

LOS FASCISMOS EUROPEOS Y LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL FRANQUISMO

European fascisms and the educational policy of Franco's regime

Francisco MORENTE VALERO
Universitat Autònoma de Barcelona

Fecha de aceptación de originales: febrero de 2006
Biblid. [0212-0267 (2005) 24; 179-204]

RESUMEN: Este artículo se propone explorar las influencias que tanto las teorías pedagógicas como las políticas educativas vigentes en la Italia fascista y la Alemania nazi ejercieron sobre la política educativa del franquismo en su primera década de existencia. Del análisis de la producción legislativa española en esta materia hasta 1945, así como de las revistas especializadas de la época, se desprende, y así se intenta argumentar en este trabajo, que, contrariamente a lo que suele afirmarse, la influencia de la pedagogía fascista en la enseñanza de los primeros años del franquismo fue muy notable, sin que ello sea contradictorio con el marcado carácter católico que tuvo la educación en la España de Franco. A partir del análisis de la situación educativa en la Italia fascista se desprende la identidad de fondo de las políticas educativas de los regímenes de Mussolini y Franco. Más diferencias hubo con la política educativa nazi, aunque tampoco en este caso faltan los elementos coincidentes.

PALABRAS CLAVE: España 1936-1945, fascismo, franquismo, política educativa, pedagogía fascista, socialización política.

ABSTRACT: The aim of this article is to explore the influences that the pedagogical theories and the educational policies of the fascist Italy and the nazi Germany had on the educational policy of the first ten years of Franco's regime. The analysis of the Spanish laws on the matter until 1945, as well as of the specialized journals of the time prove that, contrary to what has been sustained in the literature, the influence of the fascist pedagogy on the teaching of the first years of Franco's regime was remarkable, without denying the strong catholic character of Franco's educational system. From the analysis of the situation of education in the fascist Italy, the author shows the underlying coincident policies of Mussolini and Franco. Finally, the author presents points of encounter with the nazi educational policy.

KEY WORDS: Spain 1936-1945, fascism, Franco's regime, educational policy, fascist pedagogy, political socialization.

EN UN MUY CONOCIDO TRABAJO publicado en inglés en 1964 y traducido al castellano algunos años más tarde, Juan José Linz abrió el debate académico sobre la naturaleza del régimen de Franco¹. El debate creció durante la segunda mitad de los años setenta y los inicios de la década siguiente, con la participación fundamentalmente de sociólogos, politólogos y, en menor medida, historiadores², y se centró, fundamentalmente, en discutir si, como había señalado Linz, el franquismo era un régimen de corte autoritario, y diferente, por tanto, de los regímenes totalitarios, entre los que figuraban el fascismo italiano y el nazismo. La polémica fue intensa³, pero se realizó sobre una base de conocimiento del franquismo realmente frágil, pues apenas se empezaban a publicar los primeros trabajos con base empírica sobre la dictadura. La ingente tarea investigadora realizada en los últimos veinte años ha permitido afianzar el conocimiento del franquismo —muy especialmente en lo relativo a su primera mitad—, lo que, a su vez, ha posibilitado que el viejo debate sobre su naturaleza se haya enriquecido con estudios que se centran en la comparación entre aspectos diversos de unos regímenes —franquista, fascista, nazi— que poseen un indudable aire de familia. La cuestión, en definitiva, estriba en contestar a la pregunta de si el franquismo puede considerarse o no un régimen fascista. Casi nadie duda del parentesco, pero las respuestas al interrogante señalado componen un amplio abanico interpretativo, desde los que se sitúan en la estela de Linz, con más o menos matices, y niegan el carácter fascista del franquismo (o sólo se lo reconocen, y tendencialmente, en una muy breve fase inicial que no iría más allá de 1941-1942)⁴, hasta quienes consideran que los elementos de coincidencia en cuestiones esenciales permiten considerar fascista al régimen de Franco durante, al menos, su primera década de existencia⁵, pasando por quienes han asumido la interpretación del franquismo como un régimen *fascistizado*, que no fascista, es decir, un régimen con muchos elementos similares a los del fascismo italiano o el nazismo, pero en el que faltan elementos esenciales de éstos, como, muy especialmente, la

¹ LINZ, J. J.: «Una teoría del régimen autoritario. El caso de España», en FRAGA IRIBARNE, M.; VELARDE FUENTES, J. y DEL CAMPO, S. (dirs.): *La España de los años 70*, vol. III, tomo 1: *El Estado y la Política*, Madrid, Moneda y Crédito, 1974, pp. 1467-1531 [el original en inglés llevaba por título: «An Authoritarian Regime: The case of Spain»].

² SÁNCHEZ RECIO, G.: «En torno al régimen franquista. Revisión de una antigua polémica», *Anales de la Universidad de Alicante. Historia Contemporánea*, n.º 8-9 (1991-1992), p. 9.

³ Actualizadas síntesis de la misma en SEVILLANO CALERO, F.: «Totalitarismo, fascismo y franquismo: el pasado y el fin de las certidumbres después del comunismo», en MORENO FONSERET, R. y SEVILLANO CALERO, F. (eds.): *El franquismo. Visiones y balances*, Alicante, Ediciones de la Universidad de Alicante, 1999, pp. 13-26; y en MORADIÉLLOS, E.: *La España de Franco (1939-1975). Política y sociedad*, Madrid, Síntesis, 2000, pp. 209-225.

⁴ Véase PAYNE, S. G.: *El régimen de Franco*, Madrid, Alianza Editorial, 1987; TUSELL, J.: *La dictadura de Franco*, Madrid, Alianza Editorial, 1988. En otro lugar, Payne ha escrito que, hacia 1943, «hacia ya tiempo que España estaba en proceso de transición de Estado semifascista parcialmente movilizado, a régimen autoritario católico, corporativo y cada vez más desmovilizado»; cfr. PAYNE, S. G.: *Historia del fascismo*, Barcelona, Planeta, 1995, p. 335.

⁵ Véanse a modo de ejemplo, CASANOVA, J.: «La sombra del franquismo: ignorar la historia y huir del pasado», en J. CASANOVA et al.: *El pasado oculto. Fascismo y violencia en Aragón (1936-1939)*, Madrid, Siglo XXI, 1992, pp. 1-28 [donde Casanova considera que los elementos esenciales del fascismo español se mantienen durante toda la existencia del régimen]; MOLINERO, C. e YSÁS, P.: *El règim franquista. Feixisme, modernització i consens*, Vic, Eumo, 1992.

hegemonía del partido en el marco de la coalición político-social presente en todos los fascismos⁶.

El debate está lejos de haberse cerrado y sin duda conocerá en el futuro nuevos episodios⁷. Una de las formas de avanzar en él es la comparación entre las políticas que desarrollaron los diferentes regímenes objeto de estudio, pues es ahí, lejos de los aspectos más superficiales o retóricos, donde se podrá apreciar, en su caso, la concordancia esencial entre ellos. Y qué duda cabe que, tratándose de regímenes que se reclaman totalitarios, el análisis de sus políticas educativas y —más ampliamente— de socialización política de los jóvenes merece una especial atención. El objetivo de este artículo es precisamente ése: observar en qué medida la política educativa del franquismo en su primera década de existencia se vio influida por lo que en ese campo se estaba llevando a cabo en Italia —y también en Alemania—. La acotación cronológica responde a una razón evidente: la desaparición del fascismo italiano y del Tercer Reich a partir de 1945 no sólo acabó con los posibles modelos, sino que obligó al régimen de Franco a reacomodarse en una escena internacional que le era ahora profundamente hostil y que exigía, cuando menos, disimular todo aquello que pudiese recordar su pasada alianza con los países del Eje.

1. La influencia de la pedagogía fascista en España antes de la Guerra Civil

No parece que antes del inicio de la Guerra Civil las corrientes pedagógicas y las experiencias educativas vinculadas al fascismo tuviesen una influencia remarkable en España. Y no por falta de tiempo. La reforma educativa que puso en marcha el fascismo, aquella que Mussolini calificó como «la más fascista de las reformas»⁸, data de los años 1922-1923 —de hecho, es el primer gran paquete de reformas que impulsó el gobierno Mussolini, lo que da una idea de la importancia que los fascistas otorgaban a esta cuestión—. Así pues, su aplicación y desarrollo coincidió con los años de la Dictadura del general Primo de Rivera, quien, como es sabido, mostró en repetidas ocasiones su admiración por Mussolini y su régimen⁹. No obstante, la política educativa de la Dictadura no parece haberse inspirado en la

⁶ Tal interpretación ha sido formulada por Ismael Saz en diversos escritos, algunos de los cuales han sido recopilados en SAZ CAMPOS, I.: *Fascismo y franquismo*, València, Publicacions de la Universitat de València, 2004.

⁷ Buena muestra del interés que sigue suscitando la cuestión es la celebración de jornadas de debate sobre la misma, como las que tuvieron lugar los días 2 y 3 de noviembre de 2000 en la Universitat Rovira i Virgili (véase, THOMAS, J. M. [ed.]: *Franquismo/fascismo. Franquisme/feixisme. Franchismo/fascismo*, Reus, Fundació d'Estudis Socials Josep Recasens, s.a., donde se recogen los textos de las intervenciones), o, más recientemente, los días 6 y 7 de febrero de 2004 en la Universitat Autònoma de Barcelona. Por otra parte, no se trata de un debate puramente local, sino que ocupa un lugar importante en el que tiene lugar entre historiadores de diversos países sobre la naturaleza del fascismo, y en el que el problema dista mucho de haberse resuelto; así, mientras autores como Colloti, Casali o Tranfaglia no dudan en considerar al franquismo como un régimen fascista, otros como De Felice, Mosse, Bracher, Griffin o Gentile sostienen lo contrario, sin que sus interpretaciones sean a su vez coincidentes —y ni que decir tiene que ambas listas no agotan la nómina de quienes opinan—.

⁸ WHITTAM, J.: *Fascist Italy*, Manchester y Nueva York, Manchester University Press, 1995, p. 67.

⁹ Cfr. GONZÁLEZ CALBET, M. T.: *La Dictadura de Primo de Rivera. El Directorio Militar*, Madrid, Ediciones El Arquero, 1987, pp. 124-125.

que se desplegaba por entonces en Italia, aunque comparta con ella algunos rasgos comunes: nacionalismo exaltado, autoritarismo administrativo, severa restricción de la libertad de cátedra, establecimiento de sanciones para los maestros que enseñasen en un sentido contrario a la orientación política gubernamental, prohibición del uso en la escuela de lenguas diferentes de la oficial (castellano o italiano, respectivamente), importante presencia de la religión católica en la enseñanza, etc.¹⁰. Pero todo ello tiene que ver más con el carácter dictatorial del régimen que con la importación de modelos extranjeros¹¹. Por otra parte, la Dictadura no se planteó una reforma integral del sistema educativo, aunque sí reformas parciales como el llamado «Plan Callejo», que, manteniendo el bachillerato tradicional, pretendió una cierta modernización de este nivel de la enseñanza; o el Real Decreto-Ley de 19 de mayo de 1928, de reforma universitaria, que, a la postre, provocó una auténtica revuelta de estudiantes y profesores contra el régimen¹².

Ni que decir tiene que la coyuntura republicana fue bastante menos favorable aún para la difusión de la pedagogía o de las experiencias educativas del fascismo italiano o —ahora también— del nazismo. No es necesario recordar aquí lo que la impronta reformista significó para la enseñanza en España durante el quinquenio de paz republicana, ni tampoco se hace preciso argumentar por qué en ese contexto los aires que pudiesen llegar de las escuelas italianas o alemanas encontraron un terreno escasamente abonado para prosperar. Ello no ha de hacer olvidar, sin embargo, que hubo importantes sectores de la sociedad española que combatieron enérgicamente la política educativa de los gobiernos republicano-socialistas; pero la munición para ese combate, para esa «guerra escolar» como se denominó en su momento, la proporcionó fundamentalmente la Iglesia, y concretamente la *Divini Illius Magistri* de Pío XI, y no la doctrina educativa del fascismo¹³.

Que no influyese no quiere decir que no existiese. Contra lo que a veces se ha afirmado¹⁴, el fascismo italiano —de la misma forma que el nazismo— contaba con una base teórica en materia de educación más que sólida antes de llegar al poder. Es cierto que dicha base no había surgido de los *Fasci di Combattimento*, en cuyo programa las referencias a la educación eran puramente genéricas, ni tampoco de la creación en 1921 del *Partito Nazionale Fascista* (PNF), pese a que su

¹⁰ Sobre la política educativa de la Dictadura, véase LÓPEZ MARTÍN, R.: *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera (1). Escuelas y maestros*, Valencia, Universitat de València, 1994; PUELLES BENÍTEZ, M.: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980, pp. 269-274; y CAPITÁN DÍAZ, A.: *Historia de la educación en España*, vol. II: *Pedagogía contemporánea*, Madrid, Dykinson, 1994, pp. 513-531.

¹¹ No obstante, López Martín ha señalado la existencia de un «débil proceso de fascistización» del régimen; proceso que, aunque no se completa, anuncia lo que iba a ser más tarde el nacional-catolicismo; cfr. LÓPEZ MARTÍN: *Ideología y educación*, cit., p. 27.

¹² PUELLES BENÍTEZ: *Educación e ideología*, cit., pp. 273-274.

¹³ La bibliografía sobre la cuestión es abundantísima y de sobras conocida; me permito remitir a algunos clásicos: PÉREZ GALÁN, M.: *La enseñanza en la Segunda República*, Madrid, Mondadori, 1988 [1977], pp. 56-57, 60-67, 131-151; MOLERO PINTADO, A.: *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer Bienio*, Madrid, Santillana, 1977, pp. 351-369; LOZANO SEIJAS, C.: *La educación republicana*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1980, pp. 205-237.

¹⁴ TOMASI, T.: *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Florencia, La Nuova Italia, 1969, p. 70; BERTONI JOVINE, D.: *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1975, p. 259; TANNENBAUM, E. R.: *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*, Madrid, Alianza Editorial, 1975, p. 207.

programa en materia educativa era bastante más concreto, tanto en lo relativo a los objetivos como a las líneas de actuación necesarias para alcanzarlos¹⁵. Seguía siendo, sin embargo, un programa poco articulado, y del que, sorprendentemente, estaban ausentes algunas de las cuestiones que centran los debates educativos en el *dopoguerra* italiano¹⁶. En los primeros meses de 1922, el PNF consiguió atraerse al grupo de pedagogos e intelectuales agrupados en el llamado «partido de la escuela», que en los años anteriores, y bajo el liderazgo de Benedetto Croce y Giovanni Gentile, había combatido enérgicamente por una profunda reforma del sistema educativo —especialmente de la primaria y la enseñanza media—, que colocase la formación humanística y clásica en la base de todo el sistema, y que tuviese como consecuencia una mayor exigencia hacia el trabajo de los estudiantes, así como un mayor rigor en la selección del alumnado. Buena parte de este grupo compartía amplios espacios ideológicos con los fascistas, por lo que su confluencia con ellos resultó hasta cierto punto natural; no así otro sector, que no secundó a sus compañeros en la creación del *Gruppo di competenza per l'istruzione* del PNF, con la que se produjo la integración orgánica de aquellos intelectuales en el fascismo¹⁷. En cualquier caso, desde ese momento, el fascismo adoptó como programa educativo el que autores de la talla de Giovanni Gentile, Giuseppe Lombardo Radice o Ernesto Codignola habían trazado en los años precedentes¹⁸, y buena prueba de la seriedad de la apuesta es el que Mussolini nombrase a Gentile como su primer ministro de Instrucción Pública, quien a su vez se llevó consigo a la Minerva —la sede del Ministerio— a Lombardo Radice como director general de Enseñanza Primaria, y a Codignola como asesor personal, mientras otros compañeros de viejas batallas ocupaban los altos cargos del Ministerio¹⁹.

El *attualismo* pedagógico se convirtió, así, en la base doctrinal de la profunda reforma del sistema educativo italiano que Gentile impulsó durante 1922 y 1923 y que, pese a que no contó con el completo respaldo del PNF, marcó la enseñanza en Italia hasta la aprobación de la *Carta della Scuola* en 1939²⁰. Si la experiencia concreta de la reforma no influyó en la escuela de la Dictadura de Primo de Rivera ni, mucho menos, en la escuela republicana, tampoco parece que la corriente pedagógica que Gentile encabezaba estuviese entre las más apreciadas por los pedagogos

¹⁵ Véanse los nueve apartados del programa dedicados a esta cuestión en MORENTE VALERO, F.: «Libro e moschetto». *Política educativa y política de juventud en la Italia fascista (1922-1943)*, Barcelona, PPU, 2001, pp. 44-45.

¹⁶ Una síntesis de dichos debates en MORENTE VALERO: «Libro e moschetto», cit., pp. 32-42.

¹⁷ BERTONI JOVINE: *La scuola italiana*, cit., pp. 260-262.

¹⁸ Véase BANCHETTI, S.: *Scuola e maestri fra positivismo e idealismo*, Bolonia, CLUEB, 1988; NEGRI, A.: *Giovanni Gentile educatore. Scuola di Stato e autonomie scolastiche*, Roma, Armando editore, 1996; CAVALLERA, H. A.: *Riflessione e azione formativa. L'attualismo di Giovanni Gentile*, Roma, Fondazione Ugo Spirito, 1996; OSTENC, M.: «Giovanni Gentile: philosophe et éducateur», *Paedagogica Historica*, a. XXXII, n.º 3 (1996), pp. 747-754. Numerosos textos de Gentile, Lombardo Radice y Codignola sobre la necesaria reforma de la enseñanza y la orientación que debía tener en BELLUCCI, M. y CILIBERTO, M. (eds.): *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Turín, Loescher Editore, 1978.

¹⁹ OSTENC, M.: *L'éducation en Italie pendant le fascisme*, París, Publications de la Sorbone, 1980, p. 40.

²⁰ Es cierto, sin embargo, que la reforma Gentile fue sometida a partir de 1925 (cuando aquél ya había abandonado la Minerva) a una serie de «retoques» que pretendían profundizar en la fascistización de la enseñanza. No obstante, lo esencial de lo actuado por Gentile se mantuvo no sólo hasta la *Carta della Scuola*, sino durante todo el *ventennio*.

españoles de aquellos años. Como ha sido señalado por diversos autores, en el primer tercio del siglo XX se produjo una importante recepción de corrientes pedagógicas extranjeras en España, que fueron ampliamente difundidas por instituciones diversas como la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y el propio Ministerio de Instrucción Pública, o por publicaciones especializadas como, sobre todo, la *Revista de Pedagogía*. Entre las corrientes que penetran entonces figuran también las neoidealistas y neokantianas de autores como Messer, Natorp, Spranger, Gentile o Lombardo Radice²¹. Con todo, no van a ser Gentile o Lombardo Radice quienes inspiren las políticas educativas en España antes de 1936, si bien habría que indicar que la coincidencia en los planteamientos pedagógicos entre ambos autores no es completa, y que Lombardo Radice, a diferencia de Gentile, daba una gran importancia a las cuestiones didácticas y a la innovación educativa, situándose de hecho en el marco del movimiento de la «Escuela Nueva», algo que no se podría decir de su maestro y mentor²². En cualquier caso, del estudio de las experiencias pedagógicas de otros países que fueron objeto de atención por parte de la *Revista de Pedagogía* —sin duda la más importante revista española de esta especialidad en los años veinte y en la etapa republicana—²³, se deriva que las aportaciones italianas fueron escasamente consideradas²⁴. Tampoco los pensionados por la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) vieron en Italia un país de referencia; fueron muy pocos quienes se interesaron por las experiencias educativas italianas, y quienes viajaron al país lo hicieron, en general, en visitas breves y en grupo. La mayor parte de las estancias se produjeron en los años treinta, pero el objeto de los trabajos no fueron las escuelas públicas, sino escuelas privadas que seguían el método Montessori; y a la hora de citar pedagogos italianos de referencia, estos pensionados se referían, además de a Montessori, al jesuita P. Gemelli y a Lombardo Radice, para entonces muy alejado ya del fascismo²⁵.

²¹ ESCOLANO BENITO, A.: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, pp. 114-115. Escolano Benito señala que la atención hacia esas tendencias pedagógicas pudo producirse «como respuesta al cansancio producido por el cientifismo mecanicista» característico del ochocientos (p. 115). No obstante, otros autores han señalado que el impacto de los planteamientos de Gentile o Lombardo Radice fue pequeño entre los pedagogos españoles; véase, por ejemplo, DELGADO, B.: «El pensamiento pedagógico en España: del 98 a la II República», *Revista Española de Pedagogía*, a. LVI, n.º 210 (1998), p. 294.

²² Cfr. BANCHETTI: *Scuola e maestri*, cit., pp. 203-262. G. Cives no duda en señalar a Lombardo Radice como el más grande e innovador pedagogo de la primera mitad del siglo XX en Italia; cfr. CIVES, G.: *Cento anni di vita scolastica in Italia, vol. 1: Ispezioni e inchieste da Gino Capponi a Giuseppe Lombardo-Radice*, Roma, Armando editore, 1960, p. 390.

²³ Comparto la opinión expresada hace ya muchos años por Claudio Lozano; cfr. LOZANO: *La educación republicana*, cit., p. 197.

²⁴ Véase MÉRIDA-NICOLICH, E.: *Una alternativa de reforma pedagógica: La Revista de Pedagogía (1922-1936)*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 1983, pp. 126-143. La autora recoge ampliamente la recepción en la revista de las experiencias alemanas —perfectamente comprensible por la predilección del director, Lorenzo Luzuriaga, por ese país y, muy especialmente, por los trabajos de Kerschensteiner—, y en menor medida de Francia, Inglaterra (sic), Rusia (sic) y los Estados Unidos; no hay, sin embargo, la menor referencia a Italia. Véase también, OLLERO GARCÍA, M. y RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A.: «La filosofía educativa de la Escuela Nueva y la política educativa de la II República a través de la *Revista de Pedagogía (1922-1936)*», en *Primeras Jornadas de Educación. «Lorenzo Luzuriaga» y la política educativa de su tiempo/Ponencias*, Ciudad Real, Diputación de Ciudad Real, 1986, pp. 225-239.

²⁵ MARÍN ECED, T.: *Los pensionados en educación por la J.A.E. y su influencia en la pedagogía española*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación,

Lo dicho hasta aquí sirve en buena medida también para el caso nazi. A diferencia de los fascistas italianos, los nazis necesitaron recorrer una larga etapa en la oposición (el «tiempo de la lucha» o *Kampfzeit*, como ellos mismos la denominaron) antes de llegar al poder. Ello hizo posible que su inicial indigencia en materia pedagógica (y buena muestra de ello es lo que Hitler escribió en su *Mein Kampf*), pudiese ser corregida con la paulatina aproximación de reconocidos pedagogos hacia sus posiciones, especialmente en los años finales de la crisis de la República de Weimar. Ello no fue tanto el resultado de los esfuerzos nazis como una consecuencia del creciente peso entre la intelectualidad alemana de un discurso que veía en la derrota alemana en la guerra, la «Revolución de Noviembre», el *Diktat* de Versalles y la evolución de la república democrática el resultado de una decadencia nacional cuyo rumbo debía ser corregido de inmediato. La crítica de los principios ilustrados, de la democracia y del socialismo se unía a la esperanza de una regeneración nacional que debía pasar por la recuperación de las esencias nacionales y por la construcción de una cohesionada *Volksgemeinschaft* (comunidad popular) basada en la raza y superadora de la *fratricida* lucha de clases. Estos planteamientos, cuya formulación más acabada la realizaron los miembros de la llamada «revolución conservadora», eran compartidos por amplios espacios de la derecha alemana, incluyendo a los nazis²⁶. Había, pues, un amplio campo ideológico en el que los trasvases en una u otra dirección eran habituales, lo que permitió que cuando los nacionalsocialistas iniciaron su espectacular ascenso electoral a partir de 1930 se convirtiesen en un polo de atracción para muchos que, sin haber sido anteriormente nazis, se situaban dentro del «campo magnético»²⁷ del nazismo.

La pedagogía alemana no fue ajena a todo ello. Los intentos de reforma del sistema educativo impulsados por la República chocaron con la realidad de un profesorado —especialmente en la enseñanza secundaria y superior, pero también en la primaria— mayoritariamente antidemocrático; las inercias de la escuela autoritaria de preguerra fueron más poderosas que los impulsos hacia la reforma, y, aunque algunas cosas cambiaron, la reforma educativa de Weimar fue limitada, especialmente si se juzga por las grandes expectativas de los primeros años republicanos²⁸. Más problemático es el juicio sobre la actitud de los grandes pedagogos alemanes ante el nazismo. Un sector importante del movimiento de reforma pedagógica compartía los planteamientos antidemocráticos y *völkisch* tan extendidos entre la derecha

Departamento de Historia de la Educación, 1988, vol. IV, pp. 1585-1586. Una breve síntesis de la tesis en MARÍN ACED, T.: «La pedagogía europea importada por los becados de la JAE (1907-1937)», *Historia de la Educación*, n.º 6 (1987), pp. 261-278.

²⁶ Para todas estas cuestiones, véase HERF, J.: *El modernismo reaccionario. Tecnología, cultura y política en Weimar y el Tercer Reich*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990; BULLIVANT, K.: «La Revolución Conservadora», en PHELAN, A. (ed.): *El dilema de Weimar. Los intelectuales en la República de Weimar*, Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, 1990, pp. 67-75; Díez ESPINOSA, J. R.: *Sociedad y cultura en la República de Weimar. El fracaso de una ilusión*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1996, pp. 243-251; y GALLEGO, F.: *De Múnich a Auschwitz. Una historia del nazismo, 1919-1945*, Barcelona, Plaza & Janés, 2001, pp. 60-80.

²⁷ Tomo el término de BURRIN, Ph.: *Fascisme, nazisme, autoritarisme*, París, Éditions du Seuil, 2000.

²⁸ Véanse RICHARD, L.: *La vie quotidienne sous la République de Weimar (1919-1933)*, s.l., Hachette Littératures, 1983, pp. 156-184; BOOKBINDER, P.: *Weimar Germany. The Republic of the reasonable*, Manchester y Nueva York, Manchester University Press, 1996, pp. 156-158; y Díez ESPINOSA: *Sociedad y cultura*, cit., pp. 219-229.

antirrepublicana, lo que llevó a que, llegado el momento, no tuviese demasiados problemas en colaborar con los nazis²⁹. Lo cierto es que gran parte de los pedagogos alemanes se pusieron al servicio del Tercer Reich, al menos en sus primeros momentos³⁰, y no fueron pocos quienes colaboraron entusiastamente con el régimen, destacando por encima de todos Ernst Krieck y Alfred Baeumler³¹. La mediocridad de Baeumler es conocida, pero Krieck había sido un pedagogo de cierto relieve durante los años de Weimar y su temprana y entusiasta militancia nazi dotó al partido de una propuesta pedagógica de la que anteriormente carecía³².

¿Qué influencia tuvo esta pedagogía en la España anterior a la Guerra Civil? Habría que distinguir aquí entre lo que fue el movimiento de reforma pedagógica —que despertó notable interés entre los pedagogos españoles—, y los componentes autoritarios, antidemocráticos y racistas presentes en un sector del mismo, que, sobre todo en el contexto de la experiencia republicana española, fueron obviados —al menos por los sectores implicados en la reforma educativa—. Del interés por la pedagogía alemana de Weimar da buena cuenta la constante presencia que tuvo, como se dijo anteriormente, en la *Revista de Pedagogía*, y la notable cantidad de traducciones que se llevaron a cabo de las obras de los pedagogos más destacados (y de las que en buena medida fue autor Luzuriaga)³³. En la medida en que las

²⁹ Véase una articulada y matizada reflexión sobre esta cuestión en KEIM, W.: *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*, vol. 1: *Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung*, Darmstadt, Primus Verlag, 1995, pp. 34-41.

³⁰ HERRMANN, U.: «Probleme einer "nationalsozialistischen Pädagogik"», en HERRMANN, U. (Hrsg.): *Die Formung des Volksgenossen. Der «Erziehungsstaat» des Dritten Reiches*, Weinheim y Basilea, Beltz Verlag, 1985, p. 15. Herrmann considera, sin embargo, que tal actitud se derivó del desconcierto, la inseguridad y el amor a la patria, pero que es completamente injusto considerar que pedagogos como Flitner, Nohl o Spranger fueron nazis o incluso que prepararon el terreno para la escuela nacionalsocialista.

³¹ TENORTH, H.-E.: «Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945», *Zeitschrift für Pädagogik*, n.º 32 (1986), p. 310; BRACHER, K. D.: *La dictadura alemana/I. Génesis, estructura y consecuencias del nacionalsocialismo*, Madrid, Alianza Editorial, 1973, p. 347. Lo cual no debe hacer olvidar que hubo un importante grupo de pedagogos que fue perseguido por el nacionalsocialismo, que perdió su posición en la universidad, institutos y escuelas, y que, en muchos casos, tuvo que optar por el exilio; véanse KEIM, W.: «Verfolgte Pädagogen und verdrängte Reformpädagogik», *Zeitschrift für Pädagogik*, n.º 32 (1986), pp. 345-360; y FEIDEL-MERTZ, H.: «Sisyphos im Exil. Die verdrängte Pädagogik 1933-1945», en KEIM, W. (Hrsg.): *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft*, Frankfurt am Main, Verlag Peter Lang, 1988, pp. 161-178.

³² Sobre Krieck, véase LINGELBACH, K. Ch.: «Ernst Krieck. Von der "reinen" zur "völkisch-realistischen Erziehungswissenschaft"», en HERRMANN (Hrsg.): *Die Formung des Volksgenossen*, cit., pp. 116-137; y, en la misma obra, PRANGE, K.: «Identität und Politik bei Ernst Krieck», pp. 154-169; sobre Baeumler, véase LINGELBACH, K. Ch.: «Alfred Baeumler: "deutscher Mensch" und "politische Pädagogik"», en HERRMANN (Hrsg.): *Die Formung des Volksgenossen*, cit., pp. 138-153.

³³ Agustín Escolano ha señalado que «mientras la recepción de los libros pedagógicos franceses e ingleses se mantiene relativamente constante a lo largo del primer tercio del siglo, la presencia alemana muestra un crecimiento progresivo a partir de la guerra europea»; cfr. ESCOLANO BENITO: *La educación en la España contemporánea*, cit., p. 114. La difusión del movimiento de reforma alemán por parte de Luzuriaga fue constante: «ya en 1922 expone en un artículo los resultados de la reforma escolar alemana y da a conocer sus ideales, que son la escuela unificada y la escuela del trabajo»; cfr. MÉRIDA-NICOLICH: *Una alternativa de reforma pedagógica*, cit., p. 131. Este esfuerzo de Luzuriaga no se vio acompañado, sin embargo, por una importante presencia de pensionados de la JAE en Alemania en los años veinte —aunque probablemente la dificultad que representaba la lengua tuvo mucho que ver en ello—; en cualquier caso, entre los pedagogos que más interesaron a los pensionados españoles figuran C. Stumpf (de la Universidad de Berlín), G. Kerschensteiner (Múnich) y, significativamente, Ernst Krieck (Heidelberg); cfr. MARÍN ACED: *Los pensionados en educación por la JAE*, cit., pp. 1582-1583.

traducciones de libros puedan ser indicativas de la orientación del interés sobre una determinada cuestión, del estudio de las realizadas sobre temas pedagógicos entre 1923 y 1930 se deriva que dos líneas pedagógicas dominaban claramente: «la del neoidealismo de cuño germano-italico (Schiller, Messer, Paulsen, Spranger, Petersen..., Gemeli, Lombardo-Radice), y la línea naturalista, empírica y paidológica de la Escuela de Ginebra (Claparède, Ferrière, Descoedres y numerosos libros de Decroly y sus discípulos)»³⁴. Si se atiende a las traducciones de los miembros más destacados de la pedagogía nazi-fascista, habrá que señalar que fueron pocas y, en el caso de Krieck, por ejemplo, de un libro publicado mucho antes de su entrada en el partido nazi, aunque contenía ya los elementos sustanciales que desarrollará más tarde como principal pedagogo del *Reich*³⁵.

En definitiva, y a la luz de lo expuesto, puede concluirse que antes de 1936 la influencia tanto de las corrientes pedagógicas como de las experiencias prácticas vinculadas al fascismo italiano y al nazismo encontraron escaso eco entre los pedagogos españoles, así como entre quienes dirigieron la política educativa del país entre 1923 y 1936. Eso no quiere decir, sin embargo, que sus planteamientos pasasen completamente desapercibidos, como podrá comprobarse en cuanto empiecen a sonar los primeros disparos en el verano del treinta y seis.

2. La política educativa del fascismo español a la luz de las experiencias italiana y alemana (1936-1945)

Es de sobras conocido lo que ocurrió con la enseñanza en la *zona nacional* durante el verano y el otoño de 1936. Los asesinatos de maestros y profesores, así como los inicios desordenados de una purga ideológica de los cuerpos docentes que iba a prolongarse mucho más allá del final de la guerra³⁶, corrieron parejas con una intensa producción legislativa que tenía como objetivo desmontar lo más

³⁴ ORTEGA ESTEBAN, J. y MOHEDANO SÁNCHEZ, J.: «Fuentes bibliográficas para el estudio de la recepción de la pedagogía extranjera en la España del primer tercio del siglo XX (1898-1936) (II)», *Historia de la Educación*, n.º 5 (1986), p. 476.

³⁵ Se trata de su libro *Bosquejo de la ciencia de la educación*, traducido en 1928 (Krieck no ingresó en el partido nazi hasta 1932). Más significativa es la publicación en 1927 del libro de Lombardo Radice, *La reforma escolar italiana* —por lo que tenía de difusión de la reforma emprendida en Italia por el fascismo— o, en 1936, la del libro de Giovanni Gentile, *El ideal de la educación*, que permitía conocer de primera mano los planteamientos pedagógicos del *actualismo*; cfr. ORTEGA ESTEBAN y MOHEDANO SÁNCHEZ: «Fuentes bibliográficas...», cit., pp. 485 (Lombardo-Radice), 487 (Krieck), 500 (Gentile). En cualquier caso, muy poca cosa en la marea de traducciones de obras de pedagogía que se produjo en los años veinte y primera mitad de los treinta en España; véase al respecto LOZANO: *La educación republicana*, cit., pp. 185-186.

³⁶ La producción al respecto es ahora muy amplia, aunque queda todavía mucho por hacer (sigue habiendo gran cantidad de provincias —el ámbito en el que se produjo la depuración del magisterio y del profesorado de secundaria— por estudiar), y, mientras se conoce bastante bien la depuración del magisterio primario, la del profesorado de enseñanza media se ha trabajado menos. Para la primera, me permito remitir a MORENTE VALERO, F.: *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*, Valladolid, Ámbito, 1997; y MORENTE VALERO, F.: «La depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión», *Hispania*, n.º 208 (2001), pp. 661-688. En cuanto a la depuración del profesorado universitario, por fin contamos con un trabajo de conjunto: CLARET MIRANDA, J.: *La repressió franquista a la universitat espanyola*, tesis doctoral, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, 2004.

rápidamente posible el entramado de reformas que habían introducido los gobiernos republicanos³⁷. Ésas fueron las funciones fundamentales cumplidas por la Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado —creada en octubre de 1936 y presidida por José María Pemán—: poner en marcha y sistematizar la depuración de los docentes, y liquidar los aspectos progresistas que las reformas republicanas habían introducido en la enseñanza: desde la escuela neutra hasta la coeducación, pasando por las cuestiones relativas a la democratización de las estructuras educativas, la inspección de enseñanza primaria, el bilingüismo escolar, etc. La labor de construcción de un nuevo sistema educativo será, por el contrario, obra del Ministerio de Educación Nacional (MEN) —creado al nombrarse el primer gobierno de Franco, el 30 de enero de 1938—, tanto bajo el mandato de Pedro Sainz Rodríguez como durante el más prolongado de José Ibáñez Martín. Es con estos dos ministros que se aprueban las leyes que van a ordenar la enseñanza en España (de la primaria a la universidad) durante buena parte de la dictadura.

Se ha convertido prácticamente en un axioma afirmar que, desde el primer momento —esto es, desde la creación de la Comisión de Cultura y Enseñanza—, Franco entregó la educación a «los católicos», plegándose plenamente, por tanto, a los planteamientos de la Iglesia en materia de enseñanza³⁸. Ciertamente, tal afirmación encierra una gran parte de verdad —basta con mirar la nómina de altos cargos de la Comisión, y luego del MEN, para ver muy bien situadas a personas procedentes de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas, Acción Española, la Federación de Amigos de la Enseñanza, etc.—, pero creo que no explica toda la realidad. Que la educación en la España de Franco tuvo una orientación eminentemente católica no merece ser discutido, por evidente. Ahora bien, la afirmación, tan habitual, de que ello fue el resultado del triunfo incontestable de las tesis de la Iglesia sobre las de Falange debería ser sometida, en mi opinión, a un escrutinio algo más matizado del que se suele hacer. Por otro lado, derivar, como es también frecuente, de esa impregnación católica de la educación la prueba evidente de que franquismo y fascismo tienen poco que ver resulta no sólo discutible sino, desde mi punto de vista, completamente equivocado. La línea interpretativa que aquí se va a sostener es la de que, al menos hasta 1943, la pedagogía y las políticas educativas de los regímenes fascistas europeos ejercieron una notabilísima influencia sobre la enseñanza en España, lo que fue perfectamente compatible con una orientación católica de la misma y con una destacada presencia de «católicos» entre el personal político encargado de llevarla a cabo. Esa influencia siguió notándose

³⁷ También sobre esta cuestión hay una amplia literatura, por lo que me remito sólo a algunas obras de referencia ineludible: PUELLES BENÍTEZ: *Educación e ideología*, cit., pp. 361-373; ALTIED, A.: *Política del Nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la guerra civil española*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1984; CÁMARA VILLAR, G.: *Nacional-Catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)*, Jaén, Hesperia, 1984, pp. 68-80 (para la etapa anterior a la creación del Ministerio de Educación Nacional); FERNÁNDEZ SORIA, J. M.: *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-39)*, Valencia, NAU llibres, 1984, pp. 183-198 (y, en general, toda la segunda parte del libro, «La España nacional»).

³⁸ Sería interminable la lista de obras que sostienen esa posición; entre las que mejor la articulan y argumentan, cabría citar CÁMARA VILLAR: *Nacional-Catolicismo y escuela*, cit.; y FERNÁNDEZ SORIA, J. M.: *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1998 (especialmente, pp. 112-125).

después de 1943, aunque la lógica de la situación internacional, especialmente tras la derrota definitiva del Eje, obligó al régimen, como se indicó anteriormente, a pulir aristas y a distanciarse, al menos formalmente, de sus antiguos aliados, lo que, como es natural, tuvo su reflejo también en el campo de la educación.

No hay duda de que el triunfo de la Iglesia sobre las posiciones de Falange se produjo, si bien sólo parcialmente, en una cuestión muy determinada —aunque fundamental—, a saber, el control del aparato educativo. Otra cosa bien diferente —pero no menos fundamental— fue lo relativo al modelo pedagógico que se debía imponer. Hace tiempo que se ha señalado que, en esta segunda cuestión, las diferencias entre los modelos católico y falangista no eran sustanciales, y que, por tanto, en el tan traído y llevado combate entre Iglesia y Falange en materia educativa, de lo que se trataba era de una cuestión de cuotas de poder y de control de los instrumentos de socialización política de los jóvenes³⁹. Pero si en la cuestión de los modelos pedagógicos no había tanta diferencia, ¿por qué seguir insistiendo en que lo que se impuso fue el modelo católico, dando a entender así una presunta derrota del modelo falangista? Por lo que hace al reparto de parcelas de poder, es cierto que «los católicos» coparon buena parte de los aparatos educativos, y que la Iglesia pudo afirmar una posición hegemónica, especialmente en el campo de la enseñanza primaria y media. Pero no es menos cierto que siempre hubo falangistas en determinados altos cargos del MEN⁴⁰, que el control del magisterio primario por parte de Falange fue notable⁴¹, que la Iglesia no consiguió ni mucho menos aquello a lo que aspiraba en materia universitaria, y que un instrumento tan importante de educación y socialización política de los jóvenes como su encuadramiento en organizaciones *ad hoc* quedó en manos de los falangistas. Visto así, quizás habría que plantearse la forma en que habitualmente se formula el desenlace de la pugna entre Iglesia y Falange en el campo de la enseñanza⁴². Pero es

³⁹ Cfr. PUELLES BENÍTEZ: *Educación e ideología*, cit., p. 374; CÁMARA VILLAR: *Nacional-Catolicismo y escuela*, cit., p. 127.

⁴⁰ Como ha explicado J. L. García Garrido, Franco dejó el MEN en manos de «los católicos» pero exigiendo la presencia siempre de los otros sectores del régimen (es decir, fundamentalmente, los falangistas) en cargos relevantes; cfr. DELGADO CRIADO, B. (coord.): *Historia de la educación en España y América*, vol. 3: *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Ediciones SM/Morata, 1994, p. 850. Por otra parte, resulta más que discutible adscribir a determinados personajes a un grupo —a una familia, como se suele decir— en exclusiva. ¿Cuántos de esos «católicos» no eran, *al mismo tiempo* y sin contradicción alguna, convencidos falangistas? Mientras no se acepte que el falangismo —esto es, el fascismo español— era, al menos en un sector importante del mismo, profundamente católico, no se podrán plantear en sus justos términos debates como el que ahora nos ocupa sobre el control de la enseñanza.

⁴¹ Los maestros quedaron encuadrados en el Servicio Español del Magisterio (SEM), dependiente de Falange, que hacia 1941 había conseguido afiliar —en muchos casos como consecuencia de presiones, en otros por la necesidad de estar afiliado para acceder a determinadas prestaciones, en otros, en fin, por afinidad ideológica— a la casi totalidad del magisterio; cfr. GONZÁLEZ GALLEGO, I.: «Falange y educación. Zaragoza, 1936-1940», *Historia de la Educación*, n.º 7 (1988), p. 223.

⁴² Algún autor ya ha matizado la rotundidad de ese presunto triunfo de la Iglesia; así, para J. J. Linz, las presiones de determinados sectores falangistas impidieron a la Iglesia conseguir plenamente sus objetivos y limitaron notablemente su hegemonía en materia educativa y cultural; véase LINZ, J. J.: «Religión y política en España», en DÍAZ SALAZAR, R. y GINER, S. (comps.): *Religión y sociedad en España*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1993, p. 14. Ello no es contradictorio con la afirmación de que la Iglesia obtuvo importantísimas concesiones en materia de enseñanza por parte del Estado franquista.

que todavía más importante que lo anterior es el resultado de observar cómo se solventó esta cuestión en otros países sobre cuyo carácter fascista no se tiene la menor duda, y que, como intentaré mostrar, presentan un panorama que no difiere demasiado del de la España nacionalcatólica.

En materia de discurso educativo no hay la menor duda de la superioridad inicial del de la Iglesia católica sobre el de Falange, lo cual no es en absoluto sorprendente si se atiende a la experiencia de unos y otros en ese campo. Los planteamientos católicos se asentaban sobre bases sólidas, largamente teorizadas, y finalmente depuradas en la ya citada *Divini Illius Magistri*. El largo e indismayable enfrentamiento de la revista *Atenas* con los gobiernos republicano-socialistas se articuló sobre ese discurso perfectamente trabado e históricamente acreditado. Frente a ello, los planteamientos de la recién nacida Falange no pasaban de puras generalidades: el punto 23 del programa falangista establecía como «misión esencial del Estado, mediante una disciplina rigurosa de la educación, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria. Todos los hombres recibirán una educación premilitar que les prepare para el honor de incorporarse al Ejército nacional y popular de España»⁴³. De hecho, la mayor parte de los teóricos falangistas (especialmente tras el decreto de unificación de 1937) compartieron los planteamientos de los pedagogos católicos, con la única, bien que ciertamente significativa, diferencia del peso que el Estado debía tener en la educación de los jóvenes. Ello no fue óbice para que, a su vez, incorporasen elementos de los pedagogos fascistas y nazis, creando una amalgama teórica en la que se mezclaban elementos tradicionales, propios de la tradición católica, con otros más modernos, propios del fascismo⁴⁴. Hay que reconocer, sin embargo, que no se encontrarán en el falangismo teóricos del nivel de un Gentile, un Codignola o un Luigi Volpicelli⁴⁵, por citar exclusivamente a los italianos. Uno de los más destacados, Adolfo Maíllo, será incapaz de crear un discurso original, limitándose a recoger algunos elementos propios de la pedagogía fascista, como el énfasis en la formación de la voluntad, para lo que resulta indispensable el ejercicio físico, la formación premilitar y una educación basada en «la disciplina, el espíritu de servicio y la represión ascética de los impulsos naturales»; igualmente señala Maíllo que toda política educativa ha de tener por eje la educación del pueblo, y que esa educación ha de ser eminentemente política —de ahí la importancia de la presencia constante en la labor educativa de conceptos como Patria o Imperio—, y concluye: «para esta labor no sirven el profesor ni el maestro corrientes, sino el político animado de una fe y un estado vital capaces de influir contagiosamente, intuitivamente, en el corazón de esos aldeanos y campesinos que son el cogollo racial de España (...) Es al partido a quien compete misión tan delicada e importante»⁴⁶.

⁴³ Cit. en CHUECA, R.: *El fascismo en los comienzos del régimen de Franco. Un estudio sobre FET-JONS*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1983, p. 315.

⁴⁴ Así se desprende, por ejemplo, del proyecto pedagógico planteado y desarrollado por el activo grupo falangista de Zaragoza; véase GONZÁLEZ GALLEGU: «Falange y educación...», cit., *passim*.

⁴⁵ Alejados, por razones diferentes, Lombardo Radice y Codignola del fascismo, Volpicelli se convierte en el pedagogo de referencia de la Italia de los años treinta.

⁴⁶ Cfr. MAÍLLO, A.: *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*, Madrid, Editora Nacional, 1943, pp. 49-50, 61, 75 y 84 —las citas, en pp. 61 y 75—.

Se hace difícil no ver en los planteamientos anteriores la influencia de los fascismos europeos. Una influencia que se va a traducir en la elaboración por autores muy diversos —y de fidelidades ideológicas no siempre falangistas— de una *pedagogía del esfuerzo*, que, aunque pretende no ser importada, es deudora sin ninguna duda de lo que se escribía y se practicaba por entonces en la Italia fascista y la Alemania nazi. Así, José Talayero, director del «Hogar José Antonio» de Zaragoza, defenderá en su intervención en el «Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria», celebrado en 1938, la necesidad de superar, rechazándola de plano, la pedagogía de raíz extranjera imperante en España hasta el *Glorioso Alzamiento*, y que era, en sus palabras, «la pedagogía del deleite, del mínimo esfuerzo, del placer», sustituyéndola por «una pedagogía auténticamente española», una «pedagogía del sacrificio (...), del dolor (...), del esfuerzo»⁴⁷. Esta pedagogía del esfuerzo será a su vez teorizada por Víctor García Hoz en su obra *Pedagogía de la lucha ascética* (1941), dotándola de un contenido eminentemente religioso, pero centrando en la formación del carácter y de la voluntad el objeto inmediato de la educación⁴⁸, lo que a su vez respondía plenamente al espíritu (fascista) de la época⁴⁹. Es así como un falangista ortodoxo como Talayero y un pedagogo de formación eminentemente católica como García Hoz pueden coincidir en el objetivo y el método centrales de la labor pedagógica, estando a su vez ambos en consonancia con los aires que llegaban de Italia y Alemania.

De hecho, esta constatación, que pudiera sorprender a quien se haya dejado llevar por esa visión dominante de una Iglesia y una Falange irreductiblemente enfrentadas, era sin embargo algo absolutamente asumido e interiorizado en la época. Alfonso Iniesta Corredor⁵⁰, en cuyos textos no faltan continuas exaltaciones del cristianismo y de la Iglesia⁵¹, tenía meridianamente claro cuáles eran las fuentes —además de la tradición española— de las que debía beber la pedagogía del Nuevo Estado: el Portugal de Salazar, la Italia de Mussolini, la Alemania de Hitler y la Francia de Pétain⁵². Ciertamente, no todo lo que venía de esos países

⁴⁷ Cit. en LÓPEZ MARTÍN, R. y MAYORDOMO, A.: «Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar», en MAYORDOMO, A. (coord.): *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, València, Universitat de València, 1999, pp. 42-43.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 45. Formación del carácter y la voluntad a través de una pedagogía del esfuerzo y de la lucha *ascética*; he ahí sintetizado el planteamiento de García Hoz. Véase ahora cómo un estudioso de la pedagogía del Frente de Juventudes plantea la esencia de la labor que éste llevó a cabo: «A pesar de la intencionalidad política —junto a ella— se tendió hacia la formación integral del afiliado, con hincapié en la formación del carácter y de la voluntad. Para ello se procuró una metodología de “superación”, “emulación”, “cumplimiento del deber” y “dificultad”, a modo de ejercicio ascético permanente»; cfr. PARRA CELAYA, M.: *Juventudes de vida española. El Frente de Juventudes. Historia de un Proyecto Pedagógico*, Madrid, Fundación Editorial San Fernando, 2001, p. 297.

⁴⁹ Entiéndase que no igualo las posiciones ideológicas de Talayero y García Hoz, sino que hago notar cómo desde planteamientos ideológicos que diferían en algunos puntos importantes se podían tener concepciones pedagógicas que, partiendo de premisas diferentes e incluso remitiéndose a tradiciones igualmente diferentes, compartían elementos fundamentales en sus respectivos discursos, elementos que, a su vez, aparecían como centrales en los escritos de los pedagogos nazis y fascistas.

⁵⁰ Autor de una abracadabrante, pero muy difundida en su momento, acta de acusación general contra la escuela republicana en su obra *Garra marxista en la infancia*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1939.

⁵¹ Véase, por ejemplo, el capítulo VIII de la obra citada en la nota anterior: «Mirando al futuro», en el que Iniesta describe la nueva escuela que se ha de crear, y en el que atribuye un papel fundamental al cura en la educación de los jóvenes en los pueblos de España.

⁵² Véase, MAYORDOMO PÉREZ, A.: «Estudio preliminar: La educación como “Cruzada”. El modelo educativo en la España del Nacional-Catolicismo», en *Historia de la Educación en España*, vol. V:

se asumía como propio; así, eran difícilmente conciliables con las posiciones católicas (incluyendo las de los falangistas católicos) determinados aspectos del comunitarismo escolar nazi o la base filosófica idealista de la pedagogía de Gentile⁵³ —que, sin embargo, eran perfectamente asumibles por muchos falangistas o por, quienes sin serlo, tampoco se autoidentificaban esencialmente como católicos; sector éste del que, por cierto, frecuentemente se olvidan los historiadores—. Por otra parte, como ha señalado Agustín Escolano, se debería ponderar más de lo que se hace la presencia en el modelo pedagógico del franquismo «de ciertas actitudes antiintelectualistas, claramente manifiestas en la exaltación de los valores de la acción y de la retórica y su prevalencia sobre la racionalidad analítica. Estas valoraciones están presentes no sólo en el culto a la personalidad, sino en toda la parafernalia de gestos y símbolos que acompañan a la educación fascista»⁵⁴.

Sin negar ni relativizar el peso de la tradición pedagógica de matriz católica tradicional⁵⁵, parece que, al menos hasta 1945, la influencia de los fascismos en sectores significativos de la pedagogía española no debe ser minusvalorada. Un repaso de las revistas especializadas más significativas de la época lo muestra clara e inequívocamente. La *Revista Nacional de Educación*, que aspiraba a representar lo que en el pasado había significado la *Revista de Pedagogía*, inició su andadura en enero de 1941 publicando como primer artículo de su primer número un texto de Giuseppe Bottai, a la sazón ministro de Educación Nacional de Italia: toda una declaración de principios⁵⁶. La posición editorial de la revista no podía ser más clara: de la misma forma que la *revolución marxista* se había fraguado «en las escuelas, en las aulas, en las cátedras...», la *revolución nacional* debía «hacerse también en la escuela», y a Falange le correspondía en ello un papel principal⁵⁷. Es bien cierto que en la revista colaboraron autores de las diversas tendencias que conformaban la coalición franquista (incluyendo a muchos «católicos»), pero a lo largo de sus primeros años de vida, el punto de vista falangista es claramente predominante⁵⁸ y los referentes educativos por excelencia son Italia y, sobre todo, Alemania⁵⁹.

Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, pp. 30-31.

⁵³ MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J.: «La Pedagogía», en VV.AA.: *La cultura bajo el franquismo*, Barcelona, Ediciones de Bolsillo, 1977, p. 226. Pero eso tampoco distinguía a los pedagogos franquistas de los fascistas: en la segunda mitad de los años treinta, la escuela italiana dejó de inspirarse en el *actualismo* de Gentile, Lombardo Radice y Codignola, cuyos planteamientos eran duramente criticados por las nuevas *estrellas* de la pedagogía fascista, Luigi Volpicelli y Nazzareno Padellaro. Este último, por ejemplo, no sólo condenaba el neoidealismo de Gentile, sino también lo que del movimiento de la Escuela Nueva habían aportado Lombardo Radice y Codignola; la condena la extendía a todas las corrientes pedagógicas modernas, de Dewey a Decroly, pasando por Claparède o Ferrière (véanse, BERTONI JOVINE: *La scuola italiana*, cit., pp. 338-342; y TOMASI: *Idealismo e fascismo*, cit., pp. 136-137), todo lo cual recuerda, sin duda, lo que escribían los pedagogos españoles de los años cuarenta, fuesen «católicos» o falangistas.

⁵⁴ ESCOLANO BENITO, A.: «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el Franquismo», *Historia de la Educación*, n.º 8 (1989), p. 12.

⁵⁵ Cuya importancia resalta Alejandro MAYORDOMO en su «Estudio preliminar: La educación como “Cruzada”», cit., pp. 66-75, y que yo comparto.

⁵⁶ BOTTAI, G.: «Trabajo y trabajadores en la “Carta de la Escuela”», *Revista Nacional de Educación* [en adelante, *RNE*], a. 1, n.º 1 (1941), pp. 7-14.

⁵⁷ «Editorial», *RNE*, a. 1, n.º 1 (1941), pp. 4-5.

⁵⁸ Y ello pese a ser una revista editada por el Ministerio de Educación Nacional, cuya adscripción a «los católicos» pasa por ser casi un elemento estructural del régimen franquista.

⁵⁹ Igualmente en su primer número, aparece un artículo firmado por el Dr. Guillermo PETERSEN y titulado «La pedagogía en la nueva Alemania», *RNE*, a. 1, n.º 1, pp. 82-92. En los meses siguientes no

También en la *Revista Española de Pedagogía* puede rastrearse ese interés, bien que con menor entusiasmo que el antes señalado. No es de extrañar esta mayor *tibieza*, pues aquí se trata de la revista que edita el Instituto «San José de Calanzanz», dependiente del CSIC, especializado en temas pedagógicos y con pedagogos de clara inspiración católica entre sus responsables, como quien será su casi perpetuo director Víctor García Hoz. También en esta revista aparecen todas las *sensibilidades* ideológicas del régimen, pero esta vez el punto de vista católico es dominante. A pesar de ello, y de la fecha relativamente tardía en que se publica su primer número (enero de 1943, cuando los mejores días del Eje ya habían pasado), al menos en su primer año de existencia se presta atención a las cuestiones educativas en Alemania e Italia, sobre todo a partir de las reseñas de libros procedentes de ambos países⁶⁰, sin que falte algún artículo más específico sobre esos temas⁶¹. Justo es señalar, sin embargo, que en muchos artículos, especialmente los que firma García Hoz, sin que medie condena expresa de la experiencia nazi-fascista en educación, se señalan serios elementos de crítica a algunas de sus bases pedagógicas, especialmente en el caso alemán⁶².

En cualquier caso, los teóricos falangistas llevaron a cabo una labor de sincrismo entre las teorías y experiencias que llegaban de Alemania e Italia y los planteamientos pedagógicos de la Iglesia⁶³. Pero como se señaló anteriormente, no hay que entender esta posición como el resultado de derrota alguna sino como el fruto, por una parte, de la falta inicial de un cuerpo teórico y doctrinal en esta materia, a su vez resultado de la falta de tiempo para haberlo elaborado⁶⁴, y, por otra, del

dejaron de publicarse artículos que informaban sobre diversos aspectos de la enseñanza en los dos países fascistas, pero con claro predominio de una Alemania que en aquellos momentos parecía capaz de cualquier gesta; véanse, a simple título de ejemplo y limitándonos al primer año de existencia de la revista, BENZE, R.: «La universidad alemana», *RNE*, a. I, n.º 3 (1941), pp. 93-100; ROMOJARO, T.: «Orientación y sentido de la educación alemana», *RNE*, a. I, n.º 4 (1941), pp. 95-99; IBÁÑEZ MARTÍN, J.: «La confluencia de las culturas germana e hispana», *RNE*, a. I, n.º 6 (1941), pp. 7-13 [donde el ministro español hace un panegírico de Hitler y de la cultura alemana durante Tercer Reich]; MAGARIÑOS, A.: «Formación de los mandos en Alemania», *RNE*, a. I, n.º 11 (1941), pp. 89-100. Por lo que hace a Italia, en el n.º 20 (1942) se publicó íntegramente la *Carta della Scuola*, presentada como un hito del «movimiento pedagógico europeo» (pp. 63-76).

⁶⁰ Destaca una muy larga del *Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. 1940: Bericht über die Entwicklung der deutschen Schule, 1933-1939*, publicado en Berlín en 1940, y donde se hace un amplísimo y detallado repaso de la política educativa nazi en esos años; véase *Revista Española de Pedagogía* [en adelante, *REP*], a. II, n.º 5 (1944), pp. 206-212.

⁶¹ WILHELM, Th.: «La pedagogía alemana en el año 1942», *REP*, a. I, n.ºs 3-4 (1943), pp. 427-435. Véase también, MALLART, J.: «Problemas nacionales de pedagogía del trabajo», *REP*, a. I, n.º 2 (1943), pp. 225-241, donde se plantea la necesidad de una pedagogía de esas características en el nuevo Estado Nacional-Sindicalista, señalándose a Alemania como modelo y apuntando una y otra vez ejemplos de la experiencia nazi en ese campo.

⁶² Véase GARCÍA HOZ, V.: «Sobre el concepto de didáctica», *REP*, a. I, n.º 1 (1943), pp. 57-98, donde el autor rechaza los planteamientos didácticos del neoidealismo gentiliano (pp. 74-75); y GARCÍA HOZ, V.: «Algunas direcciones actuales de la pedagogía», *REP*, a. II, n.º 8 (1944), pp. 421-449, donde se realiza una severa crítica de la pedagogía que se orienta fundamentalmente hacia la educación política, descuidando otros aspectos de tipo espiritual, y que el autor identifica, entre otras, con la pedagogía nazi (pp. 431-432).

⁶³ «Nuestra Pedagogía, la que estamos construyendo, la Nacional-Sindicalista, ha de ser nuestra, es decir: católica, tradicional y revolucionaria»; cfr. «El maestro nacionalsindicalista», *RNE*, a. I, n.º 4 (1941), p. 103.

⁶⁴ Los propios falangistas lo reconocían abiertamente: en el I Consejo Nacional del SEM, celebrado en 1943, el secretario central del Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Media, y a la sazón

carácter inequívocamente católico de buena parte del falangismo, empezando por la figura del Fundador⁶⁵. Pero que se compartiesen criterios pedagógicos con la Iglesia no quiere decir que se asumiese completamente el discurso de ésta. Normalmente, las profesiones de fe católica y de respeto por los derechos de la Iglesia en materia de enseñanza por parte de los escritores falangistas iban acompañadas de enérgicas exigencias de respeto hacia los también incuestionables derechos del Estado en esa materia, al tiempo que se recordaba que la formación política y patriótica de los jóvenes debía situarse en plano de igualdad con la religiosa⁶⁶. Y no faltaban, por supuesto, falangistas que se alineaban más claramente —y sin sincretismo alguno— con los planteamientos fascistas en su variante más radical, es decir, aquella que exigía para el Estado el completo control sobre la educación⁶⁷. Frente a quienes hacen hincapié exclusivamente en los elementos católicos de la pedagogía del Nuevo Estado, parece que estos elementos procedentes de la experiencia

director general de Enseñanza Media y Universitaria, Luis Ortiz Muñoz, afirmó: «...hay que decirlo y confesarlo con franqueza: acaso pocos puntos programáticos de la Falange estén tan poco definidos y concretos como los de la educación. Necesitamos una Doctrina»; cfr. «Primer Consejo Nacional del Servicio Español del Magisterio», *REP*, a. 1, n.º 2 (1943), pp. 295-296.

⁶⁵ Los ejemplos serían interminables, pero quizás tengan más relevancia los que provienen de quienes se identifican con los sectores más *auténticamente* falangistas; así, por ejemplo, José M.ª Gutiérrez, secretario central del SEM, afirmó en el ya mencionado I Consejo del Servicio: «Que todo lo que aquí se ha elaborado está de acuerdo con nuestros destinos, con nuestra fe de católicos y con el ímpetu de revolucionarios. La Falange, encuadrada en la ortodoxia católica, reconoce plenamente los deberes y las obligaciones que tiene la Iglesia en materia de enseñanza (...) Conocido es el fervor con que los falangistas hemos hecho siempre nuestra afirmación de fe. No es necesario repetir severamente el sentido religioso de nuestro empeño...»; cfr. «Primer Consejo Nacional...», cit., p. 294. En el mismo lugar, Pedro Laín Entralgo señalaba cómo formación religiosa y formación política no eran en absoluto incompatibles, y continuaba: «Justamente una de las grandes originalidades que nosotros como educadores falangistas podemos traer a este mundo, consiste en un enlace inédito entre la educación política y la educación religiosa»; cfr. «Primer Consejo Nacional...», cit., p. 306.

⁶⁶ «No permitiremos irreverencias a la idea de Dios; pero tampoco transgresiones al sentimiento de unidad y de hermandad entre los hombres y las cosas de España»; cfr. «El maestro nacionalsindicalista», cit., p. 103. Luis Ortiz, en su anteriormente citado discurso ante el I Consejo del SEM, tras aceptar los derechos de la Iglesia en materia educativa, afirmaba que había que atender también a «los derechos del Estado, y sobre todo de nuestro Estado, del Estado que con un signo nacional católico se ha instaurado en España (...). Es deber del Estado español exigir al ciudadano un sentido religioso de la vida (...) Exigible también una educación política; sin noción política, no se puede concebir más a ningún ciudadano español...»; cfr. «Primer Consejo Nacional...», cit., p. 297.

⁶⁷ Véase, ROMOJARO, T.: «Orientación y sentido de la educación alemana», *RNE*, a. I, n.º 4 (1941), pp. 95-99; en el texto, Romojarro expone la realidad de la educación en Alemania, presentándola claramente como un ejemplo a seguir, y destacando sobre todo que «el Partido nacionalsocialista, como primer poder de educación, aunque comparte ésta con el Estado, la Iglesia y la familia, se considera soberano y responsable de la formación de la juventud alemana» (p. 99). También, GAVILANES, G.: «Ensayo sobre una Pedagogía Nacionalsindicalista», *RNE*, a. II, n.º 14 (1942), pp. 27-29; Gavilanes, tras reclamar «toda la hegemonía» para los falangistas en el campo educativo, advierte, ciertamente de forma algo críptica, de los peligros que se derivarían de dejar la enseñanza en manos ajenas a las del Estado: «Si dejáramos a otras estirpes la educación primal y política de la juventud, es muy posible pudieran perderse valores de tipo nacional»; y añadía: «Nuestro problema vital de incompreensión a las órdenes que emanan de nuestros mandos y jerarquías son debidos esencialmente a la falta de espíritu, de sacrificio, de obediencia y disciplina. No ocurriría así si el Estado dirigiese la Enseñanza en su fase primaria»; ambas citas en la p. 28. También Fernández Soria ha señalado cómo entre las jerarquías de Falange cundía la opinión de que los jóvenes no se imbuían del ideal patriótico del falangismo «por la influencia de otras instancias en la educación de la juventud»; cfr. FERNÁNDEZ SORIA, J. M.: *Estado y educación en la España contemporánea*, Madrid, Síntesis, 2002, p. 135.

fascista deberían ser también tenidos en cuenta, sobre todo si se piensa en la influencia que Falange pudo tener sobre amplios sectores del Magisterio gracias al SEM, pero también por la formación de los nuevos maestros que ingresaron en el cuerpo después de la guerra, empezando por los oficiales del ejército para los que se reservaron miles de plazas⁶⁸, siguiendo por todos aquellos que alegaron *méritos patrióticos* en las oposiciones no menos *patrióticas* que se organizaron en 1940⁶⁹, y terminando con la exigencia a los opositores aprobados de estar en posesión del título de Instructor elemental del Frente de Juventudes (o Instructora de la Sección Femenina) para poder acceder a una plaza en propiedad⁷⁰.

Todo lo dicho hasta aquí, con ser importante, no es sin embargo lo sustancial. Conocer los posibles efectos que la experiencia política práctica de Italia y Alemania en materia de educación tuvo sobre la política educativa desarrollada por el régimen franquista en sus primeros años es mucho más trascendente que cualquier discusión sobre las influencias más o menos teóricas del fascismo sobre la teoría pedagógica vigente en la España de Franco. Y es en este aspecto donde ese aplastante triunfo católico —presentado, frecuentemente, como la prueba más evidente de la escasa consistencia fascista del franquismo— debe ser relativizado, o, cuando menos, la lectura que de él se hace debe ser mucho más matizada de lo que se tiene por costumbre. Hace ya algún tiempo que la cercanía entre los modelos educativos de la España franquista y, sobre todo, la Italia fascista viene siendo señalada⁷¹, aunque, en general, con escasa receptividad por parte de quienes se aproximan a la cuestión.

⁶⁸ Una ley de 26 de enero de 1940 (BOE 7 de febrero) convocó 4.000 plazas de maestro a cubrir mediante concurso entre «Oficiales Provisionales, de Complemento y Honoríficos del Ejército» —entre los que los de filiación falangista eran, como es bien sabido, abundantes—, a los que se les exigía el título de maestro o de bachiller («o el certificado de estudios equivalente») y haber estado destinado al menos seis meses en el frente; en total (y en dos concursos sucesivos), se cubrieron 2.306 plazas; véase MORENTE VALERO: *La escuela y el Estado Nuevo*, cit., p. 126.

⁶⁹ Se ofertaron 5.000 plazas, restringiéndose la participación a «oficiales provisionales de complemento, ex-combatientes, ex-cautivos, miembros de la extinguida Corporación del Magisterio, huérfanos de guerra e hijos de asesinados, Cruzados de la Enseñanza, maestros interinos o sustitutos pertenecientes al SEM y con cinco años de servicios» (a los que posteriormente se añadieron los cursillistas de 1936 afiliados al SEM); véase CÁMARA VILLAR: *Nacional-Catolicismo...*, cit., p. 255. En 1941, 1942 y 1945 volvió a haber oposiciones masivas (15.000 plazas en total), en las que los méritos *patrióticos* siguieron siendo fundamentales; eso sin contar la oposición de 1942 reservada a ex combatientes de la «División Azul»; cfr. MAYORDOMO PÉREZ, A.: «El magisterio primario en la política educativa de la postguerra (1939-1945)», en RUIZ BERRIO, J. (ed.): *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1985, p. 268.

⁷⁰ Véase MAYORDOMO, A. y FERNÁNDEZ SORIA, J. M.: *Vencer y convencer. Educación y política. España 1936-1945*, Valencia, Universitat de València, 1993, p. 154.

⁷¹ Lo indicaba Agustín Escolano en el ya lejano 1989: aun reconociendo que franquismo y fascismo no son fenómenos plenamente asimilables, advertía de que «sus rasgos político-culturales, y también los pedagógicos, son en buena medida análogos»; cfr. ESCOLANO BENITO: «Discurso ideológico...», cit., p. 11. Algo después, insistía en la cuestión Alfonso Botti: aunque sus puntos de partida eran diferentes, al final, «la confesionalidad del régimen italiano (y la aportación católica al mismo) constituye una situación muy similar a la del franquismo a lo largo de su historia»; cfr. BOTTI, A.: «Los fantasmas de Clío. A propósito de franquismo y fascismo en la perspectiva de la historia comparada», *Anales de la Universidad de Alicante. Historia Contemporánea* [monográfico: *España durante el franquismo*], n.º 8-9 (1991-1992), p. 31. Yo mismo hice una primera aproximación a ambos modelos desde una perspectiva comparada en *La escuela y el Estado Nuevo*, cit., pp. 144-151, de la que concluía el claro predominio de las semejanzas sobre las diferencias. He vuelto sobre la cuestión, con mucho más

Al abordar las relaciones —y, por tanto, las influencias— entre el modelo educativo franquista y el fascista, se suele partir de un apriorismo que distorsiona por completo el análisis; a saber, que el *indisputable* carácter totalitario, estatista y anticlerical del fascismo italiano es completamente ajeno al franquismo; de ello se deriva lo innecesario de cualquier esfuerzo de comparación, al quedar el franquismo nítidamente separado del fascismo. Sin embargo, lo que muestran los estudios más recientes sobre el fascismo —y de manera muy especial los que se ocupan de sus prácticas educativas— es que tales rasgos, si bien detectables en la teoría, se diluían notablemente en la práctica, y más cuanto más avanzaba el *ventennio*. En materia de enseñanza, la situación real —no la que pudiera derivarse de los discursos o de las declaraciones de intenciones incluidas en los preámbulos de las leyes—, en ambos países acabó siendo muy semejante. Y ello se debió, desde mi punto de vista, a dos razones fundamentalmente; la primera, el peso y las presiones de la Iglesia católica; la segunda, la influencia del modelo italiano sobre el modelo español.

Sobre la primera cuestión, sobran mayores comentarios en relación con España, pues es cosa comúnmente aceptada y ya anteriormente discutida aquí. Pero quizás convenga aportar algunos elementos de reflexión sobre Italia. Para empezar, la reforma Gentile —recuérdese: la «más fascista de las reformas»— introdujo por primera vez la enseñanza obligatoria de la religión en las escuelas italianas; y desde ese momento, la presencia de la religión en los distintos niveles educativos no dejó de crecer durante todo el *ventennio*. Los programas de la enseñanza media se modificaron para hacer un hueco mayor en los temarios de filosofía a los pensadores católicos (San Agustín, Santo Tomás, San Anselmo, Pascal), al tiempo que el ministro Pietro Fedele (1925-1928) suprimía de los programas de ciencias naturales los temas en que se trataba de la reproducción y de la posición de la especie humana en el reino animal, lo que fue calurosamente saludado por las publicaciones católicas⁷². Tras los Pactos de Letrán (1929), con los que la religión católica pasaba a ser la oficial del Estado, la posición de la Iglesia en el terreno educativo quedó notablemente fortalecida. En el artículo 36 del Concordato incluido en los Pactos se decía, entre otras cosas, que «L'Italia considera fundamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica»⁷³. La Iglesia católica adquiría el derecho a inspeccionar la enseñanza en todo lo que tuviese que ver con los contenidos religiosos, mientras que sólo con la autorización expresa de un obispo podían los docentes impartir la asignatura de religión en los centros públicos y privados, autorización igualmente necesaria para los libros de texto utilizados. La obligatoriedad

detalle, pero con idénticas conclusiones, en MORENTE VALERO, F.: «Fascismo y política educativa. Análisis comparativo de los casos italiano y español», en *Tiempos de silencio. Actas del IV Encuentro de Investigadores del Franquismo* (Valencia, 17-19 de noviembre de 1999), Valencia, Universitat de València, 1999, pp. 232-237. Véase también REYES BERRUEZO, A.: «Medidas educativas del fascismo italiano y su repercusión en la política educativa del primer franquismo», en *Congreso Internacional. El Régimen de Franco (1936-1939). Política y Relaciones Exteriores* (Madrid, 11 al 14 de mayo de 1993), Madrid, Departamento de Historia Contemporánea de la UNED, pp. 351-364.

⁷² Así, la *Civiltà Cattolica*; cfr. OSTENC: *L'éducation en Italie*, cit., p. 157.

⁷³ Los artículos del Concordato que hacen referencia a la enseñanza y a las organizaciones juveniles, en CANESTRI, G. y RICUPERATI, G.: *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Turín, Loescher Editore, 1976, pp. 166-167.

de dicha asignatura se extendía a la enseñanza media, y a los *istituti magistrali*, donde se formaban los futuros maestros; hubo nuevas reformas de los planes de estudios para impregnarlos de sentido católico y para reforzar la relación entre catolicismo y civilización e historia italianas⁷⁴. Además, se reformaba la normativa sobre el Examen de Estado —que había sido introducido, para satisfacción de la Iglesia católica, con la reforma Gentile— en la forma en que la misma Iglesia venía reclamando, y que colocaba a los alumnos de los centros privados en pie de igualdad con los de los públicos —con lo que desaparecía el principal inconveniente que suponía estudiar en un centro de enseñanza media privado—. Tal era la satisfacción de la Iglesia con los Pactos de Letrán —y no sólo por las concesiones en materia educativa que contemplaban— que Pío XI no vaciló al considerar a Mussolini como «l'uomo della provvidenza», un hombre «che non aveva le preoccupazioni della scuola liberale»⁷⁵. A lo largo de los años treinta, la presencia de lo católico en las aulas aumentó; en los libros de texto de la escuela primaria, la exaltación del fascismo y de la Iglesia ocupaban más de la mitad del espacio⁷⁶, y la equiparación entre fascismo y religión era constante: se enseñaba a los niños que debían tener la misma fe en el fascismo que la que tenían en Dios, o que, así como los misterios de la fe no debían ser discutidos, tampoco debían serlo los principios del fascismo; en matemáticas, la introducción al conocimiento de los números empezaba con la ecuación «1 Dios = 1 Duce»; de los textos de filosofía de enseñanza media fueron eliminados, a petición de la Iglesia, autores como Rousseau, Kant, Hegel, Leibniz, Bruno, Schopenhauer y Gioberti, mientras se incorporaban otros como Balmes...⁷⁷. Por si los paralelismos con España parecen pocos, también en Italia las concesiones a la Iglesia fueron contestadas —sin éxito— desde dentro del fascismo: los *gentilianos*, los antiguos futuristas, los *puristas* seguidores de Roberto Farinacci..., mientras un teórico de gran altura como Alfredo Rocco señalaba que tales concesiones eran incompatibles con la construcción del Estado totalitario⁷⁸.

El paralelismo no se detiene en los aspectos ideológicos de la enseñanza. También se da en algo tan fundamental para la Iglesia católica como el derecho a la creación de centros docentes. Ya la introducción del Examen de Estado en la reforma Gentile posibilitó una expansión de los centros de enseñanza media privados —que, como en España, estaban mayoritariamente en manos de la Iglesia—⁷⁹. Dicha expansión no se detuvo en todo el *ventennio*, incluyendo la etapa del muy fascista Bottai en la Minerva, esto es, la de elaboración y vigencia de la *Carta della*

⁷⁴ Véase TOMASI: *Idealismo e fascismo*, cit., pp. 99-100.

⁷⁵ Cfr. LYTTTELTON, A.: *La conquista del potere. Il fascismo dal 1919 al 1929*, Bari, Laterza, 1982, p. 672; SANTARELLI, E.: *Storia del fascismo*, Roma, Editori Reuniti, 1981, vol. 1, p. 574.

⁷⁶ OSTENC: *L'éducation en Italie*, cit., p. 289.

⁷⁷ KOON, T. H.: *Believe, Obey, Fight. Political Socialization of Youth in Fascist Italy, 1922-1943*, Chapel Hill y Londres, University of North Carolina Press, 1985, pp. 71-72.

⁷⁸ Véase TARQUINI, A.: «Gli antigentiliani nel fascismo degli anni Venti», *Storia contemporanea*, a. XXVII, n.º 1 (1996), p. 47; VENERUSO, D.: *L'Italia fascista 1922-1945*, Bolonia, Il Mulino, 1990, p. 92; LYTTTELTON, *La conquista del potere*, cit., p. 673. La intensa polémica que sostuvo Gentile con los católicos en OSTENC: *L'éducation en Italie*, cit., pp. 278-281.

⁷⁹ Antes de la reforma, sólo era obligatorio para los estudiantes de centros privados; durante años, la Iglesia había pedido, infructuosamente, la extensión de su obligatoriedad a los estudiantes de los centros públicos. Hubo que esperar a un gobierno presidido por Mussolini para que tal demanda fuese atendida.

Scuola, que pasa por ser una vuelta de tuerca en el proceso de fascistización del sistema educativo italiano⁸⁰. De hecho, el mayor crecimiento en la creación de institutos de enseñanza media y de *istituti magistrali* privados se produjo en la segunda mitad de los años treinta, coincidiendo con la etapa que se ha dado en considerar como *verdaderamente* fascista en la política educativa del régimen⁸¹. De hecho, durante los años treinta se venía practicando —y Bottai la acentuó— una política de *parificazione*, es decir, de equiparación legal entre escuelas privadas y públicas, a efectos de las calificaciones y certificados otorgados, que contribuyó también a la expansión del sector privado de la enseñanza⁸². Es cierto que a finales del *ventennio* los centros públicos seguían matriculando más alumnos que los privados —lo que era consecuencia del enorme desequilibrio inicial entre unos y otros, y de una mucho mayor masificación en las aulas de los centros estatales—, pero la tendencia durante los años de gobiernos fascistas no admite discusión: en el curso 1927-28, la Iglesia contaba con 149 centros de enseñanza media, frente a 696 del Estado; en el curso 1939-40, las cifras eran 731 y 1.017, respectivamente; es decir, se había pasado de 1 centro católico por cada 4,67 públicos, a 1 por cada 1,39. Pero el cambio era todavía más espectacular si se atiende a los centros donde se formaban las futuras elites del país, es decir, los *licei classici* y los *licei scientifici*: mientras en 1927-28 la Iglesia sólo contaba con 19 de esos centros, en 1939-40 eran ya 160; los públicos, entre tanto, habían pasado de 440 a 573; la relación en este caso había pasado de 1 centro católico por cada 23 públicos, a 1 por cada 3,5. Más sorprendentes aún son las cifras relativas a los *istituti magistrali* —como se recordará, los centros de formación de maestros—: en 1927-28, la Iglesia no tenía ninguno, mientras que en 1939-40 tenía más que el Estado (214 por 151, respectivamente)⁸³. Así pues, ¿en manos de quién se estaba dejando la educación de los futuros italianos?

En vista de todo lo anterior, no puede causar sorpresa que la Iglesia católica estuviese enormemente satisfecha con la política educativa del fascismo italiano; es cierto que consideraba la española modélica, pero la italiana no desmerecía de ésta en absoluto⁸⁴. En realidad, tanto en España como en Italia se dio una alianza estratégica entre el régimen y la Iglesia, de la que ambos se beneficiaron; algunos fascistas —en ambos países— protestaron, pero sin éxito, pues los intereses mutuos pesaron más que los posibles desacuerdos ideológicos; de hecho, los católicos pensaban que era posible *catolizar* el fascismo —y el falangismo—, mientras que abundaban los fascistas y falangistas que no veían contradicción alguna entre sus principios ideológicos y los de la religión católica⁸⁵.

⁸⁰ Cuestión ésta que merece una discusión que no es posible realizar aquí. Me permito remitir, una vez más, a MORENTE VALERO: «*Libro e moschetto*», cit., pp. 168-178.

⁸¹ Consideración que yo no comparto pues implica aceptar que la reforma Gentile no fue una verdadera reforma fascista, y que, por tanto, la escuela italiana tampoco lo fue hasta mediados de los años treinta, lo que es difícilmente conciliable con la realidad.

⁸² Y ello, aunque dentro del PNF no cesaban las voces en demanda de una verdadera estatización de la enseñanza y de una reducción, cuando no la liquidación, de las escuelas privadas; véase, GENTILI, R.: *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, Florencia, La Nuova Italia, 1979, p. 75.

⁸³ Todos los datos en GAUDIO, A.: *Scuola, Chiesa e fascismo. La scuola cattolica in Italia durante il fascismo (1922-1943)*, Brescia, La Scuola, 1995, p. 162, tabla 4, y p. 172, tabla 17.

⁸⁴ Véanse los comentarios al respecto publicados en la *Civiltà Cattolica* en sendos artículos de 1938, y recogidos en GENTILI: *Giuseppe Bottai e la riforma*, cit., pp. 77-79.

⁸⁵ El caso paradigmático en España sería el libro de PEMARTÍN, J.: *Qué es «lo nuevo»... Consideraciones sobre el momento español presente*, Madrid, Espasa Calpe, 1940³ [Sevilla, 1937]; mientras que en

La segunda razón que explica la semejanza entre ambos sistemas educativos es, como señalé más arriba, la influencia del italiano sobre el español, perceptible en algunas de las disposiciones legales emanadas de las autoridades franquistas durante la guerra y la inmediata postguerra⁸⁶. Ciertamente, esa legislación responde en gran medida a una elaboración teórica autóctona y, en ocasiones, largamente trabajada, pero no es menos cierto que no suele legislarse sin atender a lo que en países del entorno, y muy especialmente en aquellos con los que se tiene una especial afinidad, se está realizando en esas materias. Y no parece que haya que demostrar que, en aquellos años —de hecho, incluso antes de julio de 1936—, para gran parte de la derecha española, de Renovación Española a la CEDA, por no hablar de Falange, Italia era en muchos aspectos un modelo a seguir. Ello es perceptible, por ejemplo, en la ley de bases que reordenó el bachillerato en la España nacional⁸⁷, en cuyo preámbulo se dice que «El Nuevo Estado tiene la altísima preocupación de revisar los problemas capitales de orden espiritual, reafirmando el sentido de nuestra tradición *con la experiencia de tendencias nuevas, largamente aplicadas en países que ocupan un lugar preeminente en el orden de la cultura*»⁸⁸. La declaración no es puramente retórica: los principios que inspiran el nuevo bachillerato, así como las características que presenta, se corresponden milimétricamente con el implantado por Gentile en Italia unos años atrás⁸⁹. La coincidencia alcanza a la consideración de la enseñanza media como el sector clave de la educación, pues es —en los términos en que lo expresa la ley española— «el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una Sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras»; así lo creía también Gentile, y quienes con él habían participado en los debates sobre la reforma de la enseñanza en el *dopoguerra* italiano. Ambos bachilleratos se caracterizaban por el elitismo y el clasismo; se trataba de limitar el acceso a ese nivel de la enseñanza —contemplado, además, como la antesala de la universidad— a un número reducido de estudiantes, y pertenecientes, además, a las clases acomodadas de la sociedad⁹⁰.

Italia lo sería el libro de ORANO, P.: *Il fascismo*, Roma, 1939 (la referencia a este último en MALGERI, F.: «Chiesa cattolica e regime fascista», *Italia contemporanea*, n.º 194 [1994], p. 59). Sobre el fascismo español, escribía Pemartín: «El Fascismo es, en efecto, una concepción ética y totalitaria, y tiene —y sobre todo en España ha de tener— un fundamento espiritual», que no era otro, claro está, que el catolicismo (p. 113); efectivamente, pocas páginas después, Pemartín abogaba por un «Fascismo intensivo esencialmente Católico» (p. 119); y eso es, exactamente, lo que hubo.

⁸⁶ Así lo entiende también, por ejemplo, LORENZO VICENTE, J. A.: «La enseñanza media en España (1938-1953): El modelo establecido en la ley de 20 de septiembre de 1938 y la alternativa del anteproyecto de 1947», *Historia de la Educación*, n.º 17 (1988), p. 74. Puelles, a su vez, ha escrito que «la formación de un “hombre nuevo” (...) abocó a una nueva pedagogía absolutamente excluyente, unidimensional, presidida por valores de autoridad, jerarquía, orden, disciplina, aristocratismo, etc. (...) la pedagogía de este período participa de los caracteres típicos de los regímenes que aspiran a conformar la infancia y la juventud de acuerdo con unos patrones ideológicos exclusivos y excluyentes»; cfr. PUELLES BENÍTEZ, M. de: «Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: reflexiones sobre la orientación política de la educación», *Revista Española de Pedagogía*, a. 1, n.º 192 (1992), p. 313.

⁸⁷ Ley de 20 de septiembre de 1938 (BOE del 23), de ordenación del Bachillerato.

⁸⁸ La cursiva es mía.

⁸⁹ Un análisis de los aspectos de la reforma italiana relacionados con la enseñanza media en CHAR-NITZKY, J.: *Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien (1922-1943)*, Tubinga, Max Niemeyer Verlag, 1994, pp. 90-103; y MORENTE VALERO: «*Libro e moschetto*», cit., pp. 58-62.

⁹⁰ Gentile lo explicó años más tarde de forma inequívoca: «la exclusión de cierto número de alumnos de la escuela pública había sido el propósito nítido de nuestra reforma»; cit. en MANACORDA, M. A.:

Hay en ambos un desprecio por las enseñanzas técnicas, y una potenciación de la cultura clásica y humanística, a la que se otorga una especial capacidad de formación intelectual y política, como corrobora, dice la ley española, «el ejemplo de las grandes naciones imperiales modernas»⁹¹. La ley de 1938 introduce la obligatoriedad de estudiar dos lenguas extranjeras «vivas», una de las cuales, necesariamente, deberá ser el alemán o el italiano. Finalmente, la ley introduce, al final del bachillerato, el Examen de Estado, siguiendo claramente el modelo implantado en Italia por Gentile⁹². Que la ley de bachillerato de 1938 tenía, como se suele afirmar, un componente católico claro es algo que no admite discusión; como tampoco la admite que el sector *duro* del falangismo la rechazó⁹³ —lo que no se suele recordar, sin embargo, es que también los *duros* del PNF rechazaron la reforma Gentile en términos muy parecidos a los que utilizó, por ejemplo, Ridruejo al referirse a la ley española de bachillerato—⁹⁴. No obstante todo ello, lo que creo que no se resalta suficientemente es la coincidencia de fondo y forma de la ley de bachillerato de 1938 con la ordenación vigente en Italia hasta, al menos, la *Carta della Scuola*, y la consideración de modelo a seguir que aquella tenía para el legislador español, lo que quedó expresado incluso en el propio texto de la ley⁹⁵.

Mucho más claras son las influencias italianas —y, en este caso, también alemanas— en la Ley de Ordenación Universitaria (LOU), de 1943⁹⁶. Comparto la opinión de quienes consideran esta ley como la «más azul» de las aprobadas en el terreno de la educación⁹⁷, sin que haya que derivar de ello que supuso una derrota

«El caso italiano: la reforma Gentile», *Cuadernos de Pedagogía*, suplemento n.º 3 «Fascismo y educación» (1976), p. 54.

⁹¹ Lo que Puelles considera que no puede ser más que una referencia a la Alemania nazi y la Italia fascista, opinión que yo comparto; cfr. PUELLES BENÍTEZ: *Educación e ideología*, cit., p. 371.

⁹² Paralelismo puesto de manifiesto, por ejemplo, en MEREGALLI, F.: «La educación nacional en Italia», *RNE*, a. III, n.º 29 (1943), pp. 70-71.

⁹³ Véase, FERNÁNDEZ SORIA: *Estado y educación*, cit., p. 137.

⁹⁴ Marinetti, por ejemplo, declaró: «Il mio amore devoto per il fascismo e la mia amicizia per il grande e caro Mussolini mi impongono di dichiarare francamente che la riforma Gentile è assurda, passatista e antifascista» (cfr. GOBETTI, P.: *Scritti politici*, Turín, Einaudi, 1969 —aquí se cita a partir de la reproducción del texto original en BELLUCCI y CILIBERTO: *La scuola*, cit., pp. 280-281; la cita en p. 280—); por su parte, un periódico fascista de Cremona hizo un llamamiento a una segunda «Marcha sobre Roma» para liberar al *Duce* de las garras de Gentile; cfr. BERTONI JOVINE: *La scuola italiana*, cit., p. 264.

⁹⁵ También Agustín Escolano señala algunas de esas similitudes: «A través de un currículum que combinaba las tradiciones imperiales de la historia patria con las experiencias más próximas del nacionalismo alemán y del fascismo italiano, la reforma trataba de ofrecer a la juventud española de la época los mitos y modelos que había de seguir»; cfr. ESCOLANO BENITO: *La educación en la España contemporánea*, cit., p. 162.

⁹⁶ Ley de 29 de julio de 1943 (BOE del 31), sobre ordenación de la Universidad española. Análisis de la ley en PESET REIG, M.: «La Ley de Ordenación Universitaria de 1943», en CARRERAS ARES, J. J. y RUIZ CARNICER, M. A. (coords.): *La universidad española bajo el régimen de Franco*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1991, pp. 125-158; ALTED VIGIL, A.: «Bases político-ideológicas y jurídicas de la universidad franquista durante los ministerios de Sainz Rodríguez y primera época de Ibañez Martín (1938-1945)», en CARRERAS ARES y RUIZ CARNICER (coords.): *La universidad española*, cit., pp. 95-124; y RODRÍGUEZ LÓPEZ, C.: *La Universidad de Madrid en el primer franquismo. Ruptura y continuidad (1939-1951)*, Madrid, Dykinson, 2002, pp. 138-151.

⁹⁷ BALDÓ LACOMBA, M.: «Las universidades durante la República y el régimen de Franco (1931-1975)», en BUSQUETA RIU, J. y PEMÁN GAVÍN, J.: *Les universitats de la Corona d'Aragó, abir i avui. Estudis històrics*, Barcelona, Pòrtic, 2002, p. 451. También para Puelles, la LOU fue una ley «de claro

de las posiciones católicas. En realidad, esta ley estableció un cuidado equilibrio entre Falange e Iglesia⁹⁸, y en modo alguno pueden minusvalorarse las concesiones hechas a los falangistas, como suele hacerse al considerar que en este pulso, una vez más, las posiciones de «los católicos» salieron triunfantes. De hecho, la comparación entre la universidad franquista y la universidad de la Italia fascista⁹⁹ muestra una vez más que los elementos de semejanza son cuantitativa y cualitativamente superiores a aquellos que marcan diferencias entre ambos modelos: la reorganización de la estructura de la universidad, la jerarquización de las instituciones universitarias, las limitaciones de la libertad de cátedra, el control del profesorado, el papel de las organizaciones de estudiantes fascistas o falangistas, la reordenación de los planes de estudio, la creación de nuevas facultades de ciencias políticas, etc.¹⁰⁰. Los paralelismos con la universidad nazi son también evidentes, empezando por la consideración que la LOU hace del rector como el «Jefe de la universidad», inequívoca referencia al *Führerprinzip* implantado en la universidad alemana por los nazis¹⁰¹, y siguiendo por las cuestiones relativas a la ordenación académica, depuración de profesorado, contenidos políticos de la formación universitaria...¹⁰².

No puede decirse lo mismo de la ley que reguló la enseñanza primaria en España¹⁰³. Lo tardío de su aprobación tiene que ver con la mayor importancia que los

predominio falangista»; cfr. PUELLES BENÍTEZ: *Educación e ideología*, cit., p. 374 (hay que decir, sin embargo, que Puelles ha matizado posteriormente esta afirmación al señalar que ese predominio fue «más aparente que real»; cfr. PUELLES BENÍTEZ, M. de: «Política y educación: cien años de historia», *Revista de Educación*, número extraordinario [2000], p. 20).

⁹⁸ La larga y difícil gestación de la ley se debió precisamente a las complicaciones derivadas de atender a los intereses de ambos sectores, en un momento en que las potencias del Eje cotizaban al alza; véanse CÁMARA VILLAR: *Nacional-Catolicismo y Escuela*, cit., pp. 215-216; PESET REIG: «La Ley de Ordenación Universitaria de 1943», cit., p. 128. Un detallado análisis del primer proyecto de ley, que fracasó por la frontal oposición de los falangistas, en RODRÍGUEZ LÓPEZ, C.: «Anhelos de reforma: Madrid ante el proceso de reforma universitaria en el primer franquismo (1939-1940)», *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, n.º 2 (1999), pp. 113-125.

⁹⁹ La he llevado a cabo en «La universidad fascista y la universidad franquista en perspectiva comparada», ponencia presentada en las Jornadas «Nuevo Estado, Nueva Política, Nuevo Orden Social. La Italia fascista y la España franquista en una perspectiva comparada», celebradas en la Universitat Autònoma de Barcelona los días 18 y 19 de octubre de 2004, y cuyo texto se publicará próximamente.

¹⁰⁰ Para la universidad italiana durante el fascismo, véanse, por ejemplo, LUZZATO, G.: «L'università», en CIVES, G. (a cura di): *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Scandici, La Nuova Italia, 1990, pp. 170-174; VITTORIA, A.: «L'Università italiana durante il regime fascista: controllo governativo e attività antifascista», en CARRERAS ARES y RUIZ CARNICER (coords.): *La universidad española*, cit., pp. 29-61; CASALI, L.: «Alcune considerazioni sull'università in Italia negli anni del fascismo», *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, n.º 5 (2002), pp. 157-190.

¹⁰¹ Véase el clásico artículo de SEIER, H.: «Der Rektor als Führer. Zur Hochschulpolitik des Reichserziehungsministeriums 1934-1945», *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, a. 12, n.º 2 (1964), pp. 105-146.

¹⁰² Una breve síntesis sobre la universidad durante el nazismo en CARRERAS ARES, J. J.: «Los fascismos y la universidad», en CARRERAS ARES y RUIZ CARNICER (coords.): *La universidad española*, cit., pp. 13-27; y en BRACHER: *La dictadura alemana*, cit., pp. 355-363. Análisis más detallados en KLEINBERGER, A. F.: «Gab es eine nationalsozialistische Hochschulpolitik?», en HEINEMANN, M. (Hrsg.): *Erziehung und Schulung im Dritten Reich*, vol. II: *Hochschule, Erwachsenenbildung*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1980, pp. 9-30; la más completa panorámica de la universidad nazi (aunque la avalancha de información, y la forma en que aparece expuesta, le reste utilidad), en HEIBER, H.: *Universität unterm Hakenkreuz*, Múnich, K.G. Saur, 1991, 3 vols.

¹⁰³ Ley de 17 de julio de 1945 (BOE del 18) sobre Educación Primaria.

sucesivos ministros de Educación Nacional habían otorgado al bachillerato y la universidad, pero también a la tantas veces comentada pugna entre Iglesia y Falange¹⁰⁴. Es cierto que la ley mantiene elementos que provienen del falangismo, especialmente los relativos a la formación política —la «formación del espíritu nacional»—, pero se trata de una ley que recoge de principio a fin los planteamientos clásicos de la Iglesia católica y que fue la plasmación más acabada en el terreno de la educación de lo que se ha dado en llamar el nacional-catolicismo¹⁰⁵. Con todo, lo sustancial del modelo educativo que se venía implantando desde 1936 no se modificó. Lo que se había hecho era eliminar aquellos aspectos que recordaban demasiado explícitamente las recientes alianzas internacionales del régimen. Por eso la Ley de Educación Primaria de 1945 fue presentada como una ley eminentemente católica, sin las referencias al fascismo derrotado en los campos de batalla que habían sido tan frecuentes hasta poco antes¹⁰⁶. En cierto sentido, sin embargo, la realidad de la escuela nacional-católica no fue muy diferente, como antes se ha señalado, de lo que fue hasta 1943 la escuela italiana. Cosa distinta era la escuela nazi, algunas de cuyas bases ideológicas resultaban inaceptables para los principales responsables de la escuela primaria en España, sobre todo una vez que el Tercer Reich inició el declive que condujo a su desaparición¹⁰⁷.

Hay otros aspectos de la política educativa del franquismo en sus primeros años en los que, sin duda, se tuvieron en cuenta las experiencias italiana y alemana. Así, la reordenación en un sentido autoritario, jerárquico y centralizado de las estructuras administrativas del sistema de enseñanza, la impregnación patriótica y nacionalista de todo el sistema educativo¹⁰⁸, el conjunto de rituales vinculados a la

¹⁰⁴ Como ha explicado Ramón Navarro, la ley estaba ya redactada en la primavera de 1939, pero su contenido disgustaba profundamente a los falangistas, lo que retrasó su definitiva aprobación varios años, hasta la derrota de las potencias del Eje; véase NAVARRO SANDALINAS, R.: *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, PPU, 1990, pp. 98-103.

¹⁰⁵ Llegando incluso a mencionar la existencia de un nuevo tipo de escuela (además de la estatal y la privada): las «escuelas de la Iglesia», lo que es «algo insólito en nuestra historia educativa»; cfr. FERNÁNDEZ SORIA: *Estado y educación*, cit., p. 139.

¹⁰⁶ En el preámbulo de la ley se leía: «Por eso, la Ley no vacila en recoger, acaso como ninguna otra en el mundo, y en algunos momentos con literalidad manifiesta, los postulados que consignó Pío XI como normas del derecho educativo cristiano en su inmortal encíclica *Divini illius Magistri*». En la *Revista Nacional de Educación*, comentando la ley, se destacaba también ese hecho, aunque se añadía: «Pero, además de religiosa, la escuela que se crea por esta Ley ha de ser esencialmente española. Y, en este aspecto, la Ley se inspira en el punto programático del Movimiento Nacional, por el que se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria»; cfr. «Editorial», *RNE*, a. V, n.º 53 (1945), p. 6.

¹⁰⁷ Según Navarro, una delegación española encabezada por Romualdo de Toledo, director general de Enseñanza Primaria, viajó a Alemania, de donde, tras entrevistarse con Goebbels, volvió profundamente contrariada con los aspectos racistas y anticristianos de la escuela nazi; cfr. NAVARRO SANDALINAS: *La enseñanza primaria*, cit., p. 95. Ciertamente, no hay duda sobre la decidida intención de las autoridades educativas alemanas de restringir al máximo la influencia de la Iglesia en la escuela, hasta el punto de que se llegó a plantear —pero no se puso en práctica— la posibilidad de sustituir la asignatura de religión (católica o evangélica), que era obligatoria durante toda el período de escolarización, por otra en la que se explicase la *Weltanschauung* nacionalsocialista; cfr. SCHOLTZ, H.: *Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz*, Gotinga, Vandenhoeck & Ruprecht, 1985, p. 85.

¹⁰⁸ Las referencias a la formación política —nacionalsindicalista, patriótica y exacerbadamente nacionalista— no eran pura retórica, sino que figuraban en plano de igualdad con la importancia otorgada a la formación religiosa. Véase una amplia reflexión sobre las características de esa formación política en MAYORDOMO y FERNÁNDEZ SORIA: *Vencer y convencer*, cit., pp. 171-207.

vida escolar —y que iba desde las fiestas patrióticas, el recuerdo de los *caídos*, o la celebración de las fechas vinculadas de una forma u otra a la figura de Franco hasta la ritualidad cotidiana de los izados de banderas y el canto de himnos, predominantemente falangistas—, la exaltación cotidiana de la figura del *Caudillo* (como en la escuela italiana se hacía con el *Duce* y en la alemana con el *Führer*), la discriminación de la mujer —tanto en sus posibilidades para seguir estudios de nivel medio y superior, como por el discurso que sobre su papel en la sociedad se hacía en la escuela—¹⁰⁹, etc. Y ello por no hablar de la depuración del profesorado, rasgo totalitario por excelencia de la política educativa, y en lo que el franquismo fue un alumno aventajado en relación con sus *maestros* nazis y fascistas¹¹⁰.

En definitiva, creo que, contrariamente a lo que suele considerarse, la influencia que nazis y, muy especialmente, fascistas italianos ejercieron sobre la teoría y la práctica de la educación en la España de Franco fue más que notable. Las semejanzas entre los sistemas educativos español e italiano fueron muy superiores —en grado y en calidad— a las diferencias, y si la comparación se realiza con el caso alemán, sin llegarse a una identificación semejante, se encontrarán también muchos elementos comunes, sobre todo en la enseñanza media y en la superior¹¹¹. Y ello, considerando exclusivamente la educación reglada. Pero a nadie se le escapa que tan importante como ésta es la práctica educativa que se realiza fuera de los recintos

¹⁰⁹ Este aspecto, que derivaba, se suele decir, de la tradición católica, era también un rasgo de los planteamientos pedagógicos del fascismo. En Italia, por ejemplo, se prohibió la coeducación, y conocidos teóricos fascistas, como Nicola Pende, sostenían que el cerebro de la mujer no estaba preparado para el estudio de determinadas carreras como las ciencias, las matemáticas, la historia, la ingeniería o la arquitectura (cfr. THOMPSON, D.: *State control in Fascist Italy. Culture and conformity*, Manchester and Nueva York, Manchester University Press, 1991, pp. 108-109). El propio Mussolini creía que el lugar de la mujer estaba en la cocina, y así lo sancionó la XXIX Declaración de la *Carta della Scuola* al señalar que las niñas debían ser educadas para cumplir básicamente con dos funciones: el «governo della casa» y la enseñanza en las escuelas maternas (el texto completo de la *Carta*, en GENTILI: *Giuseppe Bottai e la riforma*, cit., pp. 205-216). Para la identidad de planteamientos sobre esta cuestión entre católicos y falangistas, véase AGULLÓ DÍAZ, M. del C.: «Azul y rosa»: franquismo y educación femenina», en MAYORDOMO (coord.): *Estudios sobre la política educativa*, cit., pp. 243 y 259.

¹¹⁰ La depuración en todos los niveles educativos llevada a cabo por el franquismo no tuvo comparación posible —por muy superior— con la practicada por los fascistas italianos; la nazi fue cuantitativamente semejante —al menos en la universidad, único campo para el que disponemos de un estudio comparativo—, pero a diferencia de la franquista, que fue puramente ideológica, la nazi fue, además, y de forma esencial, una depuración *racial*; véase MORENTE VALERO, F.: «Políticas de control ideológico del profesorado universitario en los regímenes fascistas. Una aproximación», en *Josep Fontana. Història i projecte social. Reconeixement a una trajectòria*, Barcelona, Crítica, 2004, vol. II, pp. 1493-1503.

¹¹¹ En el caso de la enseñanza media, por ejemplo, la reforma que se llevó a cabo en Alemania, también en 1938, configuró un bachillerato universitario que, excepto en los aspectos religiosos, se basaba en idénticas premisas que el español y el italiano: se establecían diversos tipos de escuela media, de la que el *Gymnasium* era la vía de la excelencia; se basaba en la enseñanza humanística, con el latín como asignatura central, y su objetivo era seleccionar a las futuras elites del país, pues el acceso a la universidad, aunque posible desde otras vías, encontraba aquí su conducto *natural*; dicho acceso se producía, eso sí, tras superar un examen de madurez (*Reifeprüfung*), equivalente al Examen de Estado. El *Gymnasium* —sólo para chicos—, tenía una fuerte impronta elitista y clasista. Se trataba, como en Italia y España, de limitar su acceso a muy pocos alumnos, procedentes además de las clases altas alemanas. De hecho, el número de *Gymnasien* pasó de 455 en 1931 a 206 tras la reforma de 1938. Tan evidente era el planteamiento elitista que —también en Alemania— hubo protestas desde dentro del partido nazi por considerar la reforma poco acorde con los principios nacionalsocialistas; véase, KEIM, W.: *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*, vol. II: *Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust*, Darmstadt, Primus Verlag, 1997, pp. 29 y 38-40; y SCHOLTZ: *Erziehung und Schulung*, cit., p. 86.

escolares, y concretamente, en el caso de los tres países que nos ocupan, la llevada a cabo por las organizaciones juveniles fascistas¹¹². En este campo, no es ningún secreto que el mimetismo del franquismo en relación con el nazismo y el fascismo fue casi absoluto. El Frente de Juventudes se inspiró muy claramente en la *Opera Nazionale Balilla* (ONB) italiana —más que en la *Hitlerjugend* (HJ)—, mientras que el Sindicato Español Universitario (SEU) bebía de las fuentes que suponían los *Gruppi Universitari Fascisti* (GUF) o, en menor medida, el *Nationalsozialistische Deutsche Studentenbund* (NSDStb) —es decir, la Liga alemana de estudiantes nacionalsocialistas—¹¹³. Como sus referentes nazi-fascistas, las organizaciones juveniles falangistas llevaron a cabo una intensa labor pedagógica y de socialización política de los jóvenes, aunque los resultados de la misma se acostumbra a considerar que quedaron por debajo de las expectativas inicialmente creadas¹¹⁴. En cualquier caso, si de analizar la influencia de los fascismos sobre la educación española se trata, en este aspecto concreto parece fuera de toda duda que fue determinante.

¹¹² Alejandro Mayordomo, comentando los elementos esenciales de la escuela franquista, entre los que señala sobre todo la formación religiosa y la formación patriótica, insiste en la importancia que se le daba al «ámbito emotivo, afectivo, de los sentimientos», a la «formación del carácter, en definitiva. Por eso, además de por otras razones, adquiere importancia la vertiente formativa que se desarrolla fuera de la escuela»; cfr. MAYORDOMO, A.: «Aproximaciones a enfoques y tiempos de la política educativa», en MAYORDOMO (coord.): *Estudios sobre la política educativa*, cit., p. 19.

¹¹³ El estudio más completo sobre el Frente de Juventudes es el de SÁEZ MARÍN, J.: *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*, Madrid, Siglo XXI, 1988; y sobre el SEU, el de RUIZ CARNICER, M. A.: *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965. La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*, Madrid, Siglo XXI, 1996. Para la ONB y los GUF, véanse, BETTI, C.: *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Florencia, La Nuova Italia, 1984; KOON: *Believe, Obey, Fight*, cit.; y LA ROVERE, L.: *Storia dei GUF. Organizzazione, politica e miti della gioventù universitaria fascista 1919-1943*, Turín, Bollati Boringhieri, 2003. Para la HJ, KLÖNE, A.: *Jugend im Dritten Reich. Die Hitler-Jugend und ihre Gegner*, Múnich y Zúrich, Piper, 1995 [1ª edición en Colonia, Eugen Diederichs Verlag, 1982], y para el NSDStB, GILES, G. J.: *Students and National Socialism in Germany*, Princeton, Princeton University Press, 1985; y, sobre todo, GRÜTTNER, M.: *Studenten im Dritten Reich*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1995. Una interesante comparación entre las tres organizaciones fascistas de estudiantes universitarios en RUIZ CARNICER, M. A.: «Juventud universitaria y fascismo. GUF, NSDStB y SEU. Un análisis comparativo», en CARRERAS ARES y RUIZ CARNICER (coords.): *La Universidad española*, cit., pp. 63-92.

¹¹⁴ Para los aspectos pedagógicos, véanse, especialmente, y desde dos posiciones ideológicas bien diferentes, CRUZ OROZCO, J. I.: *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*, Madrid, Siglo XXI, 2001; y PARRA CELAYA: *Juventudes de vida española*, cit. Como en otras cuestiones ya comentadas, creo que ese fracaso que se suele atribuir a las organizaciones juveniles del franquismo merecería una discusión minuciosa y matizada, que desgraciadamente no puede realizarse aquí.