. 1940], p. 74.

—Claro que sí —prosiguió el noble marino—. El fuego, lo mismo que el agua, son dos grandes amigos del hombre, cuando el hombre sabe usar de ellos y dominarlos como el domador domina a su caballo.⁷⁴⁴

La siguiente cita corresponde a una descripción del oficio de herrero que ha sido extraída de una lectura titulada «Balada a la humilde artesanía»:

La aldea hierve de pequeños talleres modestos. Artesanos que aroman sus creaciones de calor humano, que imponen a su tarea un sello personal inalienable.

Muy de mañana, el herrador canta a la aurora con lenguas de acero, mientras afluyen los clientes aún soñolientos. Y el herrero —membrudo, atlético, de rostro atezado y pelo crespo— viste su mandil de cuero mientras la fragua se enciende. En seguida, la llama surge del hogar aún tibio de la anterior jornada; el fuelle resopla bocanadas de aire por el tubo de hierro; el hierro se enrojece entre las brasas brillantes. Y cuando ya es una brasa más, el yunque —“patriarcal, venerable, alma de la herrería— le recibe, y los martillos caen sobre él una y mil veces, cantando “alegres una canción milenaria” que sabe a esfuerzo y a voluntad.⁷⁴⁵

No queremos dejar de mostrar cómo se refiere Maíllo a los trabajos de la minería y la metalurgia, aludiendo a los peligros que conlleva, pero también ensalzando la masculinidad y el heroísmo de quien los realiza:

Por todas partes trabajo, actividad, dinamismo. Y obscuridad, cuidado, noción del peligro. El trabajo del minero es duro; pero honroso y noble. El minero es un conquistador de los tenebrosos antros subterráneos; un vencedor de los misterios con que la Naturaleza quiso ocultar los minerales...⁷⁴⁶

La siderurgia es la industria de los cíclopes y los titanes, que someten al hierro y al fuego a domesticación y servidumbre. Un alto horno, una fundición, son como grandes laboratorios donde fuerzas naturales potentísimas son domeñadas por el trabajo inteligente del hombre.⁷⁴⁷

Y también encontramos relatos que tratan sobre el oficio de pescador. Los ejemplos que mostramos a continuación no son tan poéticos como los anteriores, pero dan muestra de la variedad de fuentes en las que se describen este tipo de profesiones, señalando su peligrosidad, pero también sus beneficios. El primer ejemplo corresponde a *Renovación IV* [ca. 1940]:

Las gentes que se dedican a la pesca viven a orillas del mar. Su vida es muy azarosa. Muchos días el mar está muy agitado y colérico y las olas juegan con los barquichuelos como si fueran cascarones de huevo.

Las mujeres e hijos de los pescadores esperan el regreso llenos de zozobra.

El mar devora a veces a hombres y lanchas, pero alberga riquezas incalculables. Millones de personas se alimentan de pescado.

Las horas que permanecen en tierra las emplean los pescadores en construir sus redes, anzuelos y botes.

⁷⁴⁴ EDELVIVES: *El libro de España*, ob. cit., pp. 14-15.

⁷⁴⁵ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonio: *Inquietudes...*, ob. cit., pp. 115-116.

⁷⁴⁶ MAÍLLO, Adolfo: *El libro del trabajo*, ob. cit., 1947, p. 90. En la edición de 1934 consultar la página 91.

⁷⁴⁷ *Ibidem*, p. 95. En la edición de 1934 consultar la página 96.

Durante el tiempo que el padre de familia está ausente, la madre es la que ejerce la autoridad.

Las personas que se dedican a la pesca se hacen fuertes y valerosas, debido al ejercicio que realizan sus músculos y a las tempestades que tienen que soportar.⁷⁴⁸

Y este último a *Rayas* (1952):

Hay barcos pesqueros; los pescadores se apoderan de muchos animales de diversas especies que viven en las aguas del mar: ballenas, bacalaos, atunes, sardinas, congrios, merluzas, langostas y otros. Para ello emplean arpones, redes, cuerdas y anzuelos. En estos barcos, muchos jóvenes de la costa se acostumbran a las faenas y peligros del mar.

Los pescadores de ballenas van a buscarlas a los mares fríos, muchas veces helados, que es donde suelen encontrarse. Estos mares ofrecen muchos peligros, y la pesca de la ballena, también. En general los trabajos del mar son rudos, y la vida en él peligrosa, pero saludable.⁷⁴⁹

g) El trabajo agrícola

Dada la relevancia y la significativa presencia del trabajo agrícola en los libros de lectura que hemos analizado, hemos considerado oportuno analizar este relato en una categoría aparte. En ella vamos a presentar aquellas referencias que hemos encontrado en las que, de una manera u otra, se ensalza la vida y el trabajo en el campo. Sin embargo, antes de comenzar a desarrollarla queremos advertir que no estamos ante una ruptura introducida por el franquismo, pues hemos encontrado varias referencias al trabajo agrícola en libros de lectura editados por primera vez antes de este periodo. También es necesario aclarar que esta tendencia se observa sobre todo en los manuales de los años cuarenta, disminuyendo paulatinamente a medida que avanzamos en la década de los cincuenta.

El predominio de las profesiones relacionadas con la agricultura en los textos escolares de esta primera década del régimen franquista tiene su explicación si tenemos en cuenta que, en este periodo, España es todavía un país fundamentalmente rural y con un peso importante del sector agrícola en su economía. En este sentido, si bien es cierto que ya existe un incipiente movimiento migratorio del campo a la ciudad, lo agrario es todavía lo que predomina y la escuela rural es algo a lo que hay que cuidar y atender de una manera especial para que, lejos de dejarse llevar por la pretendida uniformidad del sistema educativo y en aras de satisfacer los preceptos de la enseñanza activa, esté conectada con su entorno de manera que sus alumnos sientan esa vinculación entre lo que aprenden en la escuela y la vida que van a vivir.

⁷⁴⁸ DOMÍNGUEZ ESTEBAN, José León: *Renovación 4...*, ob. cit., p. 36.

⁷⁴⁹ RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, Ángel: *Rayas...*, ob. cit., lectura 155.



Imagen 14: Mensaje al niño rural ⁷⁵⁰

Estas circunstancias nos sirven para justificar la existencia de un determinado tipo de libros de lectura que están dirigidos a la escuela rural o que se refieren a directamente a asuntos agrícolas. Uno de ellos es *Horizontes abiertos* (1949), de Serrano de Haro, en cuyo prólogo se refiere a la necesidad de atender especialmente a la escuela rural:

Hemos escrito, por último, estas páginas pensando preferentemente en la Escuela Rural. Y esto no sólo porque es la más desamparada y la más pobre, porque seguramente el setenta y cinco por ciento de nuestras Escuelas son netamente rurales, porque es muy posible que como ya se ha escrito, toda Escuela española tenga mucho de Escuela rural, sino porque es apremiante la necesidad de hacer francamente eficaz y fecundo ese único instrumento de cultura y formación de masas inmensas de españoles, que constituyen acaso el gran cimiento sobre el cual descansan los valores esenciales de la raza. Y no obstante, la Escuela rural suele estar tan poco y tan mal adaptada al medio, que o la vitalizamos, haciéndola sinceramente práctica, sin mengua de ninguno de los altísimos valores del espíritu, que han de ser aliento e ideal de la educación cristiana, o acabará por ser, si es que no lo es ya, un instrumento endeble de la cultura, que desconectado del medio y de las necesidades vitales del campesino, no deja siquiera huella de su paso superficial por las almas. ⁷⁵¹

Una de las medidas que propone para hacerla práctica rural es precisamente la del coto escolar, no sólo porque en él aprenden el trabajo práctico los niños que lo trabajan, sino por su capacidad de educar también al resto de trabajadores de ese sector:

A parte de los varios fines útiles inmediatos del Coto (educación, instrucción, formación moral y profesional, beneficio económico, etc.) ha de ejercer éste una saludable acción de estímulo y ejemplaridad sobre el medio social circundante y los campesinos han de aprender en él a trabajar mejor y más racionalmente, a unir sus esfuerzos físicos y morales para el bien común. ⁷⁵²

⁷⁵⁰ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonio: *Inquietudes...*, ob. cit., p. 67.

⁷⁵¹ SERRANO DE HARO, Agustín: *Horizontes Abiertos...*, ob. cit., pp. 10-11.

⁷⁵² *Ibidem*, p. 75.

Otro libro que está dirigido preferentemente a los alumnos de la escuela rural es *Iniciaciones* (1949), en cuyo prólogo puede leerse:

No nos da miedo lanzar un libro que pretende volver un poco a los antiguos carriles y proporcionar a los maestros rurales, absortos ante tanto método nuevo incompatible con la numerosa asistencia de su escuela, un instrumento eficaz para desarrollar en sus alumnos las técnicas elementales de la lectura y de la escritura, a la par que se presta a la memoria la atención que merece y se intenta la fijación de los conocimientos elementales precisos para ulteriores desarrollos.

Desde luego esta publicación no es una enciclopedia más para el grado primero ni un índice más o menos afortunado de centros de interés. Es, sencillamente, un libro activo que ha nacido de la entraña misma de nuestra escuela rural de copiosa asistencia.⁷⁵³

Pero esta preocupación por la escuela rural concurre con el interés de introducir en su currículum, aquellas enseñanzas relacionadas con la agricultura que permitieran sembrar entre el alumnado el amor al campo y la concienciación sobre la importancia que el trabajo agrario tenía para el país. Es así como llegamos a los «libros de lecturas agrícolas», entre los que destacamos la trilogía de José Lillo Rodelgo, *Estampas de aldea* (1935),⁷⁵⁴ *Narraciones campesinas* (1935)⁷⁵⁵ y *Triptolemo* (1936),⁷⁵⁶ que, si bien fueron editadas durante la República, figuran en la lista de Francisca Montilla, por lo que sabemos que fueron libros utilizados en la escuela durante el franquismo. El prólogo de *Triptolemo* sirve para reafirmar la existencia de esta intencionalidad:

Van a constituir las páginas de este “Curso de lecturas” una serie de trozos, de grabados y evocaciones, con un pensamiento nada más: el de llevar al niño de la más lejana Escuela — España rural, agraria, campesina— unos cuantos “motivos” de su propio vivir. El niño del campo, frente al niño de la ciudad, tiene su dinámica propia, su mundo y su alma.

Niño rural. Niño de aldea. Niño del campo. Hablémosles de lo que el campo es y significa. Hablémosles —campo útil, necesario, magnífico— de este vivir agrario que llena, casi entero, el mapa real de España. Es ello la vida inmediata del niño. Es lo que le rodea; lo que en todos los instantes de su vida infantil —como acaso, luego, en su vida de hombre— le envuelve de realidad y de inquietud.

El “Curso de lecturas” sólo tiene un fin: señalar, destacar, alabar la vida campesina. Queremos buscar con ello una mejor estimación, un mayor amor al vivir agrario. (...).⁷⁵⁷

Otros libros de lecturas agrícolas editados durante el franquismo son *Ruralías* (1943) de José Xandri Pich y *Cosas agrícolas* [ca. 1942], editado por Afrodisio Aguado. A pesar de que ninguno de estos libros figura en la lista de Francisca Montilla, hemos decidido tenerlos en cuenta para nuestro análisis porque, independientemente de

⁷⁵³ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonio: *Iniciaciones: libro activo de primeras nociones*, Barcelona: Salvatella, 7ª ed., 1949, portada.

⁷⁵⁴ LILLO RODELGO, José: *Estampas de aldea: curso de lecturas rurales y agrícolas I*, Madrid: El magisterio español, 1935.

⁷⁵⁵ LILLO RODELGO, José: *Narraciones campesinas: curso de lecturas rurales y agrícolas II*, Madrid: El magisterio español, 1935.

⁷⁵⁶ LILLO RODELGO, José: *Triptolemo: curso de lecturas rurales y agrícolas III*, Madrid: El magisterio español, 1936.

⁷⁵⁷ *Ibidem*, p. 5. Las comillas son del original.

su uso real en las escuelas y de su alcance, fueron libros que se editaron con una finalidad concreta, y este simple hecho nos sirve para poner de manifiesto que realmente existía esa preocupación por llevar las enseñanzas agrícolas y el amor al campo a las escuelas.

En el caso de *Ruralías* (1943) queremos llamar la atención sobre el hecho de que, tratándose de un libro escrito por José Xandri Pich, quien había muerto fusilado en 1938 y cuya vinculación con el movimiento de la Escuela Nueva era bien conocida, continuara editándose en el franquismo. En él se transmite una visión romántica de la vida rural y del trabajo agrícola. Un ejemplo es la lectura titulada «el lavadero», en la que el autor presenta a Pilarín, una niña que «como buena lugareña, vive contenta y satisfecha con su vida aldeana, que no cambiaría, por la de una gran ciudad».⁷⁵⁸ También ensalza la vida campesina con frases como: «No hay nada más hermoso que el campo ni nada más saludable que la vida campesina»,⁷⁵⁹ «la vida en el campo es plácida y saludable. Los campesinos viven mucho más tranquilos que los habitantes de las grandes ciudades».⁷⁶⁰

En *Cosas agrícolas* [ca. 1942], encontramos, una vez más, mensajes orientados a transmitir el amor al campo y a las faenas agrícolas. En el primer ejemplo vemos cómo justifica la conveniencia de que este tipo de enseñanzas lleguen a todas las escuelas:

Todo español debe conocer perfectamente los trabajos agrícolas. España es esencialmente una nación campesina. El bienestar de nuestro pueblo depende de las cosechas de cada año. Los productos de la tierra cubren nuestras necesidades nacionales, pero además España vende al extranjero lo que la sobra, y gracias a esto consigue de los demás países cuanto aquí puede faltar.⁷⁶¹

Por esto cada español debe conocer las prácticas agrícolas, y sea cual fuere su profesión debe ser, además, en pequeño o en grande labrador. El trabajo más noble, el más antiguo, el más limpio, es el que se dedica a hacer producir la tierra.⁷⁶²

Por otra parte, encontramos tanto narraciones detalladas sobre cómo se llevan a cabo las principales labores agrícolas como son el arado, la siembra o la trilla, como las ya comentadas descripciones románticas que ensalzan las tareas campesinas y la vida en el campo:

⁷⁵⁸ XANDRI PICH, José: *Ruralías (Pepín en la Alquería)*, Madrid: Editorial Yagües, 1943, p. 62.

⁷⁵⁹ *Ibidem*, p. 81.

⁷⁶⁰ *Ibidem*, p. 82.

⁷⁶¹ AFRODISIO AGUADO: *Cosas agrícolas: libro escolar de lectura para niños*, Madrid: Afrodisio Aguado, [ca. 1942], p. 11.

⁷⁶² *Ibidem*, p. 12.

El cielo está azul. La tierra seca, con sus rastros y sus parvas, parece de oro. Cada era es un círculo de terreno donde se mueven, ávidamente, personas y caballerías. El mayoral agita el látigo en el aire, y suena un chasquido en el espacio. Las mozas suben al trillo, con gran algazara; los niños las acompañan, y, a veces, perdido el equilibrio, caen de costado sobre el blando lecho de la paja. Estallan risas y bromas, y una copla vibrante que lanza sus notas al viento sirve de espuela a la yunta.⁷⁶³

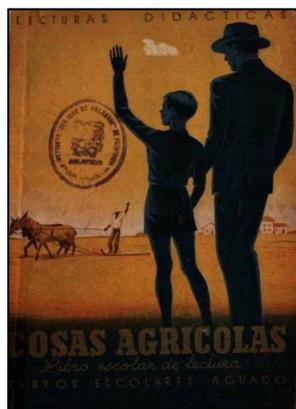


Imagen 15: *Cosas Agrícolas* [ca. 1942]

Pero lejos de limitarse a libros específicos sobre lecturas agrícolas, este tipo de enseñanzas e ideas sobre el trabajo en el campo y la vida rural se transmitieron también a través de libros de lectura más tradicionales, que utilizan la fábula o el cuento para transmitir sus enseñanzas morales. En este sentido, es relativamente frecuente encontrar narraciones sobre la historia de dos hermanos o amigos que viven en la aldea y que cuando se hacen mayores siguen caminos diferentes: uno decide ir a la ciudad, generalmente a vivir la vida y a disfrutar del ocio y de los vicios, acabando por arruinarse, y el otro decide quedarse en su aldea o pueblo a trabajar en alguna pequeña industria o en el campo. La moraleja suele ser siempre la misma: no derrochar el dinero, ahorrar, trabajar, y permanecer en el pueblo para ganarse la vida allí.

El ejemplo más simbólico es el del libro de lectura *Deberes*, que cuenta la historia de dos amigos originarios de una aldea, Guillermo y Rodolfo, que fueron a estudiar juntos la carrera de perito agrícola. Al finalizar, Guillermo se quedó en la aldea para trabajar las tierras de su familia, aplicándose «con tal afán» que aumentó enormemente el rendimiento de sus tierras y con ello su fortuna, haciéndose un hombre respetable al que todos los campesinos pedían consejo. Rodolfo, en cambio, se fue a la ciudad y se gastó todos sus ahorros y la herencia de sus padres arruinándose por completo, de modo que «hoy vive en el pueblo penosamente, cultivando por sus brazos unas pocas tierras

⁷⁶³ Ibidem, p. 50.

que le quedaron, y ocultando su vergüenza y su pesar entre el ramaje de aquellos extensos robledales». La moraleja a esta historia es la siguiente: «Trabaja; pero ocúpate de lo que entiendas, si no quieres que tu ruina sea segura». ⁷⁶⁴

Por su parte, en los libros de lectura de corte más rupturista también encontramos alusiones a la agricultura, si bien en este caso lo que se pone de manifiesto es su importancia para la economía nacional, como siempre recurriendo a un léxico más apasionado:

El porvenir de España está en su agricultura. El campo nos da toda clase de alimentos, el ganado vive de las yerbas (sic.) y de los granos que da la tierra. Las fábricas necesitan las materias primas que en el campo se producen. Si éste no produjese lino, algodón, cáñamo, remolacha, trigo, madera, etc., la mayor parte de las industrias españolas tendrían que cesar.

La agricultura es la riqueza básica de una nación. ⁷⁶⁵

Desde esta perspectiva, el agricultor es considerado un ciudadano de honor:

Algunos labriegos creen que su oficio es desastroso y que es una desgracia vivir pegado a la tierra. No; es preciso convencerles de lo contrario. El labriego es un ciudadano de honor del nuevo Estado, porque en su trabajo se apoya una de las principales bases del bienestar general. ⁷⁶⁶

Bien puede afirmarse que la vida entera del planeta procede de la agricultura. El labrador, que soporta sobre sus hombros de acero el trabajo de arrancar las primeras materias de nuestra alimentación y de nuestras industrias, bien merece el cariño y la protección de todos. ⁷⁶⁷

Aunque también encontramos referencias al sector industrial, generalmente se trata de alusiones en las que se compara la vida en la ciudad con la vida en el campo y el trabajo fabril con el trabajo agrícola, ensalzando casi siempre los segundos sobre los primeros. En este sentido, podemos afirmar que existe un claro mensaje a que la gente del campo se quede en el campo:

Bastantes campesinos quisieran vivir en las urbes, porque creen que en ellas la vida es más fácil y cómoda; pero se equivocan, supuesto que una parte de la vida de la urbe es artificial, falsa y ostentosa.

En las urbes hay muchas miserias ocultas, que sólo las conocen los que habitan en ellas. La vida campesina es más sana y más verdadera, y el que ha nacido en ella y tiene en ella sus medios de vida, no debe abandonarla alegremente por la ciudad, sino amarla, engrandecerla y ennoblecerla. ⁷⁶⁸

⁷⁶⁴ DALMAU CARLES, José: *Deberes...*, ob. cit., 1945, pp. 122-125. En la edición de 1930 consultar las mismas páginas.

⁷⁶⁵ H.S.R: *Así quiero ser: el niño del nuevo Estado*, ob. cit., p. 82. La es del original.

⁷⁶⁶ *Ibidem*.

⁷⁶⁷ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonio: *Iniciaciones...*, ob. cit., p. 118.

⁷⁶⁸ H.S.R: *Así quiero ser: el niño del nuevo Estado*, ob. cit., p. 104.

El ejemplo más obvio es este «mensaje al niño rural» en el que se ensalzan las labores y los valores del campo frente a los de la ciudad. De él destacamos los siguientes fragmentos por su relevancia:

¡Noble y fecundo destino el tuyo, niño rural! Altísima misión la tuya: levantar a España a la altura de una gran prosperidad material y espiritual. Porque el campo es la gran reserva material y moral de España. (...)

No te sientas por ello inferior al niño de la ciudad ni pienses que el trabajo de la tierra es menos elevado en dignidad que el de la industria, ni mucho menos que es la más humilde de las ocupaciones. Si el valor del trabajo ha de medirse por lo que tenga de creador y por la trascendencia de sus resultados, por la profundidad con que sus frutos repercuten en el futuro, nada de más alta calidad que el trabajo del campesino encaminado a obtener la raza pecuaria exacta o la especie vegetal definitiva. (...)

No huyas del campo tras el señuelo de una profesión liberal o fascinado por el brillo mentiroso de la ciudad. La forja del futuro imperial de España requiere falanges de gente fuerte y sana que sin hacer deportes complicados doble los ijares hasta el suelo sin doblar las piernas o sea capaz de tener en la mano sin quemarse, porque lo impida el robusto callo de la palma, un ascua encendida. (...)

Es, pues, un honor y no un castigo reintegrarse al campo, injertarse en él y hacerle florecer rosas de fecundidad. Es, pues, exquisito timbre de gloria para todo español pertenecer a la noble **orden de caballeros del agro**.⁷⁶⁹

⁷⁶⁹ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonio: *Inquietudes...*, ob. cit., pp. 67-69. La negrita es del original.

4. ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE TRABAJO FEMENINO EN LOS LIBROS DE LECTURA

Aunque para analizar el concepto de trabajo dirigido a la mujer hemos utilizado fundamentalmente los libros de lectura destinados específicamente a las niñas, también hemos tenido en cuenta aquellas referencias que hemos encontrado en los textos destinados a los niños o a ambos sexos, si bien es cierto que éstas son minoritarias.

En cualquier caso, hemos encontrado algunas categorías coincidentes con la concepción del trabajo masculino que hemos analizado en el apartado anterior, mientras que otras desaparecen o se tornan en categorías distintas. Podemos decir, a modo de introducción, que continúa la concepción del trabajo como deber social —si bien ya no es la categoría más abundante—, y adquiere mucha importancia la categoría de la vocación, y en especial las referencias al amor al trabajo. También existen referencias a la evolución al trabajo de la mujer, que hemos introducido como una categoría nueva. Sin embargo, el trabajo como penitencia, el trabajo agrícola o la presencia de la enseñanza activa son categorías cuya presencia ha disminuido notablemente respecto a la concepción masculina del trabajo.

a) El trabajo como deber social

Como ya hemos mencionado, la categoría del deber social en referencia al trabajo de la mujer no es tan abundante como en el caso del trabajo masculino, aunque tiene todavía una presencia bastante acusada. Sin embargo, a pesar de que habíamos señalado que esta concepción del trabajo como deber no era una ruptura introducida por el franquismo —lo rupturista era el matiz de servicio heroico que se presta por la patria—, y teniendo en cuenta la escasez de la muestra de libros dirigidos específicamente a las niñas que hemos consultado, en el caso concreto del deber social de trabajar en la mujer sí podemos hablar de una ruptura, pues no hemos encontrado referencias en este sentido en libros editados con anterioridad al franquismo.

Encontramos algunas alusiones al trabajo de la mujer de forma genérica, sin especificar ningún oficio ni profesión concretos, al igual que ocurría en el caso del trabajo masculino:

El trabajo es necesario para la vida. Hoy de niñas, como mañana de mujeres, debéis cifrar en el trabajo vuestra ilusión para hacerlo llevadero, para que la vida os sea grata. Ya sabemos que muchas veces el trabajo no agrada; pero hay que acogerle como una obligación que tenemos no sólo para nosotros, sino para con la sociedad, con el mundo. Consideremos que todo lo que nos hace soportable la existencia es producto del trabajo de todos, y que así como los demás trabajan para nosotros, así también nosotros debemos trabajar para los demás, so pena de pecar de egoístas.⁷⁷⁰

Sin embargo, en realidad predominaba clarísimamente una ocupación por encima de las demás, siendo éste el único deber que constituía una verdadera obligación para la mujer. Nos referimos a las labores del hogar, que incluían aquellas tareas que todas las mujeres de España debían realizar por el bien de la Patria y el de su familia y que se reducen a la limpieza y administración del hogar y al cuidado de los hijos. De hecho, el resto de profesiones y oficios eran opcionales, no constituyendo un verdadero deber para la mujer, a no ser que las circunstancias fueran adversas, el marido cayera enfermo, etc.

Y te diré que a veces las cosas de la vida no se nos presentan como nosotros quisiéramos. Se eleva el precio de las subsistencias... El marido puede enfermar. Los negocios no se resolvieron como era de esperar y los ingresos no pueden cubrir los gastos... Entonces, Mari-Tere, la mujer de inteligencia y de corazón procura resolver este difícil problema. Recordará que no es una frágil muñeca que adquirió su marido como adorno del hogar. Pensará que ella es una de las columnas que sostienen aquel hogar y que está en el estricto deber de ayudar a su marido, como esposa abnegada, como compañera sublime. Y trabajará en la oficina, o en la fábrica, o en el taller. Claro, hija mía, que el trabajo más bonito es el realizado en el mismo hogar. De este modo seguirá vigilando su buque y no estará éste en poder de ajenas manos. Pero no olvides, nieta mía, que en estos casos difíciles la mujer está tan obligada como el hombre a llevar la pesada carga económica del hogar.⁷⁷¹

Estos deberes se realizan por obligación, pues es la función que debe cumplir la mujer para que la sociedad funcione. Vemos aquí la clara influencia del organicismo:

Las labores caseras hay que realizarlas por obligación y desinteresadamente. ¿Qué a veces no nos agradan? ¡Qué hemos de hacerlo! También tu papá va todos los días a la oficina, aunque algunos se quedaría muy a gusto en casita. Es la vida. Cada cual tenemos que cumplir nuestros deberes. Y cuando no se cumplen, todo anda manga por hombro, y al final viene el desastre.⁷⁷²

Pero además de hacer que la sociedad funcione, la mujer debe trabajar para que el marido se sienta satisfecho y lo encuentre todo a su gusto.

Viene papá de la oficina y todos nos colocamos alrededor de la gran mesa.

Papá dice:

—Esto está muy bueno, María, pero trabajas demasiado por agradarme.

⁷⁷⁰ TORRES, Federico: *Cómo se educó Carmina: Libro de lectura para niñas*, Madrid: Hernando, 3ª ed., 1957, p. 72.

⁷⁷¹ BOLINAGA, Josefina: *Yo tendré un hogar*, Madrid: Victoriano Suárez, 1943, pp. 26-27.

⁷⁷² TORRES, Federico: *Cómo se educó Carmina*, ob. cit., pp. 88-89.

Mamá responde entre suspiros de satisfacción: —No digas eso, Antonio. Cumplo con mi deber. Las mujeres estamos obligadas a que el hombre encuentre en su hogar cuantos encantos y comodidades podamos darles.

Papá sonrío feliz.⁷⁷³

Pero como ya hemos mencionado, la mujer también tiene que prepararse para ser madre, incluso cuando todavía es niña, pues si la madre fallece es la hermana mayor la que cuidará de todos los hermanos menores. Así sucede en *Nueva raza* (1940) cuando las alumnas que están de viaje con su maestra conocen a Teresa, una niña huérfana de madre que cuida de su hermano pequeño como si fuera una madre adulta. Después de que Teresa les explicara a las niñas cómo cuidaba del bebé, la lectura termina con la siguiente frase de la maestra: «—Eso hace falta a la Patria. Madrecitas como tú».⁷⁷⁴



Imagen 16: *Madres por la Patria*.⁷⁷⁵

La imagen con la que ilustran esta historia nos sirve para volver sobre uno de los ejes rupturistas que habíamos expuesto en la fundamentación teórica. Nos referimos a la idea del patriotismo que, en la mujer, le llevará a la realización de sus deberes —maternales, familiares, y domésticos— por la Patria. En este sentido, no sólo son patriotas las mujeres que han luchado por España, que han ejercido su liderazgo o que han brillado «por su inspiración o por su talento»...

⁷⁷³ BOLINAGA, Josefina: *Nueva Raza: Lecturas para niñas*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1ª ed., 1940, p. 104.

⁷⁷⁴ *Ibidem*, p. 98.

⁷⁷⁵ *Ibidem*, p. 94.

Lo son, a su vez, las humildes amas de casa que, con su trabajo cotidiano, su amor al hogar, su tranquilidad de espíritu y su modestia innata contribuyen al sostenimiento de la familia y a la buena educación de los hijos.⁷⁷⁶

El hecho de que esta referencia corresponda a un fragmento de una lectura titulada «Mujeres patriotas» de *El libro de las niñas*, del que hemos podido cotejar las ediciones de 1935 y 1951 comprobando que esta lectura sólo se incluye en esta última, nos lleva a considerar nuevamente que estamos ante un matiz introducido por el franquismo respecto a la concepción del trabajo femenino.

También hemos encontrado evidencias de ese lenguaje más rupturista dirigido al trabajo femenino en referencias que relacionan el deber social de trabajar en la mujer con el heroísmo:

Olía a rocío y heliotropo. Nuestra maestra sacudió la cabeza rizada de Matilde, diciendo:

—¿En qué piensas, pitusa?

—¡Ay, maestra mía! Pienso que quisiera ser hombre para haber sido un marino célebre, un guerrero valiente, un médico famoso. En fin, un héroe.

—¿Quién fuese héroe! —añadió Catalina.

—¡Caramba con esas niñas! —intervino don Fermín—. ¿Es que el ser héroes está sólo reservado a los hombres?

En vosotras y de vosotras lo espera todo la Patria. En vuestras manos están los futuros hogares y los futuros hombres de nuestra España. Todos los héroes del mundo nacieron de una mujer. ¡Ah, la mujer! Faro y luz en la senda del hombre... Estela luminosa que puede llevar a ese hombre, adonde ella quiera que llegue...

Vosotras decís: ¡Quién fuese hombre!, para ser un héroe. Y yo os digo: ¡Quién fuese mujer!, para ser una heroína.⁷⁷⁷

Y también con el servicio y el sacrificio:

Para terminar —y teniendo en cuenta este momento de reconstrucción espiritual que vive España—, Mari-Sol quiere servirla desde un puesto difícil y de gran responsabilidad. Mari-Sol quiere ser MAESTRA RURAL, quiere ir a la aldea porque presiente que la aldea es la reserva inagotable de la raza y que es por ella por donde hay que empezar.

Mari-Sol va a la aldea a ser Maestra Rural por sacrificio.⁷⁷⁸

Pero a la hora de considerar una ruptura el deber social de la mujer de trabajar en el hogar, no queremos llevar a la confusión, pues la asignación de las tareas del hogar a la mujer no es algo nuevo que introduce el franquismo; lo es el hecho de considerarlo un deber social. En este sentido, cuando hablamos de las tareas del hogar sin los matices introducidos por la cuestión del deber hacia la sociedad estamos ante una continuidad, como puede observarse en el siguiente ejemplo extraído de un libro de lectura para

⁷⁷⁶ SIERRA MONGE, Gregorio: *El libro de las niñas*, Barcelona: Salvatella, 5ª ed. 1951, p. 134.

⁷⁷⁷ BOLINAGA, Josefina: *Nueva Raza*, ob. cit., p. 44.

⁷⁷⁸ ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, Josefina: *Mari-Sol (Colegiala): Libro de lectura para niñas*, Madrid: Magisterio Español, 2ª ed., 1942, pp. 7-8.

niñas del que hemos podido cotejar las ediciones de 1931 y 1939, comprobando que son iguales:

Una madre de familia debe saber ejecutar todo lo que manda hacer. No hay posición social, por muy alta y rica que sea, que dispense a la mujer de ocuparse en las provisiones de la casa, de atender a la cocina, de conservar cuidadosamente las ropas y vestidos, de cuidar los muebles, las viviendas, el jardín y hasta el corral; de velar, en fin, como una segunda providencia, por la salud, por los intereses y por la felicidad de los suyos.⁷⁷⁹

También su labor como administradora del hogar es una continuidad que hemos encontrado tanto en libros editados en el franquismo:

En toda familia el hombre suele ser el agente productor de ingresos y la mujer la administradora o distribuidora de los mismos en las necesidades que surjan.⁷⁸⁰

Como en libros editados antes de la república, como es el caso de *Vida y fortuna o arte de buen vivir*, en el que relatan la historia de la mujer de un zapatero que había ido ahorrando todo lo que él se hubiera gastado en tabaco si no hubiera dejado de fumar y gracias a este gesto su marido pudo pagar el traspaso que le pedían por una zapatería e instalar allí su taller. La historia termina con la siguiente moraleja: «La mujer hacendosa y económica viene a ser la providencia del hogar».⁷⁸¹

b) El trabajo como penitencia

En los libros de lectura para niñas también se encuentran referencias al trabajo como penitencia o como cumplimiento del castigo divino:

El trabajo no es un premio, sino un castigo. Y como los castigos nunca pueden ser agradables, vamos a convenir que el trabajo es un mal. Pero es un mal que nos viene de Dios, y por venir de El, que es el Sumo Bien, este mal se dulcifica en la vida con el descanso, con la satisfacción de la obra hecha, con el premio de la sociedad hacia nuestros desvelos.

Nuestros padres, en el Paraíso, no estaban sujetos a la ley del trabajo, como no lo estaban a la de la muerte. Pero pecaron, y Dios les castigó con la muerte, el supremo mal, y con el trabajo, el mal menor. Así, les dijo: “Ganaréis el pan con el sudor de vuestras frentes y volveréis a la tierra, de la que fuisteis formados.” Si nosotros no trabajamos, hurtamos una obligación impuesta por Dios como castigo a los mortales, y por ende incurrimos en pecado.⁷⁸²

E igualmente responden al mandato divino los deberes que la mujer debe realizar en el hogar:

⁷⁷⁹ FERNÁNDEZ ASCARZA, Victoriano: *La niña instruida. Higiene y economía*, Madrid: Magisterio Español, [ca. 1939], p. 6. En la edición de 1931 consultar las páginas 5-6.

⁷⁸⁰ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonio: *Iniciaciones...*, ob. cit., p. 134.

⁷⁸¹ SOLANA, Ezequiel: *Vida y fortuna o arte de buen vivir*, ob. cit., [ca. 1924], pp. 73-74. En la edición de 1949 consultar las páginas 78-79.

⁷⁸² TORRES, Federico: *Cómo se educó Carmina*, ob. cit., p. 72.

Si es necesario, queridas niñas, que sepáis leer y escribir, y que conozcáis el idioma que hablamos y otras varias cosas que aprendéis en la escuela, aún es más necesario que desde niñas seáis previsoras y ordenadas, que améis la limpieza y el trabajo, que empleéis bien el tiempo y que adquiráis, en fin, los conocimientos indispensables para el buen gobierno interior de una casa. Dios confió al hombre la misión de ganar con su trabajo para atender a las necesidades de la familia, y encomendó, a la vez, a la mujer, a la madre, el buen empleo de los recursos adquiridos, la buena administración interior del hogar, el cuidado de toda la familia.⁷⁸³

Y está presente la idea del sacrificio exigido por el castigo divino, que impone que el trabajo debe implicar esfuerzo y sufrimiento para que verdaderamente sea una penitencia. El siguiente ejemplo relata cómo Mari Sol rechazó la ayuda de «la chacha» que se ofrecía a irse con ella al pueblo en el que iba a trabajar como maestra, para ayudarla y que no esté sola, porque así renunciaba al sacrificio que le exigía cumplir la llamada de Dios.

Mari-Sol, dulcemente, suavemente, iba rechazando proposiciones. Ella sentía que el Señor la llamaba, y para seguirle como él dijo que había que seguirle, quiso dejar atrás todo lo que más amaba. Aceptar la amorosa compañía de la «chacha» le parecía a ella una claudicación, algo así como almohadillar una vida que ella quería que fuera de sacrificio, porque así sentía que se lo pedía el Señor.⁷⁸⁴

Al igual que en la concepción del trabajo como penitencia en los libros para niños, podemos decir que estamos ante una ruptura introducida por el franquismo respecto a los libros de la República, pues en ellos no hemos encontrado tampoco referencias al trabajo de la mujer como cumplimiento del castigo divino.

c) Enseñanza activa y trabajo: mujeres de provecho. Cualidades de la mujer trabajadora

Es importante destacar que en ninguno de los libros de lectura para niñas que hemos analizado se menciona la enseñanza activa, ni tampoco se alude de forma explícita a las mujeres de provecho. Sin embargo, hemos querido mantener el título de la categoría como aparecía en los resultados del análisis de los libros dirigidos a los niños porque consideramos que las ausencias también ofrecen información valiosa que no queremos desestimar.

En este sentido, el hecho de que no se aluda específicamente a la enseñanza activa pero sí se indiquen las cualidades de la mujer que se pretenden educar para que cumpla

⁷⁸³ FERNÁNDEZ ASCARZA, Victoriano: *La niña instruida*, ob. cit., [ca. 1939], p. 5. En la edición de 1931 consultar la misma página.

⁷⁸⁴ ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, Josefina: *Mari-Sol (Maestra rural)...*, ob. cit., p. 12.

su misión en la vida nos indica que estamos nuevamente ante una ruptura, y es que los libros en los que estos mensajes aparecen, son libros de lectura que surgen en la posguerra y que están destinados específicamente a la mujer que el franquismo quería formar.

Sin embargo, aunque apenas hemos encontrado referencias directas a la mujer de provecho, hemos interpretado a través de las lecturas que toda mujer que quiera ser útil debe velar por el buen funcionamiento del hogar, al margen de que desempeñe además otras funciones u oficios. Ella es, ante todo, la «capitana del buque-hogar». ⁷⁸⁵ Y como tal debe poseer determinadas cualidades entre las que Josefina Bolinaga menciona específicamente que ha de ser «religiosa y moral», ⁷⁸⁶ «limpia y ordenada», ⁷⁸⁷ «dulce», ⁷⁸⁸ «severa», «serena y fuerte», «alegre», ⁷⁸⁹ «trabajadora y activa» e «instruida». ⁷⁹⁰ Nos detenemos a continuación en la definición que hace de ‘trabajadora y activa’:

Como la dorada abeja, así debes de ser tú, capitana. Siempre atenta a tu colmena, extrayendo de las flores el néctar que haga feliz a tu hogar. Nunca ociosa. Divide el tiempo, ordena y trabaja. El trabajo es fuente de salud y filón de infinitas riquezas. Levántate temprano y sé diligente. Saluda a Dios y que tus brazos comiencen a dirigir el buque. Si tienes gente a tus órdenes, vigila y manda. Nada espolea tanto a quienes nos sirven como sentirse bajo la mirada del ama de la casa. ⁷⁹¹

Por su parte, Federico Torres señala como «virtudes inalienables en la buena ama de casa» la «prudencia», la «justicia», la «fortaleza» y la «templanza», pues debe ser «Prudente en los gastos, justa en sus apreciaciones, fuerte en el trabajo, templada con el resto de la familia». ⁷⁹²

d) La vocación: el amor al trabajo y la orientación profesional. Descripciones de oficios y profesiones

En el caso de los libros de lectura destinados a las niñas el tema de la vocación es muy recurrente, tanto desde la consideración del amor al trabajo como desde la perspectiva de la orientación profesional. Eso sí, siempre dentro de las profesiones que

⁷⁸⁵ BOLINAGA, Josefina: *Yo tendré un hogar*, ob. cit., p. 17.

⁷⁸⁶ Ibidem, p. 19.

⁷⁸⁷ Ibidem, p. 20.

⁷⁸⁸ Ibidem, p. 21.

⁷⁸⁹ Ibidem, p. 22.

⁷⁹⁰ Ibidem, p. 23.

⁷⁹¹ Ibidem.

⁷⁹² TORRES, Federico: *Cómo se educó Carmina*, ob. cit., pp.89-90.

pueden desempeñar por sus aptitudes y cualidades. En este sentido, puesto que la ocupación de la mujer es una concepción rupturista respecto a la introducida por la República, la vocación en la mujer también lo es.

El libro de Mercedes Sanz Bachiller titulado *Mujeres de España* (1941), identifica la vocación con el amor al trabajo:

La vocación, es decir, el sentir un arte o un oficio, el poner ilusión y gusto en el trabajo, es el gran motor que impulsa a los seres humanos hacia las cumbres de la perfección en sus tareas. Nadie puede triunfar y destacar en ninguna actividad si no ha ido a ella empujado por las fuerzas profundas de una vocación clara.⁷⁹³

A la mujer se le presupone la vocación para las tareas del hogar. Es algo que no tiene que elegir, sino que le viene asignado desde su nacimiento, así que, en este caso no se trata de la vocación como elección de oficio, pero sí como amor al trabajo. Es por ello que las lecturas para niñas contienen abundantes párrafos en los que se refieren al amor a las tareas del hogar. En este primer ejemplo, Josefina Bolinaga se refiere a la limpieza como una tarea que hay que realizar con ilusión y a la satisfacción que produce observar la tarea cuando está finalizada.

Bien lavadas. Bien peinadas. Mullidos nuestros colchones entre ruidosos palmoteos. Ni una arruga en nuestras colchas... Yo con un gran plumero.

Mercedes manejaba la bayeta con una ligereza sin igual... Así. En media hora quedé nuestro dormitorio como si le acabasen de dar un baño.

Le contemplábamos embelesadas. Con la luz del nuevo día parecía más amplio y más alegre.⁷⁹⁴

También está muy presente el amor al trabajo bien hecho cuando se refieren a las labores de costura. En *Cómo se educó Carmina* (1957), la madre felicita a la niña por lo bien bordados que están los pañuelos que ha hecho en el colegio y la niña le responde:

—A ella [la maestra] le debo la enseñanza; a ti, el amor al trabajo. Si no hubiera sido porque tanto me has sermoneado, nunca hubiera por mi gusto cogido una aguja. Pero el deseo de obedecerte hizo nacer en mí la afición. Y ahora, el gusto de ver terminados los trabajos me produce alegría.⁷⁹⁵

Y por supuesto, cuando aluden al deber de madre o del cuidado de los hermanos. Así se refiere a él Josefina Álvarez de Cánovas cuando explica en el prólogo las lecciones que espera que aprendan las lectoras de Mari Luz:

La segunda lección es la de cumplir su deber con amor. ¡Cuidado que han sido penosos los deberes de Mari-Luz! Pero ¡ya verás! como no ha habido niña en el mundo que haya sido tan feliz vistiendo de mentira a sus muñecas como lo ha sido ella vistiendo y lavando de

⁷⁹³ SANZ BACHILLER, Mercedes: *Mujeres de España*, Madrid: Aguado, 4ª ed., 1941, p. 141.

⁷⁹⁴ BOLINAGA, Josefina: *Nueva Raza*, ob. cit., pp. 46-47.

⁷⁹⁵ TORRES, Federico: *Cómo se educó Carmina*, ob. cit., p. 126.

veras a sus hermanitos, muñequillos vivos que la virgen puso en sus manos, demasiado chiquitinas para abarcar tanto si su Madre del cielo no la hubiese ayudado.⁷⁹⁶

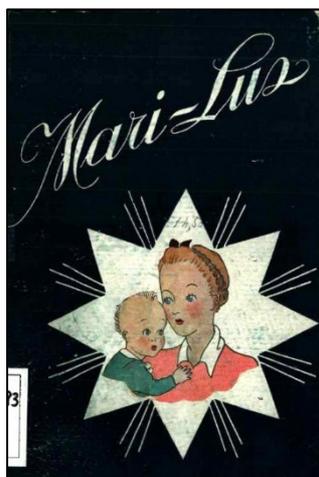


Imagen 17: *Mari Luz* (1944)

Ahora bien. Si nos referimos a la vocación como elección de oficio debemos aclarar que esta alternativa no estaba abierta a todo tipo de ocupaciones, sino que, muy al contrario, estaba restringida a un pequeño catálogo que en los libros de lectura se reducía básicamente a profesiones relacionadas con la enseñanza —maestra— o la salud —enfermera—.

El magisterio se considera una de las profesiones más aceptables para la mujer, para la que es necesario tener vocación. La siguiente conversación se produce entre una niña que ha decidido que quiere ser maestra y su padre:

- Me gustan algunas carreras; pero, sobre todo una me agrada en extremo.
- ¿Cuál es ésta, si puede saberse?
- Ya lo creo! La del Magisterio. ¿Te gusta?
- Sí; me parece muy aceptable para la mujer; no hay otra más noble y delicada. Pero para ella, como para todas, se necesita vocación, amor al estudio y perseverancia.⁷⁹⁷

En otro libro de lecturas para niñas, la protagonista siente vocación para ser inspectora de Educación y su madre la anima ya que considera dicha profesión como una de las más trascendentes para la salvación de España:

- Mamá, yo quiero ser Inspectora. Te lo pido con todo mi corazón. Hoy lo he visto claro. Yo quiero ser como doña Lolita. Puesto que el Padre dice que yo hago falta en el mundo, déjame ser Inspectora.

⁷⁹⁶ ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, Josefina: *Mari Luz: libro de lectura para niñas*, Madrid: Magisterio Español, 6ª ed. 1944, pp. 9-10.

⁷⁹⁷ TORRES, Federico: *Cómo se educó Carmina*, ob. cit., p. 132.

—No me disgusta, hija mía, muy al contrario, pienso que la misión de una Inspectora es de las más trascendentales para la salvación de España en esta hora de reconstrucción nacional.⁷⁹⁸

Y *Mari Sol (Maestra rural)* (1944) habla de la nobleza del magisterio rural y lo necesaria que es esa profesión para la Patria:

Si este libro fuera libre de elegir sus lectoras, iría flechado a pedir hospitalidad al corazón de todas aquellas jovencitas que empiezan a sentir la inquietud de quemar su vida en una grande empresa. He aquí una de las más nobles: «la escuela rural». Todo lo que en ella se hace fructifica porque cala muy hondo en la entraña española.

(...)

¡Cuánto bien y cuánto mal puede hacer una maestra en un pueblo!... Puede hacer tanto bien, que ahora mismo España estaría salvada si en cada aldea perdida, en cada pueblecillo rural, cayese una maestra como Mari-Sol: primorosa, modesta, recatada, con la suprema elegancia de la suprema sencillez, con el alma llena de sol y de la luz de la cultura auténtica y el corazón vibrante de amor a Dios y a España, consciente de que, si ella «vive» estos dos amores, las almas que se le confían los vivirán también, y el día en que todos en España los vivan, esta querida Patria nuestra estará restaurada en Cristo y su imperio espiritual alumbrará al mundo con potente luz.

Para ello se necesitan maestras rurales apóstoles como lo fue Mari-Sol. La autora quisiera que la lectura de este libro produjera tantas vocaciones de maestras apóstoles, que, dentro de muy pocos años, salieran de las Normales como bandadas de palomas, que anunciaran una nueva alborada: la alborada de una lluvia de rosas sobre los campos de España.⁷⁹⁹

Pero la mujer también tiene cualidades innatas para la profesión de enfermera:

La mujer lleva dentro de sí, un raudal de ternura y en nada mejor puede verterse ese raudal, que en un enfermo. En las manos de la mujer existe el mejor bálsamo para cicatrizar una herida.

Nadie como ella, acaricia una frente dolorida.

Nadie como ella, sabe manejar una venda o unas tijeras. Su voz son arpegios que mitigan un cuerpo dolorido. Sus ojos, faros, que infunden esperanza en un moribundo. Allí donde el dolor implante su huella, allí debe de estar la mujer.

Los hospitales perderían uno de sus grandes valores, si en ellos no existiese la silueta femenina. Esos ángeles-mujeres tienen siempre sus alas dispuestas a mitigar los sufrimientos del que sufre.

(...)

Bendita sea la mujer enfermera. La Patria la bendecirá y, en cuanto a Dios, pondrá sobre su cabeza la corona de los elegidos.⁸⁰⁰

En los libros de lectura que no están destinados específicamente a las niñas existen muy pocas alusiones al trabajo femenino, y casi siempre relacionadas con tareas que desempeñan exclusivamente las mujeres —como recogida de la hoja de la morera y la extracción de la seda de los capullos—⁸⁰¹ u oficios como el de planchadora.⁸⁰² Estas

⁷⁹⁸ ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, Josefina: *Mari-Sol (Colegiala)*, ob. cit., pp. 157-158.

⁷⁹⁹ ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, Josefina: *Mari-Sol (Maestra rural): Libro de lectura para niñas*, Madrid: Magisterio Español, 8ª ed., 1944, Introducción.

⁸⁰⁰ BOLINAGA, Josefina: *Nueva Raza*, ob. cit., pp. 130-131.

⁸⁰¹ EDELVIVES: *El libro de España*, ob. cit., pp. 157-158.

⁸⁰² SOLANA, Ezequiel: *Lecturas de oro*, ob. cit., 1951, p. 74. En la edición de 1932 consultar la página 101.

referencias suelen aparecer en el texto de la lectura casi de manera tangencial, sin acaparar el tema central de la lectura.

e) El trabajo agrícola

En el caso de los libros escritos específicamente para las niñas se observa igualmente el interés por describir y alabar la vida aldeana, por lo que también se encuentran poesías de Gabriel y Galán. Sin embargo, las referencias directas al trabajo agrícola que hemos encontrado son mucho menores en número y siempre haciendo referencia al cuidado de los animales. Se trata generalmente de descripciones —un tanto idílicas— del trabajo en una granja, en las que se presenta esta labor como plácida, agradable, transmitiendo en todo momento sensaciones de limpieza y comodidad.

Detrás del huerto y comunicándose por una gran puerta de madera, estaba la granja. Entramos en ella, alocadas de ilusión. Venía un grato olor a leche recién ordeñada y huevos frescos, envuelto con jaras, tomillos y otras hierbas silvestres.

Ante nosotras brincaban unas cabritas que mansamente comían pan en nuestras manos. Un cabritillo extraía —goloso— la leche de la ubre materna.

—Estos son los establos —dijo Maruxa.

—Y esta vaca, la más rebelde de la vaquería— añadió don Fermín, dando unos golpecitos en el lomo negro y luciente de una vaca suiza. Sólo deja ordeñarse de la reinecita de la granja.

(...)

—¿Es difícil ordeñar?— dije yo.

—Muy fácil— repuso Maruxa—. Mucha maña y, sobre todo, mucha paciencia. Son muy lecheras nuestras vacas. Con su nata hacemos la riquísima mantequilla que habéis probado y luego los ternerrillos los llevamos al mercado.⁸⁰³

f) Evolución del trabajo de la mujer

También hemos encontrado alusiones a la evolución que ha sufrido el trabajo de la mujer, tanto en los libros de lectura de la República como en los editados durante el franquismo, si bien el significado de tal evolución cambia radicalmente entre una etapa y otra.

El primer ejemplo que mostramos corresponde a *El libro de las niñas*, en el que apreciamos más que sutiles diferencias en la concepción de tal evolución entre las ediciones de 1935 y 1951. Mostramos primeramente la referencia extraída de la edición de la República:

⁸⁰³ BOLINAGA, Josefina: *Nueva Raza*, ob. cit., pp. 54-55.

[Las mujeres] Ya no sufren las opresiones conscientes, que la autoridad y las leyes estatúan. Pasaron de la esclavitud al pleno dominio de sus facultades. Desaparece aquella voluntad omnívota del marido que la privaba de criterio. Ahora son iguales. Sólo quedan rezagados en el progreso feminista estados de África, Asia y Oceanía.

En nuestro país desempeñan puestos con la misma actividad e inteligencia que el hombre. Despacha en el comercio, escribe en la oficina, trabaja en el taller, actúa de médico, abogado, dentista, maestra; ejerce cargos políticos, es diputado, director general en ministerios, etc.⁸⁰⁴

Por su parte, la edición correspondiente al periodo franquista parece como si quisiera aparentar cierto aire renovador respecto al rol de la mujer en la sociedad pero manteniendo la prudencia en cuanto a su papel de madre, esposa y ama de casa:

Se ha llamado feminismo, fuera de toda exageración, a la tendencia social que mejora la condición de las mujeres, dándoles libertad para ejercer ciertas profesiones, antes privativas del hombre y rodeándolas de respeto.

(...)

En nuestro país el denominado sexo débil desempeña puestos con la misma actividad e inteligencia que los hombres. Despacha en el comercio, escribe en la oficina, trabaja en el taller y actúa de bibliotecaria o de maestra.

Verdad es que ha habido naciones donde esa tendencia ha llegado a extremos lamentables, convirtiendo a algunas mujeres en una especie de marimachos, pero en España, afortunadamente, salvo raras excepciones, se ha mantenido en sus justos límites y nuestras hermanas y esposas, amantes del hogar, han sabido conservar su gracia femenina.⁸⁰⁵

Como vemos, ambas ediciones mencionan importantes avances en los trabajos que puede realizar la mujer, entre ellos citan que puede trabajar en el comercio, en la oficina, en el taller o como maestra. Sin embargo, la edición republicana menciona otras profesiones como la de médico, abogado, dentista, o cargos políticos como diputado, o director general en ministerios, mientras que la edición franquista suprime estas profesiones y tan sólo añade la de bibliotecaria. Y es que parece que lo fundamental es que la mujer no pierda su gracia femenina.

A continuación, mostramos otro ejemplo extraído de un libro de lecturas para niños del que hemos podido consultar las ediciones de 1934 y 1952. Se trata de un libro que ofrece pocas variaciones entre ambos ejemplares, y en este caso vamos a referirnos a una lectura presente en las dos que se titula «Cultura física y vida moderna» y que aparece encabezada en ambos casos por la misma ilustración. Son tales las similitudes que parecen exactas. Sin embargo, el contenido es bien distinto. Mientras la edición de 1934 habla de la igualdad en derechos y deberes entre el hombre y la mujer y señala la buena disposición de ésta para algunos oficios masculinos:

⁸⁰⁴ SIERRA MONGE, Gregorio: *El libro de las niñas*, Barcelona: Salvatella, 1ª ed. 1935, p. 98.

⁸⁰⁵ SIERRA MONGE, Gregorio: *El libro de las niñas*, ob. cit., 1951, p. 60.

Después de la Gran Guerra, una corriente de amiganza se operó entre ambos sexos humanos. Aquellos seres, tan distanciados de suyo, se hablaron sin trabas y se miraron sin rubores.

Con la falta de hombres, alejados al frente de combate, la mujer ha de apropiarse algunos oficios masculinos, para los que ciertamente no muestra mala disposición.

Así nació la independencia de la mujer, elevada definitivamente a la categoría de compañera del hombre.

Hoy día, la diferencia social entre el hombre y la mujer es casi nula. Por lo general tienen idénticos deberes y derechos en las modernas organizaciones.⁸⁰⁶

La edición del periodo franquista no muestra tales avances, manteniéndola, a pesar de los tiempos modernos, en su papel de enfermera, ama de casa, esposa y madre:

Al hablar de la vida moderna, hemos de lanzar nuestro canto a la mujer. En las guerras ha sabido suplir al hombre en la retaguardia; en la paz sabe ser siempre amante compañera que mitiga los dolores y las tristezas. Los hombres, en nuestra edad vigorosa y nueva, debemos ser soldados porque ya dijo nuestro malogrado José Antonio que la vida es milicia; la mujer, en consecuencia, debe tener mucho de enfermera.

¡Labor callada, humilde, abnegada la que sostiene la mujer en el hogar! Su trabajo es fuerte y lo realiza sin desvelos; es penoso y lo efectúa sin protesta...

La mujer en sus triples manifestaciones de madre, esposa y hermana tiene todo nuestro respeto y toda nuestra admiración.⁸⁰⁷

⁸⁰⁶ TORRES, Federico: *La historia del mundo contada a los niños*, ob. cit., 1934 p. 132.

⁸⁰⁷ TORRES, Federico: *La historia del mundo contada a los niños*, ob. cit., 1952, p. 132.

5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO V

Sabemos que la llegada del régimen franquista y la consecuente derrota del republicano trajó consigo importantes cambios en el sistema de valores y la concepción de la sociedad. Para que tal transformación fuera efectiva, se inició un proceso de depuración que afectó muy especialmente al ámbito educativo, pretendiendo renovarlo a todos los niveles —magisterio, currículum, organización de las escuelas, etc.—. Los libros de texto que se empleaban en las escuelas no estuvieron exentos de la purga realizada, adquiriendo un especial interés los libros de lectura, por su capacidad para influir ideológicamente en el alumnado.

Sin embargo, aunque pudiera parecer que este proceso depurador se llevó a cabo de forma radical, eliminando de la noche a la mañana todos los libros de lectura editados durante la II República e introduciendo los que estaban siendo editados bajo los nuevos postulados impuestos por el régimen triunfante, en realidad se trató de un proceso más gradual, que llevó aparejada la necesaria convivencia de los viejos y los nuevos materiales de enseñanza durante algún tiempo. En consecuencia, durante el periodo de posguerra encontramos una amalgama de libros de lectura que comprende libros antiguos que se editaron durante la República e incluso con anterioridad, y que continuaron utilizándose en las escuelas e incluso editándose sin modificaciones; libros a los que se sometió a un proceso de reforma mediante el cual fueron eliminadas aquellas partes que el nuevo Régimen consideraba controvertidas y fueron añadidas las enseñanzas y consignas que consideraba imprescindibles; y libros que fueron editados por primera vez bajo la etapa franquista y que respondían fehacientemente a sus postulados.

Una de las actuaciones más polémicas que se llevaron a cabo dentro de este proceso de desmantelamiento del sistema educativo, instaurado por el Gobierno de la República, fue la segregación de la educación en función del sexo. Los niños fueron educados en unos valores y con unas finalidades distintos de los valores y finalidades que caracterizaron la educación de las niñas. La sociedad esperaba cosas distintas de ellos. En consecuencia, existieron unos materiales de enseñanza que podemos denominar generales, algunos de los cuales iban destinados a niños y a niñas y otros sólo a los niños, y unos materiales exclusivos para las niñas. En el caso de los libros de

lectura podemos decir que muchos de los que procedían de etapas anteriores y que continuaron utilizándose durante la posguerra estaban dirigidos a ambos sexos. Sin embargo, durante la posguerra comenzaron a editarse libros de lectura dirigidos específicamente a las niñas, pues no existían materiales que formaran a la mujer en los valores y fines que el nuevo Estado le tenía reservados para ella. Una de las consecuencias de esta diferenciación es precisamente que estos libros pueden ser considerados en su mayoría como rupturistas, y es que la propia concepción de la mujer en el franquismo es una ruptura.

A la hora de analizar esta variada tipología de fuentes hemos llevado a cabo el análisis cualitativo del discurso, para lo que hemos tenido en cuenta algunos fundamentos que lo han dotado del necesario soporte teórico. En consecuencia, hemos mencionado la influencia que tiene el conglomerado filosófico-ideológico en el que organicismo, corporativismo, armonicismo, patriotismo, paternalismo y catolicismo conviven y se influyen entre sí, dando como resultado una determinada concepción de la sociedad y del trabajo, cuyas evidencias hemos encontrado en los libros de lectura y hemos organizado en distintas categorías.

Dado que las evidencias encontradas sobre el trabajo de la mujer en los libros de lectura generales eran muy escasas —casi nulas— hemos analizado una pequeña muestra de esos libros de lectura escritos específicamente para las niñas, con el fin de mostrar brevemente qué categorías perduran, cuáles irrumpen, y cuáles de ellas coinciden con las categorías que analizan la concepción del trabajo en el caso masculino.

Los resultados obtenidos respecto a la concepción del trabajo en el hombre —que es el tema principal de nuestra investigación— han sido organizados en siete categorías, algunas de las cuales son coincidentes con las que fueron extraídas a partir del discurso del Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Educación. Otras podemos decir que son concepciones que aparecen sólo en los libros de lectura, pues surgen de la propia concepción de la enseñanza en el más puro nivel pedagógico. Por otra parte, también hemos realizado el análisis con el fin de comprender si realmente estábamos ante una concepción propia y genuina del franquismo, o si por el contrario se trataba de una idea que pervivía de etapas anteriores, adoptada y aderezada con algunos de los alicientes de la nueva ideología política.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos concluir que la primera y más nutrida de las concepciones del trabajo que aparecen en los libros de lectura del periodo que analizamos es aquella que identifica el trabajo con el deber social con el que todo hombre debe cumplir para el correcto funcionamiento de la nación. Dada la notable presencia del organicismo en esta concepción y la indiscutible coincidencia con el mensaje que el ministro de Trabajo, José Antonio Girón de Velasco, difundía en sus discursos, podría pensarse que es un mensaje rupturista, una forma de entender el trabajo propia del régimen franquista. Sin embargo, se trata de una continuidad respecto al periodo republicano, ya que las ideas del trabajo para la Patria y el bien común no son originales del franquismo, ni tampoco son novedades de este periodo las ideas de servicio o sacrificio. Lo que es nuevo y verdaderamente rompedor es la militarización del lenguaje, que tiene en la influencia del discurso falangista y en el nacionalsindicalismo como ideología revolucionaria su explicación más certera. En consecuencia, la concepción del trabajo para la patria, o del trabajo como servicio a la sociedad no es exclusiva del franquismo. Lo exclusivo es la manera de expresarlo recurriendo al léxico castrense y exaltado de tal manera que se produce la idealización del trabajo como un sacrificio y del trabajador como un héroe, como la *mitad soldado* que todo falangista lleva dentro.

Pero, además de un deber hacia la sociedad, el trabajo es también considerado un deber hacia Dios, una penitencia que el hombre debe realizar para cumplir el castigo derivado de su naturaleza pecadora. Este tipo de exégesis deriva de la presencia del catolicismo en el discurso franquista y su influencia en el modo de interpretar el mundo. En este sentido, no es de extrañar que esta concepción aparezca de forma más escasa en el discurso político del Ministerio de Trabajo, sobre todo si tenemos en cuenta la vinculación de Girón de Velasco con el falangismo más duro. En este sentido, esta concepción del trabajo como penitencia podría corresponderse con el significado que adquiere el deber moral-sacrificio en el discurso del ministro cuando se refiere a la *mitad monje* que completa el modo de ser falangista. De igual modo, si tenemos en cuenta que la República se caracterizó por la práctica del laicismo en la educación, podemos concluir que esta concepción del trabajo sí es una ruptura introducida por el franquismo, si bien es cierto que ya estuvo presente en etapas anteriores a la republicana.

Es precisamente la presencia de ese léxico revolucionario propio del falangismo junto a la mentalidad educativa del nacionalcatolicismo lo que confiere el carácter rupturista a algunas concepciones del trabajo que, en realidad, son pervivencias de etapas anteriores. Un ejemplo de esta tendencia a la caracterización ideológica nacionalsindicalista y nacionalcatólica de un discurso preexistente lo encontramos en la concepción del trabajo como fuente de dignidad, dentro de la que observamos las tres dimensiones. En primer lugar, una concepción continuista en la que se ensalza la honorabilidad del trabajador frente a la deshonra del holgazán que no quiere contribuir con su esfuerzo al bien común. En segundo lugar, una concepción rupturista según la cual el trabajo dignifica porque sólo así cumplimos el castigo divino. En tercer lugar, otra concepción rupturista de carácter falangista según la cual el trabajo dignifica porque sólo así el Estado nos reconoce como hijos y podemos beneficiarnos de sus cuidados en la enfermedad, la vejez, etc.

Íntimamente relacionada con idea de la dignificación mediante el trabajo está la concepción del trabajo como redención, entendida como liberación de una carga o de una pena, de tal modo que estamos de nuevo frente a una concepción que pervive e irrumpe al mismo tiempo. Si adoptamos el enfoque que identifica la redención con la dignificación moral, el trabajador se redime porque cumple con un deber social, y cuando lo hace libera su conciencia de la carga de sentir que es un holgazán, un parásito social. Desde esta perspectiva, el trabajo como redención es una continuidad. Sin embargo, si adoptamos la acepción más religiosa el término ‘redención’ podría identificarse con el consuelo o con la liberación de la culpa entendida en su sentido más clerical, es decir, como la expiación del pecado. Esta interpretación del trabajo como medio por el que el hombre se redime de su pecado es una ruptura.

Por otra parte, hemos observado cómo en el franquismo existen otra serie de pervivencias de etapas anteriores que, sin que parezcan tener relación con una concepción del trabajo determinada, contribuyen a perfilar un tipo de hombre y un tipo de trabajador. Nos referimos a la enseñanza activa, a la que hemos llegado a introducir en nuestro análisis en un principio gracias a los libros de lectura de la editorial Salvatella, si bien finalmente hemos tenido en cuenta obras de otras editoriales. La aplicación de la enseñanza activa en los libros de lectura, en su doble dimensión de aplicación del principio de actividad y de educación para la vida, viene anunciada en los prólogos de los libros de lectura en las que se especifica que se hará, bien a través de las

actividades que se incorporan en algunos de los libros, bien mediante la incitación del maestro en el aula. En cualquier caso, lo que se pretende con ello es que el alumno despierte emocionalmente, que reflexione, que se haga preguntas y encuentre respuestas, y que lo leído, lejos de pasar inadvertido por su mente, quede incorporado en forma de actitud ante la vida. En este sentido, las lecturas específicas sobre el trabajo —o que tocan esta temática de manera transversal— contribuyen a inculcar entre el alumnado la premisa de la importancia que tiene convertirse en hombres de provecho para la Patria, por lo que deben asumir una actitud frente al trabajo que se caracteriza por un conjunto de cualidades: constancia, laboriosidad, voluntad, diligencia, puntualidad, seriedad, honradez, disciplina, humildad y agradecimiento. En realidad, tanto la enseñanza activa como el concepto de hombre de provecho son continuidades que ya estaban sobre la mesa antes de la llegada del franquismo. En lo único que puede apreciarse una aportación específica del franquismo es, nuevamente, en la justificación ante Dios de la necesidad de reunir algunas cualidades como la humildad, o el tono castrense que pueden tomar las lecturas respecto a cualidades como la disciplina, lo cual no quiere decir que durante la República o anteriormente no se reivindicaran estas cualidades como necesarias para el trabajador.

También hemos analizado la concepción del trabajo como vocación en su doble acepción de orientación profesional —o elección de un oficio— y de amor al trabajo bien hecho. Ambas acepciones están íntimamente relacionadas, pues según expresan los autores, es necesario elegir bien el oficio o profesión al que dedicarse porque sólo así realizaremos nuestro trabajo con gusto, y sólo poniendo ilusión en la tarea se realiza el trabajo con eficacia y con perfección. Fruto de esta doble concepción de la vocación son las descripciones sobre los distintos oficios y profesiones —la mayoría de ellas relacionadas con la agricultura, la ganadería, la pesca o la industria en su vertiente más artesana—, impregnadas de cierto aire romántico, como si el autor pretendiera seducir al lector sobre la realización de esas tareas, presentando hasta las faenas más duras como si de un trabajo agradable se tratara o resaltando el acto de heroísmo que representaban. El hecho de que esta concepción de la vocación y esta forma de presentar las labores del campo sea una continuidad no debe extrañarnos si tenemos en cuenta la importancia que el campo y el mundo rural tiene todavía en la España de la posguerra, que no dista tanto de la que tenía durante la República o incluso anteriormente.

En relación con ese despertar vocacional y emocional de los alumnos de la Escuela Primaria debemos enmarcar el elevado número de referencias en las que se presenta la vida en la aldea y el trabajo en el campo de una forma idealizada, bucólica. Y es que el mundo rural todavía era muy necesario para la economía española, de tal modo que interesaba que la gente del campo permaneciera en él. Este es uno de los motivos por el que existen en este periodo libros destinados específicamente a la escuela rural, a la que se le reconocen ciertas necesidades y atenciones que no tienen sentido para la escuela de las ciudades, pero a la que es necesario atender para que los niños del campo, futuros trabajadores agrícolas y ganaderos, reciban la formación que necesitan y aprendan a amar el campo y la aldea. Este mismo contexto sirve para justificar la presencia de los libros de lecturas agrícolas que ya se editaban en la República y que continuaron empleándose en la escuela de la posguerra, o las citadas referencias a la vida aldeana que existen en los libros de lecturas históricas, cívicas o en los propios fabularios. Este tipo de mensaje continuista respecto al periodo republicano, en el que se presenta al agricultor como un héroe por su contribución a la prosperidad de España y en el que se ensalza la vida del campo frente a la vida en la ciudad, la agricultura frente a la industria, es muy común en la década de los cuarenta y su presencia va disminuyendo a medida que avanzan los años cincuenta.

Finalmente, a partir de los libros de lectura destinados a las niñas podemos concluir que el rol social que el régimen franquista les asignaba como madres, esposas y amas de casa ya era una ruptura frente a lo que el régimen republicano esperaba de ellas. Fuera de las tareas derivadas de su papel como administradora del hogar y basándose en sus capacidades relacionadas con el cuidado, la crianza y la educación, su vocación, y por lo tanto su orientación profesional fuera del hogar, sólo podía dirigirse hacia profesiones como el magisterio o la enfermería —entre otras de este estilo—, para las que la mujer poseía cualidades innatas. Dentro de esta concepción tan rupturista respecto al trabajo de la mujer, nos ha llamado la atención especialmente la ausencia de alusiones a la dignidad que se deriva de su labor social, ya sea desde su función de madre y esposa o desde su profesión fuera del hogar.

CAPÍTULO VI. EL CONCEPTO DE TRABAJO EN OTRAS FUENTES COMPLEMENTARIAS. FUENTES RUPTURISTAS Y FUENTES CONTINUISTAS

En este último capítulo llevamos a cabo el análisis de las dos fuentes primarias de carácter complementario a los libros de lectura que nos han servido para realizar un estudio más amplio sobre el concepto de trabajo que irrumpe y el que pervive.

Para el estudio de caso de las rupturas hemos analizado los libros de Formación del Espíritu Nacional, como materia de enseñanza en la que los postulados del nacionalsindicalismo aparecen de manera absolutamente explícita, permitiéndonos vislumbrar hasta qué punto el ideal plenamente falangista sobre el trabajo era transmitido en la escuela.

Para llevar a cabo el análisis centrado en las pervivencias hemos seleccionado una revista pedagógica dirigida a los maestros, en la que colaboraron importantes figuras del mundo de la Inspección educativa, algunos de los cuales también fueron autores de manuales escolares, y a los que hemos definido como pedagogos orgánicos del Estado por su elevado grado de implicación en las distintas esferas que componen la cultura escolar. Nos referimos a la revista *Avante*, editada por la casa Salvatella desde 1928 hasta 1962, la cual constituye una fuente primaria de gran valor para analizar las pervivencias, por su evidente vinculación con la enseñanza activa, tanto en el periodo republicano como en la etapa franquista, y por tratarse de una publicación que pretendía orientar a los maestros en su modo de trabajar en el aula bajo el doble principio de educación activa y de educación para la vida.

1. LAS RUPTURAS: LOS LIBROS DE FORMACIÓN DEL ESPÍRITU NACIONAL Y EL CONCEPTO FALANGISTA DEL TRABAJO

Para llevar a cabo el análisis del concepto de trabajo transmitido en la escuela por la Falange Española hemos partido del análisis del discurso político y de los postulados del nacionalsindicalismo, y hemos revisado los manuales de Formación del Espíritu Nacional (FEN). De la revisión de las fuentes hemos extraído un conjunto de indicadores. El paso siguiente ha sido el de comprobar qué indicadores eran coincidentes con el discurso político y los manuales, y cuáles no. Esto nos ha permitido comprobar qué parte del relato falangista sobre el trabajo llegaba a la escuela y de qué forma.

Dada la mencionada escasez de manuales de FEN que se publicaron durante nuestro periodo de estudio y teniendo en cuenta que nosotros sólo analizamos el tramo de la Enseñanza Primaria, la muestra que manejamos en nuestro estudio es muy reducida. Por este motivo hemos añadido algunas de las referencias encontradas en los manuales de la etapa de Bachillerato, si bien no con el fin de aportar nuevas interpretaciones, sino de consolidar aquellas que hemos encontrado en los manuales de la Escuela Primaria. A pesar de que se trate de un estudio muy reducido, consideramos importante su inclusión en esta tesis porque constituye la evidencia más certera de cuál era el discurso falangista sobre el trabajo que se quería transmitir en la escuela de la posguerra española.

Antes de pasar a exponer los resultados de dicho análisis en función de las categorías que hemos extraído, queremos expresar que las concepciones teóricas y los ejes que hemos señalado como fundamentos que intervenían en el análisis de los libros de lectura y que de alguna manera articulaban el discurso rupturista del trabajo, también están presentes en los libros de FEN como expresión más fidedigna de la transmisión de la ideología nacionalsindicalista —y por tanto rupturista— en la escuela. De este modo, encontramos referencias a la influencia de la organización corporativa del trabajo en la armonía social, e identificamos la presencia del paternalismo, el patriotismo y el catolicismo como una constante en los argumentos que ofrecen.

En este sentido, conviene recalcar brevemente en la creación del sindicato vertical como la máxima expresión del corporativismo que el Movimiento llevó a cabo,

creándolo en 1940 como sindicato único al que pertenecerían todos los trabajadores y empresarios de forma obligada. Esta entidad, que responde a la misma consideración que el partido único, responde a la lógica armnicista derivada de la oposición a la lucha de clases y al enfrentamiento entre el capital y el trabajo establecidos por el Marxismo. Al agrupar a todos los trabajadores y empresarios en un mismo sindicato de corte corporativo, organizado en función de las ramas de producción y controlado finalmente por el Estado representado en un único partido político, el régimen franquista veía realizados sus anhelos de unir a todos los españoles bajo un mismo ideal. En este sentido, el sindicato vertical es considerado, junto con la familia y el municipio, como una «unidad natural de convivencia que une por intereses profesionales del trabajo» y que constituye la alternativa deseable a los partidos políticos.⁸⁰⁸

José Antonio apreció justamente que una de las causas de la desunión de los españoles era el que éstos se uniesen por los partidos políticos, pues esta unión era «artificial».

Nuestro Estado quiere unir a los españoles, robusteciendo la familia y el Municipio y por medio del trabajo, esto es, a través de gremios o sindicatos de producción.⁸⁰⁹

En los libros de FEN, la influencia del corporativismo como ideología que defiende la estratificación social en función del trabajo como medio de garantizar el orden social, aflora con claridad en las explicaciones sobre el funcionamiento y la justificación del sindicato vertical:

Cada rama de producción constituye un Sindicato. Así todos los españoles, sean patronos, sean técnicos, sean obreros que se dedican a la fabricación de tejidos, a su compra o a su venta integran el Sindicato Vertical textil; quienes trabajan en el curtido de las pieles, en su venta y en su aprovechamiento para fabricar objetos de piel, forman el Sindicato Vertical de la Piel; etc.

[...]

En las épocas pasadas durante la Edad Media y en los tiempos de nuestro máximo esplendor, existían en España los Gremios, que eran asociaciones muy parecidas a los actuales Sindicatos Verticales. Esos Gremios se preocupaban, además de unir a todos los hombres —dueños, maestros, oficiales y aprendices—, de una misma profesión u oficio, de atender a una mejor formación profesional, cumpliendo, además, fines de orden social y económico.⁸¹⁰

Por otra parte, pero también dentro de esa concepción armónica de la sociedad, vemos la influencia del paternalismo en las lecciones sobre la ‘Justicia Social’, la cual se presenta en los manuales de FEN como una conquista de la revolución

⁸⁰⁸ ÁLVAREZ LASTRA, Manuel y DE ORTE MARTÍNEZ, Eleuterio: *Formación del Espíritu Nacional. Quinto curso de Bachillerato*, Madrid: Gráficas Palomares, 1954, p. 84.

⁸⁰⁹ DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES, Jefatura central de Enseñanza: *Formación del Espíritu Nacional. Manual de Iniciación político-social para enseñanza primaria*, Madrid: Ediciones del Frente de Juventudes, 1947, p.139.

⁸¹⁰ RODRIGO SOSPEDRA, Aurelio y PÉREZ RODRIGO, Ángel: *Formación del Espíritu Nacional*, Valencia: Ediciones Gior, 1953, p. 98.

nacionalsindicalista. Se trata de un concepto vinculado a la religión, pero diferenciado de la caridad, que asigna al trabajo realizado por cada persona, en función de sus posibilidades y siempre en beneficio del bien común, la capacidad de lograr la armonía entre las clases sociales:

Una de las notas que caracterizan al Movimiento Nacional es el deseo de instaurar en nuestra Patria un régimen de Justicia Social digno del hombre, haciendo que exista una verdadera hermandad entre las diversas clases sociales, de acuerdo con las normas señaladas por la Iglesia Católica.

[...].

Es decir, que sin Justicia Social nuestra Revolución dejaría de serlo, por no cumplir uno de sus fines más importantes.

El Nuevo Estado español propugna una Justicia Social que reconozca el servicio social que cada uno, en su trabajo diario, presta a la comunidad en aras al supremo interés de la Patria.⁸¹¹

Según esta concepción, el Estado «recibe bienes de los ciudadanos» y —como un padre— los administra en función de sus necesidades y del cumplimiento de sus deberes, entre los que destaca el trabajo. Este reconocimiento de los derechos de los ciudadanos en función del trabajo que realizan por el bien de la Patria y que en los libros de FEN denominan ‘justicia social’ podría ser una derivada de la dignidad atribuida al trabajador según la concepción paternalista que hemos reseñado en los libros de lectura:

El Estado, organismo social, es el que regula los derechos y obligaciones de todos los que con su trabajo cooperan al bien común. Así el Estado recibe bienes de los ciudadanos y los administra en provecho de la Sociedad.

Todos los españoles, por tanto, tienen el derecho y el deber de trabajar y vienen obligados a dar al Estado lo necesario para el bien común. Y la sociedad les reconocerá determinados derechos en proporción a la magnitud y calidad de su trabajo.

La justicia social consiste en el reconocimiento que la comunidad hace del trabajo que cada uno presta en aras del interés patrio.

El Estado interviene en las relaciones económicas entre los particulares para evitar que queden indefensos los más débiles y se cree un estado de Injusticia social.⁸¹²

A continuación, se exponen los resultados de nuestro análisis, organizados en las siguientes categorías: el deber social y el espíritu de servicio y sacrificio como rasgos propios del modo de ser falangista, la vocación personal y el destino nacional, y finalmente, la presencia del concepto de trabajo en las explicaciones de los símbolos, cantos y consignas del Movimiento.

⁸¹¹ Ibidem, p. 91.

⁸¹² DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES, Jefatura central de Enseñanza: *Formación del Espíritu Nacional...*, ob. cit., p.138

a) El deber social y el espíritu de servicio y sacrificio como rasgos propios del modo de ser falangista

Los manuales de FEN de los años cuarenta y cincuenta repiten con relativa frecuencia la siguiente premisa, pudiendo variar entre unos y otros la forma de su redacción pero no su contenido: «El modo de ser que el Frente de Juventudes pretende dar a toda la juventud española es el de “mitad monje, mitad soldado”». ⁸¹³ Entre las virtudes que ese sujeto modélico debía poseer destaca el «espíritu de servicio», ⁸¹⁴ que consiste en «estar siempre dispuesto a ofrecer o dar voluntariamente cuanto se tiene o posee para mayor gloria de Dios, grandeza de España o bienestar de nuestros semejantes». ⁸¹⁵

Como ya hemos mencionado anteriormente, esta concepción militar del ‘servicio’ como parte integrante de la mitad soldado que debía definir el comportamiento de cualquier ciudadano, quedó recogida en el Fuero del Trabajo del siguiente modo: «Servicio es el trabajo que se presta con heroísmo, desinterés o abnegación, con ánimo de contribuir al bien superior que España representa». De ella encontramos expresiones análogas en los manuales de FEN, en las que servir es «trabajar con ahínco de contribuir al engrandecimiento de España». ⁸¹⁶

Por su parte, la mitad monje del idealizado ciudadano falangista reclamaba para sí el espíritu de sacrificio, derivado de la consideración del derecho de trabajar como una consecuencia del deber impuesto por Dios a todos los hombres. Teniendo esta consideración en cuenta, el trabajo como acto de servicio requiere del sacrificio, entendido como esfuerzo, renuncia a la comodidad y ejercicio de la voluntad:

Valiéndonos de ejemplos, hagamos ver cómo el servicio supone esfuerzo de la voluntad y del cuerpo. Renunciar a la comodidad para hacer el deber; impulsarse voluntariamente hacia el bien, venciendo resistencias propias y ajenas; realizar el estudio; todo esto supone sacrificio. ⁸¹⁷

⁸¹³ MENDOZA GUINEA, José María: *Formación del Espíritu Nacional. Curso I*, Madrid: Imprimatur, 1956, p. 135.

⁸¹⁴ *Ibidem*, p. 136.

⁸¹⁵ *Ibidem*, p. 138.

⁸¹⁶ DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES, Jefatura central de Enseñanza: *Formación del Espíritu Nacional...*, ob. cit., p. 95.

⁸¹⁷ *Ibidem*, p. 96.

b) La vocación personal y el *destino nacional*

Otra de las constantes en los manuales de FEN de nuestro periodo es la inclusión de un tema titulado «la vocación de España», que generalmente es introducido por una definición del concepto ‘vocación individual’ o ‘profesional’ en la que se pone de manifiesto la importancia de seguir la inclinación personal hacia un determinado oficio o profesión para que el trabajo sea desarrollado convenientemente. Sin embargo, el fin último de la lección en los manuales de FEN siempre es explicar cuál es la vocación de España, y el prisma desde el que se realizan las definiciones es siempre el religioso:

Se entiende por vocación una inspiración, una fuerza interior que Dios ha dado a cada hombre y que la orienta a la elección de la actividad o profesión que ha de realizar en esta vida.

Vocación individual. —En la vida, los hombres realizan actividades o trabajos muy diferentes: médicos, pintores, abogados, ebanistas, etc. Estas diversas tareas requieren distintas aptitudes, y los hombres eligen sus profesiones arrastrados por este impulso interno que llamamos vocación.

Cada individuo debe emplearse siempre en la profesión (carrera u oficio) por la cual siente vocación, para alcanzar el éxito en su trabajo, ya que si ejerciera una actividad por la que no siente vocación lo más probable es que se produjera su fracaso.

[...]

Vocación nacional. —Del mismo modo que a las personas, Dios ha concedido a las naciones su vocación; es decir, da a cada una de ellas aptitudes y aficiones para la realización de su misión en la Historia.⁸¹⁸

En el caso de España, la vocación nacional es «DEFENDER Y PROPAGAR EN EL MUNDO LOS VALORES ESPIRITUALES».⁸¹⁹

Otro ejemplo de esta identificación de la vocación individual con la vocación nacional en los libros de FEN es el siguiente:

Dios ha asignado a cada uno de los hombres y a cada una de las naciones una misión que realizar, un fin que cumplir. Y para que cada persona y cada nación puedan alcanzar el fin que les ha sido asignado, él les ha hecho donación de las aptitudes y aficiones necesarias.

Al militar le ha dado valor y desprecio de los riesgos, a la par que un fuerte espíritu de disciplina, entre otras cualidades. Al maestro le ha otorgado el amor y la paciencia que necesitará poner continuamente en ejercicio, además de la capacidad intelectual precisa, para que se pueda entregar con esperanzas de éxito a su sublime y difícil labor. Y así al sabio, al investigador, al sacerdote, al aviador y a tantos otros.

Y lo mismo ha hecho con las naciones. De todos es conocido que Inglaterra siente gran afición por las cosas del mar y por el comercio, los cuales ha ejercido con verdadero éxito. Y que Alemania tiene una magnífica disposición para las cosas militares, para los trabajos de investigación y los que requieran atención y sistematización; al igual que Italia la tiene para las cosas artísticas.

Igualmente, España está mejor dispuesta para realizar la gran obra de evangelizar pueblos y defender la religión católica de los ataques de sus enemigos, aunque está también en posesión de otras aptitudes y cualidades muy importantes pero menos destacadas.⁸²⁰

⁸¹⁸ ÁLVAREZ LASTRA, Manuel y DE ORTE MARTÍNEZ, Eleuterio: *Formación del Espíritu Nacional. Primer año de bachillerato*, Madrid: Editorial NOS, 1954, p. 8. La cursiva es del original.

⁸¹⁹ *Ibidem*, p. 9. La mayúscula es del original.

c) La presencia del concepto de trabajo en las explicaciones de los símbolos, cantos y consignas del Movimiento

Los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953 prescriben para la materia de FEN en el periodo Elemental (6-10 años) la enseñanza de los «símbolos», «cantos» y «gritos», entre los que se incluyen la trilogía de banderas, el escudo nacional, y determinadas consignas.⁸²¹ Este tipo de enseñanzas se plasman con total fidelidad en los manuales de FEN consultados, en los que encontramos explicaciones como la que sigue acerca del significado de la bandera falangista:

En España había un movimiento revolucionario que ansiaba el mejoramiento de las clases trabajadoras; pero esta revolución iba contra la idea de Patria. Los colores de esta revolución eran rojo y negro, dispuestos en triángulos.

Nuestro Movimiento es de justicia social y quiere la organización justa del trabajo. Pero nuestra revolución está al servicio de la Patria. Por ello, sobre la bandera Rojo y Negra de banderas verticales, que presentan sacrificio y afán por la revolución social, se colocan el Yugo y las Flechas, significando que la revolución está al servicio de España.⁸²²

También es interesante para nuestro análisis del concepto de trabajo, la explicación que ofrecen algunos manuales sobre el significado de la consigna «España Una, Grande y Libre», en la que se intuye clarísimamente la presencia del organicismo:

Mas para que España sea una no basta que estén unidas sus regiones. Es necesario, además, que los hombres se hallen también hermanados en una misma aspiración y sean capaces de sufrir y de alegrarse juntos: empresarios y productores; intelectuales y campesinos; técnicos y operarios. Precisamente en esta contribución de todos a la común empresa histórica de la Patria reside la garantía de la unidad de España.⁸²³

Otra consigna cuyo significado remite a una determinada concepción del trabajo es «por la Patria, el Pan y la Justicia». En ella destaca una vez más la idea de la unidad de los españoles para trabajar y engrandecer a la Patria, junto con el anhelo de la «prosperidad material de todos los españoles» y de la justicia social «que ha de dar a cada uno lo que le corresponde por su trabajo».⁸²⁴

⁸²⁰ RODRIGO SOSPEDRA, Aurelio y PÉREZ RODRIGO, Ángel: *Formación del Espíritu Nacional*, ob. cit., pp. 19-20.

⁸²¹ DIRECCIÓN GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA: *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, ob. cit., p. 83.

⁸²² DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES, Jefatura central de Enseñanza: *Formación del Espíritu Nacional...*, ob. cit., p.14.

⁸²³ Ibidem, p. 30.

⁸²⁴ Ibidem, p. 36.

2. LAS CONTINUIDADES: LA REVISTA *AVANTE* Y EL CONCEPTO DE TRABAJO VINCULADO A LA ENSEÑANZA ACTIVA

Ya nos hemos referido a cómo la revista *Avante* surgió en 1928 como boletín publicitario de la editorial Salvatella, si bien en 1931 se convirtió en revista mensual de Pedagogía que se editaría de forma ininterrumpida hasta 1936. Tras la guerra volvió a aparecer en 1942, pero esta vez lo hizo transformada en una enciclopedia de actividades para el quehacer diario de los maestros en la escuela. El interés en esta publicación como fuente primaria de carácter complementario en la que analizar las continuidades surgió a través de los libros de lectura de la editorial Salvatella, en los que observamos que el concepto de trabajo que perseguíamos aparecía estrechamente vinculado al principio de actividad y de educación para la vida, preceptos sobre los que existían diversas interpretaciones que abarcaban desde la simple actividad manual entendida como trabajo educativo, hasta la actividad intelectual vinculada a la vocación y a la preparación para el trabajo productivo.

Antes de proceder al análisis de *Avante* en cualquiera de sus configuraciones — revista o enciclopedia—, queremos insistir en una primera diferenciación entre la publicación de 1931 y la de 1942, pues si bien es cierto que la primera es una revista especializada en Pedagogía en toda regla, en la que figura la autoría de los artículos y los miembros que componen el equipo de redacción, en el caso de la segunda se aprecian variaciones en este sentido, de tal modo que no podemos saber —aunque sí lo intuimos— quién estaba al frente o quiénes eran los redactores. El hecho de que Aniceto Villar, Federico Torres, Adolfo Maíllo, Antonio Fernández o Gregorio Sierra —entre otros— continuaran formando parte del grupo de autores de Salvatella, cuyos libros escolares eran utilizados en las lecciones preparadas por la enciclopedia *Avante*, nos hace pensar que pudieran ser ellos mismos los que estuvieran detrás, también en esta publicación.

Por otra parte, así como la revista de los años treinta se encuentra organizada y fechada adecuadamente, de forma que cada tomo comprende un año de publicación y en cada número se especifican los meses a los que corresponde, en el caso de la enciclopedia no podemos establecer con certeza esta información. En este caso se trata de una publicación, muy extensa, organizada en veintiocho tomos compuestos de un

número variable de fascículos. Sabemos que comienza a publicarse en 1942 y que hasta 1946 lo hace de forma ininterrumpida, publicándose un total de cinco tomos. Tras dos años sin editarse, *Avante* vuelve en 1949 con la publicación del tomo VI.⁸²⁵ A partir de entonces deja de aparecer la fecha de publicación hasta el tomo XXVIII en el que aparece como fecha de depósito legal el año 1961. Por otra parte, sabemos que el tomo XIV se inicia con el fascículo número 62, pero no sabemos realmente cuántos fascículos se publicaban al año, por lo que nos ha resultado imposible calcular las fechas de los tomos VII al XXVIII.⁸²⁶

Para salvar esta dificultad hemos intentado buscar indicios en las lecciones que nos permitieran intuir, si no el año concreto, la fecha aproximada. De este modo, hemos podido situar el tomo XIV en torno a 1953 gracias a que en él aparecen varios apartados en los que se alude a los Cuestionarios Nacionales de 1953. Concretamente aparece una entrevista al maestro Antonio Fernández sobre su puesta en marcha, en la que se refiere a que «este curso es prácticamente imposible que los cuestionarios se apliquen en toda su integridad en las Escuelas, porque llegaron a ellas cuando ya el curso estaba en marcha y faltan instrucciones para su aplicación».⁸²⁷

Una vez expuestas estas diferencias y dificultades, pasamos a exponer los resultados del análisis de ambas publicaciones:

2. 1. Análisis de la revista *Avante* (1931-1936)

Son muchas las alusiones a la nueva educación y a la enseñanza activa en la revista *Avante* del periodo republicano. Sin embargo, no se trata de referencias hechas desde la ceguera del enamoramiento, sino de comentarios muy reflexionados a pesar de encontrarnos en el periodo de máxima exaltación de dicho movimiento en España. Esta tendencia se aprecia sobre todo en los editoriales de la revista, los cuales van evolucionando desde una mirada puesta en los problemas que plantea la realidad escolar

⁸²⁵ Intuimos que la revista no se editó durante los años 1947 y 1948 porque la fecha de publicación del tomo V es 1945 y la del tomo VI 1949.

⁸²⁶ El catálogo de 1947 dice en la página 227 que se publican tres fascículos al año. Sin embargo, en la contraportada de los propios fascículos se especifica que la suscripción incluye cinco fascículos por semestre.

⁸²⁷ «En torno a los Cuestionarios Oficiales», *Avante* XIV, no. 65, sin página.

para introducir los nuevos métodos de enseñanza, a posturas más críticas con la consideración de los métodos renovadores como remedios milagrosos capaces de sanar todos los problemas de la escuela española y, por ende, de la educación.

Así, si tomamos como primera referencia el año 1932, vemos que junto a artículos que ilustran acerca de las bondades de un método concreto como los centros de interés de Decroly o el método de proyectos, encontramos un editorial que pone de manifiesto la errónea aplicación que se está haciendo de estos métodos por parte de los maestros:

A los maestros actuales se nos ha hablado mucho de todo ello. Hemos ido espigando acá y allá, por los libros y revisas, para tener también nuestra participación en esa cosecha que tantos propagan ha de ser copiosa y selecta; pero hay que reconocer que no la vemos clara y, sobre todo, que no hemos aprendido prácticamente a sembrar para poder recogerla. De aquí resulta que no adoptamos los nuevos métodos, y si alguna vez nos decidimos a implantarlos, los tergiversamos, los deformamos, y creemos andar con Montessori, con Decroly o con Miss Parkhurst, cuando en realidad llevamos por compañía la desorientación.⁸²⁸

Esta opinión sobre las complicaciones en la adaptación de las nuevas metodologías es compartida también por los propios lectores de *Avante*, tal y como muestra este escrito publicado por la revista y dirigido expresamente a Onieva y Maíllo:

Hemos leído con fruición, con verdadera delectación, sus magistrales artículos sobre la escuela activa y los centros de interés; ellos revelan que sus autores conocen bien la materia tratada. Pero su lectura no nos capacita completamente para que podamos lanzarnos a transformar radicalmente nuestra escuela, sin peligro de producir algún trastorno lamentable.

Tenemos la impresión de que cuanto ustedes escriben es sólo aplicable a las escuelas graduadas; creemos que los establecimientos-modelo que visitan en el extranjero no son precisamente escuelas unitarias de asistencia numerosa y sin patio de recreo ni otra dependencia que la sala de clases, sino escuelas-palacio, con perfecta graduación, con material docente abundante, con varias instituciones circunesculares, campos de recreo, etc., etc. En tales circunstancias bien pueden hacerse ensayos pedagógicos, y no es extraño que sus resultados entusiasmen a los visitantes españoles.⁸²⁹

Finalmente, a medida que avanza el año 1934 los editoriales van manifestando cierto eclecticismo en cuanto a la manera de concebir la introducción de las nuevas pedagogías:

En resumen: que la pedagogía clásica tiene mucho de bueno, que no todo lo han dicho los pedagogos-inventores modernos, y que sin menospreciar lo que éstos hayan aportado de bueno, hay que procurar compaginarlo con las mejores directrices que ya se hallaban señaladas en la pedagogía antes de Dewey.

Y sobre todo no conceder la exclusiva a ninguno de los métodos modernos, sino servirse de lo mejor de todos ellos y procurar ponerlos de acuerdo. ¡Al fin y al cabo las

⁸²⁸ «Editorial», *Avante* 53, octubre 1932, sin página.

⁸²⁹ GUILLEN, Eduardo: «La nueva escuela», *Avante* 54, noviembre 1932, sin página.

diferencias que los separan no son tantas como sus respectivos partidarios nos quieren hacer ver!⁸³⁰

Ahora bien, una vez expuesto el modo en que el equipo de *Avante* interpretaba y difundía las prácticas pedagógicas renovadoras que circulaban durante el periodo republicano, vamos a centrarnos en la aplicación de la enseñanza activa que difunden a través de la revista. En este sentido, podemos avanzar que se aprecia una doble interpretación del principio de actividad: una en sentido manual y otra más dirigida hacia lo espiritual.

a) La actividad manual per se

Existen en la revista *Avante* distintos tipos de tareas como el trabajo del cuero, la construcción de aparatos, experimentos científicos, etc. Todos estos trabajos requieren que el alumno ponga en práctica distintos tipos de habilidades —mayoritariamente de tipo motriz—, que aprenda a manejar herramientas, instrumentos y materiales, pero no se especifica en ningún momento que ello suponga alguna aportación para el aprendizaje del alumno, más allá de lo que la propia actividad supone.

Con esto queremos señalar que, en este tipo de lecciones, el hecho de que el trabajo manual esté o no relacionado con otras ramas del conocimiento como pueden ser la Física, la Química o las Ciencias Naturales no se menciona, sino que simplemente exponen cómo ha de realizarse la tarea para la construcción del aparato o para la realización del experimento. Al no tratarse de una adaptación del principio de actividad para forjar un aprendizaje distinto de la realización manual en sí misma, sin ninguna vinculación con el concepto de trabajo, este tipo de actividades carece de interés para nuestra investigación.

b) La actividad espiritual o el verdadero motor del aprendizaje

Antes de comenzar la exposición de esta categoría, creemos necesario aclarar que el término ‘espiritual’, que ha salido a la luz en varios de los artículos de la revista, está libre de toda connotación religiosa. Los distintos autores que lo emplean lo hacen siempre como sinónimo de intelectual o emocional, relacionándolo con la comprensión

⁸³⁰ «Editorial: Excesiva pretensión de los métodos modernos», *Avante* 72, junio 1934, p. 82.

de otras materias de enseñanza como la Historia, la Geografía, etc., fundamentalmente a través de las emociones.

En los ejemplos que siguen puede comprobarse que, en este caso, sí se hace referencia al método activo. Quizás el artículo más representativo de esta tendencia sea «El libro en la escuela» que el propio director de la revista, Aniceto Villar, publicó en 1934. Este artículo es reproducido parcialmente en el Catálogo de la editorial Salvatella de 1947, de modo que lo que vamos a reproducir puede ser considerado una continuidad en el franquismo:

Tan chocantes son los conceptos de actividad, de vida y de trabajo escolares que hoy tienen muchos pedagogos, que se introducen en la escuela las herramientas del herrero, del carpintero, del albañil y de otros muchos oficios al mismo tiempo que se destierran de ella los libros. (...)

¡Qué paradójico, o mejor, qué absurdo aparece todo esto aunque sólo se mire con los ojos del sentido común! ¡Y qué perjudicial resulta al contrastarlo diariamente en el trabajo escolar! Porque es este trabajo diario en la escuela el que pone de manifiesto la extravagancia de ciertas posiciones teóricas de los pedagogos. Y si el sentido común no bastara a poner en evidencia que el libro es, dentro de la escuela, un útil de trabajo extraordinariamente mejor que las tenazas o el martillo, la tarea diaria de comunión espiritual en que maestro y alumnos actúan se encargaría de demostrarlo.

Actividad en la escuela, sí; trabajo, sí; vida, sí; pero vida, trabajo y actividad predominantemente espirituales, y no olvidemos que esto requiere un extraordinario esfuerzo interior.⁸³¹

Y es que, a través de la lectura se despierta lo emocional y se conecta con el interés. Otro ejemplo de cómo a través del libro puede exigirse la participación activa del alumno lo encontramos en un artículo de Serrano de Haro sobre la enseñanza de la Historia en el que defiende «el procedimiento de la lectura comentada» frente al «procedimiento narrativo». Para ponerlo en práctica debe emplearse un libro de Historia adecuado; esto es: «sencillo» y «acomodado al estado medio de desarrollo intelectual de los niños a que se dedica», convenientemente ilustrado, que contenga mapas sencillos, que incorpore «trozos literarios de valor histórico» y «estampas» de las grandes figuras de cada época como héroes, santos, gobernantes, etc., que despierten la emoción en los niños. «De este modo, y bajo la égida de tal libro ideal, la enseñanza de la Historia pondrá “en marcha la actividad personal de los alumnos”, como quería Verniers, e iremos realizando un procedimiento activo de enseñanza de la Historia en la escuela».⁸³²

⁸³¹ VILLAR, Aniceto: «El libro en la escuela», *Avante* 74, septiembre 1934, p. 114.

⁸³² SERRANO DE HARO, Agustín: «La enseñanza de la Historia III», *Avante* 73, julio-agosto 1934, p. 101.

También Onieva reclama la participación activa de los alumnos en sus artículos sobre el método de proyectos. Según expone en el primer artículo de la serie, este método no difiere demasiado del de los centros de interés, ya que ambos «procuran la actividad del discípulo», fomentan las iniciativas y conectan «las disciplinas escolares en razón de los intereses, necesidades y gustos de los niños».⁸³³ Deben ser ellos quienes lleven a cabo las tareas exigidas por el proyecto. Lo vemos en la creación de una feria en la que los alumnos, ante la necesidad de vender caramelos, deciden elaborarlos ellos mismos convirtiendo la clase en una lección de química en la que se aprende por descubrimiento, y lo vemos en el museo escolar, cuyas piezas deben ser recolectadas y organizadas por los mismos niños. Ambos proyectos exigen que la escuela funcione como un laboratorio, «y es que el laboratorio escolar no es una instalación, sino una función» que permite que el niño invente y recree los fenómenos, que haga y que mediante la acción aprenda.⁸³⁴

Finalmente, queremos añadir dos observaciones importantes porque enlazan con algunas características que hemos observado en la enciclopedia *Avante* que comienza a publicarse en 1942. Nos referimos, en primer lugar, al hecho de que a mediados de 1934 comienzan a aparecer, dentro de la sección *Motivos y sugerencias*, unas lecciones que parecen ir dirigidas a informar a los maestros sobre la situación económica e industrial del país. Así encontramos artículos que se titulan «Comercio de importación general de España», «La industria de la hulla», «El trigo», etc. En ellos se presentan gráficos, datos estadísticos y económicos, y en general, pinceladas sobre un tema que parece tener más bien la finalidad de informar en lugar de ofrecer modelos didácticos, orientaciones pedagógicas o lecciones desarrolladas. Sin embargo, su verdadera intención es ofrecer motivos extraídos de la vida real para articular las lecciones en la escuela.

En este sentido y también con esta finalidad, inauguran el mismo año la sección «Lecciones», en la que presentan un tema central, como puede ser «las industrias españolas», que funciona como centro de interés en torno al cual se van exponiendo las cuestiones asociadas a él —la industria del aceite, el vino, los cereales, etc.— y las actividades propuestas. Estas lecciones se incluyeron primero de forma resumida dentro de la revista y, posteriormente, se publicaron en unos fascículos aparte que continuaron

⁸³³ ONIEVA, Antonio J.: «El método de proyectos en la escuela», *Avante* 59, abril 1933, p. 2.

⁸³⁴ ONIEVA, Antonio J.: «Desarrollo de un proyecto escolar IX», *Avante* 73, julio-agosto 1934, p. 104-105.

editándose durante la dictadura con los mismos contenidos, si bien pasaron a publicarse en dos volúmenes encuadernados.



Imagen 18: Portadas de los fascículos «Lecciones» publicados por Avante (1934)

En segundo lugar, nos referimos a que en septiembre de 1935 aparece una sección dedicada a la escuela rural que se mantiene hasta el último número de la revista. En ella se define esta institución como aquella que está «enclavada en núcleos de población en que predominan las actividades agro-pecuarias». Por lo tanto, la escuela rural es aquella que está en el campo y a la que asisten los hijos de las familias que trabajan en el campo, de modo que nos interesa señalar expresamente el papel que asignan a esta «escuela aldeana» bajo el paradigma de la educación para la vida, el cual está estrechamente relacionado con la vocación y la profesión:

Hay que salvar desde la escuela aldeana la economía española y defender el equilibrio económico del Estado español, sujetando en el campo a las inteligencias despiertas. El éxodo rural es cada día más vigoroso. La ciudad fascina. Y las profesiones liberales se hipertrofian hasta lo inconcebible, mientras en el campo faltan diestros directores. Y por eso, si hasta ahora «el maestro ha sido un agente inconsciente de la despoblación de los campos, desde aquí ha de poner lo más puro de su fervor en alumbrar vocaciones rotundas y en deshacer pasajeros deslumbramientos de la pubertad inexperta; (...).⁸³⁵

Esta concepción de la escuela rural será la que predomine durante la primera etapa franquista en que se publica la enciclopedia *Avante*. Bajo esta interpretación del principio de actividad y de la educación para la vida, la escuela española debe

⁸³⁵ «La escuela rural: el folklore y las vocaciones agro-pecuarias», *Avante* 87, noviembre 1934, p. 179.

coadyuvar a sostener la principal actividad económica de la nación, contribuyendo al despertar vocacional de los niños que acuden a ella y estimulando el amor al campo y el interés por las labores agrícolas.

Sobre cómo se llevará a cabo esta intervención en la vocación profesional de los niños que asisten a la escuela rural no ofrecen ninguna pista en la revista del periodo republicano, pero sí podemos avanzar que la lectura y la actividad *espiritual* jugarán un papel muy importante, tal y como explicaremos en los resultados del análisis de la enciclopedia del periodo franquista.

2. 2. Análisis de la enciclopedia *Avante*. *Temas prácticos de trabajo escolar* (1942-1961)

Como puede observarse, esta segunda edición de *Avante* en forma de enciclopedia abarca un amplio periodo de tiempo en el que se producen importantes cambios a nivel social, político y, por supuesto, pedagógico. Esta evolución se aprecia en la publicación, no sólo en los contenidos de las enseñanzas que recoge, sino también en la metodología que promueve y, por añadidura, en su concepción de la escuela activa. Baste en este sentido con avanzar que ésta se vuelve más explícita a medida que avanzan los años y va evolucionando, desde concepciones más ligadas al trabajo manual, hacia un modelo más completo en el que entran en juego el intelecto y la voluntad.

La aparición de la sección «Pedagogos modernos» a partir del tomo XII de la revista —aproximadamente 1952—, podría ser considerado un ejemplo de cómo la escuela activa va ganando presencia en la publicación. En ella aparecen muchas de las figuras ligadas a las distintas corrientes educativas renovadoras englobadas dentro de la Escuela Nueva como Montessori, Kerschensteiner, Dewey, Claparede, o Ferrière, entre otros. No obstante, se trata de una información predominantemente biográfica, siendo muy escasos los apuntes que recogen sobre su contribución pedagógica a dicho movimiento.

Respecto a los datos arrojados por el análisis sobre la concepción de la enseñanza activa y su reflejo en la idea del trabajo, podemos decir que han revelado la presencia de las dos mismas concepciones que estaban presentes en la revista *Avante* del periodo

republicano, pero que ahora se vislumbran con mayor claridad porque el propio equipo de redactores ofrece más explicaciones sobre la contribución del método activo al aprendizaje.

Nos referimos, por una parte, al principio de actividad en su versión manipulativa que, unido al principio de la educación para la vida, se traduce en la realización de trabajos manuales, experimentos y prácticas que tienen una finalidad doble: la de mejorar la comprensión de las distintas materias de conocimiento y la de ejercitar el dominio de determinadas técnicas relacionadas con el trabajo manual, como pueden ser la motricidad fina, el manejo de herramientas, la utilización de los materiales de laboratorio, etc. Por otra parte, encontramos el principio de actividad en su vertiente intelectual o espiritual que, basándose en la realización de preguntas, lecturas, conversaciones, trabajos de investigación, etc. y siempre guiados por el principio de la educación para la vida, ofrece una importante variedad de posibilidades a la hora de influir, motivar, despertar vocaciones, descubrir intereses, etc. Esta segunda concepción se relaciona con el trabajo productivo.

A continuación, ofrecemos algunos de los ejemplos extraídos en representación de ambas categorías.

a) La enseñanza activa y el trabajo manual

Dentro de esta categoría hemos analizado aquellas actividades que requieren la manipulación directa del alumno para lograr uno o varios objetivos entre los que destacamos el entrenamiento de las propias habilidades manuales, y el afianzamiento del aprendizaje de las materias de conocimiento. El matiz diferenciador respecto a esta categoría en la revista del periodo republicano es que en este caso se explica la relación entre el trabajo manual y el aprendizaje que se pretende reforzar. Lo veremos más claramente a través de los ejemplos.

La importancia que el equipo de *Avante* concedía al trabajo manual queda patente en los índices de los distintos tomos, dado que la sección de «Actividades Manuales» se mantiene en casi la totalidad de ellos. No obstante, se percibe una evolución en la sección, de manera que el tipo de actividad que se propone va cambiando. Desde los primeros tomos en que la totalidad de los trabajos propuestos servían para apoyar las

explica cómo incide el principio de actividad en la comprensión de la utilidad del propio aparato por parte de los alumnos, quienes pondrán un «enorme interés en este trabajo», siendo extremadamente difícil «hacerles vivir la utilidad y la belleza de las aplicaciones de tan importantísimo aparato, con tanto placer y provecho como en nuestro activo procedimiento».⁸³⁸

Otro exponente lo hallamos en una lección consistente en construir un horno de cal y realizar en él una serie de experimentos para obtener cal viva, cal apagada y mortero. Basta con citar el comienzo de la lección para comprender cómo el equipo de redactores de *Avante* aplicaba el principio de actividad en sus lecciones:

Esta lección se ha visto tratada en varias enciclopedias y libritos de ciencias, pero como una lección de tipo intelectual; por lo cual los niños de feliz memoria retendrán su contenido durante una semana, dos o más, pero la lección y sus símbolos químicos se amortiguarán velozmente, obteniendo de ella un resultado casi nulo. Es lección muerta, como muchas de nuestros programas clásicos y, como cosa muerta, ha de inspirar repugnancia en la mente infantil.

Se pretende dar calor y vida a este tema tan interesante de la humana actividad, y al hacerlo pensamos en que nuestros alumnos han de empuñar el útil del obrero y no la pluma del contable; pues así los principios que contiene nuestro trabajo serán muy útiles para ellos en el futuro.⁸³⁹

Existen otros ejemplos como la construcción de molinos, de un germinador, etc. cuya propuesta de aplicación de la enseñanza activa viene a ser la misma: apoyar el aprendizaje de una lección mediante la realización de alguna actividad manual. Sin embargo, queremos terminar este apartado con un último ejemplo significativo porque se trata de una lección que también aparece en la revista de los años treinta, si bien entonces no se puso en relación con el método activo. Se trata de una lección sobre la formación del museo escolar:

El museo escolar es un arsenal, un mundo que se ofrece a los niños.

Pero el interés y el cariño de éstos hacia el museo crece si son los mismos niños quienes lo forman.

[...]

Al encontrar un objeto, el niño pregunta, se interesa enormemente, descubre su utilidad, ordena, clasifica, deduce, asocia y hace fantasías, y eso es una vibración intelectual que cae en la vida de nuestros alumnos como una lluvia vivificante en campos yermos, como semilla que dará sus frutos en el mañana.⁸⁴⁰

⁸³⁸ Ibidem, p. 182.

⁸³⁹ «Cal viva, cal apagada, fraguado de la cal y mortero», *Avante* III, 1944, p. 44.

⁸⁴⁰ «Cómo formar el museo de una escuela unitaria rural», *Avante* IV, 1945, p. 43.

b) La enseñanza activa espiritual y el trabajo productivo

Como ya hemos señalado, a mediados de 1934 comenzaron a aparecer en la revista *Avante* un tipo de informaciones relacionadas con el mundo productivo que se mantienen hasta los últimos números y que enlazan con los primeros años en que la publicación vuelve después de la Guerra. Se trata de un tipo concreto de contenidos sobre la situación de las industrias agrícola, pesquera, metalúrgica, ganadera, etc., presentados con estilo periodístico y acompañado de gráficos y de datos estadísticos, que serán muy numerosos en esta segunda edición en formato enciclopédico. Por otra parte, también hemos puesto de manifiesto la aparición en 1935 de una sección dedicada a la escuela rural, en la que se expone la necesidad de educar a los niños del campo para que permanezcan en el entorno rural y se dediquen a las labores agrícolas y ganaderas. Esta tendencia también se mantiene durante los años cuarenta y principios de los cincuenta.

Este tipo de contenidos que comienzan a aparecer en la revista durante los últimos años antes de la guerra y que vuelven a estar muy presentes en la publicación que se edita tras la contienda, son los que ponen en relación, precisamente, la enseñanza activa con el trabajo productivo. Veamos de qué manera y con qué finalidades.

En primer lugar, hemos de remitirnos —una vez más— a la aplicación del principio de la educación para la vida, según el cual la educación, además de aplicarse a la vida real, no debía consistir en unos contenidos formativos uniformes para todas las escuelas, sino que tenía que ser adecuada al entorno y al tipo de alumnado, debiendo tener en cuenta sus intereses y habilidades. Por lo tanto, bajo esta concepción la educación no debía ser la misma en un entorno rural y en un entorno urbano y precisamente sobre esta diferenciación se pronuncian los colaboradores de *Avante* en numerosas ocasiones, bien en referencia a la diferencia de procedimientos con que el maestro debe abordar la enseñanza y que se reducen en la dualidad escuela unitaria frente a escuela graduada, bien en alusión a los contenidos que deben abordarse en cada una de ellas.

Esta diferenciación se hace especialmente patente con la llegada de los Cuestionarios Nacionales de 1953, que pretendían ser un programa oficial para todas las escuelas españolas. Sobre este aspecto los redactores se hacen la siguiente pregunta: «¿Por qué no ha de haber al menos dos tipos o modelos de cuestionarios? ¿Cómo es

posible que las unitarias de ambiente rural puedan regirse por los mismos programas que los grupos escolares de las ciudades?».⁸⁴¹

En segundo lugar, debemos referirnos al principio de actividad, que queda patente en las variadas orientaciones facilitadas a los maestros para promover la participación activa del alumno en su versión *espiritual*, destinada a contribuir a la formación del carácter.

La actividad en la escuela debe ser, ante todo, actividad interna del niño, promoción de fuerzas espirituales, suelta de los resortes que mueven el mecanismo del alma en todos los buenos sentidos. Mientras esos resortes permanezcan herméticos y el alma de los niños no se sienta movida a sacar de sí todo el fruto de voliciones, ideas y sentimientos que es capaz de dar, no podrá decirse que la escuela es verdaderamente activa.⁸⁴²

Entre estos mecanismos que proponen para lograr que se produzca esa participación activa a nivel espiritual, destacan el establecimiento de un clima en el aula que facilite las conversaciones entre el alumno y el maestro sobre las lecciones, el fomento de la lectura, la realización de resúmenes escritos, redacciones y presentaciones orales, la búsqueda y elaboración de ilustraciones que acompañen los temas de la lección o la ejecución de trabajos monográficos en los que sean los alumnos quienes busquen la información.⁸⁴³

Ahora bien, de entre todos los mecanismos señalados para lograr esa participación espiritualmente activa del niño, los colaboradores de *Avante* destacan especialmente uno por su capacidad para despertar los intereses y conducir la voluntad hacia aquello que se quiere enseñar. Se trata de la lectura, una herramienta indispensable por ser una de sus finalidades básicas «la formación moral y patriótica de los niños».⁸⁴⁴

Por eso el maestro, después de elegir bien los libros de lectura, tanto en su aspecto pedagógico como en su fondo moral y patriótico, debe aprovechar toda ocasión que estos libros le ofrezcan para agitar las fibras sensibles de sus alumnos y dejar en ellas la huella de los buenos sentimientos. No basta con que el niño lea sin enterarse apenas de lo leído. Es necesario detenerse; hacer resaltar los personajes y las situaciones; hallar todo el sentido del hecho y de las frases; mostrar por completo el colorido de la narración y de las descripciones; vivir la lectura, en una palabra, con todo su contenido material y espiritual.⁸⁴⁵

⁸⁴¹ «Avante y los programas oficiales», *Avante* XVIII, p. de cubierta. La sección de la que se extrae la cita es «De maestro a maestro» y aparece siempre en las dos páginas de cubierta. En ella se facilitan numerosas orientaciones a los maestros, sobre todo acerca de los Cuestionarios oficiales. De hecho, comienza a aparecer con motivo de la publicación de los mismos.

⁸⁴² «Colaboración activa del niño», *Avante* XVIII, p. 117.

⁸⁴³ *Ibidem*.

⁸⁴⁴ «Una lección de lectura para grados medios», *Avante* I, 1942, p. 287.

⁸⁴⁵ *Ibidem*.

No obstante, para que la lectura influya verdaderamente en los sentimientos del alumno «tiene que ser, sin ningún género de duda, algo que, si no ha sido realmente vivido, tenga todos los caracteres de vivida realidad». Debe huirse por lo tanto de los «sermones morales» por muy convincentes que estos sean, y ofrecer al niño lecturas que traten sobre «pedazos de vida ciertos o fingidos» que penetren en su alma y le hagan «sentir la belleza moral». ⁸⁴⁶

De la aplicación de estos mecanismos destinados a lograr la participación y el despertar vocacional de los alumnos, a esa diferenciación entre la escuela rural y la escuela urbana, con sus distintos métodos y finalidades, resulta la transmisión de una determinada concepción del trabajo productivo que estará siempre condicionada por las necesidades del país.

Merece la pena hacer un inciso para establecer correctamente las relaciones entre los parámetros que estamos trabajando. En este sentido, queremos resaltar que la concepción del trabajo en el franquismo está estrechamente vinculada con el ideal de patriotismo y con la filosofía organicista, según la cual la nación es un organismo en el que todos tenemos que trabajar para su correcto funcionamiento. Bajo esta concepción, la promoción de unos trabajos frente a otros estará siempre condicionada por las necesidades del país. Así lo exponen en *Avante* cuando afirman que el patriotismo útil para «el vital desenvolvimiento de la nación como organismo colectivo» tiene que estar basado en dos pilares fundamentales: «que nuestra nación es una empresa en la que todos sus hijos nos hemos asociado y tenemos interés en hacerla triunfar» y «que esta empresa tiene su destino universal o ecuménico del que no podemos ni debemos desentendernos». ⁸⁴⁷

Una vez cerrado el inciso, podemos decir que la tarea de la escuela puede consistir en dar a conocer las riquezas de España:

La escuela puede contribuir de varios modos a despertar en las nuevas generaciones el amor a la patria y el deseo de ayudar a su engrandecimiento, y uno de estos modos, quizá de los mejores, consiste en dar a conocer a los niños las riquezas que nuestra nación atesora.

En parte este conocimiento ya se adquiere al estudiar la geografía; pero este estudio en sentido geográfico tiene un aspecto permanente y hasta cierto punto estático, con lo cual pierde en proporción muy elevada la acción estimulante que debe ejercer en el ánimo de los futuros ciudadanos de España.

Conviene actualizarlo, darle vida presente y poner sus consecuencias en relación con la inmediata realidad de nuestra propia vida, para de este modo juntar al ideal de

⁸⁴⁶ Ibidem.

⁸⁴⁷ «Patriotismo», *Avante* XVIII, p. 219.

mejoramiento patrio el interés personal, es decir, el propio egoísmo, dicho en términos curdos y verdaderos.⁸⁴⁸

Teniendo en cuenta lo anterior y a partir del análisis realizado podemos establecer tres etapas en función del tipo de labores que se intentan fomentar. El primer periodo abarca aproximadamente la década de los años cuarenta y se caracteriza porque el interés de la nación es luchar contra el abandono del campo que ya se vislumbraba en la década anterior. En consecuencia, la escuela debe remar en esa dirección y transmitir a las nuevas generaciones el amor al campo y cultivar la afición por el trabajo agrícola y ganadero. Estos contenidos aparecen en diversas secciones de formato muy diferente.

Un ejemplo lo encontramos en uno de los apartados dedicados a la producción agrícola en el que ofrecen la siguiente orientación a los maestros para que la tengan en cuenta en sus aulas: «Haremos resaltar que, a pesar de todo, España es esencialmente agrícola y por consiguiente esta riqueza debe merecer nuestra mayor atención».⁸⁴⁹ Igualmente se expresan cuando se refieren a la producción ganadera como necesaria para la explotación agrícola y para el consumo, ofreciendo a los maestros la siguiente conclusión:

De todo lo expuesto sacaremos la conclusión de que España posee una importantísima riqueza ganadera, pero no la suficiente para cubrir todas las necesidades nacionales. Por consiguiente debe intensificarse hasta cubrir todo el consumo interior.

Procúrese llevar esta convicción al ánimo de los niños. Con ello quizá se conseguirá que influyan en el de los mayores y que cuando crezca la nueva generación se vaya formando un ambiente favorable al progreso de la ganadería con lo que se contribuirá a elevar el nivel medio de la vida en nuestra patria y acrecentar la riqueza nacional.⁸⁵⁰

También encontramos lecciones que versan sobre las tareas agrícolas: la necesidad de estas labores, las herramientas que se utilizan, las clases de trabajos agrícolas, etc.⁸⁵¹

El segundo periodo de la revista abarca aproximadamente la década de los cincuenta, excepto los tres últimos tomos de la publicación.⁸⁵² En él percibimos una progresiva apertura de los contenidos sobre el trabajo productivo a un espectro más amplio. En los primeros años la presencia de las labores agrícolas todavía es muy acusada, pero ya comienzan a aparecer oficios relacionados con la construcción, la metalurgia, el comercio, la pesca, etc.

⁸⁴⁸ «Producción Agrícola», *Avante* II, 1943, p. 31.

⁸⁴⁹ *Ibidem*, p. 32.

⁸⁵⁰ «La ganadería», *Avante* IV, 1945, p. 231.

⁸⁵¹ «Labores agrícolas», *Avante* VI, 1949, pp. 79-80.

⁸⁵² Al carecer de fecha de publicación, no podemos determinar exactamente el periodo.

Algunos ejemplos los encontramos en lecciones de lectura y escritura preparadas para párvulos y grado de iniciación, en las que se ofrecen a los maestros varias lecturas relacionadas con el trabajo seleccionadas de la propia editorial Salvatella. Igualmente, proponen actividades de conversación sobre el trabajo que realizan sus familiares, la necesidad del trabajo, los instrumentos que se utilizan, etc.,⁸⁵³ Como hemos señalado, la presencia de las labores agrícolas y ganaderas todavía es muy acusada. Muestra de ello es que en un ejercicio consistente en dibujar «herramientas de distintos oficios», figuran la pala, la hoz, el arado, el yunque, etc.⁸⁵⁴ No obstante, también se incluyen otro tipo de tareas hasta ahora no mencionadas:

Observación y conversación. —Digan los niños animales que ayudan al hombre a trabajar. —¿Cómo y para qué empleamos los caballos, bueyes, asnos, etc.? — Háblese del trabajo intelectual. —¿Qué utensilios se emplean en esta clase de trabajo? (Papel, plumas, libros, periódicos, etc.) —Los productos de nuestro trabajo necesitan circular, cambiarse por otros productos o por dinero para satisfacer todas nuestras necesidades. —¿Dónde se compran y se venden los animales que necesitamos para trabajar? —¿Y los demás animales domésticos? — Las ferias y mercados. —¿Dónde adquirimos las telas, los comestibles, el calzado, los libros, etc., etc.? —Háblese a los niños del comercio, sus clases principales (al por mayor, al por menor, de importación, de exportación) y su importancia. [...].⁸⁵⁵

Con este mismo sistema se presentan los oficios de herrero y de albañil.⁸⁵⁶ Y también el trabajo intelectual empieza a adquirir cierta presencia:

Conviene inculcar en la conciencia de los niños —trabajadores del mañana— que no sólo trabaja el que lo hace físicamente, sino que tanto o más mérito tiene el que lo hace con la inteligencia; previsión muy necesaria dada la extendida creencia en la clase obrera de que sólo ella lleva la carga de la sociedad, [...].⁸⁵⁷

Igualmente, encontramos referencias a los marineros y pescadores:

No podía faltar una Sección dedicada al mar y a esos heroicos y esforzados marineros que todos los días exponen su vida en beneficio de la prosperidad de la Patria. Hay que procurar que los niños españoles no desconozcan que nuestra grandeza pasada la encontramos en las rutas del mar y que en esas encrucijadas hemos de encontrarla nuevamente; corresponde, por ello, a la Escuela despertar vocaciones marineras formando corazones llenos de fe.⁸⁵⁸

Ahora bien, a medida que avanzamos en este segundo periodo, los contenidos sobre el trabajo se tornan más industriales, de modo que, en lugar de referirse al marinero o al pescador, hablarán de la industria pesquera y conservera. La presencia de la industrialización en los contenidos llega a tal punto que un apartado titulado «Los mejillones» sirve para ofrecer abundantes datos sobre la industria conservera, el cultivo

⁸⁵³ «II. —Lenguaje», *Avante* IX, p. 109.

⁸⁵⁴ *Ibidem*, p. 151.

⁸⁵⁵ *Ibidem*, p. 154.

⁸⁵⁶ *Ibidem*, pp. 165-166 y 215-216.

⁸⁵⁷ «El trabajo y el trabajador», *Avante* XV, p. 43.

⁸⁵⁸ *Ibidem*, p. 44.

del mejillón, las regiones en las que se realiza esta labor, etc., todo ello acompañado de ilustraciones sobre escenas del trabajo en este sector.⁸⁵⁹ En estos y otros contenidos sobre la «industrialización de España» se pone de manifiesto la importancia que esta sección está adquiriendo en la transformación y el progreso del país.⁸⁶⁰

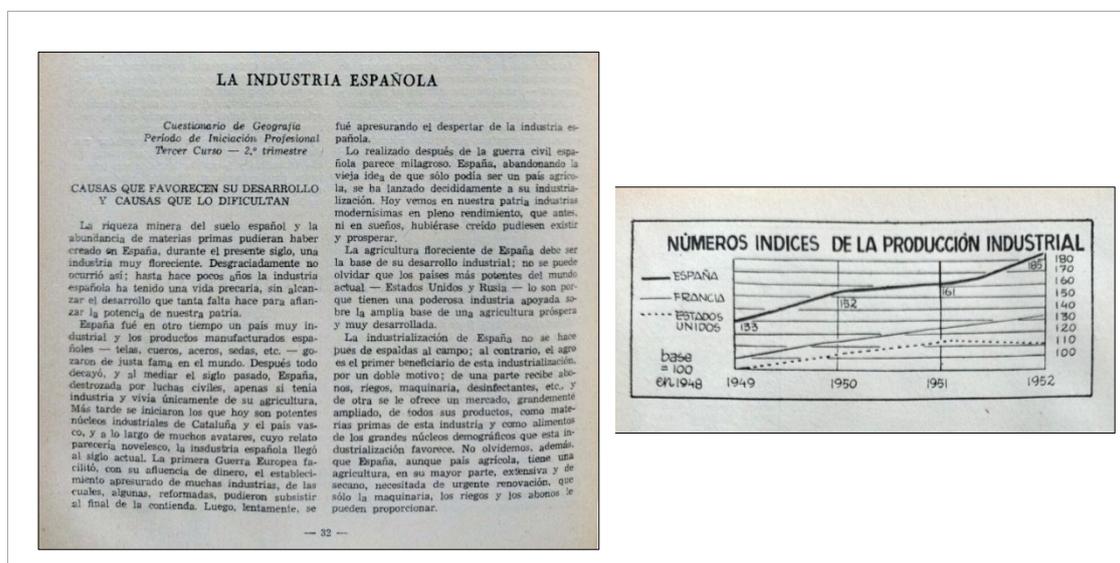


Imagen 20: Extracto de una lección sobre la industria española ⁸⁶¹

Sin embargo, el hecho de que se presente la industria como el sector necesario para lograr un mayor nivel de vida y el progreso del país, no quiere decir que se olvide por completo la visión tradicional del campo. Ésta seguirá siendo abordada, si bien en menor medida, para mostrar actitudes morales como el esfuerzo, el valor, el tesón, etc. Así, en contraste con las comodidades que ofrece el trabajo industrial derivadas de la creación de «importantes centros de trabajo, donde millares de obreros ganarían altos jornales y disfrutarían de un nivel de vida mucho más elevado»,⁸⁶² encontramos alusiones al pastor trashumante, el cual debe llevar «una vida dura, trabajosa y llena de dificultades, pero que con su tesón y buena voluntad logra vencer».⁸⁶³

Finalmente, hemos establecido una tercera etapa en nuestro análisis que comprendería los tres últimos tomos de la publicación. Este cambio coincide con una variación en la organización de la revista que se percibe ya desde el propio índice, en el

⁸⁵⁹ «Los mejillones», *Avante* XVIII, pp. 159-160.

⁸⁶⁰ «Industrialización de España», *Avante* XIX, pp. 31-39.

⁸⁶¹ «La industria española», *Avante* XIX, pp. 32-33.

⁸⁶² «Las industrias metalúrgicas», *Avante* XIX, p. 88.

⁸⁶³ «El pastor trashumante», *Avante* XXIII, p. 71.

cual se reserva un apartado a la Formación Político-social que antes no aparecía y que recoge los principales contenidos sobre el trabajo. No obstante, en ella se habla del trabajo como actividad sin referirse a ningún oficio o sector específico y con un enfoque que viene a coincidir, exactamente, con el tratamiento que le daban los manuales de Formación del Espíritu Nacional editados por la Delegación Nacional del Frente de Juventudes. Por lo tanto, las ilustraciones y los enunciados de las lecciones integradas dentro de este apartado que aparece en los últimos tomos, presentan un marcado estilo falangista y en muchos casos coinciden con los enunciados de los libros publicados por Doncel:⁸⁶⁴ «La cooperación social», «El trabajo como servicio», «El trabajo como necesidad», «El trabajo como creación» etc.

Según este enfoque de tan marcado carácter nacional-sindicalista, el trabajo es concebido como un deber social y moral. Ambos tipos de deberes quedan recogidos en el Fuero del Trabajo, Ley Fundamental del Movimiento cuyos principales preceptos son transmitidos a los maestros, junto con indicaciones precisas para que lo incluyan entre sus enseñanzas y siempre buscando la reflexión por parte del alumno:

1. Ante la lámina de Adán y Eva explíquese el pasaje en que Dios los amonesta por su pecado y recálquense aquellas palabras en que le impone a Adán la obligación del trabajo: «Ganarás el pan con el sudor de tu frente».

[...]

El Estado español reconoce también esta obligación y la impone a todos los ciudadanos de España.

Léase el párrafo 5 del cap. I del «Fuero del Trabajo», y coméntese de una manera sencilla, al alcance de los niños pequeños.

«Todos los españoles no impedidos tienen el deber del trabajo.» ¿Quiénes son los españoles? ¿Cuáles son los impedidos? ¿Los lisiados y enfermos solamente? ¿No son impedidos para el trabajo los niños? ¿Y los ancianos?

¿Qué quiere decir *el deber del trabajo*? ¿Y si uno tiene dineros y no quiere trabajar? Hágase ver que esa persona tiene que vivir a costa del trabajo de los otros, y eso no es muy legítimo ni cristiano. Los hombres viven en sociedad para ayudarse mutuamente y lo natural es que todos aporten su esfuerzo y no que unos lo aporten para que los otros se aprovechen sin esforzarse.⁸⁶⁵

⁸⁶⁴ La Editorial Doncel fue fundada en 1958 por la Delegación Nacional del Frente de Juventudes y editó los manuales de Formación del Espíritu Nacional, materia que pasaría a denominarse Educación cívico-social en los Cuestionarios nacionales de 1965. Vid. VALBUENA CANET, Cecilia: «La configuración del concepto de trabajo en el falangismo...», ob. cit., pp. 67-81.

⁸⁶⁵ «El Fuero del Trabajo: sus aspiraciones principales», *Avante* XXVI, pp. 213-214.

3. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO VI

La síntesis de este sexto capítulo tiene que ser abordada obligatoriamente de forma separada, pues en ella hacemos referencia a dos concepciones del trabajo muy distintas. Por un lado, debemos referirnos al concepto falangista del trabajo que se transmitía a través de los libros de Formación del Espíritu Nacional, el cual supuso una ruptura frente a la concepción del trabajo que imperaba durante la República en España —antes de la irrupción del nacionalsindicalismo—. Por otro lado, debemos expresar las conclusiones acerca de la vinculación que se establece entre la enseñanza activa y el trabajo, la cual es heredada de la Edad de Oro de la Pedagogía Española que alcanzaría durante la República su máximo esplendor y que constituye, por tanto, una continuidad.

Sobre la primera parte de estas conclusiones podemos decir que el análisis del concepto de ‘trabajo’ en los manuales escolares de Formación del Espíritu Nacional coincide en gran medida con algunos de los aspectos enunciados en el análisis de los libros de lectura que se recogen en el capítulo anterior. De este modo tenemos en común la concepción del trabajo como deber social que hay que prestar con espíritu de servicio y de sacrificio. En definitiva, lo que describe es un hombre que sea capaz de luchar —y/o trabajar— con entera dedicación, venciendo la pereza y sacrificando la comodidad y el interés propio en beneficio del bien común. Todo ello, claro está, adornado con la terminología rupturista que lo diferencia del concepto de trabajo como deber social que podríamos encontrar en los libros de lectura de la República.

También hemos encontrado coincidencias en la categoría del trabajo como vocación, si bien en el caso de los manuales de Formación del Espíritu Nacional lo verdaderamente importante, más que instruir sobre la importancia de seguir la vocación y tomar consciencia de las cualidades y capacidades que se exigen para cada oficio, es explicar la importancia de la vocación de España en el mundo.

Finalmente, vemos cómo parte de esa exaltación que le confiere el carácter de ruptura está precisamente en los cantos y consignas falangistas que se enseñaban en las escuelas a través de estos libros. En ellas está muchas veces implícita la concepción del trabajo como deber social para la Patria, pero revestida de ese tono más exaltado y militar que caracteriza el estilo falangista.

Para la segunda parte de estas conclusiones vamos a intentar responder a las preguntas de investigación que nos han ido surgiendo a medida que nos adentrábamos en esa inesperada relación entre la enseñanza activa y el trabajo. En este sentido, nos gustaría poner sobre la mesa el primero de esos interrogantes que nos asaltaron durante el proceso, el cual surge a partir de la consideración de la hipótesis extendida de que el franquismo intentó silenciar todo aquello que sonase a renovación pedagógica. Si partimos de esta premisa debemos preguntarnos obligatoriamente cómo pudo continuar su actividad Salvatella teniendo una vinculación tan explícita con la escuela activa. Sobre esta cuestión no tenemos una respuesta clara y segura que sea fruto de los resultados de la investigación, sino más bien una intuición basada en la posibilidad de que el hecho de aludir a la enseñanza activa no supusiera traspasar las fronteras de la censura pedagógica. Por otra parte, el hecho de que los métodos asociados a la Escuela Nueva fueran silenciados por la pedagogía del Régimen durante los años cuarenta no quiere decir que no fueran aplicados en las lecciones que exponían los redactores de *Avante*. Y es que, en el fondo, su postura fue siempre la misma: la de no seguir un solo método al pie de la letra como si fuera la panacea a nivel educativo, sino extraer de cada método aquello que más conviniera a cada clase, a cada alumno, a cada enseñanza, y construir una lección a partir del eclecticismo metodológico, a veces sin llegar siquiera a mencionar los métodos empleados.

También nos hemos preguntado si había habido cambios o algún tipo de evolución en la concepción de la enseñanza activa que Salvatella pretendía transmitir, teniendo en cuenta tanto el principio de actividad como el de educación para la vida, pudiendo concluir, respecto al primero, que no hubo grandes variaciones entre los periodos, ya que tanto en la revista de la etapa republicana como en la enciclopedia de la dictadura se defendía la enseñanza activa, fundamentalmente a nivel espiritual. Esto quiere decir que lo que realmente importaba era la actividad intelectual y el despertar emocional que la aplicación de este principio exigía por parte del alumno, principalmente en las lecciones vinculadas con el conocimiento de la Historia, las Ciencias Naturales, o la Geografía.

Respecto a la aplicación del principio de la educación para la vida sí observamos una evolución a lo largo de las tres décadas en que se publica *Avante*. Esta transformación no es sino una consecuencia del cambio de modelo productivo de España, de tal modo que, mientras predominaba la agricultura como principal actividad

económica, la escuela —especialmente la rural—, debía favorecer este modelo, no sólo facilitando este tipo de conocimientos sino trabajando activamente en el terreno de la motivación para despertar las vocaciones agricultoras entre el alumnado. Cuando a mediados de los años cincuenta se produce el viraje hacia el desarrollismo industrial, cambia el modelo de trabajo y de trabajador que se quiere formar desde la escuela.

En otro orden de cosas, no queremos cerrar estas conclusiones sin mencionar el asombroso parecido que guarda *Avante* con los primeros años de la revista *Vida Escolar*, órgano de difusión del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), cuyo primer director fue precisamente Adolfo Maíllo —entre 1958 y 1964—. Durante este periodo, el inspector orientó la revista *Vida Escolar* colaborando, bien desde el anonimato en distintos editoriales, bien a través de sus 46 artículos firmados.⁸⁶⁶ El hecho de que esta publicación careciera en sus primeros años —los que estuvo Maíllo al frente del CEDODEP— de una «ventana de títulos de crédito» en la que se especificara el nombre del director y el equipo de redacción,⁸⁶⁷ como sucedía con la enciclopedia *Avante* de la dictadura, ha contribuido a fundamentar nuestra hipótesis de que los autores que conformaron la redacción de *Avante* en los dos periodos fueron los mismos, algunos de los cuales pudieron continuar su trayectoria en la revista *Vida Escolar*.

Por último, dejamos una pregunta abierta en referencia al tratamiento que los redactores de *Avante* dieron al tema del trabajo en los últimos números de la revista, coincidente con el que se le daba en la materia de Formación del Espíritu Nacional, y es que llama la atención que este cambio se produzca al final de la década de los años cincuenta, cuando la Falange ha sido relegada políticamente a un segundo plano. Una posible hipótesis es que este hecho puede deberse precisamente a que, con esta pérdida de poder y de control del que había sido el partido único, los maestros ya no fueran formados por la Delegación Nacional del Frente de Juventudes para impartir estas materias. En consecuencia, los redactores de *Avante* pudieron introducir sus lecciones en la enciclopedia para hacérselas llegar a los maestros, quienes a partir de ese momento tendrían que impartirlas.

⁸⁶⁶ MAINER BAQUÉ, Juan y MATEOS MONTERO, Julio: *Saber, poder y servicio...*, ob. cit., p. 104.

⁸⁶⁷ Ibidem. Es curioso que coincida la salida de Maíllo del CEDODEP con el momento en que dicha ventana de títulos de crédito de la revista *Vida escolar* comienza a aparecer.

Otra posible hipótesis sobre este viraje hacia el nacionalsindicalismo en algunos contenidos de *Avante* a finales de los años cincuenta es que, al incorporarse Maíllo al CEDODEP en 1958 y comenzar unos meses más tarde su andadura la revista *Vida Escolar*, abandonara la primera, que pudo caer bajo la dirección de personalidades distintas de las que la habían llevado hasta entonces. Pero esto sólo son hipótesis, pues desconocemos quiénes fueron sus autores y tampoco sabemos cuál fue la verdadera causa de que dichos contenidos, de tan marcado carácter falangista, se introdujeran en la revista tan tardíamente. Posiblemente, la búsqueda de su respuesta será motivo de otros trabajos.

CONCLUSIONES

En la escuela del periodo autárquico no se transmitió una única concepción del trabajo, sino que según hemos podido comprobar, convivieron varias formas de interpretarlo. Por un lado, hemos encontrado una mentalidad que podemos considerar mayoritaria, que considera el trabajo como un deber social, como un servicio que cada uno de los ciudadanos debía prestar a la Patria, en beneficio del bien común. Bajo esta perspectiva, el trabajo de todos redundaría en el funcionamiento armónico de la sociedad, en el enriquecimiento económico del país, en el desarrollo de infraestructuras, etc., de modo que, según esta concepción, todos los trabajos son igualmente necesarios porque todos contribuyen al engrandecimiento del país y, por lo tanto, todos repercuten en el beneficio de la sociedad. Cada uno debe asumir su labor con el sentido de la responsabilidad que requiere el cumplimiento de las normas de convivencia, y con orgullo y satisfacción porque, a pesar de que exija sacrificio al tener que renunciar en muchos casos a las comodidades de la vida ociosa, todos los trabajos son igualmente dignos.

Otra concepción del trabajo que se observa en los libros de lectura para niños es la que lo presenta como un acto de penitencia, un deber que en este caso se realiza hacia Dios como consecuencia del castigo que impuso al hombre por haber cometido el pecado original. Al igual que en la consideración del trabajo como deber social, el trabajo es también un servicio que conlleva un sacrificio, si bien en el caso de la penitencia, su carácter punitivo le confiere algunas características añadidas: debe exigir esfuerzo, fatiga, dolor y, en definitiva, sufrimiento. Sin embargo, siempre debe prestarse con entusiasmo y alegría, ya que a través del trabajo se alcanza la virtud. Por otra parte, en el caso del trabajo como penitencia es Dios quien creó el mundo y por tanto es él quien impuso un orden determinado, asignando a cada cual la función que debe cumplir, el trabajo que debe realizar. Al ser impuesto por Dios, debe aceptarse y realizarse sin cuestionamientos ni rechazos.

De esta concepción del trabajo como un deber —hacia la Patria o hacia Dios— se desprende una segunda forma de entender el trabajo según la cual éste se convierte en una fuente de dignidad para quien lo realiza. Bajo la perspectiva del deber social, el trabajo es fuente de dignidad porque aparta al que lo realiza de la ociosidad y del vicio, al mismo tiempo que le ofrece una compensación económica y le hace merecedor de los cuidados y atenciones del Estado. Así, el trabajador construye su identidad frente a su contrario, el holgazán, que no es sino un ser indigno que no merece que nadie se

preocupe por él. Bajo la perspectiva de la penitencia, el trabajo dignifica porque mediante su realización el hombre cumple el castigo que Dios le impuso y se acerca a la virtud. A la redención entendida como consuelo.

Por otra parte, también encontramos en los libros de lectura otro tipo de referencias en las que se relaciona la enseñanza con el mundo del trabajo a través de la adquisición en la escuela de aquellas cualidades y aptitudes que harán *de los niños de hoy, los hombres de provecho del mañana*. Según esta idea, mediante el entrenamiento de determinadas habilidades o capacidades relacionadas con la comprensión, la reflexión y el entendimiento, al mismo tiempo que se suscita el interés, la inquietud, y la emoción, se logrará que los alumnos sean los artífices de su propio porvenir, creando en ellos una actitud positiva frente al trabajo. Esta forma de intervenir desde la educación de cara a formar a los futuros trabajadores exige la formación de actitudes complementarias como la constancia, la actividad, la diligencia, la voluntad, la obediencia, la honradez, la humildad, etc., muchas de las cuales se transmitían, entre otras muchas formas, a través de la lectura, pasando a formar parte del elenco de cualidades exigibles al trabajador.

En relación a la necesidad de formar hombres de provecho y educar una actitud positiva ante el trabajo, hay una importante presencia de referencias a la vocación en una doble vertiente: como amor al trabajo que se realiza, sea cual sea su naturaleza y dificultad, y como orientación profesional o elección de carrera u oficio. En este sentido, lo que las lecturas vienen a transmitir es que hay que cultivar el amor al trabajo. Si se puede elegir profesión es conveniente elegir aquella para la que se tenga disposición y ganas, pues ello contribuye a que el trabajo se realice con gusto, lo que redundará en la calidad final de la obra o tarea realizada. Según hemos podido comprobar, este alegato sobre la vocación y el amor al trabajo fue puesto en práctica por los propios autores de los libros de lectura para influir en las vocaciones infantiles mediante la presentación de aquellos oficios o profesiones que se consideraban más necesarios en un momento determinado.

Es así como hemos llegado a construir toda una categoría de descripciones románticas del trabajo en la que hemos recogido aquellas profesiones y oficios que son presentados en la lectura con un tono descriptivo y muy enfocado a transmitir una emoción. Es el caso de los oficios relacionados con el entorno rural, como el de agricultor, el pastor, el pescador o el artesano, muy frecuentes en los manuales de los

años cuarenta, cuyas descripciones transmiten paz, sosiego, calma, etc. Ello no quiere decir que no existan referencias a otros oficios de carácter industrial como los relacionados con la minería o la siderurgia, si bien de ellos se destaca precisamente la parte artesana del trabajo, transmitiendo cierta sensación de heroísmo, fortaleza, valentía, etc.

La elevada presencia de las alusiones al trabajo agrícola tiene su lógica, si tenemos en cuenta que en los años cuarenta España era un país mayoritariamente rural, en el que el peso de la agricultura en la economía del país era todavía muy importante y en el que la mayor parte de su población se agrupaba en localidades pequeñas y enviaba a sus hijos —cuando podían— a escuelas rurales. Su declive comenzaría justo en la década de los años cincuenta, coincidiendo con el aumento de la población activa del sector industrial, y con el todavía incipiente movimiento migratorio a la ciudad, pero aun así la agricultura todavía era importante y requería mano de obra que la trabajara. En este sentido, lo que se deduce a partir de las referencias al trabajo agrícola encontradas, de las que destacamos precisamente su carácter cautivador y su marcado estilo literario, es que tenían una pretensión clara: transmitir el amor al campo y a las tareas agrícolas, de tal modo que el alumno de un entorno rural sintiera un vínculo con el que iba a ser su medio de vida.

Por otra parte, hemos comprobado que, a grandes rasgos, el concepto de trabajo que se transmitía en la escuela era coincidente con el discurso político y con la realidad social. El discurso sobre el deber social y el trabajo como servicio a la Patria sería un argumento presente tanto en el discurso de los ministros de Educación como en el de Trabajo, y en el caso de las transformaciones del trabajo que tuvieron lugar en la sociedad durante el periodo analizado, acabamos de referirnos al importante peso de la agricultura en la economía nacional y la correspondiente elevada presencia del trabajo agrícola en los libros de lectura. También hemos mencionado la necesidad de formar a los niños que asistían a la escuela rural —mayoritaria en aquel momento— para que permanecieran en el campo, despertando vocaciones en función de las demandas impuestas por las necesidades económicas del país.

En el fondo se trataba de supeditar la educación al servicio de la economía, lo cual llevó a los ministros de Educación del periodo a llevar a cabo iniciativas como los cotos escolares de previsión o la regulación de las Enseñanzas Medias y la Formación Profesional, con las que se pretendía influir en la capacitación de la juventud española

para que nutriera al mercado laboral de la necesaria mano de obra cualificada. La máxima realización en este sentido fueron las Universidades Laborales, cuyo diseño corrió a cargo del ministro de Trabajo, José Antonio Girón de Velasco, animado por su homólogo en Educación, Joaquín Ruiz-Giménez.

Alrededor de estas iniciativas y de forma paralela al discurso sobre la necesidad de situar la educación al servicio de la economía, existió toda una disertación que ponía el énfasis en dos cuestiones que nutrieron los argumentos del Ministerio de Trabajo, y de los que también hemos encontrado evidencias en los libros de lectura. Nos referimos, en primer lugar, al discurso sobre la previsión y la necesaria dignificación del trabajador mediante un conglomerado de medidas de carácter paternalista que actuaban como bálsamo frente a la escasez salarial. En segundo lugar, a su redención, aunque si bien es cierto que en el discurso del ministro de Trabajo se lograba mediante el perfeccionamiento y el acceso a la cultura, en los libros de lectura quedaría reducida a la simple satisfacción que produce el cumplimiento de un deber o la liberación de una culpa.

Respecto a las ideologías que subyacían tras las citadas concepciones del trabajo y las representaciones que suscitaban, debemos hablar del nacionalcatolicismo y el nacionalsindicalismo como los dos grandes credos que influirían en todas las esferas de la sociedad franquista. A la hora de definir ambas ideologías comprobamos que tenían elementos comunes y diferentes, pero para el interés de nuestra investigación lo que más nos ha interesado destacar fue que ambas recibieron la influencia del entramado ideológico-filosófico conformado por el organicismo, el armonicismo y el corporativismo, cuyos postulados afectarían a cuestiones especialmente relevantes para el concepto de trabajo y de sociedad.

En definitiva, ambos idearios convergen en la concepción de una sociedad armónica en la que no existiera la lucha de clases, en la que cada uno ocupara una determinada posición y cumpliera una función concreta en beneficio del bien común. El nacionalsindicalismo aportaría un espíritu revolucionario y castrense, y el nacionalcatolicismo un espíritu religioso.

El nacionalsindicalismo, influido por el organicismo ensalza la idea del trabajo como deber social que redundaría en el bien común. El nacionalcatolicismo añade la concepción del trabajo como penitencia o castigo impuesto por Dios. En cualquiera de

los dos casos el trabajo lleva aparejados los términos de servicio y sacrificio, y supedita la dignidad a su cumplimiento, siendo la diferencia fundamental hacia quien se prestan.

A esta doble concepción del trabajo desde lo social y lo religioso le corresponde la representación que el falangismo asume como propia para el hombre nacionalsindicalista, como *mitad monje, mitad soldado*. La mitad monje asumiría el trabajo como un servicio hacia Dios en cumplimiento de su mandato, mientras que la mitad soldado lo haría como un servicio a la Patria en beneficio del bien común. Igualmente, desde la óptica del deber social encontramos referencias al héroe que no teme al sufrimiento o a la abeja que trabaja para la colmena, jugando con la imagen del zángano que vive del trabajo de las demás y asemejándolo a la figura del vago y del maleante. Por último, también remite a la representación de la Patria como una madre a la que todos sus hijos deben cuidar y proteger mediante el trabajo.

Respecto a la asunción del corporativismo por parte de ambas ideologías, deriva en la defensa de la estratificación social en función del trabajo, si bien con matices diferenciales que en este momento carecen de importancia. Según esta mentalidad, cada ciudadano, basándose en el estricto cumplimiento del deber —hacia Dios o hacia la Patria—, aceptaría su condición con el convencimiento, bien de que su labor era igual de necesaria que las demás para el enriquecimiento del país, bien de que Dios le había asignado esa misión para el sostenimiento del orden por él creado.

Por otra parte, el armonicismo condujo a una idealización de la relación de trabajo considerado como un vínculo basado en la mutua lealtad entre patrón y trabajador, inspirado en la relación familiar. Según este enfoque, que se basaba en una firme repulsa a la lucha de clases, el padre-empresario debía cuidar y proteger a sus hijos-trabajadores, quienes le debían a cambio lealtad y respeto. A pesar de que con la aprobación de la Ley de Contrato de Trabajo en 1944 se introdujeran finalmente los postulados del liberalismo en la relación entre empresario y trabajador, y por lo tanto se arbitraran los mecanismos que abrían la puerta a la lucha de clases, la teoría de la relación de trabajo había condicionado ya las declaraciones del Fuero del Trabajo y algunas de sus premisas regirían determinados aspectos relacionados con la lealtad entre trabajador y empresario, que se plasmarían en la puesta en práctica de todo un aparato paternalista de tipo industrial.

Este paternalismo se extendería a la propia relación que se establece entre los ciudadanos y el Estado a través del deber social de trabajar. En consecuencia, el Estado sería concebido como un padre que cuida de sus hijos —trabajadores— a través de dos estrategias: por un lado, mediante la concesión de unos derechos sociolaborales que se fundamentaban en el deber de trabajar y que redundaban en la dignificación de los trabajadores. Por otro lado, mediante la preocupación del Estado por que los trabajadores alcanzaran la felicidad mediante su perfeccionamiento, a través de la capacitación y la cultura.

Finalmente, debemos referirnos también a la influencia de la metodología de la enseñanza activa que se aplica en los libros de lectura y que era transmitida a los maestros a través de revistas especializadas en Pedagogía como *Avante*. Esta metodología, que provenía del primer tercio del siglo XX y que se vinculaba al movimiento de la Escuela Nueva por ser uno de sus postulados, ponía en relación el trabajo educativo y el trabajo productivo a través del principio de actividad y de la educación para la vida. Según se desprende de las páginas de *Avante*, los maestros recibían instrucciones sobre la necesidad de vincular la escuela con las necesidades de la economía española y educar activamente desde la emoción, despertando vocaciones y transmitiendo el amor por el trabajo bien hecho junto a otras cualidades necesarias como la diligencia, la constancia, la laboriosidad, etc. En definitiva, se trataba de transmitir una actitud frente al trabajo que redundara en la predisposición para su realización.

La última cuestión que nos habíamos planteado al comienzo de la investigación, y que le confiere un carácter especial a esta tesis es la consideración de las distintas concepciones del trabajo como rupturas introducidas por el franquismo o como continuidades que proceden de la República, basándonos en el análisis realizado de los libros de lectura de ambos periodos y de otras fuentes primarias como los libros de Formación del Espíritu Nacional o la revista *Avante*. La conclusión a la que hemos llegado, a nivel general, es que la mayoría de estas concepciones son continuistas respecto al pensamiento republicano sobre el trabajo, si bien en ocasiones esa pervivencia queda disfrazada de ruptura por cuestiones como el léxico que se emplea para describirla, el cual es, en la mayoría de los casos, excesivamente castrense, exaltado y emotivo.

En general, el hecho de que existan matices rupturistas nos ha llevado a analizar algunas de las concepciones con mayor detenimiento. En este sentido, el deber social de trabajar ha sido considerado una continuidad en cuanto al sentido último que expresa, pero ha sido considerado una ruptura desde la óptica que le confieren algunas de las matizaciones que introduce el falangismo, dada la apropiación que hace de ese discurso y el carácter militar de la propia organización. En definitiva, no es lo mismo decir que el trabajo es un deber con el que todo ciudadano debe cumplir porque con él contribuye al desarrollo de la sociedad, que decir que es un deber que todo hombre debe prestar a la patria con espíritu de servicio y sacrificio «para mayor gloria de Dios, grandeza de España o bienestar de nuestros semejantes».⁸⁶⁸

Lo mismo sucede con la concepción del trabajo como fuente de dignidad, que es una categoría que tiene varias lecturas, unas de carácter continuista y otras de carácter rupturista. Las primeras derivan de la consideración del trabajo como deber social, ya que al cumplir con tal deber el hombre se dignifica y se convierte en un hombre de honor frente al holgazán que, al no trabajar, se convierte en un ser indigno. Sin embargo, esta misma forma de entender el trabajo se convierte en rupturista frente a la etapa republicana cuando se pone en relación con el discurso paternalista o con la doctrina cristiana. El primero atribuye la dignidad al trabajador al hacerle merecedor de los seguros sociales y demás medidas asistenciales que el Régimen diseñaría para complementar la escasez salarial. La segunda considera que el trabajo dignifica porque mediante él el hombre cumple el mandato divino de ganarse el pan con el sudor de su frente. En síntesis, podemos decir que el trabajo como fuente de dignidad es una concepción continuista, si bien la influencia del catolicismo —que lo lleva al terreno de la penitencia—, y del paternalismo —que lo asemeja al comportamiento del buen hijo— añadirán los matices rupturistas frente al concepto de dignidad que la República asignaría al trabajador.

Lo mismo ocurre con la concepción redentora del trabajo, pues si el término redención se aplica como sinónimo de liberación estamos ante una continuidad. El trabajador se redime porque al cumplir con el deber que tiene para con la Patria siente la liberación de la carga que supondría no cumplir con sus obligaciones como ciudadano. Sin embargo, cuando el término redención se utiliza como sinónimo de consuelo o

⁸⁶⁸ MENDOZA GUINEA, José María: *Formación del Espíritu Nacional...*, ob. cit., p. 135.

como liberación de la culpa entendida como pecado, estamos ante una concepción rupturista.

Otras formas de entender el trabajo son pervivencias absolutas del periodo republicano y probablemente anterior a este. Nos referimos, en primer lugar, a la concepción de la enseñanza activa como medio para formar hombres de provecho, sobre la que hemos observado que se trata de un mensaje que ya aparece en los libros de lectura de la República y que se mantiene en las ediciones del franquismo. La comprobación de esta concordancia entre los dos periodos en la revista *Avante* no ha hecho sino afianzarnos en nuestra conclusión de que estamos ante una continuidad. Dentro de esta concepción de la actividad debemos referirnos a su capacidad para influir en la formación de las distintas actitudes que se exigen al trabajador y que se adquieren en la escuela, entre muchas otras formas, a través de la lectura. Nos referimos a la humildad, la disciplina, la diligencia o la puntualidad, etc., sobre las que hemos comprobado que no se trata de que antes del franquismo no se mencionaran en los libros de lectura, sino de que al venir aderezadas con referencias a Dios o con un léxico sumamente apasionado, parece que son atribuibles al orden que exige el nuevo Estado. Sin embargo, en el fondo la cualidad no cambia respecto a las que presentaban los libros del periodo republicano, de manera que, igualmente, estamos ante una continuidad.

Lo mismo sucede con la concepción de la vocación en su doble acepción de amor al trabajo y elección de oficio, incluyendo las referencias al trabajo agrícola. Ello denota que, en el fondo, el hecho de que la agricultura fuera la principal actividad económica durante los años treinta y cuarenta hacía que la preocupación de la escuela rural —que era la mayoritaria en esos años— se centrara en despertar las vocaciones agrícolas entre sus alumnos, pues al fin y al cabo ese iba a ser su destino en la inmensa mayoría de los casos. El carácter rupturista que podría tener el discurso sobre la vocación en el sentido de elección de oficio sólo aparece en los manuales de Formación del Espíritu Nacional, pues en ellos el fin último de la lección no parece que sea tanto hablar de la importancia de seguir las inclinaciones personales a la hora de elegir una profesión, como instruir sobre la vocación de España como evangelizadora y defensora de la religión católica.

En definitiva, la única concepción puramente rupturista del trabajo que hemos encontrado en los libros de lectura del franquismo es la que lo presenta como penitencia. No obstante, la ausencia de esta concepción en los libros editados durante la

República era de esperar si se tiene en cuenta que el laicismo en la educación fue una de las reivindicaciones republicanas.

En lo que se refiere al concepto de trabajo de la mujer, a lo largo de la investigación fuimos tomando consciencia de que tanto el discurso político como las categorías que íbamos extrayendo sólo hacían referencia al trabajo masculino. Esto no es de extrañar si tenemos en cuenta que el papel que el nuevo Estado tenía reservado a la mujer fue completamente distinto al del hombre, excluyéndola del trabajo asalariado y asignándole una función asistencial al frente del cuidado del hogar y de la educación de los hijos.

En el ámbito escolar la segregación por sexo fue también una de las novedades introducidas por el régimen franquista, quien desde un principio delegó en la Sección Femenina toda la cuestión relativa a la formación de la mujer del nuevo Estado. Esta organización, que constituiría la rama femenina del falangismo, elaboraría sus propios materiales para transmitir sus enseñanzas en las materias de Formación Política, Enseñanzas del Hogar, Canto, etc. No obstante, también existieron libros de lectura destinados específicamente a las niñas que fueron escritos por autores y autoras externos a la formación falangista que en muchos casos también formaron parte de la Inspección educativa.

A partir de una pequeña muestra de los libros de lectura específicos para las niñas junto con las escasas referencias al trabajo femenino que habíamos extraído de los libros de lectura que habíamos analizado, hemos podido obtener una visión reducida pero reveladora de la concepción del trabajo femenino que se transmitía en la escuela. En general, hemos observado que el papel que el Régimen tenía reservado para la mujer impregnaba todas las concepciones del trabajo femenino de un carácter absolutamente rupturista frente a la etapa republicana. En este sentido, la mujer del nuevo Estado estaría sujeta al deber social de trabajar, si bien el papel desde el que debía contribuir al bien común era el cuidado del hogar y de los hijos. Frente a ella, la mujer de la República podía trabajar en igualdad de condiciones al hombre, y aunque también se dedicara a las labores del hogar, esa no sería su única responsabilidad dentro del organismo social.

El trabajo como penitencia también tendría cabida en el caso del trabajo femenino, pues la realización de las tareas encomendadas a la mujer le exigen sacrificio, pero debe

realizarlo con gusto porque el hogar es el lugar que Dios le ha asignado en el orden por él creado. No hemos encontrado, sin embargo, alusiones a la enseñanza activa y al concepto de mujer de provecho, ni tampoco al trabajo femenino como fuente de dignidad. Sin embargo, sí existen referencias a las cualidades que debe poseer cualquier mujer que quiera ser útil: la limpieza, el orden, la dulzura, la serenidad, la alegría y la prudencia son algunas de ellas.

Respecto a la vocación, existen referencias tanto en su sentido de amor al trabajo —que se traducen en el amor por las tareas del hogar— como en el sentido de la elección de carrera, si bien en estos casos las limitaciones son las propias del sexo, de tal manera que se anima a las niñas a que estén atentas a sus cualidades para que elijan entre las profesiones que son aceptables para la mujer, como la de maestra o enfermera. El trabajo agrícola aparece en menor medida, encontrando principalmente alusiones al trabajo en la granja cuidando de los animales. En cualquier caso, siempre se trata de una visión idealizada de la granja donde todo parece limpio y ordenado.

Finalmente, hemos encontrado una categoría exclusiva de la mujer que hace referencia a la transformación del trabajo femenino. No obstante, dicha evolución en los libros para niñas del franquismo es más bien una involución respecto a la etapa republicana, pues si bien reconocen a la mujer el derecho de trabajar en el taller, el comercio o la oficina, su papel en estas labores siempre estará supeditado a su rol de esposa, madre y ama de casa y a su gracia femenina, intentando combatir así su posible masculinización. En este sentido podemos considerar que estamos ante una continuidad de carácter rupturista, pues en ambos periodos se alude a la evolución de la mujer, si bien el sentido que confieren al término ‘evolución’ es distinto o más bien contrario.

No nos gustaría finalizar estas conclusiones sin mencionar hacia dónde podría dirigirse la continuación de esta tesis. Qué nuevas preguntas podemos plantearnos a partir de las respuestas que hemos obtenido en esta investigación. Entre las posibles propuestas hemos considerado, por un lado, la de continuar profundizando sobre la concepción del trabajo femenino en los libros de lectura y en los materiales elaborados por la Sección Femenina para la formación de las niñas en el falangismo femenino. Por otro lado, la de continuar esta misma investigación a partir de la década de los años sesenta, analizando los cambios que se introducen teniendo en cuenta la particular concepción del trabajo del Opus Dei, que impregnó las distintas esferas e instituciones del tardofranquismo.

BIBLIOGRAFÍA

- AFINOQUÉNOVA, Eugenia: «El Nuevo Estado y la propaganda de la Redención de Penas por el Trabajo en *Raza. Anecdotario para el guión de una película* de Francisco Franco, *Bulletin of Spanish Studies*, Volume LXXXIV, Number 7, 2007, pp.889-903.
- ALBERO GOTOR, Benito: «El maestro nacional en la economía agrícola», *Revista de Educación*, nº 139, noviembre de 1961, pp. 63-70.
- ALCALDE, Ángel: «Los excombatientes en el mundo rural de la posguerra: del mito del campesino soldado a la realidad social de la España Franquista», en Óscar J. Rodríguez Barreira (ed): *El franquismo desde los márgenes. Campesinos, mujeres, delatores, menores...*, Lleida: Editorial Universidad de Almería, Ediciones de la Universitat de Lleida, 2013, pp. 113-130.
- ALCALDE, Ángel: *Los excombatientes franquistas: la cultura de guerra del fascismo español y la Delegación Nacional de Excombatientes (1936-1965)*, Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2014.
- ALCALDE, Ángel: «Los orígenes de la Delegación Nacional de Excombatientes de FET-JONS: la desmovilización del ejército franquista y la Europa de 1939», *Ayer*, 97, 2015 (I), pp. 169-194.
- ALEMANY, Macario: «Paternalismo», *Eunomia. Revista en Cultura de la Legalidad*, nº 12, abril-septiembre 2017, pp. 199-209.
- ALFONSO SÁNCHEZ, José Manuel: *Correspondencia entre Pla y Deniel, Ruiz-Giménez y Olaechea (1951-1953). El conflicto político y eclesial ante la reforma de la enseñanza media*, Salamanca: Servicio de Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2004.
- ALONSO CASTRO, María del Pilar: *La editorial burgalesa Hijos de Santiago Rodríguez (1891-1936): análisis de los libros escolares*, Tesis doctoral dirigida por Pablo Celada Perandones, Universidad de Burgos, Burgos, 2015.
- ARTIGUES, Daniel: *El Opus Dei en España. Su evolución ideológica y política I: 1928-1957*, París: Ruedo Ibérico, 1968.
- BABIANO, José: «Las peculiaridades del fordismo español», *Cuadernos de relaciones laborales*, nº 3, 1993, pp.77-94.

- BABIANO MORA, José: *Emigrantes, cronómetros y huelgas. Un estudio sobre el trabajo y los trabajadores durante el franquismo (Madrid, 1951-1977)*, Madrid: Siglo XXI de España editores y Fundación Iº de Mayo, 1995.
- BABIANO MORA, José: *Paternalismo industrial y disciplina fabril en España (1938-1958)*, Madrid: Consejo Económico y Social, 1998.
- BABIANO, Jose: «¿Un aparato fundamental para el control de la mano de obra? (reconsideraciones sobre el sindicato vertical franquista)», *Historia Social* nº 30, 1998, pp. 23-28.
- BADANELLI, Ana; MAHAMUD, Kira y SOMOZA, Miguel: «Agustín Serrano de Haro, maestro, inspector y autor de textos escolares durante el franquismo», en Luz Elena Galván Lafarga, Lucía Martínez Moctezuma y Oresta López Pérez (coords.): *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores*, MÉXICO: CIESAS, UAE Morelos y El Colegio de San Luis, 2016, pp. 467-497.
- BARBEITO DÍEZ, Mercedes: «El Consejo de la Hispanidad», *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Hª. Contemporánea*, nº 2, 1989, pp. 113-137.
- BARRERA, Begoña: *La Sección Femenina 1934-1977. Historia de una tutela emocional*, Madrid: Alianza editorial, 2019.
- BEAS MIRANDA, Miguel: «El orden del tiempo y los ritmos escolares», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 309-330.
- BENSO CALVO, Carmen: «Tradicición y renovación en los métodos de enseñanza», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 395-423.
- BERNAL GARCÍA, Francisco: «Corporativismo y fascismo. Los sistemas de relaciones laborales autoritarios en la Europa de Entreguerras», *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 15, 2017, pp. 45-75.
- BOTTI, Alfonso: *Cielo y dinero. El Nacionalcatolicismo en España 1881-1975*, Madrid: Alianza Editorial, 2008.

- CAPILLA CASCO, Ana: «Manuel Giménez Fernández y Joaquín Ruiz-Giménez: Historia de un desencuentro», *Ámbitos Revista de estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, nº 37, 2017, pp. 59-69.
- CHECA GODOY, Antonio: *Historia de la Prensa pedagógica en España*, Sevilla. Universidad de Sevilla, secretariado de publicaciones, 2002.
- CRUZ OROZCO, José Ignacio: *El yunque azul. Frente de juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*, Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- DE LA CALLE VELASCO, M^a. Dolores: «Mutualidades Laborales en el régimen de Franco», comunicación presentada en el IX Congreso de la Asociación Española de Historia Económica, Murcia, 2008, accesible en <https://www.aehe.es/ix-congreso-internacional-2008/>, fecha de consulta 12 de mayo de 2020.
- DE LA FUENTE GONZÁLEZ, Miguel Ángel: «Biografías para la posguerra: *Florilegio de mujeres españolas* (Burgos, 1953), de Antonio J. Onieva», en Alfredo Jiménez Eguizábal et al. (coord.): *Etnohistoria de la Escuela* (Actas del XII Coloquio de Historia de la Educación), Burgos: Servicio de publicaciones, Universidad de Burgos, 2003, pp. 559-569).
- DELGADO GRANADOS, Patricia: *Formación profesional, educación y trabajo. Retrospectiva de las Universidades Laborales*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.
- DELGADO GRANADOS, Patricia y RAMÍREZ-MACÍAS, Gonzalo: «¿Convivencia o necesidad? La formación de la clase obrera en las Universidades Laborales franquistas (1955-1978), *Hist. Crit.* nº 63, enero-marzo, 2017, pp. 117-136.
- DELGADO URRECHO José María: «Más allá del tópico de la España vacía: una geografía de la despoblación», en Agustín Blanco Martín et al. (coord.): *Informe España 2018*, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 2018, pp. 233-300.
- DIEGO PÉREZ, Carmen: «Los libros escolares de lectura extensiva y literaria», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, pp. 225-246.

- EGUIBAR CASTRO, Mercedes: *Orígenes y fundación de «El Magisterio Español» (periodo 1866 a 1869)*, Tesis doctoral dirigida por Ricardo Marín Ibáñez, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1992.
- ESCOLANO BENITO, Agustín: «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)», *Revista española de Pedagogía*, año L, nº 192, mayo-agosto 1992, pp. 289-310.
- ESCOLANO BENITO, Agustín: «Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 19-46.
- ESCOLANO BENITO, Agustín: «La segunda generación de manuales escolares», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, pp. 19-47.
- ESCOLANO BENITO, Agustín: «Del imperio a la disolución de la enciclopedia. Los libros por áreas y materias», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, pp. 277-302.
- ESCOLANO BENITO, Agustín: «La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 23-46.
- ESCOLANO BENITO, Agustín: «Las culturas escolares en el último medio siglo», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 267-287.
- EQUIPO MUNDO; ROMERO, Emilio; DEL ARCO, Manuel y MIGUEL, Amando de: *Los 90 ministros de Franco*, Barcelona: Dopesa, 1971.
- GABRIEL, Narciso de: «Alfabetización y Escolarización en España (1887-1950)», *Revista de Educación*, nº314, 1997, pp. 217-243.

- GAGO VAQUERO, Francisco: «El proceso 1001: desmantelamiento de la coordinadora nacional de Comisiones Obreras», *Tiempo y Sociedad*, nº 13, 2013-2014, pp. 45-97.
- GARCÍA PRIETO, Álvaro: *Los cotos escolares de previsión. Una experiencia en la Alta Extremadura*, Trabajo de Fin de Máster dirigido por María García Alonso, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad de Alcalá, Madrid, 2016.
- GIL PECHARROMÁN, Julio: «Un partido para acabar con los partidos: el fascismo español, 1931-1936», *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 51, 2017, pp. 69-84.
- GÓMEZ BRAVO, Gutmaro: «Franquismo, cárcel y propaganda: El periódico Redención», *Oficina do historiador*, v.8, nº1, jan-jun 2015, pp. 117-133.
- GONZÁLEZ-BALADO, José Luis: *Ruiz-Giménez talante y figura. Trayectoria de un hombre discutido*, Madrid, Ediciones Paulinas, 1989.
- GONZÁLEZ BERTOLÍN, Aurelio y SANZ PONCE, Roberto: «“Excluyentes” y “comprensivos”. Joaquín Ruiz-Giménez y los orígenes de la extensión de la Enseñanza Media en España», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, nº 32, 2018, pp. 89-113.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Montserrat: «El periplo pedagógico de Antonio J. Onieva en Asturias» en A. Terrón Bañuelos y J.A. Álvarez Castrillón (coords.): *La educación en Asturias. Estudios históricos*, Oviedo: Real Instituto de Estudios Asturianos, Principado de Asturias, 2019, pp. 256-289.
- GRAVES, Robert y PATAI, Raphael: *Los mitos hebreos*, Madrid: Alianza editorial, 2009.
- JULIÁ, Santos: «La sociedad», en José Luis García Delgado (coord.): *Franquismo. El juicio de la historia*, Madrid: Temas de hoy, 2000, pp. 57-114.
- KREIENBRINK, Axel: «La política de emigración a través de la historia del IEE», en Luis M. Calvo Salgado et al. (eds.): *Historia del Instituto Español de Emigración. La política exterior de España y el IEE del Franquismo a la Transición*, Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2009, pp. 13-33.

- LACRUZ ALCOCCER, Miguel: *Entre Surcos y Pupitres. Historia de la Educación Agraria en la España de Franco*, Madrid: Endymión, 1997, p. 30.
- LÁSCARIS COMNENO Juan Arcadio: «Los cotos escolares», *Revista de Educación*, nº 30, abril 1955, pp. 47-55.
- LÓPEZ BAUSELA, José Ramón: *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2012.
- LÓPEZ BAUSELA, José Ramón: «Los programas de enseñanza primaria de 1938. Un currículo (inédito) para la escuela del nuevo Estado», *Educación XXI*, vol. 17, nº 1, 2014, pp. 327-344.
- LÓPEZ BAUSELA, José Ramón: *La escuela azul de Falange Española de las JONS. Un proyecto fascista desmantelado por implosión*, Madrid: Dykinson, 2017.
- LÓPEZ GARCÍA, José Antonio: *Estado y Derecho en el franquismo, El Nacionalindicalismo: F.J. Conde y Luis Legaz Lacambra*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1996.
- LÓPEZ MARCOS, Manuela: *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*, Madrid: UNED Ediciones, 2001.
- MAHAMUD ANGULO, Kira: *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959). Emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria*, Tesis doctoral dirigida por Manuel de Puelles Benítez, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2012.
- MAHAMUD, Kira: «Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbooks Research», en KNECHT, Petr; MATTHES, Eva; SCHÜTZE, Sylvia und AAMOTSBAKKEN, Bente (Hrsg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung, Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt*, 2014, pp. 31-49.
- MAHAMUD, Kira y BADANELLI, Ana. «Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística». *História da Educação*, vol. 20, nº. 50, Dossiê: Contextos de recepção

- e interpretação dos manuais escolares, coordinado por Gladys M. G. Teive y Gabriela Ossenbach. (sep/dec., 2016), pp. 29-48.
- MAÍLLO, Adolfo: *Historia crítica de la Inspección escolar en España*, Madrid: Josmar, 1989.
- MAINER BAQUÉ, Juan: *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC), 2009.
- MAINER BAQUÉ, Juan: *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*, Madrid: CSIC, 2009.
- MAINER BAQUÉ, Juan y MATEOS MONTERO, Julio: *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*, Valencia: Tirant lo blanch, 2011.
- MATEOS MONTERO, Julio: *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*, Barcelona: Octaedro, 2011.
- MARÍN, Guillermo: «Los márgenes de la solidaridad. Sociedades de socorros mutuos y mutualismo en España», *Intus-Legere Historia*, vol. 9, nº 2, 2015, pp. 59-84.
- MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo: «Los ideales de la Escuela Nueva», *Revista de Educación*, Nº 242, 1976, pp. 23-42.
- MARTÍ FERRÁNDIZ, José J.: *Poder político y educación. El control de la enseñanza (España, 1936-1975)*, Valencia: Universitat de València, 2002
- MARTÍN, Sebastián: «Del Fuero del Trabajo al Estado Social y Democrático. Los juristas españoles ante la socialización del Derecho», *Quaderni Fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno*, vol. XLVI, Giuristi e Stato sociale, Tomo I, 2017, pp. 335-384.
- MARTÍNEZ FALCÓ, Joaquín: *Una educación memorable. Identidades y recuerdos en torno al Instituto Ramiro de Maeztu durante el Franquismo y la Transición*, Trabajo de Fin de Máster dirigido por Jesús Izquierdo Martín, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2018.
- MARX, Karl: *El capital. Crítica de la economía política*, Tomo I, México DF: Siglo XXI editores, 2008.

- MIGUEL, Amando de: *Sociología del franquismo*, Barcelona: Editorial Euros, 1975.
- MONTERO GIBERT, José Ramón: «La CEDA y la Iglesia en la Segunda República española», *Revista de estudios políticos (nueva época)*, Nº 31-32, 1983, pp. 101-119.
- MUÑOZ SORO, Javier: «Joaquín Ruiz-Giménez o el católico total (apuntes para una biografía política e intelectual hasta 1963)», *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, 2006, pp. 259-288.
- OSSENBACH SAUTER, Gabriela: «La educación en el fascismo italiano y el nacional-socialismo alemán», en Alejandro Tiana, Gabriela Ossenbach y Florentino Sanz (Coords.): *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002, pp. 217-232.
- PRIMO DE RIVERA, Pilar: *Recuerdos de una Vida*, Madrid: Dyrsa, 1983.
- POZO ANDRÉS, M^a del Mar del and BRASTER, J.F.A.: «The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976)», *Paedagogica Historica*, Vol. 42, nº 1&2, febrero 2006, pp. 109-126.
- POZO ANDRÉS, M^a del Mar del y BRASTER, Sjaak.: «El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo», *Revista Brasileira de História de Educação*, Vol. 12, nº 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 15-44.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: «La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, pp. 49-71.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid: Tecnos, 2010.
- RICHMOND, Kathleen: *Las mujeres en el fascismo español. La Sección Femenina de la Falange, 1934-1959*, Madrid: Alianza editorial, 2004.
- RODRIGO ECHALECU, Ana M^a.: *El libro autárquico y la biblioteca nacionalcatólica. La política del libro durante el primer franquismo (1939-1951)*, Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2018.

- RODRÍGUEZ TEIJERIO, Domingo: «Educación e ideología en el sistema penitenciario del primer franquismo», *Espacio, Tiempo y Forma*, serie V, Hª Contemporánea, t. 10, 1997, pp. 261-277.
- RODRÍGUEZ TEIJEIRO, Domingo: «La redención de penas a través del esfuerzo intelectual: educación, proselitismo y adoctrinamiento en las cárceles franquistas», *Revista de Investigación en Educación*, nº11 (1), 2013, pp. 58-76.
- RODRÍGUEZ TEIJEIRO, Domingo: «El sistema de Redención de Penas por el Trabajo en la segunda mitad de los años 40: de los presos políticos a los comunes», *Revista de Historia de las prisiones*, 2, enero-junio 2016, pp. 185-205.
- RUIZ CARNICER, Miguel Ángel (dir.): *Una juventud en tiempo de dictadura. El servicio Universitario del Trabajo (SUT) 1950-1969*, Madrid: Catarata, 2021.
- RUIZ RESA, Josefa Dolores: *Trabajo y franquismo*, Granada: Editorial Comares, 1999.
- RUIZ RESA, Josefa Dolores.: *Los derechos de los trabajadores en el franquismo*, Madrid: Dykinson, 2015.
- SÁNCHEZ RECIO, Glicerio: «El sindicato vertical como instrumento político y económico del régimen franquista», *Pasado y memoria Revista de Historia contemporánea*, nº1, 2002 (Monográfico «Instituciones, sociedad y franquismo»), pp. 17-49.
- SANCHIDRIAN BLANCO, Carmen y MOLINA POVEDA, María: «The Spanish Labor Universities and the Belgian Labor University: An Example of Education Transfer and Transformation (1955-1983)», *Encounters in Theory and History of Education*, vol. 21, 2020, pp. 113-133.
- SAZ, Ismael: «Entre el nacionalcatolicismo y el fascismo. Las religiones del franquismo», *Storicamente*, nº 15, 2019, pp. 2-22.
- SERRANO DE HARO MARTÍNEZ, Alfredo: «Agustín Serrano de Haro: Maestro rural, Inspector al servicio del espíritu, escritor incansable (1899-1981)», en José Luis Castán Esteban (coord.): *Historias de vida de la Inspección. Referentes en la Historia de la Educación española*, Madrid: Grupo Anaya, 2021, pp. 125-158.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel y BADANELLI RUBIO, Ana Mª.: «Maestros, inspectores y manuales escolares durante la posguerra», en Pablo Celada Perandones

- (ed.): *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (Actas del XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación), El Burgo de Osma (Soria): Universidad de Valladolid, SEDHE y CEINCE, 2011, pp. 531-539.
- SUÁREZ GONZÁLEZ, Fernando: «El origen contractual de la relación jurídica de trabajo», *Cuadernos de Política Social*, 48, 1960, pp. 69-126.
- TIANA FERRER, Alejandro: «El libro escolar como instrumento didáctico. Concepciones, usos e investigaciones», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, pp. 149-175.
- TIANA FERRER, Alejandro: «El Currículo, viejos y nuevos programas», en Agustín Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 375-393.
- TORTELLA, Gabriel y NÚÑEZ, Clara Eugenia: *El desarrollo de la España Contemporánea. Historia Económica de los siglos XIX y XX*, Madrid: Alianza Editorial, 2011.
- VELASCO PUENTE, Miguel: «Editorial Doncel cumple diez años de servicio y eficacia», *El libro español*, 1970, pp. 276-278.
- VALBUENA CANET, Cecilia: «La obra de Elisa López Velasco: La enseñanza del dibujo orientada por la Escuela Activa», en Nuria Padrós et al. (eds.): *Arte, Literatura y Educación* (Actas del XIII Coloquio de Historia de la Educación, Vic 2015), Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic, Universitat Central de Catalunya, 2015, pp. 261-273.
- VALBUENA CANET, Cecilia: *La concepción educativa del trabajo en la renovación pedagógica española del primer tercio del siglo XX: Félix Martí Alpera*, Trabajo de Fin de Máster dirigido por M^a del Mar del Pozo Andrés, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad de Alcalá, 2016.
- VALBUENA CANET, Cecilia: «Georg Kerschensteiner y la escuela del trabajo: su introducción en España en el primer tercio del siglo XX a través de la figura de Lorenzo Luzuriaga», *Foro de Educación*, Vol. 16, nº 25, 2018, pp. 69-94.

- VALBUENA CANET, Cecilia: «La configuración del concepto de trabajo en el falangismo y su vehiculización hacia la escuela de la dictadura. España, 1940-1957», en Claudia Pinto Ribeiro *et al.* (eds.): *A investigação em História da Educação. Novos olhares sobre as fontes na era digital*, Porto: CITCEM, 2021, pp. 67-81.
- VALLÉS, Isidre. «L'Editorial Salvatella i l'escola activa». *L'Avenç*, nº 41, septiembre de 1981, pp. 61-64.
- VELÁZQUEZ VICENTE, Pascual: *La Escuela Moderna: una editorial y sus libros de texto (1901-1920)*, Tesis doctoral dirigida por Antonio Viñao Frago, Universidad de Murcia, Murcia, 2009.
- VILLANUEVA BAENA, M^a del Carmen: *La editorial Luis Vives, una empresa de mediación cultural. Valores, modelos de socialización y contenidos en los manuales de lectura (1890-1975)*, Tesis doctoral dirigida por Víctor Manuel Juan Borroy, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2016.
- VIÑAO, Antonio: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid: Marcial Pons, 2004.
- VIÑAO, Antonio: «Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto», *Revista de Educación*, nº extraordinario 2007, pp. 21-44.
- VIÑAO, Antonio: «Politics, education and pedagogy: ruptures, continuities and discontinuities (Spain 1936-1939)», *Paedagogica Historica*, Vol. 51, nº 4, 2015, pp. 405-417.
- YNFANTE, Jesús: *La prodigiosa aventura del Opus Dei. Génesis y desarrollo de la Santa Mafía*, París: Ruedo Ibérico, 1970.
- YSÁS, Pere: «El movimiento obrero durante el franquismo. De la resistencia a la movilización (1940-1975)», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. 30, 2008, pp. 165-184.

FUENTES PRIMARIAS

(Discurso político)

GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Quince años de política social dirigida por Francisco Franco*, Madrid: Talleres Gráficos Altamira, 1951.

GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo I 1941-1943*, Madrid: Talleres gráficos Altamira, 1952.

GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo II 1944-1947*, Madrid: Talleres gráficos Altamira, 1952.

GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo III 1948-1950*, Madrid: Talleres gráficos Altamira, 1952.

GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo IV 1951-1952*, Madrid: Talleres gráficos Altamira, 1952.

GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Escritos y discursos. Tomo V 1952-1953*, Madrid: Talleres gráficos Altamira, 1954.

GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Reflexiones sobre España*, Barcelona: Editorial Planeta, 1975.

GIRÓN DE VELASCO, José Antonio: *Si la memoria no me falla*, Barcelona: Editorial Planeta, 1994.

IBÁÑEZ MARTÍN, José: «La confluencia de las culturas germana e hispana», *Revista Nacional de Educación*, 6, 1941, pp. 7-13.

IBÁÑEZ MARTÍN, José: «Un año de política docente», *Revista Nacional de Educación*, 10, 1941, pp. 7-52.

IBÁÑEZ MARTÍN, José: «El sentido político de la cultura en la hora presente», *Revista Nacional de Educación*, 22, 1942, pp. 7-28.

IBÁÑEZ MARTÍN, José: «La nueva Ley de Protección Escolar», *Revista Nacional de Educación*, 45, 1944, pp. 7-15.

IBÁÑEZ MARTÍN, José: «En torno a la nueva Ley de Enseñanza Primaria», *Revista Nacional de Educación*, 55, 1945, pp. 11-34.

IBÁÑEZ MARTÍN, José: «Discurso pronunciado por el ministro Ibáñez Martín en la clausura del Primer Consejo Nacional del Servicio Español del Magisterio en febrero de 1943», *Escuela Española*, 91, 11 de febrero de 1943, pp. 90, 98-100.

PRIMO DE RIVERA, Pilar: «La formación espiritual de la mujer en el Nuevo Estado», *Revista Nacional de Educación*, nº1, enero de 1941, pp. 17-20.

RUIZ-GIMÉNEZ, Joaquín: *Diez discursos*, Madrid: Publicaciones de Educación Nacional, 1954.

SEMINARIO CENTRAL DE ESTUDIOS SOCIALES: *25 años de Política social*, Madrid: Departamento Nacional de Prensa y Publicaciones, 1961, pp. 3-4.

(Textos escolares)

AFRODISIO AGUADO: *Cosas agrícolas: libro escolar de lectura para niños*, Madrid: Afrodisio Aguado, [ca. 1942].

ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, Josefina: *Mari-Sol (Colegiala): Libro de lectura para niñas*, Madrid: Magisterio Español, 2ª ed., 1942.

ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, Josefina: *Mari-Sol (Maestra rural): Libro de lectura para niñas*, Madrid: Magisterio Español, 8ª ed., 1944.

ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, Josefina: *Mari Luz: libro de lectura para niñas*, Madrid: Magisterio Español, 6ª ed. 1944.

ÁLVAREZ LASTRA, Manuel y DE ORTE MARTÍNEZ, Eleuterio: *Formación del Espíritu Nacional. Primer año de bachillerato*, Madrid: Editorial NOS, 1954.

ÁLVAREZ LASTRA, Manuel y DE ORTE MARTÍNEZ, Eleuterio: *Formación del Espíritu Nacional, quinto curso de Bachillerato*, Madrid: Gráficas palomares, 1954.

AZPEITIA PELAYO, Concepción y MONGE MUÑOZ, Miguel: *Mirada a Lontananza. Lecturas para niños sobre Previsión, Solidaridad, Mutualidades y Cotos Escolares*, Madrid: Minerva, 3ª ed., 1950.

AZPEURRUTIA, José M^a.: *Fabulario infantil: primera parte*, Madrid: Librería y casa editorial Hernando, 1942.

- BOLINAGA, Josefina: *Nueva Raza: Lecturas para niñas*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1ª ed., 1940.
- BOLINAGA, Josefina: *Amanecer: libro escolar de lectura*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 4ª ed. 1941.
- BOLINAGA, Josefina: *Yo tendré un hogar*, Madrid: Victoriano Suárez, 1943.
- BUSTAMANTE, Mateo: *Para mi hijo: libro primero de lectura para niñas y niños*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 39ª ed., [ca. 1942].
- DALMAU CARLES, José: *Deberes: Método completo de lectura*, Gerona: Dalmau Carles Pla, 1930.
- DALMAU CARLES, José: *España, mi Patria: Método completo de lectura libro quinto* Gerona: Dalmau Carles Pla, 1932.
- DALMAU CARLES, José: *España, mi Patria: Método completo de lectura libro quinto* Gerona: Dalmau Carles Pla, 1944.
- DALMAU CARLES, José: *Deberes: Método completo de lectura*, Gerona: Dalmau Carles Pla, 1945.
- DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES, Jefatura Central de Enseñanza: *Formación del Espíritu Nacional. Manual de Iniciación político-social para enseñanza primaria*, Madrid: Ediciones del Frente de Juventudes, 1947.
- DOMÍNGUEZ ESETEBAN, José León: *Renovación N° 3: libro de primeras lecturas*, Barcelona: Salvatella, 1ª ed. (1934).
- DOMÍNGUEZ ESETEBAN, José León: *Renovación N° 3: libro de primeras lecturas*, Barcelona: Salvatella, 9ª ed. [ca. 1940].
- DOMÍNGUEZ ESTEBAN, José León: *Renovación 4: libro de lectura*, Barcelona: Salvatella, 2ª ed., [ca. 1940].
- EDELVIVES: *El libro de España*, Zaragoza: Editorial Luis Vives, 1955.
- EDITORIAL OLIMPO: *¿Qué seré yo? El libro de las profesiones*, Barcelona: Olimpo, 1942.

- FERNÁNDEZ ASCARZA, Victoriano: *La niña instruida. Higiene y economía*, Madrid: Magisterio Español, tirada 17, [ca. 1931].
- FERNÁNDEZ ASCARZA, Victoriano: *La niña instruida. Higiene y economía*, Madrid: Magisterio Español, [ca. 1939].
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonio: *Inquietudes: libro escolar de lecturas fecundantes*, Zaragoza: Hijo de Ricardo González, [ca. 1940].
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonio: *Iniciaciones: libro activo de primeras nociones*, Barcelona: Salvatella, 7ª ed., 1949.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonio: *Panoramas: tercer libro de lectura*, Plasencia: Sánchez Rodrigo, 2ª ed. corregida, 1950.
- H.S.R: *Así quiero ser (el niño del nuevo Estado)*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 3ª ed., 1944.
- LILLO RODELGO, José: *Estampas de aldea: curso de lecturas rurales y agrícolas I*, Madrid: El magisterio español, 1935.
- LILLO RODELGO, José: *Narraciones campesinas: curso de lecturas rurales y agrícolas II*, Madrid: El magisterio español, 1935.
- LILLO RODELGO, José: *Triptolemo: curso de lecturas rurales y agrícolas III*, Madrid: El magisterio español, 1936.
- MAÍLLO, Adolfo: *Camino*, Barcelona: Salvatella, 1ª ed., [ca. 1942].
- MAÍLLO, Adolfo: *El libro del trabajo*, Barcelona: Salvatella, 4ª ed. reformada, 1947.
- MAÍLLO, Adolfo: *Patria*, Zaragoza: Hijo de Ricardo González, 2ª ed., [ca. 1947].
- MANZANARES, Alejandro: *Raza española: Libro del muchacho español*, Madrid: Magisterio español, [ca. 1940].
- MENDOZA GUINEA, José María: *Formación del Espíritu Nacional. Curso I*, Madrid: Imprimatur, 1956.
- MONGE MUÑOZ, Miguel: *Mutualidades y cotos escolares de previsión. Importancia de las mutualidades y de los cotos escolares de previsión y medios prácticos que conducen a su implantación y aseguran su desarrollo y buen funcionamiento en las*

- escuelas de enseñanza primaria*, Madrid: Ministerio de Trabajo, publicaciones del Instituto Nacional de Previsión, 1948.
- MONGE MUÑOZ, Miguel y Mateo: *La previsión en la escuela. Libro del Maestro*, Madrid: E.T.S., 1952.
- ONIEVA, ANTONIO J.: *Héroes: libro escolar de lectura*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 7ª ed. reformada, 1946.
- ONIEVA, Antonio J.: *Gaviotas*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 9ªed., 1955.
- OÑATE, María Pilar: *El trabajo: libro de lectura para niños*, Madrid: El Magisterio Español, 1935.
- ORTIGA, Emilio: *Estímulos: Libro de lectura reflexiva y de trabajo escolar*, Barcelona: Salvatella, 1934.
- ORTIGA, Emilio: *Estímulos: Libro de lectura reflexiva y de trabajo escolar*, Barcelona: Salvatella, 6ª ed., 1950.
- RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, Ángel: *Rayas: método de enseñanza de la lectura por la escritura*, Plasencia: Sánchez Rodrigo, 32ª ed., 1952.
- RODRÍGUEZ MIGUEL, Mariano: *Las lecciones del Padre*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, [ca. 1955].
- RODRÍGUEZ MIGUEL, Mariano: *Las lecciones del Padre*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 20ª ed. reformada, 1955.
- RODRIGO SOSPEDRA, Aurelio y PÉREZ RODRIGO, Ángel: *Formación del Espíritu Nacional*, Valencia: Ediciones Gior, 1953.
- SANZ BACHILLER, Mercedes: *Mujeres de España*, Madrid: Aguado, 4ª ed., 1941,
- SERRANO DE HARO, Agustín: *Horizontes Abiertos: el libro escolar de la previsión*, Madrid: Escuela Española, 1ª ed., 1949.
- SERRANO DE HARO, Agustín: *Yo soy Español. Libro del primer grado de Historia*, Madrid: Escuela Española, 19ª ed., 1958.
- SIERRA MONGE, Gregorio: *El libro de las niñas*, Barcelona: Salvatella, 1ª ed. 1935.
- SIERRA MONGE, Gregorio: *El libro de las niñas*, Barcelona: Salvatella, 5ª ed. 1951.

- SOLANA, Ezequiel: *Vida y fortuna o arte de buen vivir*, Madrid: El Magisterio Español, 7ª ed., [ca. 1924].
- SOLANA, Ezequiel: *Lecturas de oro*, Madrid: Escuela Española, 51ª ed., 1932.
- SOLANA, Ezequiel: *Vida y fortuna o arte de buen vivir*, Madrid: Escuela Española, 15ª ed., 1949.
- SOLANA, Ezequiel: *Lecturas de oro*, Madrid: Escuela Española, 67ª ed., 1951.
- TORRES, Federico: *La historia del mundo contada a los niños*, Barcelona: Salvatella, 1ª ed., 1934.
- TORRES, Federico: *La historia del mundo contada a los niños*, Barcelona: Salvatella, 7ª ed., 1952.
- TORRES, Federico: *Cómo se educó Carmina: Libro de lectura para niñas*, Madrid: Hernando, 3ª ed., 1957.
- VILLAR, Aniceto: *Simiente Menuda: Libro de lectura para grados medios*, Barcelona: Salvatella, 5ª ed. 1945.
- XANDRI PICH, José: *Ruralías (Pepín en la Alquería)*, Madrid: Editorial Yagües, 1943.

(Otras fuentes primarias)

- BUSTOS DE FINAT, Casilda (Condesa de Mayalde): «Escuelas de Hogar de la Sección Femenina», *Revista Nacional de Educación*, nº 3, marzo de 1941, pp. 11-13.
- EDITORIAL MIGUEL ÁNGEL SALVATELLA: *Catálogo de carácter extraordinario con motivo del 25 aniversario*, Barcelona: Salvatella, 1947.
- GARRIGUES, Joaquín: *Tres conferencias en Italia sobre el Fuero del Trabajo*, Madrid: Ediciones «FE», 1939.
- «La gran Concentración Femenina de Medina del Campo. Los discursos del Generalísimo y de nuestra Delegada Nacional», *Y*, 1 de junio de 1939, p.12.
- LUZURIAGA, Lorenzo: *Las Escuelas Nuevas*, Madrid: J. Cosano, 1923.

- LUZURIAGA, Lorenzo: «La Escuela Activa», *Revista de Pedagogía*, nº 45, 1925, p. 386.
- MAEZTU, Ramiro de: «El oro yanqui», *El Sol*, 29 de enero de 1926.
- MAEZTU, Ramiro de: «La prueba», *El Sol*, 9 de febrero de 1926.
- MAEZTU, Ramiro de: «Las Américas», *El Sol*, 9 de marzo de 1926.
- MAEZTU, Ramiro de: «El crédito», *El Sol*, 2 de marzo de 1926.
- MAEZTU, Ramiro de: «La Hispanidad», *Acción Española*, 1, 1931, pp. 8-16.
- MAEZTU, Ramiro de: «El valor de la Hispanidad. El espíritu misionero», *Acción Española*, II, 9, 1932, pp. 225-232.
- MAÍLLO, Adolfo: *Nociones de Pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español, 1935, pp. 285-301.
- MAÍLLO, Adolfo: «Introducción a la problemática del cuarto periodo de graduación escolar», *Revista Española de Pedagogía*, vol. 10, nº 38, abril-junio 1952, pp. 285-301.
- MONTILLA, Francisca: *Selección de libros escolares de lectura*, Madrid: CSIC, Instituto «San José de Calasanz», 1954.
- ONIEVA, Antonio J.: *La nueva escuela española*, Valladolid: Librería Santaren, 1939.
- ONIEVA, Antonio J.: *Metodología y Organización Escolar*, Madrid: Magisterio español, [1950].
- SANZ BACHILLER, Mercedes: *Mujeres de España*, Madrid: Aguado, 4ª ed., 1941.
- SERRANO DE HARO, Agustín: *La escuela rural*, Madrid: Escuela española, 1941.
- SERRANO DE HARO, Agustín: *Jesucristo, lección y ejemplo de educadores*, Madrid: Escuela española, 1958.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

- Real decreto de 20 de septiembre de 1919 declarando obligatorio el establecimiento de la mutualidad escolar en las escuelas nacionales, *Gaceta de Madrid*, 21 de septiembre de 1919.
- Constitución de la República Española, *Gaceta de Madrid*, 10 de diciembre de 1931.
- Decreto nº 281, *Boletín Oficial del Estado*, 1 de junio de 1937.
- Circular de 5 de marzo de 1938 a la Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales, Municipales y Privados de la España Nacional, *Boletín Oficial del Estado*, 8 de marzo de 1938.
- Fuero del trabajo, *Boletín Oficial del Estado*, 10 de marzo de 1938.
- Orden de 11 de abril de 1938, *Boletín Oficial del Estado*, 15 de abril de 1938.
- Decreto sobre suspensión de los Jurados Mixtos y Tribunales Industriales y creación de la Magistratura del Trabajo, *Boletín Oficial del Estado*, 3 de junio de 1938.
- La Ley de Bases creando el Régimen Obligatorio de Subsidios Familiares, *Boletín Oficial del Estado*, 19 de julio de 1938.
- Ley de 20 de septiembre de 1938 de reforma del Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado*, 23 de septiembre de 1938.
- Orden creando el Patronato Central para la redención de penas por el trabajo, *Boletín Oficial del Estado*, 11 de octubre de 1938.
- Reglamento Nacional de Trabajo para la Industria Resinera, *Boletín Oficial del Estado*, 25 de septiembre de 1939.
- Orden de 20 de octubre de 1939 sobre publicación de libros escolares, *Boletín Oficial del Estado*, 5 de noviembre de 1939.
- Decreto de 21 de mayo de 1940 por el que se dictan normas para el cumplimiento del «Servicio Social de la Mujer», *Boletín Oficial del Estado*, 6 de junio de 1940.
- Orden de 31 de mayo de 1940 fijando los jornales mínimos en las faenas de recolección, *Boletín Oficial del Estado*, 3 de junio de 1940.
- Orden de 15 de noviembre de 1940 sobre aumento de salarios en las faenas del campo durante el presente año agrícola, *Boletín Oficial del Estado*, 19 de noviembre de 1940.

- Decreto de 23 de noviembre de 1940 por el que se concede el beneficio de redención de pena a los condenados que durante su estancia en la prisión logren instrucción religiosa o cultural, *Boletín Oficial del Estado*, 29 de noviembre de 1940.
- Ley de 6 de diciembre de 1940 instituyendo el Frente de Juventudes, *Boletín Oficial del Estado*, 7 de diciembre de 1940.
- Ley de Bases de la Organización Sindical de 6 de diciembre de 1940, *Boletín Oficial del Estado*, 7 de diciembre de 1940.
- Orden de 30 de enero de 1941 por la que se determina la obligación de establecer Economatos en las Empresas que se señalan, *Boletín Oficial del Estado*, 31 de enero de 1941.
- Orden de 30 de enero de 1941 por la que se establecen normas para la organización obligatoria de Economatos por las Empresas, *Boletín Oficial del Estado*, 31 de enero de 1941.
- Reglamento para el Trabajo Agrícola en las provincias de Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla, *Boletín Oficial del Estado*, 19 de mayo de 1941.
- Decreto de 1 de agosto de 1941 sobre repatriación de emigrados españoles y acción social del Estado en el Extranjero, *Boletín Oficial del Estado*, 31 de agosto de 1941.
- Orden de 22 de septiembre de 1941 por la que se dispone que el Instituto Nacional de Previsión eleve un proyecto para simplificar y unificar el pago a los subsidiados de los distintos seguros sociales, *Boletín Oficial del Estado*, 27 de septiembre de 1941.
- Orden de 16 de octubre de 1941 por la que se establecen en todos los centros de Primera y Segunda enseñanza las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva y las de iniciación en las Enseñanzas del Hogar, bajo la inspección y vigilancia del Frente de Juventudes, *Boletín Oficial del Estado*, 18 de octubre de 1941.
- Ley de 6 de diciembre de 1941, de Mutualidades, *Boletín Oficial del Estado*, 16 de diciembre de 1941.
- Reglamento Nacional de Trabajo en la Industria Siderometalúrgica, *Boletín Oficial del Estado*, 17 de julio de 1942.

- Ley de 16 de octubre de 1942 por la que se establecen normas para regular la elaboración de las reglamentaciones de trabajo, *Boletín Oficial del Estado*, 23 de octubre de 1942.
- Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad española, *Boletín Oficial del Estado*, 31 de julio de 1943.
- Decreto de 26 de enero de 1944 por el que se aprueba el texto refundido del Libro I de la Ley de Contrato de Trabajo, *Boletín Oficial del Estado*, 24 de febrero de 1944.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, *Boletín Oficial del Estado*, 18 de julio de 1945.
- Reglamento Nacional de Trabajo para el Sector Sederero de la Industria Textil, *Boletín Oficial del Estado*, 10 de febrero de 1946.
- Reglamento Nacional de Trabajo para las Industrias Químicas. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de marzo de 1946.
- Orden de 6 de abril de 1946 por la que se establecen Economatos de Empresa, en las actividades que se citan, con carácter obligatorio, *Boletín Oficial del Estado*, 8 de abril de 1946.
- Reglamentación Nacional del Trabajo en la Industria del Calzado, *Boletín Oficial del Estado*, 5 de mayo de 1946.
- Reglamentación Nacional del Trabajo en la Compañía «Tabacalera, S.A.», *Boletín Oficial del Estado*, 4 de Julio de 1946.
- Orden de 11 de enero de 1947 por la que se dictan normas sobre obligación de contribuir, empresas y trabajadores, a los fondos de los Montepíos o Mutualidades, *Boletín Oficial del Estado*, 17 de enero de 1947.
- Reglamentación Nacional del Trabajo para las Industrias de Confección de Guantes de Piel, *Boletín Oficial del Estado*, 24 de enero de 1947.
- Reglamentación Nacional de Trabajo para las Industrias Alpargateras, *Boletín Oficial del Estado*, 22 de marzo de 1947.
- Orden de 31 de marzo de 1947 por la que se elevan en un 20 por 100 los salarios mínimos para las distintas faenas agrícolas o ganaderas vigentes, *Boletín Oficial del Estado*, 12 de abril de 1947.
- Reglamentación Nacional de Trabajo de las Industrias de Fabricación de Fieltros y Sombreros. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de abril de 1948.

- Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional, *Boletín Oficial del Estado*, 17 de julio de 1949.
- Decreto de 03 de diciembre de 1949 por el que se establece el Plan General de Creación y distribución de Enseñanza Media y Profesional, *Boletín Oficial del Estado*, 15 de enero de 1950.
- Orden de 9 de julio de 1951 por la que se Crea el Patronato Escolar del Frente de Juventudes, *Boletín Oficial del Estado*, 20 de julio de 1951.
- Ley de 26 de febrero de 1953 sobre ordenación de la Enseñanza Media, *Boletín Oficial del Estado*, 27 de febrero de 1953.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA: *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953.
- Orden de 10 de septiembre de 1954 por la que se aprueba el Reglamento General del Mutualismo Laboral, *Boletín Oficial del Estado*, 17 de septiembre de 1954.
- Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial, *Boletín Oficial del Estado*, 21 de julio de 1955.
- Decreto de 22 de septiembre de 1955 por el que se reglamenta la selección de libros de texto para la Enseñanza Primaria regula las disposiciones sobre la aprobación de libros destinados a la Enseñanza Primaria, *Boletín Oficial del Estado*, 17 de octubre de 1955.
- Orden conjunta de ambos Departamentos de 12 de julio de 1956 por la que se aprueba, con carácter provisional, el Estatuto de las Universidades Laborales, *Boletín Oficial del Estado*, 19 de julio de 1956.
- Ley 40/1959 de 11 de mayo de 1959 sobre Universidades Laborales, *Boletín Oficial del Estado*, 12 de mayo de 1959.
- Decreto 11/1960 de 23 de junio por el que se aplican los beneficios del mutualismo laboral a los trabajadores independientes, *Boletín Oficial del Estado*, 27 de junio de 1960.
- Decreto de 24 de noviembre de 1960 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Universidades Laborales, *Boletín Oficial del Estado*, 6 de diciembre de 1960.
- Orden de 30 de mayo de 1962 por la que se crean las Mutualidades Laborales de Trabajadores Autónomos de Servicios, de la Industria y de las Actividades directas para el Consumo, *Boletín Oficial del Estado*, 13 de junio de 1962.

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa, *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970.

PÁGINAS WEB Y OTROS RECURSOS EN LÍNEA

Acción Española en Hemeroteca Biblioteca Nacional de España, accesible en <http://hemerotecadigital.bne.es/details.vm?lang=es&q=id:0003635922>, fecha de consulta 10 de febrero de 2020.

ANSO, Javier: «¡Gracias, don Joaquín!», *Diario de Cádiz*, 19 de octubre de 2009, accesible en https://www.diariodecadiz.es/opinion/articulos/Gracias-don-Joaquin_0_306570080.html, fecha de consulta 13 de agosto de 2021.

ARIZA RICO, Julián: «Dimensión social y ética», *El País*, 28 de agosto de 2009, accesible en https://elpais.com/diario/2009/08/28/espana/1251410413_850215.html, fecha de consulta 13 de agosto de 2021.

BARBARROJA, Cristina S.: «Julián Ariza, el alter ego de Marcelino Camacho», *Público*, 09 de septiembre de 2015, accesible en <https://www.publico.es/politica/julian-ariza-alter-ego-marcelino.html>, fecha de consulta 16 de agosto de 2021.

BUSUTIL, Guillermo: «Mercedes Formica: código de mujer», *El País*, 03 de agosto de 2016, accesible en https://elpais.com/cultura/2016/08/02/actualidad/1470157564_504126.html?event=go&event_log=go&prod=REGCRARTCULT&o=cerrecult, fecha de consulta 21 de abril de 2023.

Fondo documental INE, accesible en https://www.ine.es/inebase/historia/inebase_historia.htm, fecha de consulta 26 de enero de 2022.

Diario Vasco, 1 de enero de 1939, p.3, accesible en https://w390w.gipuzkoa.net/WAS/CORP/DKPAzokoPrensaWEB/buscar.do?amicus=178866&lang=es&anti_cache=1587338399038#, fecha de consulta 20 de abril de 2020.

Diccionario de la lengua española, edición del tricentenario, Real Academia Española, actualización 2019, accesible en <https://dle.rae.es>.

«Editorial Miguel Ángel Salvatella», Fuente: PARES, accesible en <http://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/autoridad/35831#>, fecha de consulta 12 de junio de 2022.

Gran Enciclopedia Aragonesa, accesible en http://www.encyclopediaragonesa.com/voz.asp?voz_id=6990, fecha de consulta 12 de agosto de 2020.

MEDEL, Elena: «Mercedes Formica: el lugar del silencio», *Diario de Cádiz*, 6 de septiembre de 2015, accesible en https://www.diariodecadiz.es/ocio/Mercedes-Formica-lugar-silencio_0_950905129.html, fecha de consulta 20 de abril de 2023.

Nuevo Tesoro lexicográfico de la lengua española (NTLLE), accesible en <https://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-antiores-1726-1992/nuevo-tesoro-lexicografico>, fecha de consulta 13 de abril de 2020.

OBIOLS Isabel: «Los historiadores cifran en 150.000 los muertos por la represión franquista», *El País*, 21 de octubre de 2002, accesible en https://elpais.com/diario/2002/10/21/cultura/1035151203_850215.html?event_log=go, fecha de consulta 04 de junio de 2023.

ORELLA, José Luis: «Cuando el feminismo era de color azul», *La Razón*, 5 de octubre de 2021, accesible en <https://www.larazon.es/memoria-e-historia/20210308/nlh5cnicybduznbvfy46nadhwa.html>, fecha de consulta 21 de abril de 2023.

PARES: Código Referencia: ES.28005.AGA/1.2.4.1.408// accesible en <http://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/autoridad/38171#>

Resolución 39(I) de la Asamblea General de la ONU sobre la cuestión española, accesible en <http://www.derechoshumanos.net/memoriahistorica/1946-Resolucion-ONU.htm>, fecha de consulta el 25 de abril de 2020.

VECI LAVÍN, Carlos: «Joan María Thomàs: “Una persona de la CEDA podía tener el carnet de Falange, pero no ser falangista”», *Vida universitaria*, miércoles 12 de agosto de 2020. Entrada del 14 de septiembre de 2018, accesible en <https://www.unav.edu/web/vida-universitaria/detallenoticiapestania/2018/09/14/joan-maria-thom%C3%A0s:-%E2%80%9Cuna-persona-de-la-ceda-podia-tener-el-carnet-de-falange-pero-no-ser-falangista%E2%80%9D?articleId=19190786>, fecha de consulta 12 de agosto de 2020.