

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky

**Experiencia de una maestra: representación de
la misión educativa en España en la obra de
Josefina Aldecoa**

**A Teacher's Story: Representation of the
Educational Mission in Spain by Josefina
Aldecoa**

(Magisterská diplomová práce)

Autor: Bc. Hana Divišová
Vedoucí práce: Doc. Mgr. Daniel Nemrava, Ph.D.

Olomouc 2018

Prohlašuji, že jsem tuto magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením Doc. Mgr. Daniela Nemravy, Ph.D. a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

.....

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a Doc. Mgr. Daniel Nemrava, Ph.D. por su tiempo dedicado a mi tesis, por su ayuda y principalmente por indicarme la dirección correcta que el trabajo debería seguir. Mi siguiente agradecimiento va a los maestros. Concretamente, a Josefina Aldecoa por compartir con los lectores a través de las líneas de su novela su amor por la enseñanza. A mis abuelos maestros y sus historias que han despertado en mí la pasión por el tema relacionado con la educación. A mi madre que, aunque no siendo maestra de profesión, es la gran maestra de mi vida, dándome además apoyo en todos los momentos en mi camino personal y profesional. Finalmente, quiero dar las gracias a Carlos por creer siempre en mis sueños.

Índice

1. Introducción	6
2. Experiencia, memoria e historia – marco teórico	8
2.1 La experiencia como punto de partida	8
2.2 La memoria en el centro de atención frente a la historia	9
2.3 La representación del pasado en la literatura	14
3. Contexto histórico y social de la Segunda República.....	17
3.1 La época pre-republicana – la monarquía y la dictadura	17
3.2 La Segunda República Española.....	18
4. El sistema educativo de la Segunda República.....	21
4.1 Los pasos hacia la reforma	21
4.1.1 La situación en la enseñanza durante la monarquía y dictadura	21
4.1.2 El krausismo y La Institución Libre de Enseñanza	22
4.1.3 Las ideas educativas del PSOE.....	25
4.2 Necesidad de maestros y escuelas – la tarea para el gobierno provisional	26
4.3 Constitución y enseñanza.....	28
4.4 El pleno auge de la reforma educativa	29
4.5 La Contrarreforma del segundo bienio	31
4.6 El Frente popular y el intento de vuelta a la reforma.....	32
4.7 Comentario breve sobre el destino de los maestros republicanos.....	33
4.8 Una mirada hacia la escuela rural y las Misiones Pedagógicas	33
5. Historia de una maestra: análisis	38
5.1 Entre la maestra de vocación y la maestra de la pluma.....	38
5.2 Gabriela – la maestra.....	39
5.2.1 La enseñanza como camino.....	42
5.2.2 La imagen de la escuela rural	45
5.2.3 La memoria de la reforma educativa republicana	48
5.2.4 El recuerdo vivo de las Misiones Pedagógicas.....	52
5.3 Gabriela – la ciudadana.....	55
5.3.1 El enlazamiento entre la realidad histórica y personal	57
5.3.2 Geografía lírica y costumbrista	60
5.4 Gabriela – la mujer y la madre	61
5.4.1 El recuerdo como puerta al pasado.....	64

5.4.2 La fugacidad del sueño – el leitmotiv de la misión educativa.....	68
5.5 El legado de la obra y la conexión con la realidad extraliteraria	70
6. Conclusión	74
7. Bibliografía y fuentes electrónicas	76
8. Resumé.....	83
9. Anotación.....	84
10. Annotation	85

1. Introducción

La enseñanza es un elemento clave en la vida del ser humano. A lo largo de la historia, se ha estado transformando su carácter dependiendo del contexto histórico, político y social del país. En España, fue durante el período de la Segunda República cuando la cara de la enseñanza cambió notablemente y la reforma educativa pasó a ser la mayor preocupación del Gobierno republicano, y principalmente, de todos los maestros y maestras.

Este trabajo pretende ofrecer una perspectiva memorística del tema de la enseñanza durante el período republicano e incluso prerrepublicano. Y para este propósito hemos escogido, como fuente de investigación, la novela de la escritora y pedagoga Josefina Aldecoa, *La historia de una maestra* (1990), basada en el testimonio de su madre, una maestra republicana. Creemos que la elección de una obra literaria que trata el tema desde cierta distancia temporal, donde el testimonio de la experiencia vivida se entrecruza con la ficción puede aportar una nueva mirada hacia esta problemática educativa.

Por lo tanto, la estructura del trabajo corresponde a este objetivo. En nuestro análisis tomamos como punto de partida el sujeto literario de esta experiencia – la protagonista Gabriela, cuyo perfil hemos dividido en tres dimensiones para obtener una imagen compleja de la memoria de la misión educativa que se intenta retratar a posteriori en esta obra.

La primera dimensión es la profesional. A través de su perfil de la maestra rural presentamos los aspectos fundamentales de la misión educativa, desde el punto de vista memorístico. Asimismo, en el cuarto capítulo de este trabajo explicamos el desarrollo de la reforma educativa republicana con el fin de apoyar esta memoria, tratada por la autora en la novela, en los estudios historiográficos, y así brindar la posibilidad de acercar al público este tema, relativamente poco conocido en el ámbito checo e incluso español.

La segunda dimensión es histórico-social, puesto que consideramos que una maestra es al mismo tiempo ciudadana, en otras palabras, que forma parte de una determinada sociedad en una determinada época. Un hecho que, ciertamente, influye en el proceso educativo. En el análisis nos centramos, sobre todo, en el recuerdo íntimo de los acontecimientos históricos y en la manera cómo se representan en la novela. Para el mejor entendimiento de la época, ofrecemos en el tercer capítulo de este trabajo el esbozo del contexto histórico, político y social durante la Segunda República.

La tercera dimensión es la más personal, porque observamos a la maestra también desde la perspectiva de la mujer, y posteriormente madre, que tiene sus principios, valores y

aspiraciones, los cuales se reflejan, sin duda, en su vida profesional. El nivel personal nos sirve para analizar el rol del recuerdo, testimonio y memoria en la novela, partiendo del marco teórico, expuesto en el segundo capítulo de este trabajo.

Por eso, el objetivo principal de este trabajo es analizar la representación de la misión educativa republicana en la novela de Josefina Aldecoa y encontrar aquellas herramientas literarias que usa la autora para proponernos una mirada interior a un tema bastante complejo. Es decir, descifrar cómo se recrea la memoria de la reforma educativa. Además, este análisis desemboca en el descubrimiento de la dimensión didáctica de la obra y su conexión con la realidad extraliteraria.

También esperamos que este trabajo, que presenta los aspectos fundamentales de la misión educativa republicana tanto desde la perspectiva memorística utilizada en la obra ficcional, como desde la perspectiva científica descrita sistemáticamente en la parte teórica sobre la reforma educativa, pueda ofrecer a los lectores interesados una imagen global de la problemática de la enseñanza en un período concreto de la historia de España.

2. Experiencia, memoria e historia – marco teórico

El objetivo de este capítulo es construir una base teórica sólida sobre la problemática de la experiencia, historia y, sobre todo, memoria y su relación con la literatura, partiendo de los estudios de los especialistas del tema. Debido a que este campo teórico es muy complejo, nos limitaremos a los conceptos que servirán a los propósitos de este trabajo.

2.1 La experiencia como punto de partida

Partimos desde el propio título de este trabajo: *Experiencia de una maestra: representación educativa en España en la obra de Josefina Aldecoa*. ¿Cómo podemos definir el concepto de la experiencia? ¿Y qué papel juega en cuanto a la noción de la memoria? Aunque la búsqueda de la definición exacta de la experiencia no es una tarea fácil, algunos autores han intentado delimitar esta noción como «aquel bagaje de saberes y vivencias que el hombre acumula como efecto de su desarrollo como individuo y de sus relaciones sociales» en palabras de Julio Aróstegui Sánchez, quien se apoya, además, en la etimología de la palabra que da a intuir «que se extrae de alguna acción a la enseñanza o conocimiento que se adquiere en el actuar». ¹ Jorge Larossa determina algunos principios de la experiencia como pueden ser, por ejemplo, la exterioridad, alteridad o subjetividad; es decir, que la experiencia supone la aparición de un acontecimiento que es ajeno al sujeto. Sin embargo, aunque el acontecimiento es exterior, el lugar de la experiencia es el propio sujeto, por eso la misma experiencia es siempre subjetiva. ² Antonio Velasco Castro amplía esta teoría basada en dos elementos – el sujeto y el acontecimiento – por la información de que el sujeto que experimenta la experiencia «ha de estar consciente y contar con una memoria.» ³

Mencionando el término de la consciencia, hay que tener en cuenta que la experiencia abarca dos acepciones distintas desde el punto de vista filosófico: las referidas al *conocimiento* desde la perspectiva empirista y a la *consciencia* según la visión de la filosofía alemana, enraizada en el kantismo, que luego desemboca en el historicismo, la hermenéutica o la fenomenología que considera la experiencia como «el resultado de la vida vivida.» ⁴ La hermenéutica afirma que es «una forma de comprensión e interpretación, de recepción y

¹ Julio ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, *La historia vivida – Sobre la historia del presente*, Madrid: Alianza Editorial, S.A., 2004, 143-145.

² Jorge LAROSSA, «Sobre la experiencia», *Aloma* 19 (2006), 88-91.

³ Antonio VELASCO-CASTRO, «Borrar la experiencia: de la experiencia individual a la historia social», *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 15 (2007), 1.

⁴ ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, 145-148.

donación de sentido para los diversos fenómenos y acontecimientos que constantemente nos hacen frente en el curso de nuestra existencia».⁵

Por eso, no es de extrañar que la experiencia esté vinculada a nuestra existencia dentro de la vida social cotidiana, puesto que «está ligada a la intersubjetividad, a la relación del hombre con [...] los demás sujetos que participan de una experiencia directa.»⁶ Por otra parte, según la interpretación psicológica, está vinculada, principalmente, a la memoria, que representa un soporte psíquico de la experiencia. Y como apunta Aróstegui Sánchez, ya Aristóteles había afirmado que «sin la memoria, no existe posibilidad de experiencia.» En otras palabras, la memoria como «facultad de recordar, traer el presente y hacer permanente el recuerdo [...] es la que hace posible el registro de la experiencia.»⁷

Algunos autores, además, distinguen entre dos tipos de experiencia: la *experiencia vivida* que los individuos o grupos sociales ganan al vivir su vida a base de sus reacciones mentales y emocionales frente a distintos acontecimientos; y la *experiencia percibida* que los hombres adquieren del conocimiento formalizado, es decir, del discurso religioso, político, filosófico, etc. De esta perspectiva resulta que tanto la memoria individual como la colectiva e histórica, a las cuales vamos a dedicarnos enseguida, se construyen desde la experiencia.⁸ En resumen, estas dos entidades, la experiencia y la memoria, se entrelazan mutuamente.

2.2 La memoria en el centro de atención frente a la historia

Antes de pasar a la explicación de la relación entre la historia y memoria, consideramos necesario profundizar en el propio tema de la memoria. Según algunos especialistas en el tema, vivimos en el «tiempo de la memoria» o «tiempo de testigo», puesto que somos unos extraordinarios consumidores de memoria. No sólo se multiplican ya desde finales del siglo pasado los estudios sobre la memoria, sino que la memoria se ha convertido en «una preocupación central de la cultura y de la política de las sociedades occidentales.»⁹ También los traumas que han marcado la experiencia vivida del siglo XX como las guerras, genocidios, represiones políticas o militares contribuyeron al interés por la preservación de la memoria.¹⁰

⁵ Mauricio MANCILLA MUÑOZ, «Experiencia de la historicidad e historicidad de la experiencia: el mundo como espacio hermenéutico», *Alpha* 36 (2013), 188.

⁶ ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, 151.

⁷ *Ibid.*, 153-157.

⁸ Darío BETANCOURT ECHEVERRY, «Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo», *La práctica investigativa en ciencias sociales*, 2004, 127.

⁹ ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, 161.

¹⁰ Enzo TRAVERSO, *El pasado, instrucciones del uso – Historia, memoria, política* (trad. Almudena González de Cuenca), Madrid: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales, S.A., 2007, 15-16.

En cuanto a algunos rasgos generales de la memoria, Ricoeur en su célebre libro *La memoria, la historia, el olvido* ofrece un análisis detallado de la problemática, del cual nos gustaría mencionar la afirmación de que a la memoria se vincula la pretensión de ser fiel al pasado, sin embargo, muchas veces se le reprocha su poca fiabilidad causada por el hecho de que es nuestro único recurso sobre la referencia al pasado. En las palabras de Ricoeur: «no tenemos nada mejor que la memoria para significar que algo tuvo lugar, sucedió, ocurrió antes de que declaramos que nos acordamos de ello.»¹¹ En el carácter de la memoria también destaca su subjetividad y singularidad, es decir, no se preocupa por la contextualización o las generalizaciones. Es una facultad activa que modifica el recuerdo para que pueda reaparecer más tarde y no caiga en el olvido.¹² A base de estos rasgos, cabe decir que la memoria se reconstruye desde las circunstancias del presente. Entonces, representa una pieza clave en el proceso de la construcción de nuestra identidad, ya que «cuando se pierde la memoria, cuando se olvida el pasado del que se proviene, la identidad se diluye, se borra, se pierde.»¹³

Ahora bien, pasamos de los rasgos generales a la teoría de Maurice Halbwachs quien ha distinguido tres tipos de memoria: la individual, la colectiva y la histórica. A la relación entre la memoria individual y la colectiva, la explica mediante la noción del recuerdo y el hecho de que el ser humano es un ser social, miembro de diversos grupos sociales. Según su opinión, si podemos basarnos, no solamente en nuestro recuerdo, sino en los recuerdos de los demás, nuestra confianza en la exactitud de dicho recuerdo será mayor y añade que en realidad nunca estamos solos, ya que los recuerdos son elementos colectivos.¹⁴ En otras palabras, la memoria individual «no está totalmente aislada y cerrada. Muchas veces, para evocar su propio pasado, un hombre necesita recurrir a los recuerdos de los demás.»¹⁵ La importancia del factor social demuestra con el ejemplo de que no recordamos nuestra primera infancia, porque en aquel entonces todavía no éramos un ser social.

Además, la memoria individual funciona a base de los instrumentos (palabras, ideas...), los cuales igualmente tienen un carácter colectivo. De ello resulta que «si la memoria individual puede respaldarse en la memoria colectiva, situarse en ella [...], no por ello dicha

¹¹ Paul RICOEUR, *La memoria, la historia, el olvido* (trad. Agustín Neira), Madrid: Editorial Trotta, S.A, 2003, 40-41.

¹² TRAVERSO, 22.

¹³ Manuel MALDONADO ALEMÁN, «Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica», *Revista de Filología Alemana*, Anejo III, (2010), 174.

¹⁴ Maurice HALBWACHS, *La memoria colectiva* (trad. Inés Sancho-Arroyo), Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004, 26.

¹⁵ *Ibíd.*, 54.

memoria colectiva sigue menos su propio camino [...]. La memoria colectiva por otra parte, envuelve las memorias individuales, pero no se confunde con ellas.»¹⁶

Una vez aclarada la importancia del concepto de la memoria colectiva, damos un paso más allá y observaremos algunos aspectos de la memoria histórica. Halbwachs entiende por memoria histórica «la serie de hechos cuyo recuerdo conserva la historia nacional»¹⁷ y cuya denominación no es, según él, muy afortunada, porque los conceptos de memoria e historia se oponen en diversos aspectos. Según el sociólogo, la memoria colectiva lleva en sí el atributo de continuidad que no tiene nada de artificial ni contiene las líneas de separación claramente trazadas como en la historia, ya que «del pasado solo retiene lo que aún queda vivo de él o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene.»¹⁸

Primero, el autor pone en contraste la memoria histórica con la memoria autobiográfica. El autor promulga que la memoria histórica es más amplia y representa el pasado de forma muy resumida y esquemática, mientras la memoria autobiográfica ofrece la representación mucho más continua.¹⁹

Para mejor entendimiento de su punto de vista sobre la historia, presenta un ejemplo de un niño que no tiene ningún recuerdo directo de los acontecimientos históricos o nacionales producidos durante su infancia, no obstante, gracias al contacto con sus padres que asumían ciertas características y costumbres por vivir en una determinada época, en un país determinado y en unas circunstancias políticas determinadas, cuando quisiera más tarde recordar cómo se vivía y pensaba en la época de la generación de sus padres, su reflexión se centraría en ellos. Es decir, «nuestra memoria no se basa en la historia aprendida, sino en la historia vivida. Así pues, por historia hay que entender, no una sucesión cronológica de hechos y fechas, sino todo aquello que hace que un período se distinga de los demás [...]»²⁰

Por eso, al reconstruir los recuerdos, nuestra memoria tiende a basarse en el pasado vivo, en vez del pasado aprendido mediante la historia escrita que es, digamos, una recopilación estructurada de los acontecimientos históricos más importantes. Sin embargo, el autor advierte de la fragilidad de este pasado vivo: «sucede en general, que la historia comienza en el punto donde termina la tradición, momento en que se apaga o se descompone la memoria social.»²¹ Esta descomposición está causada por la desaparición del grupo que conservaba el recuerdo en su conciencia. Por eso, el autor explica que mientras un recuerdo

¹⁶ HALBWACHS, 54.

¹⁷ *Ibid.*, 79.

¹⁸ *Ibid.*, 81.

¹⁹ *Ibid.*, 55.

²⁰ *Ibid.*, 58-60.

²¹ *Ibid.*, 80.

sigue vivo dentro del grupo, no hace falta fijarlo por escrito. No obstante, en el momento en que la memoria de ciertos acontecimientos se dispersa en varias mentes individuales y ya no se apoya en el grupo que conservaba aquella memoria o que experimentó sus consecuencias, «el único medio de salvarla es fijarla por escrito en una narración continuada ya que, mientras que las palabras y los pensamientos mueren, los escritos permanecen.»²²

En resumen, podemos decir que «el punto de vista de la historia es que examina los grupos desde fuera, y abarca un período bastante largo [...]. La memoria colectiva, en cambio, es un grupo visto desde dentro, y durante un período que no supera la duración media de la vida humana [...]»²³ Además, el historiador no sitúa su punto de vista dentro de uno de estos grupos reales, porque pretende ser objetivo e imparcial y recopilar todos los hechos relevantes. En comparación, en la memoria colectiva de un grupo, no todos los hechos, lugares o períodos, percibidos desde la perspectiva interior, tienen la misma importancia para sus miembros.²⁴

Para los objetivos de este trabajo, mencionaremos el término referido al tema de la memoria - la «post-memoria» definida por Marianne Hirsh como «la forma de memoria característica de quienes recuerdan ciertos hechos históricos traumáticos no vividos directa o conscientemente en su momento, pero que han condicionado el entorno familiar más cercano y han condicionado su propia memoria del pasado.»²⁵

Hemos esbozado el punto de vista de Maurice Halbwachs a la problemática de la oposición entre la memoria e historia, para el cual simplemente «la historia supone una mirada externa sobre los acontecimientos del pasado, mientras que la memoria implica una relación de interioridad con los hechos relatados.»²⁶ No obstante, el sociólogo no era el único a quien preocupaba este tema. Ha resonado durante los tiempos de la Grecia clásica o la época de Voltaire, pero ha ganado más atención principalmente en el siglo XX por varias razones.

En primer lugar, por la importancia creciente de la «historia oral» que, tras la Segunda Guerra Mundial, brindó la posibilidad de sacar a la luz los recuerdos y experiencias vividas de los sectores marginales y así suprimir las narraciones producidas solo por las élites. En segundo lugar, desde la década de los años setenta bajo la influencia de disciplinas como el estudio de la mujer, la nueva antropología, sociología interpretativa, etc.; esta problemática

²² HALBWACHS, 80.

²³ *Ibid.*, 84-88.

²⁴ *Ibid.*, 85.

²⁵ María GÓMEZ MARTÍN, «Memoria histórica y literatura: la consagración de un pacto», *Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo* 1 (2007), 138.

²⁶ TRAVERSO, 27.

despierta interés entre historiadores, filósofos y sociólogos de varios países, desde los Estados Unidos, pasando por los países europeos hasta Israel.²⁷

Pasando a las semejanzas y diferencias principales entre memoria e historia, podemos empezar con la afirmación bastante sencilla que «historia y memoria nacen de una misma preocupación y comparten un mismo objeto: la elaboración del pasado.»²⁸ Sin embargo, si consideramos en especial el caso de la historia reciente, según Jaume Aurell, podemos acceder al conocimiento e interpretación del pasado a través de dos perspectivas distintas; una es la «perspectiva científica» que es documentada, sistemática, objetiva y usa métodos propios de la disciplina histórica y la segunda, denominada «perspectiva memorística» suele ser experiencial, oral, sentimental, emocional, basada en la propia experiencia o los testimonios de los protagonistas.²⁹ Añade que aunque anteriormente la memoria colectiva y la historia se habían mantenido metodológica, cronológica y conceptualmente separadas, ahora se vinculan debido al creciente interés de las sociedades contemporáneas por su pasado reciente y también por el pasado remoto si dispone de alguna analogía con el presente.³⁰

En ciertos aspectos, historia y memoria comparten las mismas funciones: «una es la lucha contra el olvido, la otra es la imposibilidad de ambas de contener en sí todo el pasado.»³¹ Paul Ricoeur establece cierta jerarquía entre ellas, considerando la historia como una escritura del pasado que trata de responder a las cuestiones que plantea la memoria y señalando que la historia debería liberarse de la memoria, sin embargo, no rechazándola, sino más bien poniendo distancia con ella.³²

Esta relación se refleja en el propio testimonio de la memoria «donde la historia encuentra la certidumbre en la existencia del pasado que fue [...]»³³ Por otro lado, hay que tener en cuenta que el testimonio oral no se puede tomar como una verdad absoluta, puesto que la memoria al proyectar el pasado, estará siempre influida por el presente y seleccionará «aquellos hechos y aquellas circunstancias que han superado el paso del tiempo o los traumas personales.» Por eso, deberíamos considerar otras fuentes documentales relacionadas con el

²⁷ María Inés MUDROVIC, *Historia, narración y memoria – Los debates actuales en filosofía de la historia*, Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2005, 120-121.

²⁸ TRAVERSO, 21.

²⁹ Jaume AURELL, *La escritura de la memoria – De los positivismos a los postmodernismos*, Valencia: Universitat de València, 2017, 269.

³⁰ *Ibid.*, 268-269.

³¹ ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, 164.

³² TRAVERSO, 21-23.

³³ Roger CHARTIER, «El pasado en el presente. Ficción, historia, memoria», *Lectura Mundi* (2015), 8.

acontecimiento que se hayan conservado.³⁴ En resumen, aunque existen tanto diferencias como semejanzas entre estas dos entidades, ambas tienen una importancia enorme a la hora de ofrecernos una imagen sobre el pasado.

2.3 La representación del pasado en la literatura

Queremos dedicar el último comentario al tema de la representación del pasado en la literatura. Observando la estrecha relación entre literatura e historia, podemos encontrar sus muestras ya en los cantares de gesta, el romance o en las obras historiográficas que no siempre han sido fieles al lenguaje científico, sino que empleaban abundantemente los recursos novelísticos.³⁵ El nacimiento de la novela histórica se relaciona, con el romanticismo y el escritor Walter Scott. Según Gyorgy Lukács, la novela histórica se desarrolla siempre en las épocas de crisis y es consecuencia de la transformación de la sociedad. Por eso, no resulta sorprendente que en el contexto español, su auge está representado por Benito Pérez Galdós en la época de Isabel II y la Primera República, los miembros de la Generación del 98 o los autores que experimentan la transición española a finales de los años setenta, principios de los ochenta.³⁶

En cuanto al carácter de la novela histórica, Ana García Herranz apunta que es una tarea difícil encontrar una definición exacta de este subgénero novelístico, debido a la transformación natural de algunos rasgos genéricos durante su larga tradición, contada desde las obras de Walter Scott hasta la novela histórica contemporánea.³⁷

No obstante, en cuanto a sus rasgos generales, nos ha parecido interesante el trabajo del Kurt Spang. El romanista alemán, apoyándose en las palabras de Harro Müller, delimita algunas características de este género «de naturaleza híbrida» que combina lo histórico con lo ficticio. La novela histórica es, según su teoría, perspectivista, porque «en ella se adopta un ángulo de vista determinado sobre la época novelada», luego es estéticamente ordenada, es decir, los hechos referenciales en ella se ordenan mediante los recursos estético-literarios y está escrita por un determinado autor, en un determinado momento y pensada para un público determinado.³⁸

³⁴ AURELL, 271.

³⁵ Antonio CASCÓN DORADO, «Novela Histórica e historiografía clásica», *Revista de Estudios Latinos (RELat)* 6 (2006), 219.

³⁶ GÓMEZ MARTÍN, 135-136.

³⁷ Ana GARCÍA HERRANZ, «Sobre la novela histórica y su clasificación», *EPOS XXV* (2009), 305.

³⁸ Kurt SPANG, «Apuntes para una definición de la novela histórica», *La novela histórica. Teoría y comentarios*. Pamplona: EUNSA (1998), 85.

No hace falta enumerar en este trabajo todos los rasgos particulares de la novela histórica, no obstante, hay que subrayar su gran capacidad de facilitar a los lectores el acceso al conocimiento del pasado histórico y, respectivamente, a su contexto cultural, los sucesos históricos, costumbres, etc.³⁹ Antonio Gómez Rufo añade, en palabras de Carlos García Gual, que «si el protagonista es de verdad un gran héroe, la novela nos ofrece una visión más próxima, más íntima, más sentimental que la que se cuenta en las crónicas.»⁴⁰

Asimismo, hay que tomar en cuenta que esta aproximación es una de las posibles interpretaciones del pasado como apunta Nancy Malaver Cruz: «todo aquello que pueda contar un historiador o crear un escritor de ficción no es más que una de las tantas posibles interpretaciones de los hechos del pasado.»⁴¹

Además, Maldonado Alemán explica que la literatura, disponiendo del poder de transformar la experiencia histórica y presentarnos distintas representaciones, valoraciones e interpretaciones de los acontecimientos, «moldea, de este modo, una memoria y una identidad cultural.»⁴² Y Celia Fernández Prieto añade que la convivencia de las entidades históricas y ficcionales dentro de la novela histórica causa su contaminación mutua: «los elementos históricos se ficcionalizan y los ficticios se revisten de historicidad que el novelista puede explotar en la dirección que considere más eficaz para sus propósitos estéticos e ideológicos.»⁴³

Por eso, la novela histórica debería, aparte de presentar al lector algunos acontecimientos históricos y entretenerle, aportar en sí también cierta reflexión y contener el elemento didáctico. Puede servir como «pretexto para explicarnos qué está pasando en nuestros días» y «usar el pasado [...] como espejo en el que vernos a nosotros mismos.»⁴⁴

Y acerca de esta relación entre el pasado y el presente, Fernández Prieto apunta que «la novela histórica establece una distancia temporal y cultural entre su universo diegético, situado en el pasado, y el presente de autor y de los lectores, distancia que genera diversos efectos del sentido.»⁴⁵

Hablando sobre su vinculación con el presente, una de las funciones de este tipo de la narrativa puede ser también la recuperación de la memoria histórica. La literatura ayuda

³⁹ Celia FERNÁNDEZ PRIETO, *La Historia en la novela histórica en Reflexiones sobre la novela histórica* (ed. José Jurado Morales), Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2006, 166.

⁴⁰ Antonio GÓMEZ RUFO, *La novela histórica como pretexto y como compromiso en Reflexiones sobre la novela histórica* (ed. José Jurado Morales), Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2006, 56.

⁴¹ Nancy MALAVER CRUZ, «Literatura, historia y memoria», *Hallazgos* 20 (2013), 46.

⁴² MALDONADO ALEMÁN, 175.

⁴³ FERNÁNDEZ PRIETO, 166.

⁴⁴ GÓMEZ RUFO, 58-65.

⁴⁵ FERNÁNDEZ PRIETO, 166.

recuperar nombres, lugares que habían sido ignorados u olvidados, y que la historia no había tratado suficientemente o ni siquiera habían aparecido en su visor. La literatura puede representar una buena plataforma para contar las experiencias dolorosas, emocionantes que los géneros más objetivos como historia o reportaje no serían capaces de trabajar adecuadamente. Gracias a la incorporación de las situaciones y personajes inventados nos puede servir «para ampliar la comprensión de determinados hechos, para ampliar el punto de vista moral.»⁴⁶

En cuanto a las experiencias contadas, Antonio Velasco Castro añade que hay que tomar en cuenta que «la rememoración de la historia personal [...] es una narración construida a posteriori [...], sobre la base última de experiencias individuales, unas más relevantes que otras, algunas mejor recordadas que otras, unas negadas, otras exageradas.»⁴⁷

Consecuentemente, Luis García Jambrina nos recuerda, basándose en las ideas de María Teresa López de la Vieja, el contraste entre la pequeña historia particular y la historia oficial. Existe el tópico de que la historia la escriben los vencedores. Por eso, la narrativa de la memoria puede mantener vivos los recuerdos que construyen la identidad personal y colectiva de los perdedores, de los olvidados y presentarnos también su punto de vista, captado gracias a los testimonios orales, recuerdos y experiencias contadas.⁴⁸

Y María Teresa Navarro Salazar amplía esta teoría, aplicándola a las novelas históricas, cuyos sujetos de la experiencia son las mujeres. Apunta que con el empleo de los personajes femeninos que han permanecido olvidados o totalmente desconocidos para los lectores se cumple un doble objetivo: «se les devuelve a la vida entrelazando su historia con motivos de ficción y se les eleva a la categoría de modelos.»⁴⁹

Para concluir, es imprescindible recordar que «la literatura de la memoria histórica debe permitir comprender y dominar la historia, para evitar repetirla y caer en el absurdo círculo de la insensatez.»⁵⁰

⁴⁶ GARCÍA JAMBRINA, «La recuperación de la memoria histórica en tres novelas», *Iberoamericana* IV, 15 (2004), 143-144.

⁴⁷ VELASCO-CASTRO, 15.

⁴⁸ *Ibid.*, 144.

⁴⁹ María Teresa NAVARRO SALAZAR, *Mujer e identidad en la narrativa histórica femenina en Reflexiones sobre la novela histórica* (ed. José Jurado Morales), Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2006, 200-201.

⁵⁰ MALAVER CRUZ, 42.

3. Contexto histórico y social de la Segunda República

El sistema educativo de cada país es reflejo de la situación política, económica y social en el momento presente y consecuencia de los momentos pasados. Por eso, consideramos imprescindible construir un marco histórico del primer tercio del siglo XX que nos servirá, además, como una base para el análisis de la obra escogida.

3.1 La época pre-republicana – la monarquía y la dictadura

La monarquía de Alfonso XIII, iniciada en 1902, le dejó al país varios problemas graves; la crisis social, consecuencia de los conflictos entre las clases trabajadoras y la burguesía, y de la creación de las organizaciones de carácter sindical como la UGT socialista (la Unión General de Trabajadores) y la CNT (la Confederación Nacional de Trabajadores) con tendencias anarquistas.⁵¹ Hay que sumar el creciente nacionalismo en el País Vasco, Galicia y Cataluña⁵² y el problema militar, concretamente el desacuerdo de la sociedad con la guerra en Marruecos, que terminó con la derrota catastrófica en 1921. Como consecuencia de esta inestabilidad política y social se proclamó en 1923 la dictadura de Primo de Rivera.⁵³

Durante la dictadura, se había renovado el orden público, se dio por concluida la guerra en Marruecos y, gracias al desarrollo de la economía mundial, se mejoró la infraestructura del país.⁵⁴ No obstante, había mucha censura y el dictador tenía bajo su mando tanto el poder legislativo, como el ejecutivo y el judicial.⁵⁵ La popularidad inicial del régimen decaía y en enero de 1930, Primo de Rivera dimitió y se exilió en Francia.⁵⁶

Tampoco el nombramiento del General Berenguer como presidente del gobierno restauró la confianza en la monarquía. Los regionalistas, socialistas, republicanos, obreros, militares e intelectuales firmaron en 1930 el Pacto de San Sebastián, declarando la unión de fuerzas contra la monarquía. En octubre del mismo año, tuvo lugar la sublevación militar en Jaca y se proclamó la república. Aunque fue reprimida, no se tardó mucho en celebrar las elecciones y declarar la Segunda República Española, esta vez legalmente, dando fin al reinado de Alfonso XIII.⁵⁷

⁵¹ Jiří CHALUPA, *Dějiny Španělska*, Praha: Nakladatelství Lidové Noviny, 2016, 434.

⁵² José Manuel ROLDAN, *Historia de España*, Madrid: EDELSA Grupo Didascalia, S.A., 1996, 115-117.

⁵³ Jiří ČERNÝ, Alena MOHAPLOVÁ y Jiří CHALUPA: *España. Geografía, Historia, Arte*, Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997, 30.

⁵⁴ Antonio UBIETO ARTERA, *et. al.: Dějiny Španělska*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995, 638.

⁵⁵ *Ibid.*, 447.

⁵⁶ *Ibid.*, 450-451.

⁵⁷ ROLDAN, 118-119.

3.2 La Segunda República Española

El 14 de abril de 1931 se proclamó la Segunda República. Con el fin de redactar la nueva Constitución se celebraron el 28 de junio de 1931 las elecciones a las Cortes Constituyentes. En palabras del historiador Julián Casanova se introdujeron «las elecciones libres y limpias por primera vez en la historia de España.»⁵⁸ En estas elecciones pudieron votar solo los varones mayores de 23 años, sin embargo, las mujeres a pesar de no poder votar, podían ser elegidas. Efectivamente, entre los 470 diputados elegidos, aparecieron tres mujeres, concretamente Clara Campoamor, Victoria Kent y Margarita Nelken. Y entre las nuevas caras en las Cortes aparecieron intelectuales, periodistas, profesores, abogados y representantes de la clase obrera. En cuanto al espectro de los partidos políticos que experimentaron éxito en estas elecciones, triunfó la Conjunción Republicano-Socialista.⁵⁹

El Gobierno provisional presidido primero por Niceto Alcalá Zamora y luego por Manuel Azaña, duró hasta diciembre de 1931 cuando se formó el primer gobierno ordinario y se aprobó la Constitución.⁶⁰ La propia Constitución definía a España como «una república democrática de trabajadores de toda clase, que se organiza en régimen de Libertad y de Justicia»⁶¹, trataba también la cuestión religiosa añadiendo que «El Estado español no tiene religión oficial,» sin embargo, que los españoles tienen derecho de practicar cualquier religión.⁶² Más detalladamente, se describía el tema religioso en el artículo 26 que decía que el Estado no favorecería ni apoyaría económicamente a la Iglesia, les prohibía a las órdenes religiosas a ejercer tanto la industria y comercio como la enseñanza entre otras condiciones, un hecho que creó un gran abismo entre el Estado y la Iglesia.⁶³

Traía también muchas innovaciones en el campo de los derechos humanos como la introducción del matrimonio civil, el divorcio y el reconocimiento de la igualdad de los ciudadanos ya que según el artículo 25: «no podrán ser fundamentos de privilegio jurídico: la naturaleza, la filiación, el sexo, la clase social, la riqueza, las ideas políticas ni las creencias religiosas.[...].»⁶⁴ Tampoco podemos olvidar el artículo 36 sobre el sufragio universal: «Los

⁵⁸ ROLDAN, 27.

⁵⁹ CHALUPA, 458-459.

⁶⁰ UBIETO ARTERA, 687-688.

⁶¹ «Constitución de la República Española», en Documentación del Congreso de los diputados (1931), <http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf>, [consulta: 27/10/2017], art. 1.

⁶² *Ibid.*, art. 3 y art. 27.

⁶³ *Ibid.*, art. 26.

⁶⁴ *Ibid.*, art. 25.

ciudadanos de uno y otro sexo, mayores de veintitrés años, tendrán los mismos derechos electorales conforme determinen las leyes,»⁶⁵ defendido por la diputada Clara Campoamor.

Una vez aprobada la Constitución, se eligió en las Cortes al presidente de la República, Niceto Alcalá Zamora. Manuel Azaña se encargó de presidir el primer gobierno ordinario y poner en marcha las reformas.⁶⁶ Su gobierno republicano-socialista logró, durante el primer bienio (1931-1933), reorganizar el ejército, reformar el sector de la enseñanza, definir la separación entre Estado e Iglesia, resolver algunas cuestiones de la autonomía de Cataluña y poner en marcha la reforma agraria, la cual no se llevó a cabo en su totalidad.⁶⁷

Aunque en el primer bienio se consiguieron algunos cambios positivos, las reformas y la forma de gobernar de los republicano-socialistas eran una piedra en el zapato de los defensores de la derecha, que empezaron a formar nuevos grupos como la *Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA)* encabezada por Gil Robles. También encontraríamos nuevos grupos basados en el fascismo italiano o alemán como la *Falange Española* fundada en 1933 por José Antonio Primo de Rivera. Y la izquierda, concretamente el *Partido Comunista de España (PCE)*, pedía cada vez más atención. Era obvio, que las elecciones de 1933, celebradas en este ambiente de tensión política, iban a significar el fin del gobierno de Azaña. Así sucedió y el poder fue asumido por la CEDA y el Partido radical, dando comienzo al nuevo bienio centro-derechista (1933-1936), denominado bienio negro.⁶⁸

La primera meta del nuevo gobierno era anular o al menos modificar algunas reformas del gobierno anterior; por eso se devolvieron las tierras expropiadas a los propietarios o se intentaba encontrar de nuevo un lenguaje común con la Iglesia.⁶⁹ No obstante, la derecha no estaba satisfecha con el plan tan moderado y al otro lado del espectro, la izquierda, contagiada por las ideas revolucionarias del este de Europa, había mostrado igualmente el descontento con algunos pasos del gobierno.⁷⁰

En octubre de 1934 se produjo una revolución violenta en Asturias y la ola revolucionaria llegó también a Cataluña. Allí, la proclamación del Estado catalán fue reprimida por el ejército. Desafortunadamente, en Asturias, la situación no se pudo resolver

⁶⁵ Estela GILBAJA CABRERO, «Clara Campoamor y el sufragio femenino en la Constitución de la Segunda República», *Revista parlamentaria de la Asamblea de Madrid* 29, (2013), 300-304.

⁶⁶ Antonio DOMÍNGUEZ ORTIZ, *España: Tres milenios de Historia*, Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia, S.A., 2001, 325-326.

⁶⁷ Julián CASANOVA, *República y guerra civil (vol.8)*, Madrid: Crítica/Marcial Pons, 2007, 39.

⁶⁸ ČERNÝ, MOHAPLOVÁ, CHALUPA, 32.

⁶⁹ ROLDAN, 124-125.

⁷⁰ UBIETO ARTERA, 694.

tan fácilmente debido a la gravedad del conflicto, a veces denominado como «la primera batalla de la Guerra Civil».⁷¹

Las masas obreras, entre las cuales podríamos encontrar a los mineros, anarquistas o comunistas, consiguieron dinamita y armas de la Fábrica de Armas de Trubia, con las que ocuparon los cuarteles de la Guardia Civil y destruyeron una gran parte de la capital Oviedo. Gil Robles, consciente de que no se podía detener este tsunami revolucionario, ordenó enviar al ejército de Marruecos dirigido por Francisco Franco que al final suprimió la revolución. Este conflicto ha dejado unos números penosos: dos semanas de lucha, cientos de muertos, miles de heridos y detenidos.⁷² Después de estos asuntos, en enero de 1936, las Cortes fueron disueltas y de las nuevas elecciones salió una coalición de izquierdas, llamada *Frente Popular* donde se reunieron los socialistas, comunistas, republicanos de izquierda, algunos partidos regionalistas y sindicatos anarquistas. Así que comenzó el tercer bienio que intentó volver al programa de 1931.⁷³

Los sentimientos de los españoles frente a este gobierno, que luego cayó a manos de Santiago Casares Quiroga, eran mixtos. Las clases medias temían a la izquierda después de los acontecimientos de 1934 y la derecha, no quería oír nada de la República y conspiraba con el ejército para destruirla. El nacionalista Calvo Sotelo divulgaba que la República tendría que morir y proclamarse el estado totalitario. Fue asesinado y no cabe duda que su muerte fue una de las primeras llamas que anunciaba la llegada del fuego mucho más grande.⁷⁴

La primavera de 1936 llevó consigo una ola de violencia tremenda. Se quemaron conventos e iglesias, en las calles había atentados y asesinatos por motivos políticos e ideológicos. El gobierno se mostró impotente en resolver las cuchilladas diarias, la agresividad de los jóvenes manipulados por las distintas ideologías extremistas, y, sobre todo, para frenar las intenciones del ejército de dar un golpe de estado. Aunque Carlos Masquelet, el Ministro de la Guerra, intuía los objetivos de algunos oficiales militares y tomó las medidas correspondientes, como trasladar a Franco a las Islas Canarias, o a Mola de Marruecos a Pamplona, de esta manera ya no pudo detener el plan de los golpistas, los cuales se reunieron el 8 de marzo para preparar la sublevación contra la República.⁷⁵

Después del inicio de la Guerra Civil que comenzó el 17 de julio de 1936 en el protectorado de Marruecos, se empezó a escribir una nueva historia. Una historia triste y sangrienta que ha dejado sus huellas en la humanidad y en la identidad española.

⁷¹ DOMÍNGUEZ ORTIZ, 331.

⁷² *Ibid.*, 331.

⁷³ ROLDAN, 126.

⁷⁴ CHALUPA, 476-477.

⁷⁵ *Ibid.*, 478-479.

4. El sistema educativo de la Segunda República

4.1 Los pasos hacia la reforma

Estudiando el mosaico complejo del sector de educación durante la Segunda República y las reformas conectadas con él, tenemos que tomar en consideración los factores e ideas esenciales que lo iban formando. Sea la propia experiencia española con la enseñanza a finales del siglo XIX y principios del siglo XX o sea la influencia de la Institución Libre de Enseñanza o el pensamiento educativo socialista; estos tres fragmentos particulares eran imprescindibles para que este mosaico pudiese ganar su forma, es decir, establecerse en la Constitución republicana y ponerse en práctica en las escuelas y centros educativos.

4.1.1 La situación en la enseñanza durante la monarquía y dictadura

En el contexto de la sociedad española conservadora, todavía muy agrícola y bajo la influencia del caciquismo y la oligarquía, la enseñanza a principios del siglo tenía carácter dogmático y era anquilosada tanto en sus métodos y el material didáctico, como en la actitud de los propios maestros.⁷⁶

También en muchos textos literarios de autores de renombre como Miguel de Unamuno o Benito Pérez Galdós, encontramos varias alusiones a los métodos severos y a los ocasionales castigos físicos practicados muy frecuentemente tanto en las escuelas públicas como en los colegios católicos de las órdenes religiosas. El lema: «La letra con sangre entra» resume acertadamente la pedagogía de aquel entonces.⁷⁷

El monopolio de la Iglesia está permanente también en el sistema educativo primorriverista como señala Ramón López Martín: «[...] la política del Ministerio de Instrucción Pública será eminentemente clerical, defensora de la moral y del espíritu católico, con completa sumisión a las exigencias eclesiales.»⁷⁸

El último parámetro que hay que añadir, es la gran falta de las escuelas y maestros bien preparados, prácticamente en todos los rincones de España. No es de extrañar que en aquellos tiempos, el analfabetismo entre la población alcanzaba más de un 60% (24,8% en

⁷⁶ Clemente HERRERO FABREGAT, «Notas sobre la educación en la Segunda República Española», *Revista de Didácticas Específicas* 12 (1989), 186-187.

⁷⁷ Carlos LOMAS, «Literatura y memoria en tiempos de olvido: la utopía republicana de una educación democrática», en *La Revolución educativa en la Segunda República y la represión franquista* Valladolid, ed. Asunción Esteban Recio y María Jesús Izquierdo García: Ediciones Universidad de Valladolid, 2014, 17-18.

⁷⁸ Ramón LÓPEZ MARTÍN, *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera: Escuelas y maestros*, Valencia: Universitat de València, 1994, 36.

varones y 39,4% en mujeres).⁷⁹ Era obvio, que esta situación tenía que cambiar si quería cambiar también la propia España.

4.1.2 El krausismo y La Institución Libre de Enseñanza

Las imperfecciones del sistema educativo conservador se reflejaban también en el campo universitario. A finales del siglo XIX, no estaba garantizada la libertad de cátedra, es decir, los profesores universitarios tenían que someterse a las normas políticas y religiosas del régimen. Un grupo de catedráticos levantó las voces contra la situación y, consecuentemente, fueron expulsados de la Universidad. Sin embargo, este conflicto intelectual hizo nacer en 1876 un proyecto único y de influencia crucial para la enseñanza en España, *La Institución Libre de Enseñanza (ILE)* bajo el mando del catedrático Francisco Giner de Los Ríos.⁸⁰

La Institución se basaba en la filosofía de *krausismo* fundada por el filósofo alemán Karl Christian Friedrich Krause. Profundizando más en la doctrina krausista, es un sistema filosófico complejo que une lo religioso, lo científico y lo filosófico. Es decir, según el krausismo «el mundo está diversificado en la Naturaleza y el Espíritu, que confluyendo en la Humanidad tienden a una armonía perfecta en el seno de Dios, mediante la racionalización progresiva de las instituciones humanas.»⁸¹ Adolfo Posada subraya «el valor de esta filosofía como una filosofía de la vida y para la vida» que es la razón por la que el krausismo ha influido principalmente en las disciplinas éticas, sociales, políticas y pedagógicas.⁸²

La filosofía krausista fue importada a España por Sanz del Río, que fascinado por la doctrina durante su estancia en Alemania, decidió traducir algunas obras de Krause al español. Extendiéndose estas traducciones entre los intelectuales, podemos hablar del inminente nacimiento del krausismo español, un movimiento intelectual, que tenía sus propias características, ya que juntaba la base original con las circunstancias del país en la segunda mitad del siglo XIX. Los krausistas españoles creían en la perfectibilidad del hombre y en la importancia de su razón, en el progreso de la sociedad y también en la belleza de la vida.⁸³ En conclusión, el krausismo español se denomina a veces como un estilo propio de vida que

⁷⁹ Mariano PÉREZ GÁLAN, «La enseñanza en la Segunda República», *Revista de educación*, núm. extraordinario (2000), 318.

⁸⁰ Carmen GARCÍA COLMENARES y Luz MARTÍNEZ TEN, *La Escuela de la República: Memoria de una ilusión*, Madrid: Los libros de la catarata, 2014, 30.

⁸¹ Ricardo SÁNCHEZ ORTIZ DE URBINA, «Krausismo», *Enciclopedia de la cultura española, Tomo 3*, Madrid (1966), <<http://www.filosofia.org/enc/ece/e30825.htm>>, [consulta: 27/10/2017], 825-826.

⁸² Antonio POSADA, *Breve historia del krausismo español*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 1981, 42.

⁸³ Antonio MORALES MOYA, «El viaje en la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza», *Estudios turísticos* 83 (1984), 85.

opone el liberalismo, la ciencia y confianza en las capacidades del hombre contra la moral austera derivada de la religiosidad española.⁸⁴

Observando con detalle los principios esenciales de la ILE como, sobre todo, su postura «ajena a todo particularismo religioso, filosófico y político,»⁸⁵ apoyada en los principios krausistas, es cierto, que esta institución era progresista en comparación con el carácter de la enseñanza en España de aquel entonces. Más bien era comparable con algunas corrientes pedagógicas modernas europeas, a su vez, inspirándose de ellas. Del sistema inglés se enriqueció en lo que se refiere al cultivo del cuerpo, los juegos o la formación del carácter; del sistema francés, en los métodos de la formación de los maestros.⁸⁶

Aunque la ILE había comenzado siendo un centro privado universitario y de segunda enseñanza, Giner de los Ríos se dio cuenta pronto de que si quería iniciar la revolución en la enseñanza, tenía que centrarse ya en la enseñanza primaria. Porque según él, en cuanto a la programación, no existía la separación entre la escuela de párvulos, la primaria y la secundaria, sino al contrario, estas debían de estar enlazadas y la enseñanza debía ser continúa. Solo así, se podría crear el nuevo hombre, que tuviese el conocimiento de la cultura general, fuese capaz de concebir un ideal, estuviese preparado para su futuro oficio y gobernase con éxito su propia vida dentro de la sociedad.⁸⁷ Mucha razón tenía este fundador cuando dijo: «la revolución hay que hacerla en los espíritus y no en las barricadas.»⁸⁸

Aparte de la actitud laica, la programación continua y el énfasis en la cultura general, mencionaremos los principios más cruciales, de los cuales la mayoría se refleja en su mayor o menor medida en la enseñanza republicana. El primero de ellos, sería la coeducación, que hasta aquel entonces no era nada corriente en el ámbito español, salvo excepciones. Según la Institución Libre de Enseñanza, «no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad.»⁸⁹ Giner de los Ríos considera las clases mixtas, donde ambos sexos estudian juntos, como un espacio donde se

⁸⁴ SÁNCHEZ ORTIZ DE URBINA, 825-826.

⁸⁵ Julio SEAGE MARIÑO, *et. Al*, «Programa de la Institución Libre de Enseñanza: origen y carácter», *Revista de educación: La Institución Libre de Enseñanza (1876-1976)* 243 (1976), 113-114.

⁸⁶ José Luis FELIPE MASO, «La Institución Libre de Enseñanza: sus principios pedagógicos innovadores y su presencia en el currículo de la educación física actual. El primer centro docente que utilizó el deporte como elemento educativo», *Citius, Altius, Fortius* 7(2), (2014), 63.

⁸⁷ SEAGE MARIÑO, *et. al*, 115.

⁸⁸ Antonio MOLERO PINTADO, «La Institución Libre de Enseñanza y sus relaciones con la política educativa de la II República Española», *Revista de educación: La Institución Libre de Enseñanza (1876-1976)* 243 (1976), 83.

⁸⁹ Antonio JIMENEZ-LANDI, «La Institución Libre de Enseñanza en sus coordenadas pedagógicas», *Revista de educación: La Institución Libre de Enseñanza (1876-1976)* 243, (1976), 55.

puede formar adecuadamente el carácter moral de los alumnos. La coeducación también representa la esperanza de mejorar la posición inferior de la mujer en la sociedad.⁹⁰

Luego, la ILE pone énfasis en el cultivo tanto del espíritu como del cuerpo del alumno. La salud, la higiene, la nobleza de hábitos y maneras tienen la misma importancia como adquerimiento de los valores como tolerancia, lealtad, la consciencia del deber, etc. Por eso, sitúa al mismo nivel el trabajo intelectual y el juego corporal al aire libre.⁹¹

En cuanto a la metodología, cambia la manera de memorizar los textos arcaicos sin entenderlos, al contrario, el libro está considerado como una fuente de cultura general. La lectura ya no es una acción pasiva, sino activa, ya que el alumno hace resúmenes o reflexiones de los textos, mientras está constantemente motivado por el maestro. Éste pretende despertar el interés de los alumnos por la lectura.⁹²

Esta metodología activa se refleja también en otras asignaturas. En las ciencias, los alumnos conocen el mundo de la naturaleza mediante los experimentos, en las clases prácticas trabajan manualmente, además, el propio juego forma parte del aprendizaje. El niño debería preguntar, discutir, comentar, observar, probar. En definitiva, el hilo principal de la metodología no es solo aprender, sino aprender a hacer.⁹³

A todo esto sumaremos las excursiones, un elemento clave del programa de la ILE. Las clases de arte o la historia se dan a menudo en los museos, las ciencias naturales se explican en la naturaleza al aire libre. Las vacaciones se utilizan para hacer excursiones más largas, a veces a Madrid para visitar los museos y monumentos, a las montañas o hasta a Francia o Portugal. Los alumnos de la Institución no sólo aprenden el conocimiento de manera eficaz sino que también adquieren valores como el amor a la patria, el respeto al medio ambiente, etc.⁹⁴

Hay que añadir que la Institución Libre de Enseñanza también tuvo mérito en la fundación de algunas instituciones de importancia clave para la historia de España y principalmente para la enseñanza. Entre todos ellos mencionaremos la famosa Residencia de Estudiantes, la Junta para Ampliación de Estudios, el Instituto-Escuela, la Residencia de Señoritas o el Museo Pedagógico. Entre los intelectuales conectados con estas instituciones y con la propia ILE, había personas que, posteriormente, influyeron en la vida cultural y política de España como Bartolomé Cossío que después de la muerte de Giner de los Ríos continuó

⁹⁰ JIMENEZ-LANDI, 52.

⁹¹ SEAGE MARIÑO, *et. Al*, 115.

⁹² *Ibid.*, 116.

⁹³ *Ibid.*, 116.

⁹⁴ *Ibid.*, 116-117.

con la divulgación de las ideas institucionalistas, siendo uno de los creadores de las Misiones Pedagógicas, el gran proyecto de la Segunda República.⁹⁵

4.1.3 Las ideas educativas del PSOE

Otra base fundamental para la reforma educativa de la Segunda República era el pensamiento socialista. Cuando en 1879 nace el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) bajo la dirección de Pablo Iglesias, el líder es consciente de que uno de los puntos de su programa tiene que ser la educación del pueblo.⁹⁶ La enseñanza aparece como objeto de debate en varios Congresos del partido, donde se tocan los temas más particulares como el trabajo infantil.⁹⁷

En 1918 se celebra un Congreso socialista, donde el PSOE aprueba, a base de la propuesta de Lorenzo Luzuriaga, los aspectos clave para el ordenamiento del sistema educativo como «gratuidad de la enseñanza, neutralidad confesional e ideológica, coeducación, escuela unificada y democratización de la enseñanza.»⁹⁸ Como vemos, muchos de los aspectos coinciden con las ideas de la Institución Libre de Enseñanza y no es casualidad, ya que Luzuriaga conocía a Giner de los Ríos y a Bartolomé Cossío y también había entrado en la ILE. Sin embargo, teniendo en cuenta que la ILE era una institución privada, hay que subrayar la importancia de Luzuriaga en cuanto al tema de la accesibilidad a la educación que presentó en el documento *Bases para un Programa de Instrucción Pública*, advirtiendo de «la necesidad de que la educación pase a ser un derecho y no un privilegio.»⁹⁹

Como explica Antonio Molero Pintado, se ve un claro paralelismo entre el programa del PSOE y el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza y cabe decir que al fin y al cabo sus objetivos eran semejantes: preparar hombres para hacer historia. Todo esto a base de filosofía de la libertad, respeto al interior del niño y disciplina. Y en relación a la aplicación de esta base por parte de la política republicana añade que: «a la Segunda República, en materia educativa, el socialismo le proporcionó las masas y la Institución Libre de Enseñanza, los líderes y las ideas.»¹⁰⁰

⁹⁵ MORALES MOYA, 88.

⁹⁶ Antonio MOLERO PINTADO, «Programa pedagógico de la Segunda República Española», *Simposium internacional sobre educación e ilustración: Dos siglos de Reformas en la Enseñanza - Ponencias* (1988), 443.

⁹⁷ Jorge RODRÍGUEZ GUERRA, «Concepto y naturaleza de la Educación en el P.S.O.E. a principios del siglo», *Historia de la Educación* 5, (1986), 354-355.

⁹⁸ MOLERO PINTADO, 443-444.

⁹⁹ GARCÍA COLMENARES, MARTÍNEZ TEN, 34-35.

¹⁰⁰ MOLERO PINTADO, 444-445.

4.2 Necesidad de maestros y escuelas – la tarea para el gobierno provisional

El hecho de que el gobierno provisional, durante su corta gobernación de ocho meses, llevase a cabo varios pasos decisivos en la reforma de la enseñanza antes de la redacción de la propia Constitución, muestra que la reforma educativa realmente fue la prioridad para el régimen republicano. Tres eran los nombres importantes que asistieron al nacimiento de la reforma; concretamente, Marcelino Domingo en el cargo del ministro del Ministerio de la Instrucción Pública y Bellas Artes, luego Domingo Barnés como el subsecretario y Rodolfo Llopis como director general de Primera Enseñanza. Todos con mucha experiencia docente, y vinculados en su formación a la Institución Libre de Enseñanza.¹⁰¹

Los primeros tres decretos firmados por Domingo en su función eran: el primero, referido al reconocimiento del bilingüismo de la enseñanza en Cataluña; el segundo, la promulgación de la instrucción religiosa como no obligatoria; y el tercero, la configuración del Consejo de Instrucción Pública, un órgano consultivo que debía ocuparse de la orientación del sistema educativo.¹⁰²

Refiriéndonos a la reorganización del sistema educativo, hay que subrayar, que en este período preconstitucional, uno de los objetivos principales del Ministerio de la Instrucción Pública, estrechamente conectado con los decretos mencionados previamente, era crear «la escuela unificada». Es decir, «un modelo organizativo de las instituciones docentes que debían estructurarse sin solución de continuidad respecto a sus contenidos, duración, métodos y profesorado.»¹⁰³ Además, la escuela unificada debía ser laica, en otras palabras, neutra ideológicamente y confesamente, coeducativa, gratuita y obligatoria. Ya no sería decisiva la pertenencia del alumno a una clase social determinada. Desde otro punto de vista, tenemos que percibir también el modelo de la escuela unificada como una representación del monopolio estatal sobre la materia y administración de la enseñanza.¹⁰⁴

Sin embargo, Domingo era consciente de que no podía construir la nueva escuela unificada sin ladrillos imprescindibles, que aquí representarían el número más elevado de escuelas y principalmente maestros mejor preparados. Con este fin, se redactó el *Decreto de 23 de junio*, que creaba 7.000 plazas de maestros y maestras nacionales y, encima, incrementaba sus sueldos. En el mismo documento se afirmaba que en aquel momento,

¹⁰¹ PÉREZ GÁLAN, «La enseñanza en la Segunda República», 318.

¹⁰² Antonio MOLERO PINTADO, *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991 (Historia de la educación en España), 34-35.

¹⁰³ MOLERO PINTADO, «Programa pedagógico de la Segunda República Española», 448.

¹⁰⁴ *Ibid.*, 448-449.

España contaba con 35.716 escuelas unitarias y secciones de graduadas y que para atender a las exigencias de la población escolar fuese necesario crear 27.151 escuelas más. El Ministro, no teniendo miedo de este plan ambicioso, firmó el Decreto, considerado por algunos historiadores como totalmente revolucionario en la historia de la educación española.¹⁰⁵

Mencionamos también otros Decretos, no menos importantes, como el de la *Creación de Cursos de Selección Profesional* que debía sustituir las clásicas oposiciones para acceder a la plaza de maestro o el de la *Creación del Patronato de Misiones Pedagógicas*, al cual vamos a dedicar tiempo más adelante. Una atención especial merece el *Decreto sobre la reforma de las Escuelas Normales* del 29 de septiembre de 1931, cuyo objetivo era profesionalizar la formación de los futuros maestros y hacer de ellos el verdadero alma de la escuela republicana, denominado también *Plan Profesional de 1931*.¹⁰⁶

Las Escuelas Normales como institución contaban con una larga tradición en el territorio español ya desde 1839. No obstante, el concepto educativo republicano no pudo conformarse con el plan de 1914 que regulaba las Escuelas Normales hasta ese momento. Según él, la duración de la formación era de cuatro años y los aspirantes podían acceder a ella sin ninguna formación académica previa, solo con la condición de cumplir la edad mínima de quince años y terminar los estudios primarios. Mientras el Plan Profesional de 1931 exigía el título de Bachiller o, en su defecto, la titulación del maestro conforme al Plan de 1914 para el ingreso a las Escuelas Normales.¹⁰⁷ El currículum de esta formación abarcaba todo desde los conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales, tras metodologías especiales hasta las materias artísticas y prácticas.¹⁰⁸ Mediante el Plan Profesional, se redujo el número de las 91 Escuelas Normales, dejando solo una por provincia, con la excepción de Madrid y Barcelona que contaban con dos. Además, con establecimiento de la coeducación, desapareció la división de las Escuelas Normales para maestras y maestros.¹⁰⁹

En diciembre de 1931, Fernando de los Ríos sustituye a Marcelino Domingo en el cargo del Ministro de la Instrucción Pública y se redacta la Constitución donde se dedica un espacio notable a la enseñanza.¹¹⁰

¹⁰⁵ MOLERO PINTADO, *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, 36-39.

¹⁰⁶ MOLERO PINTADO, «Programa pedagógico de la Segunda República Española», 451-452.

¹⁰⁷ Antonio MOLERO PINTADO, «La Segunda República y la formación de maestros», *Tendencias Pedagógicas* 14 (2009), 89-90.

¹⁰⁸ Agustín ESCOLANO BENITO, «Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica», *Revista de educación* 269 (1982), 70-71.

¹⁰⁹ MOLERO PINTADO, «La Segunda República y la formación de maestros», 90.

¹¹⁰ MOLERO PINTADO, *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, 43- 44.

4.3 Constitución y enseñanza

La Constitución de 1931 refleja los tres campos principales relacionados con el sector educativo: el campo religioso, el técnico-didáctico y el autonómico que están desarrollados en los artículos 48, 49 y 50 de la Constitución.¹¹¹ Consideramos que observando con detalle estos artículos, seremos capaces de entender el pensamiento educativo republicano de la manera más objetiva posible, que luego nos servirá como base firme para el análisis de la realidad literaria.

En cuanto a la cuestión religiosa, podemos observar que el artículo 48 está estrechamente conectado con los artículos 3 y 26 de la Constitución, mencionados anteriormente, puesto que promulga que «la enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.»¹¹² Queda reconocido el derecho a las Iglesias «de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos,» sin embargo, limitada por la subordinación a la Inspección del Estado.¹¹³

En el mismo artículo se reconoce también la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la igualdad de oportunidades que está asegurada por la afirmación que «la República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.»¹¹⁴ También se dice que «el servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.»¹¹⁵

El artículo 49, además de mencionar varios aspectos organizativos que debía de regular la Ley de Instrucción Pública, principalmente reconoce que «la expedición de títulos académicos y profesionales corresponde exclusivamente al Estado.»¹¹⁶

En el artículo 50 se reconoce a las comunidades autónomas el derecho de enseñar en las lenguas respectivas, sin embargo, se subraya que es «obligatorio el estudio de la lengua castellana, y ésta se usará también como instrumento de enseñanza en todos los centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas.»¹¹⁷ Antonio Sánchez Rodríguez en su exhaustivo análisis de la cuestión de la lengua vehicular complementa el tema con la

¹¹¹ MOLERO PINTADO, «Programa pedagógico de la Segunda República Española», 445.

¹¹² «Constitución de la República Española», en *Documentación del Congreso de los diputados* (1931), <http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf>, [consulta: 27/10/2017]., art. 48.

¹¹³ *Ibíd.*, art. 48.

¹¹⁴ *Ibíd.*, art. 48.

¹¹⁵ *Ibíd.*, art. 48.

¹¹⁶ *Ibíd.*, art. 49.

¹¹⁷ *Ibíd.*, art. 50.

referencia a los principales aspectos que se discutían en las Cortes como era el problema de soberanía, nacionalismo o la cuestión de la unidad de España.¹¹⁸

4.4 El pleno auge de la reforma educativa

El objetivo del gobierno republicano-socialista y, principalmente, de Fernando de los Ríos, nuevo ministro de la Instrucción Pública, era continuar con las reformas ya iniciadas por el Gobierno provisional, por ejemplo, con la construcción de escuelas. En septiembre de 1932, a base de un proyecto de ley que había presentado el Gobierno a las Cortes, la República disponía de 400 millones de pesetas para construcciones escolares que podía gastar en ocho años. A eso se sumaron los 200 millones que correspondían a los ayuntamientos. Pérez Galán apunta que este plan representa probablemente el mayor esfuerzo realizado en construcciones escolares tanto a nivel nacional como mundial hasta aquel momento.¹¹⁹ Además, se crearon las cantinas escolares anexas a las escuelas, porque la alimentación infantil era también uno de los problemas que hacía falta resolver.¹²⁰ No obstante, como veremos más adelante, debido a las circunstancias políticas, la República no fue capaz de llevar a cabo la construcción de las 27.000 escuelas presupuestas.

Como hemos mencionado, la República no quería invertir su energía solo en las construcciones, sino, sobre todo, en el perfeccionamiento de la formación de los maestros. Con este fin, se ha creado por primera vez en la historia la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid que fomentó el cultivo de las ciencias educativas. Otra medida importante fue la creación de la Inspección de Enseñanza Primaria. Bajo ella surgieron más adelante los Centros de Colaboración Pedagógica donde se pudieron discutir problemas y compartir ideas educativas, se publicaron revistas pedagógicas, se desarrollaban Museos Pedagógicos y la figura de inspector ganó otra dimensión.¹²¹ Ya no fue una función burocrática, sino técnica, es decir, un inspector era un profesor ambulante que funcionaba como consejero y ayudante del maestro.¹²²

Otro aspecto importante para renovar el sistema educativo era la estructura y la metodología de la Escuela Primaria y Secundaria. Con este propósito, Fernando de los Ríos presentó el proyecto, llamado *Ley de Bases*, que contenía veintiséis Bases que abarcaban temas como la edad mínima de entrada en distintos grados del sistema educativo,

¹¹⁸ Antonio SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, *La batalla por la escuela: El Régimen Educativo en la Constitución de la Segunda República*, Sevilla: Falcata, Fundación Genesian, 2003, 159.

¹¹⁹ PÉREZ GÁLÁN, 324.

¹²⁰ HERRERO FABREGAT, 189.

¹²¹ MOLERO PINTADO, «La Segunda República y la formación de maestros», 92.

¹²² PÉREZ GÁLÁN, 325.

enlazamiento entre estos grados, enseñanza específica para alumnos con algún tipo de discapacidad o el reconocimiento del derecho del maestro para elegir libremente tanto la metodología y el material de la enseñanza de acuerdo con el plan curricular consensuado oficialmente. Se puso especial hincapié en la materia que debía estar conectada con el futuro oficio y preparar así al alumno para la actividad profesional, considerando a su vez, su propia vocación y la especificidad de la región. En conclusión, en esta propuesta de estructuralización se veía claramente el afán reformador del Ministerio de la Instrucción Pública.¹²³

En cuanto al establecimiento de la enseñanza laica tratada en la Constitución, en 1932 se produjo la disolución de la Compañía de Jesús. Sus bienes pasaron a ser propiedad del Estado que los usó para fines benéficos y docentes. Asimismo, se hizo la convocatoria del profesorado para estos centros, se trajo material didáctico, etc.¹²⁴ Hay que subrayar que aunque no hablamos en este caso de la expulsión, como les había sucedido a los jesuitas en el pasado, sino de la disolución, es cierto, que esta situación creó, lógicamente, un ambiente de tensión en el país. Esta tensión era visible en las declaraciones de las autoridades como el Papa Pío XI, el Episcopado español o los simpatizantes de la Compañía de Jesús. No obstante, según varias fuentes, algunos jesuitas seguían ejerciendo su actividad de manera secreta.¹²⁵

Luego, el gobierno avivó la llama del conflicto entre el Estado e Iglesia aún más, redactando en 1933, la *Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas* que debía acabar con la enseñanza impartida por las Órdenes y Congregaciones religiosas en España. Esto no fue una meta fácil, ya que, según la estadística del diario católico *El Debate*, la cifra de alumnos de la Escuela Primaria que serían afectados por aquel cambio alcanzaría los 159.786; luego, 442.164 de las alumnas y en el caso de la segunda enseñanza, habría que sumar otros 27.000 estudiantes. Obviamente, el cambio tan radical tendría un impacto grave en el presupuesto anual del Ministerio. Como reacción, se publicó una estadística oficial que no disponía de números tan altos respecto al tema, sin embargo, seguía siendo preocupante. Eso es también la razón por la que se prolongó la aprobación de esta ley hasta ser finalmente aprobada por el Parlamento. Se reguló de manera que primero cesara el ejercicio de la enseñanza en todos los centros, excepto los de Primaria y tres meses después también allí. A pesar de ser aprobada, no llegó a cumplirse en su totalidad debido al comienzo de la contrarreforma.¹²⁶

¹²³ MOLERO PINTADO, *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, 50.

¹²⁴ *Ibíd.*, 49.

¹²⁵ PÉREZ GÁLÁN, 325-326.

¹²⁶ MOLERO PINTADO, «Programa pedagógico de la Segunda República Española», 464-466.

En lo que se refiere a la cuestión autonómica, en el caso de Cataluña, la cual ganó el Estatuto en 1932, la Generalitat podía crear los centros escolares de todos los grados, se originaron otros órganos catalanes de organización educativa y se otorgó autonomía a la Universidad de Barcelona, que asimismo debía garantizar la convivencia de las dos lenguas y culturas, la catalana y castellana.¹²⁷

4.5 La Contrarreforma del segundo bienio

Después de las elecciones de 1933, empieza la era radical-cedista y con ella el cambio del líder en el despacho ministerial del Ministerio de la Instrucción Pública y Bellas Artes. Desafortunadamente, el sucesor de Fernando de los Ríos no era uno, sino diez en el corto período de veintiséis meses, que fue probablemente la causa de la impotencia de realizar la labor ministerial de manera eficaz. Hay que sumar, que la nueva visión de la dirección por la cual debería dirigirse la enseñanza era absolutamente distinta que la del primer bienio.¹²⁸

Partiendo de las reformas más significativas que hemos expuesto en el capítulo anterior, en casi todos los campos de la reforma realizada se mete marcha atrás. Un ejemplo claro fue la supresión de la coeducación en muchos centros escolares, sin embargo, se hizo sentir aún más notablemente en las Escuelas Normales. Las futuras maestras escribieron una carta a Francisca Bohigas, la diputada de CEDA y adversaria de la coeducación, donde expresaron que percibían este pensamiento arcaico sobre el sexo femenino como un ataque a su dignidad.¹²⁹ Además, las Escuelas Normales eran un tema palpitante en varios debates y distintas propuestas, cuyo objetivo era anular los logros organizativos y metodológicos conseguidos en el primer bienio y volver al viejo plan curricular de 1914.¹³⁰

Consecuentemente, se restringió la función de la Inspección Central y después de los hechos revolucionarios sucedidos en el otoño de 1934, Cataluña vivió también unos cambios notables. Se disolvieron las instituciones autonómicas como los Consejos Regionales de Primera y Segunda enseñanza de Cataluña o el Patronato de la Universidad de Barcelona, asumiendo sus funciones un comisario general de enseñanza.¹³¹

También, el intento del gobierno anterior de suspender el derecho de impartir la enseñanza por las Órdenes y Congregaciones Religiosas, se evaporaba cada vez más rápido debido a que muchas de las congregaciones pasaron la titularidad de sus centros a personas

¹²⁷ PÉREZ GÁLAN, 327.

¹²⁸ *Ibid.*, 328.

¹²⁹ GARCÍA COLMENARES, MARTÍNEZ TEN, 67.

¹³⁰ MOLERO PINTADO, *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, 70-71.

¹³¹ PÉREZ GÁLAN, 329-330.

seglares y, entonces, quedaron excluidos de las condiciones de la ley. El hecho de que seguían ejerciendo su actividad educativa se muestra también en la promulgación de una de las organizaciones, llamada Sociedad Anónima de Enseñanza Libre, afirmando que sigue con la instalación de colegios católicos cuyo número ha alcanzado casi sesenta en el país. La misma convicción fue compartida por la Federación de Amigos de la Enseñanza y los partidarios entre el público.¹³²

En total, el desarrollo de la educación en el segundo bienio tenía un ritmo lento, considerando que muchos de los proyectos empezados durante el Ministerio de Fernando de los Ríos o Marcelino Domingo no se llevaron a cabo. Los números también hablan por sí mismos; Pérez Gálán indica que «durante los años 1934 y 1935 se crearon un total de 2.575 plazas de maestros, lo que contrasta con el período precedente, pues, en los meses finales de 1931 y en los años 1932 y 1933, la República creó 13.580 nuevas plazas de maestros.»¹³³

4.6 El Frente popular y el intento de vuelta a la reforma

En el último bienio republicano, llevando esta vez la batuta el Frente Popular, nos encontramos tanto con las caras como con las ideas bien conocidas. Marcelino Domingo vuelve a hacerse cargo del Ministerio de Instrucción Pública y Domingo Barnés de la subsecretaría. El programa pedagógico vuelve a los orígenes, es decir, a los programas del gobierno provisional y el gobierno del primer bienio, luchando así por la continuidad de la reforma que no había amparado el gobierno de centro-derechas.¹³⁴

Estos líderes sabían que el plan de construir 27.000 escuelas era demasiado ambicioso y hasta 1935 no se llegó a cumplir, ya que el número de las construcciones escolares alcanzaba hasta ese momento solamente las 16.409. Por este motivo, dieron un rápido impulso para la construcción de escuelas y la creación de 5.300 puestos de maestro.¹³⁵

Asimismo, se repuso la Inspección Central de Primera Enseñanza; los inspectores afectados por la restricción anterior, volvieron a sus cargos y se les pidió más que nunca la supervisión y la protección de los principios educativos republicanos.¹³⁶ En Cataluña renació la autonomía educativa y con ella los órganos anteriormente suprimidos.¹³⁷

¹³² MOLERO PINTADO, *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, 74.

¹³³ PÉREZ GÁLÁN, 328.

¹³⁴ MOLERO PINTADO, 82.

¹³⁵ MOLERO PINTADO, «Programa pedagógico de la Segunda República Española», 470.

¹³⁶ Consuelo DOMÍGUEZ DOMÍGUEZ, «Política y cambio. La legislación educativa de la II República», en *La escuela de la II República*, ed. Juan Jorganes, Sevilla: Colección Señales, 2008, 44-45.

¹³⁷ MOLERO PINTADO, *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, 83.

En cuanto a la cuestión laica, se reestableció la Junta de sustitución de la enseñanza media y profesional con el fin de organizar la enseñanza media en el país y llevar a cabo la sustitución de los centros educativos de las órdenes y congregaciones religiosas por los nacionales.¹³⁸ Nuevamente, esta acción controvertida, que tanto dividía la sociedad, no se logró terminar según lo previsto debido a los acontecimientos del verano de 1936, que hicieron definitivamente distraer la atención de las pizarras y fijarla en los campos de batalla.

4.7 Comentario breve sobre el destino de los maestros republicanos

La enseñanza durante la guerra civil y el régimen subsiguiente es un tema extenso que no puede ser analizado profundamente en este trabajo. No obstante, nos gustaría al menos esbozar, en un breve comentario, los sucesos del período posterior al año 1936, en cuanto a la vida del magisterio, siendo éste la fuerza motriz de la reforma educativa.

Ambos bandos del conflicto eran conscientes de que la formación era un arma poderosa para conseguir el cambio social y político. En el lado republicano se notaba el esfuerzo de continuar con la reforma, sin embargo, tenía un tono ideológico y antifascista, notable especialmente en la formación de los maestros en las Escuelas Normales.¹³⁹

Al otro lado, los nacionales optaban por la educación dogmática y confesional que significó la obligatoriedad de la religión y el fin de la coeducación. Ya durante la guerra, se establecieron las Comisiones Depuradoras que realizaban una represión administrativa y física del magisterio republicano y que continuaron en su labor depuradora con más fuerza durante el régimen franquista. Las sanciones podían ser en forma de suspensión de empleo temporal o definitivo, traslado forzoso dentro o fuera de la provincia o región, castigos físicos, etc. Aparte de la depuración del magisterio se produce también la depuración de las bibliotecas con el fin de destruir cualquier huella del pensamiento educativo republicano.¹⁴⁰

4.8 Una mirada hacia la escuela rural y las Misiones Pedagógicas

Después de ofrecer la visión global de los aspectos de la reforma, nos gustaría dedicar un capítulo especial a la España rural, un mundo olvidado, el cual había notado el esfuerzo republicano de combatir el analfabetismo y difundir la cultura en mayor medida. Además, el tema de la novela está estrechamente vinculado a este ámbito.

¹³⁸ PÉREZ GÁLÁN, 331.

¹³⁹ MOLERO PINTADO, *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, 88-98.

¹⁴⁰ María Jesús IZQUIERDO BENITO, «Depurar a quien envenena el alma» en *La Revolución educativa en la Segunda República y la represión franquista*, Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, 2014, 63-69.

Retratando la imagen del ámbito rural español, nos encontramos con sus habitantes que tenían poca relación con la escuela, o a veces prácticamente ninguna. La gente se sentía con más confianza en la Iglesia que llevaba varios siglos proporcionando a los campesinos tanto la educación, como la moral o las fiestas, mientras la escuela representaba algo extraño y venido de fuera.¹⁴¹ Además, los campesinos no tenían acceso a los progresos científicos, técnicos o culturales, por eso, no podían gozar de la modernización de su país.¹⁴²

La falta de progreso fue bien visible en los edificios escolares. A menudo, una escuela estaba ubicada en las viviendas ruinosas, sótanos o antiguas cárceles. Las aulas no recibían la luz suficiente, había humedad, el mobiliario y material escolar eran deficientes. Por eso, las figuras importantes de la reforma no eran solo los maestros, inspectores y políticos, sino también los arquitectos y técnicos. En resumen, hacía falta «construir escuelas con luz y aire, sanas y alegres, limpias y cómodas, amables, aseadas y dignas,» dando así el estímulo al niño campesino para que vea «cómo debe ser su propia casa.»¹⁴³ Y no sólo eso, el objetivo era conseguir que el niño campesino fuera consciente de que tener una escuela estrechamente conectada con la naturaleza era un privilegio y que se despertara en él el sentimiento de dignidad y de ser valorado igualmente como el niño del ámbito urbano.¹⁴⁴

El problema esencial seguía siendo el trabajo infantil en estas zonas agrarias y el absentismo escolar, especialmente por parte de las chicas que se consideraban destinadas a aprender las tareas del hogar y no la materia de la formación escolar.¹⁴⁵ A base de este contexto, surgieron dos problemas organizativos: la coeducación y la organización graduada.

Tradicionalmente, los pueblos de más de 500 habitantes solían tener dos escuelas unitarias para cada sexo, reuniendo a los alumnos de distintas edades, niveles cognitivos y conocimientos adquiridos. Los pueblos con un número de habitantes inferior disponían de una escuela unitaria mixta, donde ambos sexos y grados compartían el aula. Al final, la idea de la escuela graduada mixta rural no se llevó a cabo, teniendo en cuenta que la obligatoriedad de coeducación durante el período republicano no se estableció en la Primaria y que el número de alumnos en las escuelas y malas infraestructuras impedían construir una escuela central graduada para varios pueblos.¹⁴⁶

¹⁴¹ Luis BELLO, «La vida rural y la escuela», *Revista de Pedagogía* (1934), 145:3.

¹⁴² Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, María del Carmen AGULLÓ DÍAZ, *Una escuela rural republicana*, Valencia: Universidad de Valencia, 2004, 12.

¹⁴³ *Ibíd.*, 18-31.

¹⁴⁴ *Ibíd.*, 31-32.

¹⁴⁵ Carmen María SÁNCHEZ MORILLAS, «La figura de la maestra rural en la Segunda república», *Revista de antropología experimental (Universidad de Jaén)* 10 (2010), 122.

¹⁴⁶ FERNÁNDEZ SORIA, AGULLÓ DÍAZ, 19-26.

En consideración a todos estos hechos, el magisterio rural tenía que enfrentarse a los problemas tanto profesionales como personales y materiales. Difícilmente podían conseguir revistas, medidas de renovación pedagógica o consultar la metodología con otros profesionales. La República, consciente de todas estas penurias, intentó resolver la situación mediante la creación de los Centros de Colaboración, los cursos específicos para la actualización pedagógica o a través de la ayuda práctica de la Inspección.¹⁴⁷ Además, el maestro o maestra rural realizaba muchas actividades extra-académicas como educar a las mujeres adultas analfabetas para que fuesen capaces de escribir una lista de la compra o contar los gastos de la casa.¹⁴⁸

Al pueblo español que estaba en las aldeas perdidas entre montes y prados le faltaba también el conocimiento de la cultura. Y precisamente con el propósito de difundir la cultura entre los más humildes, de desarrollar la moderna orientación docente en las escuelas rurales mediante cursillos y de educar al pueblo en cuestiones de ciudadanía, es decir, aclarando sus derechos, funcionamiento del sistema político, jurídico y principios democráticos, se creó, el 29 de mayo de 1931, el Patronato de Misiones Pedagógicas. Bartolomé Cossío, alumno y discípulo de Giner de los Ríos, asumió la función de presidente del Patronato y por eso, no resulta sorprendente que el proyecto de las Misiones Pedagógicas se construyese a base de las ideas krausistas y de la Institución Libre de Enseñanza.¹⁴⁹

Aparte de los objetivos indicados previamente, el motivo fundamental de la creación de las Misiones era disminuir la distancia intelectual entre la ciudad y el campo y dar a sentir a los campesinos que, corriendo en sus venas también la sangre de la nación de Cervantes o Velázquez, tienen derecho de disfrutar de su propia cultura. Por eso, la Misión se dirigía a todo el mundo, sin diferencia de edad o sexo.¹⁵⁰ Y en palabras del mismo Patronato: «el aislamiento es el origen de las Misiones y la justicia social su fundamento», se pretende «enriquecer las almas y hacer que vaya surgiendo en ellas un pequeño mundo de ideas y de intereses, de relaciones humanas y divinas que antes no existían.»¹⁵¹

Una vez aclaradas las bases de la Misión, pasamos a su organización. Antes que nada, había que presentar una propuesta de una zona misionable, describiendo sus condiciones geográfico-económicas, sociales, culturales, etc. Luego, se preparó el material de

¹⁴⁷ FERNÁNDEZ SORIA, AGULLÓ DÍAZ, 39-48.

¹⁴⁸ SÁNCHEZ MORILLAS, 123.

¹⁴⁹ FRANCISCO CANES GARRIDO, «Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República», *Revista Complutense de Educación* 4 (1993), 150- 151.

¹⁵⁰ *Ibíd.*, 151-152.

¹⁵¹ Manuel Bartolomé COSSÍO *et. Al*, *Patronato de Misiones Pedagógicas (septiembre de 1931 – diciembre de 1933)*, Madrid: Museo Pedagógico Nacional, 1934, pág. X.

la misión que en su mayoría consistía en un proyector cinematográfico, películas educativas y de recreo, bibliotecas para las escuelas locales, gramófonos y discos. Con este equipamiento, se desarrollaban las proyecciones de cine, charlas de temas de interés general, lecturas públicas, audiciones musicales comentadas etc., realizadas en los edificios escolares o directamente en la plaza del pueblo, en las horas compatibles con el trabajo campesino.¹⁵²

Por supuesto, la misión no podría realizarse sin los misioneros. El perfil de un misionero o misionera correspondía a una persona entusiasmada, que fuese capaz de entretener y divertir a la gente; y al mismo tiempo culta que formase el pueblo en diversos temas. Es decir, no se requerían títulos académicos, sino el afán y ganas de traspasar los conocimientos. Por eso, entre los misioneros encontramos artistas, escritores, músicos, estudiantes universitarios, etc., que a veces tienen que llegar al pueblo en un burro o una mula debido a las infraestructuras casi inexistentes.¹⁵³ Aparecen también nombres célebres como Federico García Lorca, Luis Cernuda, Antonio Buero Vallejo o Carmen Conde.¹⁵⁴

Ahora bien, vamos a ver más detalladamente el abanico de las actividades misioneras. A lo mejor, la más importante era el servicio de las bibliotecas, tanto las fijas como las circulantes. Se ordenó la creación de bibliotecas fijas en todas las escuelas primarias nacionales no solo con el fin de usar los libros como material de apoyo para las clases, sino también para ofrecer este servicio gratuito a los habitantes de la localidad, donde antes no había existido ninguna posibilidad de conseguir libros relacionados con diversos temas.¹⁵⁵

El fondo de estas bibliotecas constaba, al principio, de cien ejemplares que contenían obras de la literatura universal y española, clásica y moderna, arte, ciencia, historia, geografía, también libros con carácter técnico, lecturas infantiles, viajes, diccionarios, etc. Como señala el mismo Cossío, la importancia de esta misión era «despertar el afán de leer en los que no lo sienten, pues sólo cuando o todo español, no sólo sepa leer —que no es bastante—, sino tenga ansia de leer, de gozar y de divertirse, sí, divertirse leyendo, habrá una nueva España.»¹⁵⁶

En cuanto a la música, los misioneros reproducen al pueblo, mediante el gramófono, la música clásica y también la música popular regional, zarzuela o canto gregoriano, siempre ofreciendo un comentario sobre la obra.¹⁵⁷

¹⁵² COSSÍO, 9-10.

¹⁵³ CANES GARRIDO, 154.

¹⁵⁴ Javier GIMENO PERELLÓ, «Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española», *Nuevo Derecho* vol.6 8 (2011), 181.

¹⁵⁵ *Ibíd.*, 185.

¹⁵⁶ *Ibíd.*, 15.

¹⁵⁷ CANES GARRIDO, 156.

El teatro, representado al aire libre por estudiantes, actores y cantantes voluntarios, muestra al pueblo las piezas fundamentales a nivel cultural, pero asimismo sencillas para el pueblo; pasos, entremeses y las obras de autores como Lope de Rueda, Juan del Encina o Calderón de la Barca.¹⁵⁸ Entre los grupos teatrales aparece también la famosa Barraca de Federico García Lorca. Y donde no pudo llegar el teatro, llegó al menos el retablo de fantoches (El Guiñol). Los propios misioneros preparan las farsas y a veces improvisan, dirigiéndose por la reacción del público. El Coro de las misiones se preocupa por la conservación de las canciones tradicionales y la lírica popular de pueblos españoles.¹⁵⁹

El museo circulante, por su parte, trae en una camioneta las copias de las grandes obras de pintores españoles como Velázquez, Goya o el Greco. A veces, tienen el mismo tamaño como el original y también, se ofrece el comentario sobre las obras destacadas.¹⁶⁰

Tal vez, el cine creó la mayor impresión de los campesinos. Algunos vieron por primera vez una cómica de Chaplin, una película didáctica sobre animales o distintas culturas y vivieron fuertes emociones, pensando que la realidad cinematográfica era real.¹⁶¹

Aparte de la actividad cultural, las misiones abarcaban a menudo también la actividad sanitaria en forma de charlas sobre la higiene, dirigidas especialmente a las madres, y la actuación médica.¹⁶²

Toda acción misionera fue bastante restringida durante el segundo bienio radical-cedista, pero seguía ejerciéndose hasta el comienzo de la guerra. Muchos críticos consideraban las misiones como una propaganda republicana y el nuevo régimen franquista como una acción marxista, atea y antinacional. De todos modos, entre 1931 y 1936 las misiones compuestas por más de 600 misioneros llegaron a más de 7.000 núcleos de población rural y enviaron las bibliotecas a más de 5.000 pueblos.¹⁶³

¹⁵⁸ CANES GARRIDO, 157-158.

¹⁵⁹ GIMENO PERELLÓ, 183-184.

¹⁶⁰ CANES GARRIDO, 158-159.

¹⁶¹ Eva DÍAZ PÉREZ, «Misiones Pedagógicas, la verdadera revolución de la II República», *Andalucía en la historia* 18 (2007), 68.

¹⁶² CANES GARRIDO, 163.

¹⁶³ Borja HONTAÑÓN GONZÁLEZ y Francisco Javier PERICACHO GÓMEZ, «Las Misiones Pedagógicas de la Segunda República y la Dictadura: naturaleza, evolución y problemática», *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación* 1 (2015), 192-193.

5. Historia de una maestra: análisis

5.1 Entre la maestra de vocación y la maestra de la pluma

Antes de analizar los aspectos concretos, consideramos imprescindible hacer un esbozo del argumento de la novela y presentar, brevemente, la autora que ha estampado en ella sus creencias pedagógicas, su conocimiento histórico, sus recuerdos íntimos y su humanidad.

Tal vez, los ingredientes más significativos de la escritura de Josefina Aldecoa¹⁶⁴ son su infancia marcada por la Guerra Civil, su amor por la literatura y su vocación de enseñar. Al igual que otros «niños de la guerra» como Carmen Martín Gaité, Ana María Matute o Rafael Sánchez Ferlosio entre otros, Josefina proyecta la experiencia dolorosa desde la profundidad de su recuerdo a su obra literaria. Las tertulias literarias con los novelistas, con los dramaturgos en la época de la posguerra¹⁶⁵ y, sobre todo, su pasión por la lectura desde muy pequeña, se notan en la obra analizada por su estilo de narrar que destaca por el lirismo, descripciones del mundo interior de los personajes, intimismo y el tratamiento delicado de la memoria histórica.

En cuanto a la enseñanza, Josefina, pedagoga e hija de maestra republicana, había fundado en 1959 el Colegio Estilo en Madrid basado en las ideas pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza, el krausismo y la filosofía de algunos colegios de Inglaterra y Estados Unidos. Uno de los motivos de su creación era proporcionar a su propia hija, Susana, una formación liberal y correspondiente a sus ideales, que en la España de aquel entonces, según su opinión, no existía.¹⁶⁶ La actividad pedagógica había pasado a ser el hilo conductor de su vida personal, profesional y su creación literaria, puesto que en *La Historia de una maestra* nos narra la experiencia vivida por su madre, una maestra republicana, a través de la protagonista principal.

Gabriela López, la protagonista de la novela, empieza a contarnos su historia en 1923 cuando acaba sus estudios y obtiene su título de maestra. Primero, enseña en varias escuelas rurales, donde tiene que enfrentarse a la ignorancia, al elevado analfabetismo, al

¹⁶⁴ Josefina Rodríguez Álvarez (8 de marzo 1926, La Robla, León – 16 de marzo de 2011, Mazcuerras, Cantabria) tomó el apellido de su marido, escritor Ignacio Aldecoa. Fue escritora, pedagoga, fundadora y directora del Colegio Estilo y representante de la Generación del medio siglo. Entre sus obras destacan: *Los niños de la guerra* (1983) dedicada a la Generación del 50; las novelas: *Historia de una maestra* (1990), *Mujeres de negro* (1994), *La fuerza del destino* (1997) o *La casa gris* (2005). En 2004 obtuvo el premio Castilla y León de Letras y más tarde el Gobierno le galardonada con la Medalla de la Igualdad. Fuente: Lourdes BRAVO SANCHÉZ, «Josefina Aldecoa o la vocación de enseñar y escribir», *Revista Cálamo FASPE* 57, (2011), 81-82.

¹⁶⁵ Elsa LÓPEZ, «Josefina Aldecoa: La pasión de enseñar», *Cuadernos del Ateneo* 32, (2014), 67.

¹⁶⁶ *Ibid.*, 68-69.

conservadurismo de opiniones y las condiciones miserables del pueblo. Da clases no solo a niños, sino también a adultos.

Al marcharse del último pueblo por razones de salud, gana las oposiciones y elige hacer su oficio de maestra en la lejana Guinea Ecuatorial que en ese momento formaba parte del territorio español. Allí experimenta el clima diferente, la convivencia con otra cultura y sus costumbres y las dificultades de la enseñanza, cuando los alumnos no solo son analfabetos, sino no entienden bien la lengua y no han visto jamás algunos accesorios escolares. Gabriela se encuentra con el médico negro Emile de carácter librepensador. Este encuentro y respectivamente la experiencia entera en África se convierte para ella en símbolo de libertad y pasión, un recuerdo al cual recurre más tarde en los tiempos difíciles.

Al volver a la península, debido a que se puso enferma en Guinea, vuelve a enseñar en una escuela rural al norte de España. Aparte de su escuela que se encuentra en el valle, hay otra escuela en el monte donde enseña un maestro llamado Ezequiel. Se casa con él, aunque el motivo de su matrimonio no es tanto un amor apasionado, sino el hecho de compartir los mismos ideales pedagógicos, y en parte, políticos y humanos. En 1931, cuando nace la Segunda República, nace también su hija Juana. Se pone en marcha la reforma educativa y la pareja de maestros puede desarrollar mejor que nunca su misión educativa.

Sin embargo, ya que a las escuelas de Gabriela y Ezequiel las divide una cuesta enorme y larga, deciden buscar dos escuelas en un mismo pueblo. En el momento cuando aparece esta posibilidad, se trasladan a un pueblo minero, donde ambos enseñan en la escuela para los niños de los campesinos. No obstante, en el pueblo existe también otra escuela para los niños de los mineros. Y precisamente en torno a la clase de los mineros políticamente radicalizados, y el ambiente social y político tenso en el país durante el segundo y tercer bienio, se desarrolla la historia personal de los maestros. Mientras Gabriela sigue fiel a sus ideales educativos, Ezequiel participa activamente en la vida política, lo cual le lleva a la cárcel y, consecuentemente, le fusilan. La historia termina en 1936 con esta tragedia personal e histórica cuando estalla la Guerra Civil.

5.2 Gabriela – la maestra

Vamos a dedicar este capítulo a la representación de la cuestión educativa, tomando como punto de partida una de las tres dimensiones de la protagonista principal y su memoria literaria. En el marco teórico, hemos distinguido dos perspectivas mediante las cuales podemos acceder al conocimiento del pasado – la científica y la memorística. Hemos explicado que la perspectiva memorística es más experiencial y emocional. Podemos observar

su carácter intimista en los siguientes ejemplos vinculados a la postura del sujeto de la experiencia hacia su profesión. Es decir, la autora no nos propone solamente una mirada exterior hacia la maestra dentro de una realidad histórica y educativa, sino, principalmente, una mirada interior, reflejando su desarrollo personal y profesional. Por eso, podemos ser testigos del comienzo de la carrera profesional de Gabriela y sus primeras autorreflexiones: «Los niños progresaban. Una tercera parte ya leía a los dos meses de estar conmigo. «Estoy empezando a ser maestra», pensaba, «pero me falta mucho todavía.»¹⁶⁷ Tras toda la historia, podemos observar la vocación absoluta por la profesión, especialmente, cuando la joven Gabriela llega a ser maestra en su tercera escuela rural: «Ésta me iba a durar. Nadie pide los pueblos perdidos en la montaña. A nadie le interesa enterrarse en la nieve. Así que para allá me fui con interés, con ilusión.»¹⁶⁸

No obstante, no resulta siempre fácil mantener este entusiasmo ya que la maestra rural tiene que enfrentarse a varios obstáculos como el aislamiento, no sólo geográfico cuando cae la primera nevada y no hay manera de llegar o salir del pueblo, sino, sobre todo, al aislamiento social: «Nadie se me acercaba. Nadie se interesaba por lo que hacía. Sólo los niños acudían a su cita diaria.»¹⁶⁹ A esto hay que sumar el conservadurismo de los pueblerinos, del alcalde o del cura del pueblo, y por eso, la escuela se convierte en su único recurso en estos tiempos de aislamiento. Gabriela, a pesar de estas penurias, presenta la vocación y la pasión de enseñar. En el siguiente fragmento, se muestra la importancia de la actitud positiva de los docentes, sin la cual la reforma republicana posterior, anclada en la Constitución, no podría realizarse en la práctica:

Por entonces, ya empezaba a sentir esa profunda e incomparable plenitud que produce la entrega al propio oficio. [...] Los niños avanzaban, vibraban, aprendían. Y yo me sentía enardecida con los resultados de ese aprendizaje que era al mismo tiempo el mío [...]. Era consciente de que podía llenar mi vida sólo con la escuela.[...] Yo me decía: No puede existir dedicación más hermosa que ésta. Compartir con los niños lo que yo sabía, despertar en ellos el deseo de averiguar por su cuenta las causas de los fenómenos, las razones de los hechos históricos. Ése era el milagro de una profesión que estaba empezando a vivir y que me mantenía contenta a pesar de la nieve y la cocina oscura, a pesar de lo poco que aparentemente me daban y lo mucho que yo tenía que dar. [...] Tenía que pasar mucho tiempo hasta que yo me

¹⁶⁷ Josefina ALDECOA, *Historia de una maestra*, Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U, 2015, 20.

¹⁶⁸ *Ibid.*, 21.

¹⁶⁹ *Ibid.*, 19.

diera cuenta de que lo que me daban los niños valía más que todo lo que ellos recibían de mí.¹⁷⁰

Gabriela mantiene este entusiasmo también al marcharse a Guinea Ecuatorial, donde se encuentra con nuevos retos a la hora de enseñar a los niños con conocimiento escaso del castellano: «Me enseñaban los nombres de sus árboles, [...] de sus animales y sus enseres. Pero yo no estaba allí para aprender su idioma, sino para enseñarles el mío que les correspondía por derecho propio, aunque todavía lo ignorasen.»¹⁷¹

Al observar el trabajo de las monjas en Guinea, Gabriela reflexiona sobre los objetivos y principios profesionales. Podemos ver que su perspectiva educativa se acerca más bien a la concepción de la enseñanza krausista, presentada anteriormente, cuyo centro de atención es la razón del hombre y su vida armónica, que a la concepción religiosa:

Pero ya entonces creía yo más en la justicia que en la caridad. Respetaba la labor de las monjas pero no era mi labor. Mi sueño iba por otros rumbos. Educación, cultura, libertad de acción, de elección, de decisión. Y lo primero de todo, condiciones de vida dignas, alimentos, higiene, sanidad.¹⁷²

El empleo de las posturas del personaje principal sirve a la autora para cumplir una de las funciones de la novela histórica, presentada en el marco teórico. Es decir, que la novela debería aportar en sí cierta reflexión o el elemento didáctico. Aldecoa trabaja abundantemente con esta función, sobre todo, en cuanto al cuestionamiento de la conexión entre los temas políticos o religiosos y la enseñanza de los menores de edad.

Entonces, no resulta sorprendente que podemos observar el distanciamiento tanto religioso como político de la protagonista a lo largo de la trama. Cuando enseña en un pueblo minero en la época políticamente tensa en España se nos muestra su postura apolítica, cuando dice: «Yo no creo que haya que politizar a los niños. [...] Creo que hay que educarlos para que sean libres, para que sepan elegir por sí mismos cuando sean adultos.»¹⁷³

Además, gracias a estas reflexiones que nos presenta la autora mediante su protagonista, conocemos el carácter de Gabriela que lleva en sí las posturas y creencias educativas de la escritora y el retrato de su madre y su testimonio personal. A base de ello, se pretende conservar la memoria colectiva del magisterio republicano como se especifica en el

¹⁷⁰ ALDECOA 39-40.

¹⁷¹ *Ibid.*, 60.

¹⁷² *Ibid.*, 70.

¹⁷³ *Ibid.*, 199.

prólogo: «[...] es un homenaje a mi madre y a los maestros de la República, a su esfuerzo y dedicación en unos momentos de nuestra historia en lo que su sacrificio estaba justificado por la necesidad de salvar al país educándolo, pues tal fue el mandato que recibieron.»¹⁷⁴

5.2.1 La enseñanza como camino

Ahora bien, vamos a ver más detalladamente el camino de esta misión educativa, incluso antes de que la reforma educativa pasase a ser el centro de atención de la Segunda República. Un camino que debía alejarse de la ignorancia y supersticiones, y en su fin formar una nueva generación de españoles. No obstante, siempre tomando en consideración la propia naturaleza de este tipo de narrativa, explicada en el capítulo 2.3. Es decir, aunque se apoya en un testimonio auténtico, la literatura es capaz de moldear la memoria y entonces, la escritora nos ofrece una de las posibles interpretaciones de los hechos del pasado.

También hemos mencionado la capacidad de la novela histórica de facilitar a los lectores el acceso al conocimiento del contexto histórico, social, cultural o de las costumbres del tiempo remoto. En la obra, se nos expone la memoria de la situación social en las primeras décadas del siglo XX y la importancia de la enseñanza. Gabriela recuerda las palabras de su padre, gran progresista y librepensador, que le advierte de la situación en los pueblos todavía atados por los prejuicios y los escrúpulos de la moral: «Son estrechos de mente e ignorantes, no lo olvides. Trata de que sus hijos se conviertan en algo diferente.»¹⁷⁵ Y su profesor de la Escuela Normal añade: «La patria, la sociedad, los padres, esperan de vosotras del milagro, la chispa que encienda la inteligencia y forje el carácter de esos futuros ciudadanos.»¹⁷⁶

Aunque la meta estaba clara, no fue fácil conseguirla, precisamente, por las circunstancias sociales. Un ejemplo claro se nos muestra en una escena del libro cuando Gabriela presenta al alcalde del pueblo la idea de organizar clases para adultos en forma de charlas, ya que muchas mujeres le piden consejos sobre la medicina, higiene doméstica, etc. La respuesta del alcalde refleja el pensamiento conservador de la época de los años veinte: «Y qué tienen que aprender las mujeres. Tarea les sobra con atender la casa y los animales.»¹⁷⁷

El camino hacia la igualdad de sexos en el campo de la enseñanza era especialmente arduo. Se nos expone otra situación significativa cuando Gabriela da a las mujeres adultas y a las niñas las clases de punto. Los chicos muestran interés por aprender esta habilidad, por tanto la maestra les enseña también. La reacción de la sociedad llega

¹⁷⁴ ALDECOA, 7.

¹⁷⁵ *Ibid.*, 32.

¹⁷⁶ *Ibid.*, 25.

¹⁷⁷ *Ibid.*, 38.

inmediatamente: «Que dicen en la taberna que usted quiere hacer a los chicos, chicas, para que pierdan la fuerza y no trabajen en cosas de hombres...»¹⁷⁸ Empiezan a desaparecer varones de la clase y Gabriela se queda solo con las niñas, a las cuales dedica un discurso sobre la igualdad, en el cual podemos ver el pensamiento progresista de la docente:

Aproveché la ocasión para hacerles ver que, a pesar de todo lo que oyeran, el hombre y la mujer no son diferentes por la inteligencia ni la habilidad, sino por la fisiología. [...] La fuerza física es una cosa, les expliqué. Pero hay otra fuerza que es la que nos hace discurrir y resolver situaciones difíciles...¹⁷⁹

En la novela nos encontramos también con un notable contraste entre la enseñanza tradicional, basada en los principios expuestos en el capítulo 4.1.1, y la enseñanza basada en la filosofía krausista y los principios de la Institución Libre de Enseñanza, tratados en el capítulo 4.1.2. La autora construye una imagen de la enseñanza conservadora, donde el docente dispone de la supremacía en el proceso educativo, mediante el personaje de Elisa, la maestra jubilada, que da el siguiente consejo a Gabriela: «Al principio te será difícil pero ya te irás acostumbrando. Los chicos son como animales pero hay que domarles. Y cuando no respondan, palo...».¹⁸⁰ El alcalde la admira por esos métodos: «Ésta sí que ha sido buena maestra. En la escuela que estaba los chicos no se le movían. Y menudo respeto le tenían...»¹⁸¹

La mirada de la ILE es totalmente opuesta. El respeto lo recibe el niño, que es considerado el centro de la acción pedagógica: «La joya más preciosa carece de valor si la comparamos con un niño. La planta más hermosa es sólo una pincelada de verdor; la máquina más complicada es imperfecta al lado de ese pequeño ser que piensa, ríe y llora.»¹⁸²

Además, hemos mencionado en el capítulo teórico que la Institución Libre de Enseñanza destacaba por sus métodos aplicados en el aula. Gabriela, primero de todo, crea el espacio creativo al limpiar y pintar la escuela y emplea la metodología activa:

[...] habíamos colocado, en las cuatro esquinas, cuatro arbolitos de monte en unos cubos. Por la mañana los sacábamos al sol. Cuando empezaba a hacer frío los encerrábamos en la escuela y

¹⁷⁸ ALDECOA, 46.

¹⁷⁹ *Ibíd.*, 46.

¹⁸⁰ *Ibíd.*, 43.

¹⁸¹ *Ibíd.*, 44.

¹⁸² *Ibíd.*, 25.

yo aprovechaba para explicarles la vida del reino vegetal, de la que ellos tenían conocimientos tan directos y tan poco científicos.¹⁸³

La maestra también lleva a sus alumnos de excursión al aire libre o prepara con ellos las representaciones teatrales y establece una pequeña biblioteca, colocando los pocos libros y periódicos de los que disponía sobre un banco en la clase. Cada vez que un niño le preguntó si pudiese usar la biblioteca se emocionó, siendo consciente de la gran importancia de ese acto: «Y le veía revisar ávidamente el montoncito de papel impreso que era un tesoro y sobre todo un símbolo de otros tesoros lejanos y difíciles de alcanzar.»¹⁸⁴

Esta remisión de las ideas pedagógicas inspiradas en el programa de la Institución Libre de Enseñanza como son la metodología activa o el paidocentrismo son especialmente valiosos. Volvemos a la premisa de Halbwachs apuntando que la desaparición del grupo social (que en este caso consistiría en los miembros de la ILE y en los maestros progresistas a principios del siglo XX) que conserva una memoria colectiva, puede causar la disolución del recuerdo común. Por eso, no solamente los documentos oficiales de la Institución, sino también esta novela, que fija por escrito este recuerdo educativo, representa una herramienta para conservar esta memoria y hacerla accesible para las próximas generaciones.

También, gracias a algunos fragmentos del Diario de clase donde la maestra apunta todos los métodos empleados, nos podemos hacer idea del nivel de la ignorancia en las zonas rurales: «Nunca han oído estos niños una explicación sobre el lugar que ocupa la Tierra en el universo, Europa en la Tierra, España en Europa. Creo que ni siquiera están seguros del punto de España en que se encuentran.»¹⁸⁵

Y para algunos padres ni siquiera es fundamental que sus niños conozcan la cultura general, sino consideran más importante que la escuela como institución aporte la moral a los niños, tal y como lo ejercía durante siglos la escuela católica: «Los niños de don Cosme, el rico del pueblo, se educaban en la capital. Las niñas en las Carmelitas, los niños en los Agustinos. «Quiero que tengan principios» nos dijo un día a Ezequiel y a mí.»¹⁸⁶

Es decir, muchas veces no se confiaba en la persona del maestro por razones históricas, como hemos explicado en la parte teórica, y la novela ofrece una polémica sobre el prestigio de la profesión en aquel entonces, que, sin embargo, puede ser bien aplicable también en la actualidad: «Había algo que nos preocupaba más que el dinero: la falta de

¹⁸³ ALDECOA, 49.

¹⁸⁴ *Ibid.*, 50.

¹⁸⁵ *Ibid.*, 33.

¹⁸⁶ *Ibid.*, 103.

consideración social que sufría nuestra profesión. Sabíamos de compañeros que eran auténticos esclavos de los caciques de sus pueblos.»¹⁸⁷ Por otro lado, dependiendo del punto de vista, el maestro vacila entre el papel del mencionado esclavo y el héroe: «No sé cómo pueden ustedes aguantarlo, todos los días. [...] Quiero decir que es algo heroico y que todo me parecería poco para ustedes, los maestros...»¹⁸⁸ Es imposible calificar cuál de estos símiles sea más acertado, pero se puede concluir que los maestros son unos guías en este largo camino hacia el cambio intelectual de los espíritus.

5.2.2 La imagen de la escuela rural

El centro de atención de una memoria pueden ser situaciones, personas, pero también ciertos ambientes o espacios. Por eso, para completar la imagen de la enseñanza en España durante los años veinte y treinta, vamos a ocuparnos ahora de la representación de la escuela rural en la novela, ya que este ambiente específico, al lado del rol de maestro y los principios de la enseñanza, juega el papel imprescindible en la novela.

En el capítulo 4.8 hemos comentado que en las zonas rurales, la actitud hacia la formación infantil era bastante negativa, puesto que los varones muchas veces trabajaban en la granja y las mujeres no se consideraban aptas para alcanzar una formación superior. En la novela revive esta memoria en varias situaciones conectadas con esta problemática:

El primer día tenía preparado un discurso pero no me salió. Únicamente dije: «¿Quién sabe leer?». Y un niño menudito y rubiaco dijo: «Yo». «¿Y los demás?» insistí. «Los demás no saben», contestó él. «Si supieran no estarían aquí.» «¿Dónde estarían?» pregunté estúpidamente. Y él sonrió lacónico y dijo: «Trabajando».¹⁸⁹

En otro pueblo donde se cultiva el vino, la situación es muy parecida: «Los diez niños del primer día se convirtieron en tres en seguida. «¿Dónde están los otros?», pregunté. «Vendimiando», me contestaron.»¹⁹⁰ Esta memoria del absentismo escolar y del analfabetismo nos muestra la gravedad de la situación en la España rural.

Gracias a las descripciones del propio ambiente de la escuela, los lectores se pueden hacer una idea sobre cuáles podían ser las condiciones en las escuelas rurales:

¹⁸⁷ ALDECOA, 129.

¹⁸⁸ *Ibid.*, 144.

¹⁸⁹ *Ibid.*, 19.

¹⁹⁰ *Ibid.*, 20.

En primera fila estaban los pequeños, sentados en el suelo. Detrás, en bancos con pupitres, los medianos. Y al fondo, de pie, los mayores. Treinta niños entre seis y catorce años, indicaba la lista que había encontrado sobre la mesa. Escuela unitaria, mixta, así rezaba mi destino.¹⁹¹

La docente muestra iniciativa hacia el problema, constatando que como la escuela está vieja y sucia es necesario arreglarla. Consecuentemente, manda a los niños mayores a por cal y una brocha y ordena a los niños que se lleven unas sillas y una tablita para apoyar el cuaderno. Al darse cuenta que nadie dispone de un cuaderno, decide pedir al pueblo treinta cuadernos. Desafortunadamente, el alcalde del pueblo no valora sus acciones positivamente: «Aquí no ha venido usted a pintar la escuela. Aquí ha venido usted a tener a los chicos bien enseñados. Así que déjese de pinturas...»¹⁹² Podemos deducir que aunque los docentes trabajaban con afán incesante, muchas veces la calidad de la enseñanza dependía de las circunstancias externas, ante las cuales eran impotentes.

En el marco teórico hemos descrito que la experiencia humana, en este caso la experiencia de la maestra rural, está vinculada a la vida cotidiana y a la relación con los demás sujetos. La memoria de esta experiencia nos muestra que muchas veces las condiciones laborales estaban estrechamente conectadas con las condiciones vitales como se ve en la situación cuando Gabriela viene a visitar por primera vez al maestro Ezequiel a su escuela:

En la sala de la escuela, sombría y con ventanas pequeñas, al fondo, junto a la pizarra y la mesa del maestro, había una cama, cubierta con una manta parda. [...]

- Sí, Gabriela, aquí duermo, aquí está todo lo que me pertenece.[...] Las comidas las hago en la taberna, pero dormir y vivir, aquí, en mi escuela...¹⁹³

La escena expuesta, entre muchas otras, nos evoca que el espacio de la escuela equivale en algunos aspectos al propio hogar. Si pensamos en la concepción del hogar como un sitio donde buscamos seguridad y consuelo, pues el siguiente fragmento nos confirma esta teoría. Gabriela describe el año 1935 como un año gris, lleno de amenazas, tristeza y miedo. Tanto para los alumnos como para ella misma, la escuela simboliza un lugar de alivio:

El trabajo era mi medicina, mi estímulo, lo único que me conservaba firmemente asentada en la realidad. Al entrar en la clase, dejaba atrás mi carga de angustia. El desaliento se transformaba en vigor, la debilidad en fortaleza. En medio del terremoto que nos había sacudido, sólo los niños conservaban intacta esperanza.[...] Por unas horas el círculo mágico se cerraba, aislado

¹⁹¹ ALDECOA, 23.

¹⁹² *Ibíd.*, 24.

¹⁹³ *Ibíd.*, 89.

del mundo exterior.[...] Todo fluía dentro del círculo. Luego, las puertas se abrían y otra vez, en la calle, esperaban la sombra de la tristeza y la amenaza del miedo.¹⁹⁴

Otra mirada interesante se nos ofrece al conocer las escuelas en un pueblo minero. Allí la escuela figura como un factor divisorio no sólo de sexos, sino también de las capas sociales: «Sí, es verdad, los mineros tienen sus escuelas, [...] a las de ustedes, a las del Estado, van los más pobres, los hijos de los labradores, de los albañiles, los del barrio del abajo.»¹⁹⁵

Además, como hemos explicado en el cuarto capítulo de este trabajo, en los pueblos con menos población, la escuela mixta era el único remedio, mientras que en los pueblos más grandes se tendía a enseñar a los chicos y las chicas separadamente. Josefina Aldecoa nos presenta las ventajas de la enseñanza mixta mediante el discurso de la maestra, a la cual, le parece especialmente preocupante la cuestión de la división de sexos:

Por primera vez tuve a mi cargo sólo niñas. Se me hacía raro y, al principio, muy ingrato. Había observado en las escuelas anteriores, todas mixtas, que los niños eran más vivos, más rápidos en la comprensión, [...] y no tenían miedo a equivocarse. Las niñas ponían más atención, eran más constantes; trabajaban con paciencia [...], pero eran más pasivas.

- No son diferentes. [...] Pero respiran otro aire. Las preparan desde la cuna para ser mujeres lo más sumisas posible. Les da vergüenza intervenir, creen que no van a saber, ni poder... Por eso prefería tenerlos juntos. Me parecía [...] que las características de los unos ayudaban a completar los rasgos de las otras. Juntos se desarrollaban mejor como personas. [...] ¿No es absurdo que en los pueblos pequeños se permita la coeducación sólo porque no hay más que una escuela y en los grandes no?»¹⁹⁶

El último comentario lo merece un tipo de la escuela rural bastante distinta de las anteriormente mencionadas – la escuela en Guinea Ecuatorial, donde la miseria era omnipresente: «Mis esfuerzos por enseñarles ciencias o geografía o historia chocaban con una incompreensión que iba más allá del idioma. Eran despiertos pero no podían comprender la Prehistoria. ¿Acaso no vivían en ella?»¹⁹⁷

Para concluir, hay que añadir que, gracias a la memoria novelada que nos presenta la autora, nos podemos hacer una idea de la situación económica y social en el mundo rural por aquel entonces. Sea en las colonias o en la península, las condiciones eran extremadamente difíciles. Acabamos con la cita del maestro Ezequiel, referida a la gravedad

¹⁹⁴ ALDECOA, 231- 232.

¹⁹⁵ *Ibid.*, 165.

¹⁹⁶ *Ibid.*, 166.

¹⁹⁷ *Ibid.*, 60.

de la situación social-económica, al escuchar los recuerdos de Gabriela del otro continente: «No sé cómo pudiste ir a Guinea a educar africanos cuando existen aquí tantas Guineas.»¹⁹⁸

5.2.3 La memoria de la reforma educativa republicana

Hemos dedicado una parte notable de este trabajo a la descripción sistemática de la reforma educativa republicana, usando los estudios historiográficos y las fuentes históricas. Ahora, observaremos este tema desde la perspectiva del recuerdo. Partiendo del marco teórico donde hemos explicado que nuestra memoria se basa en la historia vivida, más que en la historia aprendida, vemos como Josefina Aldecoa trabaja con la memoria autobiográfica de su madre, que es menos esquematizada y resumida que la propia historia de la enseñanza en España. Sus herramientas para la reconstrucción de esta memoria desde la perspectiva de presente son los personajes literarios de los maestros. A base de sus experiencias conocemos un recuerdo de la reforma, empapado de entusiasmo y esperanza, sin embargo, también de incertidumbre y decepción.

La llegada de la República prometía cambios importantes en el sector de la enseñanza: «Es deber imperativo de las democracias el que todas las escuelas, desde la maternal a la Universidad, estén abiertas a todos los estudiantes en orden no a sus posibilidades económicas sino a su capacidad intelectual.»¹⁹⁹ Y el personaje de Gabriela admite que, a pesar de que intenta mantener distancia de la política, se identifica con las ideas que proclamaba la República, a través de los medios de comunicación: «Tenemos el deber de llevar a las escuelas las ideas esenciales en que se apoya la República: libertad, autonomía, solidaridad, civilidad.»²⁰⁰ En resumen, el reflejo literario de esta memoria corresponde a la filosofía republicana educativa, expuesta en el capítulo 4.2, cuyo propósito era crear una escuela unificada, neutra ideológicamente y confesamente, coeducativa, gratuita y obligatoria.

Mirando profundamente a la memoria colectiva de la reforma, podemos confirmar la teoría de Halbwachs, quien señalaba que dentro de la memoria, los distintos hechos no disponen de la misma importancia. Concretamente, en la memoria presentada por la novela, es la coeducación y el laicismo los que ganan el mayor espacio en comparación con otros elementos como sería la creación de las escuelas o la formación de los docentes.

Primero, miraremos el tema del laicismo establecido en el artículo 48 de la Constitución. La autora usa para sus propósitos literarios un documento oficial real y lo combina con la memoria literaria de la protagonista. Gabriela recuerda el momento de ver la

¹⁹⁸ ALDECOA, 94.

¹⁹⁹ *Ibid.*, 110.

²⁰⁰ *Ibid.*, 111.

Circular de la Inspección que ponía: «La escuela ha de ser laica. La escuela sobre todo ha de respetar la conciencia del niño. La escuela no puede ser dogmática ni puede ser sectaria.»²⁰¹ La maestra es consciente de todas las dificultades que puede llevar consigo este cambio. Especialmente, en el momento de informar los habitantes del pueblo que en las clases ya no estará el crucifijo, la gente tiene sentimiento de que una escuela sin crucifijo será una institución sin moral. La autora nos intenta explicar la diferencia entre la enseñanza laica y la educación cristiana a través del discurso del maestro Ezequiel dedicado a los habitantes:

No es un ataque a vuestras creencias. No es un insulto ni un desprecio. Pero tenéis que entender que la escuela no puede ser un lugar para hacer fieles sino un lugar para aprender lo más posible, y llegar a ser hombres y mujeres cultos. Para aprender a ser buenos cristianos tenéis la Iglesia, no lo olvidéis. La Iglesia Católica aquí y en otros lugares las Iglesias de otras religiones que también merecen respeto.²⁰²

Sin embargo, no se trataba solamente del problema de los símbolos religiosos o las clases de religión, sino, principalmente, del conflicto social. Josefina Aldecoa cierra la parte relacionada con el laicismo con las palabras: «Estaba empezando a nevar. Los copos de nieve se aplastaban en el cristal con una violencia agresiva.»²⁰³ A lo mejor podríamos descifrar en este lirismo suave el mensaje que refleja la situación social de aquellos días; se enfriaron las relaciones entre la Iglesia y el Estado, y desgraciadamente, la violencia dominó al sentido común. Aparte del don novelístico de la autora es, sobre todo, la capacidad de la memoria de mirar hacia el interior del conflicto y, respectivamente, hacia los grupos divididos ideológicamente, la que nos ofrece una imagen muy próxima y verosímil, en comparación con la exterioridad de la historia, como ya apuntaba Halbwachs.

Como hemos dicho, la cuestión de la coeducación resalta aún más en los tiempos de la reforma educativa. Respecto a la situación mencionada anteriormente sobre las dos escuelas unitarias en el pueblo minero, Gabriela y Ezequiel tienen sentimiento de que con el apoyo de la República, que proclamó la coeducación en los institutos, pueden llegar a realizar esta reforma también en sus escuelas primarias en el pueblo. Presentan al Inspector su plan de unir a niños y niñas, dividirlos por edades y le piden autorización para ponerlo en práctica. El inspector se muestra dispuesto y el alcalde del pueblo, cuyas opiniones políticas son republicanas, también está de acuerdo, sin embargo, es consciente de los posibles peligros

²⁰¹ ALDECOA, 119 - basado en la fuente real: Rodolfo LLOPIS, «Circular de la Dirección General de Enseñanza Primaria», *Revista de Escuelas Normales X*, nº86 (1932), 69-70.

²⁰² *Ibid.*, 121.

²⁰³ *Ibid.*, 120.

como se muestra en el siguiente fragmento basado en la fuente real. La incorporación de esta fuente aporta a la narración más credibilidad y cumple con la premisa que el testimonio oral no se puede tomar como una verdad absoluta y por eso, conviene apoyarlo en otras fuentes:

Se dirigió a un armario y extrajo un archivador con recortes de prensa ordenados por años. Nos mostró uno. Era la Carta Encíclica Divini Illius Magistri de Pío XI. En uno de los fragmentos se leía: «No hay en la naturaleza misma que los hace diversos en el organismo, en las inclinaciones y en las aptitudes, ningún motivo para que pueda o deba haber promiscuidad y mucho menos igualdad en la formación para ambos sexos.»²⁰⁴

Al final, los maestros juntan a niños y niñas, y explican a los padres que este acto se deriva del hecho de que en casa los dos sexos conviven como hermanos y hermanas. La reacción que recuerda la maestra corresponde a la preocupación del alcalde: «Muchos callaban pero entre los que hablaron dos grandes tendencias se perfilaron en seguida: los que consideraban inmoral la escuela mixta y los que comprendían sus beneficios.»²⁰⁵

La novela también contiene la memoria íntima de la Contrarreforma, detalladamente explicada en el capítulo 4.5. Al comenzar el segundo bienio republicano, el Inspector informa a Gabriela y Ezequiel que tiene que anular la coeducación en consecuencia de la orden ministerial, citando las palabras de la *Gaceta*: «Se prohíbe a los maestros e inspectores la implantación en las escuelas primarias de la coeducación.»²⁰⁶ Los maestros comentan el hecho usando palabras como decepción y amargura.

En el trasfondo de estos asuntos, el entusiasmo inicial que sentía Gabriela y otros maestros empezó a empalidecer. Especialmente preocupante era la tensión social entre los que apoyaban la reforma y los que estaban en contra. Una tensión, que afectó en primer plano a los niños como se describe en la siguiente situación vivida durante el primer bienio:

Las nuevas esperanzas me llevaban a trabajar con afán. Para un concurso de trabajos del Ministerio, presentamos uno, de geografía, en el que desarrollábamos el proyecto de estudio de España sobre un mapa natural. Con plantas de verdad, montañas, ríos, los niños lo habían hecho a la sombra de un roble en la parte de atrás de la escuela. Estaban entusiasmados y cada día añadían un nuevo elemento para completarlo. Una mañana apareció destrozado. Una gran

²⁰⁴ ALDECOA, 173 –basado en la fuente real: S.S. Pío XI, «Carta Encíclica Divini Illius Magistri» (1929), <<http://www.cafaalfonso.com.ar/descargas/diviniilliusmagistri.pdf>>, [consulta: 1/3/2018].

²⁰⁵ *Ibíd.*, 174.

²⁰⁶ *Ibíd.*, 211.

cruz de cal cubría toda la extensión del mapa. Los niños estaban desolados. [...] Así pasaban los días con un sabor agridulce.²⁰⁷

El fragmento expuesto no acusa directamente a nadie, sin embargo, pensamos que intenta advertir del peligro del impacto de la fragmentación radical de la sociedad en los alumnos. Una polémica que ha resonado muchas veces tras la historia en el ámbito escolar español y pervive hasta nuestros días.

Si hemos definido en la parte teórica que algunos de los rasgos destacables de la memoria son su singularidad y su subjetividad, podemos afirmar que Aldecoa con sus recursos novelísticos acentúa este carácter subjetivo de la memoria de su madre donde cada uno de los bienios republicanos obtiene una valoración personal. Es decir, consigue conectar con destreza la realidad política e histórica con la realidad personal de los protagonistas como veremos en los siguientes ejemplos. Así es el recuerdo positivo del primer bienio de la maestra: «El día que nuestra hija cumplió dos años, la República había conseguido despertar en muchas inteligencias el deseo de aprender, y en los maestros, el deseo de enseñar con más pasión que nunca.»²⁰⁸ Este se convierte en la memoria nostálgica durante el bienio negro:

Me parecían muy lejanos los días del embarazo, cuando hacíamos planes para nuestro futuro y el futuro del hijo que iba a nacer. Aquellos planes se vieron estimulados por el entusiasmo que la República sembraba en el Magisterio. Sin embargo, ahora asistíamos a una parálisis general de todo lo prometido.²⁰⁹

Con la llegada del tercer bienio del Frente Popular renacen los proyectos como la coeducación, las Misiones Pedagógicas, etc., como hemos descrito en el capítulo 4.6. Y también en Gabriela renace la esperanza: «El sueño de mis comienzos profesionales emergía con fuerza del hoyo en que había estado sepultado.»²¹⁰

Volviendo a los temas más concretos, la reforma prometía la educación para todos. En la novela se nos presenta la situación de un chico discapacitado, Mateo, que a recomendación de Ezequiel, empieza a asistir a sus clases. La diferencia tanto etaria como intelectual en comparación con otros alumnos es notable, sin embargo, poco a poco los niños le acogen y él empieza a ganar el conocimiento básico. Gabriela es consciente de que el chico necesita una atención individual, así que le da, además, lecciones especiales y constata:

²⁰⁷ ALDECOA, 130.

²⁰⁸ *Ibíd.*, 147.

²⁰⁹ *Ibíd.*, 193-194.

²¹⁰ *Ibíd.*, 234.

Aquella fue una buena solución y poco a poco observamos los dos los progresos lentísimos pero evidentes del muchacho. Por otra parte, la vida en grupo le estimulaba mucho. Sus relaciones con los demás eran buenas porque finalmente todos le habían aceptado tal y como era.²¹¹

No obstante, algunos padres empiezan a quejarse que molesta a sus niños y que no les parece correcto que «un niño tonto» vaya a la clase con los normales. Ezequiel defiende el muchacho y promulga que: «La escuela es del Estado, la paga el Estado y eso quiere decir que es de todos, los listos y los tontos, los aplicados y los vagos. Todos tienen derecho a recibir una buena educación.»²¹² Este acto es algo que hoy en día podríamos llamar «la educación inclusiva», un tema discutido en el campo de la enseñanza hasta la actualidad.

En conclusión, hemos mostrado que Josefina Aldecoa trabaja con destreza con la memoria de la reforma educativa tras los tres bienios, completando así la imagen de la misión educativa, aproximada hasta ahora solo mediante las fuentes históricas y estudios historiográficos. Además, recordemos las palabras de García Gual presentadas al comienzo de este trabajo en cuanto al protagonista principal. Si aquel es, según él, un gran héroe, podemos acceder a la visión más sentimental y próxima de los capítulos históricos, como puede ser en este caso la reforma. Y aunque algunas de las ideas mencionadas nos parecen temporalmente muy lejanas, muchas de ellas, de vez en cuando, resuenan en la sociedad de hoy.

5.2.4 El recuerdo vivo de las Misiones Pedagógicas

En la parte teórica hemos definido un atributo importante de la memoria. Concretamente, su poder de modificar el recuerdo para que pueda reaparecer más tarde y así protegerlo de caer en el olvido. En este capítulo veremos como la autora inmortalizó el recuerdo de las Misiones Pedagógicas, conservado, principalmente, en las mentes de aquellos que las han vivido en su propia carne hace más de ochenta años.

En el artículo 49 de la Constitución se promulgaba que el servicio de la cultura se atribuye al Estado. A lo mejor el proyecto cultural más grande y decisivo para la política educativa eran las Misiones, cuyos aspectos más importantes hemos expuesto en el capítulo 4.8. Podemos observar, a través de la perspectiva memorística, que el personaje de Gabriela percibe el proyecto como una gran fiesta de cultura:

²¹¹ ALDECOA, 184.

²¹² *Ibid.*, 185.

Un grupo de profesores y estudiantes de Madrid y otras ciudades que viajaban cargados de libros, películas, gramófonos y se instalaban por uno o varios días en los pueblos que más lo necesitaban para compartir con la gente una fiesta de cultura. Escritores, intelectuales, se sumaban a las Misiones día a día.²¹³

Se describe la desconfianza de los pueblerinos al oír, por primera vez, sobre el proyecto: «Abiertamente, la gente preguntaba: ¿Qué vienen a hacer? ¿Es para el voto? ¿Cuánto nos van a sacar?»²¹⁴ En algunos casos la desconfianza se transformó hasta en una campaña en contra de las Misiones, y respectivamente, en contra de la enseñanza laica: «Y de los maestros tampoco os fieis. A éstos los tienen a sus órdenes y enseñan a los niños para que no respeten a los padres ni a Dios y hasta la Patria les parece pequeña.»²¹⁵

El Inspector interviene para rebatir estas preocupaciones, asegura a la gente que nadie les pida dinero ni se trate de una propaganda política y explica a Ezequiel las posibles causas de este comportamiento, subrayando la importancia social e intelectual de este proyecto: «Hay muchas reservas entre la gente que ha sido engañada tantas veces. Por otra parte es una actitud primitiva. Les domina el miedo a lo desconocido y eso es lo que explotan los que desean mantenerlos en la ignorancia...»²¹⁶

El día en el que deben llegar los misioneros al pueblo, Aldecoa nos esboza mediante las herramientas novelísticas una imagen no sólo del espectro social presente en el acontecimiento, sino también, digamos, del nivel de la adaptabilidad para aceptar algo nuevo, desconocido. Creemos, que el orden en el cual vienen a la carretera para esperar a la Misión y su estado de ánimo puede ser metáfora a esta adaptabilidad mental:

A la orilla de la carretera, se fueron formando grupos desde muy temprano. Primero los niños. Después algunos jóvenes. Los últimos las mujeres y los viejos. [...] Los niños se habían puesto a jugar, [...] dueños ya de la fiesta. Los viejos, ni protagonistas ni responsables, dejaban pasar el tiempo con indiferencia, vagamente conscientes de que nada podría ya cambiar el trazado de sus vidas. Un sordo zumbido detuvo el juego de los niños.[...] «Ya vienen, ya se oye el motor...», gritaron.²¹⁷

Gabriela recuerda como los misioneros tuvieron que transportar todo el material en caballos y mulas hacia el pueblo en el monte, donde estaba la escuela de Ezequiel. Al

²¹³ ALDECOA, 131.

²¹⁴ *Ibid.*, 134.

²¹⁵ *Ibid.*, 134.

²¹⁶ *Ibid.*, 135.

²¹⁷ *Ibid.*, 136-137.

comenzar el programa, la desconfianza de los habitantes empezaba paulatinamente a perder su silueta: «Al principio se resistían.[...] Primero eran tan sólo las filas más cercanas al tablado con los bancos de la escuela ocupados por los niños y detrás la gente sentada en sillas [...]. Luego fueron cerrándose las filas de pie, [...] una y otra fila hasta ocupar el espacio entero.»²¹⁸

Los misioneros dirigen un discurso introductorio a los habitantes, explicando los motivos de su llegada. Para estos propósitos, la autora usa como fuente el texto de Bartolomé Cossío y así en las páginas resuena de nuevo el afán y creencias del maestro:

Es natural que queráis saber, [...] quiénes somos y a qué venimos. No tengáis miedo.[...] Somos una escuela ambulante [...] donde no hay libros ni matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá nadie de rodillas [...]. Porque el Gobierno de la República que nos envía que vengamos ante todo a las aldeas, a las más pobres, a las más abandonadas, y que vengamos a enseñarlos algo, algo de lo que no sabéis por estar siempre tan solos [...]; pero que vengamos también, y lo primero, a divertirlos. [...] Cuando todo español no sólo sepa leer, [...] sino tenga ansias de leer, [...] de divertirse leyendo, habrá una nueva España.²¹⁹

Gracias a la memoria de este evento reflejada en la novela, el lector no solo entiende el funcionamiento de las Misiones, sino también siente el espíritu de este proyecto. Aplicando esta afirmación a la teoría sobre la experiencia, vemos que la autora, en vez de basarse en la experiencia percibida, trabaja más bien con la experiencia vivida que muestra una postura emocional frente a este acontecimiento. Hablando concretamente, se describe que las primeras reacciones al escuchar las poesías, la música, al ver por primera vez el cine están llenas de entusiasmo. La protagonista principal las recuerda con claridad, usando en su descripción los verbos relacionados con los sentidos humanos, que puede indicarnos esa gran emoción que provocó el proyecto:

Veo a los más pequeños absortos en el movimiento de los muñecos de guiñol. Veo a los viejos contemplando por primera vez las imágenes en movimiento. Escucho las preguntas de los chicos, más interesados en el misterio de la máquina que en el propio milagro de la película. ¿Cómo se puede? ¿Cómo funcionan los acumuladores? ¿Cómo se para?²²⁰

Ezequiel también afirma, que la idea del proyecto es hermosa y la gente no se va a olvidar nunca de lo que han vivido, sin embargo, advierte acertadamente: «Pero la esperanza

²¹⁸ ALDECOA, 141.

²¹⁹ *Ibid.*, 142-143.

²²⁰ *Ibid.*, 140.

se pierde si no llega pronto la confirmación de la esperanza...»²²¹ Y también los demás misioneros son conscientes de que la miseria, el hambre, la falta de atención médica, la inexistencia de la luz eléctrica son unos problemas mucho más complejos. Una misionera añade que sabe que ellos son unos privilegiados que pueden viajar, estudiar y compartir con la gente su conocimiento y entusiasmo y considera la Misión como un símbolo de la justicia. A estas palabras Gabriela responde: «Ustedes son unos privilegiados, pero son generosos y sinceros. Y tienen en sus manos el mejor de los privilegios: hacer partícipes a los demás de cosas que no se compran con dinero.»²²² Y creemos que esta afirmación capta perfectamente el espíritu de las Misiones desde el recuerdo de quienes las vivieron como maestros o espectadores.

Aunque no se logró llevar las Misiones a todos los sitios que lo necesitaban debido a las circunstancias políticas como hemos explicado anteriormente, al fin y al cabo en la memoria de la protagonista queda este proyecto como un acto importante para el país:

Estuvieron dos días con nosotros y vivimos con ellos horas inolvidables. [...] Charlamos en las horas de descanso. Intercambiamos opiniones y experiencias, preguntamos y criticamos. Soñamos juntos embargados por una obsesión común: hacer del trabajo de todos la gran Misión que salvara a España del aislamiento y la ignorancia.²²³

5.3 Gabriela – la ciudadana

Si hemos definido en el principio de este trabajo que la experiencia es básicamente un bagaje de saberes y vivencias que el individuo adquiere tanto en su desarrollo individual como en sus relaciones sociales, no podemos dejar aparte el hecho de que en su experiencia influye la época en la que vive. Por lo tanto, nos centraremos en la protagonista que es el reflejo literario del sujeto real de la experiencia, y su segunda dimensión vinculada a su pertenencia a una cierta sociedad en un determinado tiempo histórico. Además, el sector de la enseñanza y la política del país han estado siempre estrechamente ligados. Por eso, para conocer la experiencia de una maestra en su totalidad, mostraremos la relación entre su posición de ciudadana, mujer y maestra en los años 20 y 30.

Hemos mencionado que Gabriela se mantenía apolítica en su profesión de maestra, ya que creía más bien en los ideales pedagógicos que políticos. Su convicción de que un maestro debería saber dónde está la línea que divide sus creencias políticas y la formación

²²¹ ALDECOA, 140.

²²² *Ibíd.*, 145.

²²³ *Ibíd.*, 139.

de los niños se muestra al expresar su angustia cuando su marido maestro empieza a participar en política: «Cuándo empezó todo? ¿En qué momento advertí que Ezequiel abandonaba su independencia, su entrega a la educación para entregarse a una lucha más extensa?»²²⁴

Por otro lado, ella misma reconoce que a veces la línea entre lo que se puede considerar político y lo que ya no, es a veces muy tenue. El planteamiento de este problema en la novela, lo podemos considerar como una respuesta de la autora a la polémica sobre el adoctrinamiento republicano en las aulas. Es una pregunta dónde está esa línea divisoria:

Si yo quisiera explicar lo que era entonces para mí la política, no sabría. Yo creía en la cultura, en la educación, en la justicia. Amaba mi profesión y me entregaba a ella con afán. ¿Todo esto era política? [...] En un artículo se arengaba a los maestros: «La República se salvará por fin por la escuela. Tenemos ante nosotros una obra espléndida, magnífica. Manos pues a la obra.» ¿Era eso política? Al parecer lo era.²²⁵

También fuera del espacio escolar, en su dimensión personal, Gabriela antepone la vida familiar a la participación activa en la vida política: «Yo anteponía mis obligaciones de maestra y mi atención a Juana a toda otra ocupación.»²²⁶ Y aunque su postura significa cierto alejamiento de su pareja, se mantiene firme en cuanto al compromiso político: «Respeté su elección. [...] Respeté su renuncia a la vida familiar, cada día más exigua; [...] y yo corrí a cuidar a mi padre enfermo.»²²⁷

Todos estos ejemplos relacionados con el tema de la enseñanza y la actitud apolítica de la maestra sirven a la autora como objeto de reflexión e incluso podemos decir que como un elemento didáctico en su novela. Nos atrevemos a afirmar que gracias a la postura firme de la protagonista, probablemente construida intencionadamente por la novelista, basada en la actitud del sujeto real de la experiencia (la madre de Aldecoa), Gabriela se eleva al modelo de docente. Esto es un rasgo clave que describe María Teresa Navarro Salazar en cuanto a la narrativa femenina como hemos explicado en el marco teórico.

Aparte de la cuestión política, se dedica el espacio también a la polémica sobre la religión. Aunque Gabriela y Ezequiel como ciudadanos respetan a la Iglesia como institución, cuando nace su niña no la dejan bautizar. Después nacen otros dos niños en el pueblo y tampoco los bautizan. La pareja de maestros es consciente de que pueda parecer que ellos influyen a la gente de pueblo. Por eso, Ezequiel en la clase de adultos pone las cosas en su

²²⁴ ALDECOA, 204.

²²⁵ *Ibíd.*, 110.

²²⁶ *Ibíd.*, 212.

²²⁷ *Ibíd.*, 235.

punto: «Que no se trataba de ir en contra de nadie ni de provocar a nadie y menos aún de perder el respeto a los que no pensaban como nosotros,» y subraya que cada uno debería decidirse libremente en este asunto.

Hay que mencionar el empleo de los personajes secundarios, Inés y Domingo, una pareja de maestros de la escuela para niños de los mineros. Según el desarrollo de sus acciones dentro de la trama, se puede suponer que Josefina Aldecoa creó los caracteres de los protagonistas con el fin de ponerlos en contraste con el carácter de Gabriela. Aplicando el uso de esta herramienta literaria al conocimiento teórico sobre la novela histórica, recordamos la premisa de Luis García Jambrina, según el cual precisamente el empleo de los personajes ficticios sirve al autor para ampliar el punto de vista moral. Entonces, vemos que mientras que Inés prepara con sus alumnas un acto político-cultural, Gabriela prefiere leerles los versos:

En el estrado de la maestra, presidía una bandera de la República clavada en un tiesto y a su lado una niña, de pie, leía en voz alta: [...]
- ...y por eso, queridos compañeros, yo os pido en este día del Trabajo que os unáis todos [...]
Les leí algunas de las poesías, les expliqué las posibilidades de representar un entremés, un paso o un romance.²²⁸

Mirando más allá, a la realidad extraliteraria, podemos entender también este empleo de las dos maestras contrastadas como un recurso novelístico que debe advertir una vez más de las generalizaciones sobre la politización y propaganda en las aulas durante la Segunda República. Es probable que pudiesen existir docentes que difundían el pensamiento republicano en sus clases. Por otro lado, es también probable que encontrásemos maestros que enseñaban de acuerdo con sus principios personales y no estrictamente políticos.

5.3.1 El enlazamiento entre la realidad histórica y personal

En el marco teórico hemos presentado varias opiniones relacionadas con la dicotomía de la historia y de la memoria. Una de ellas percibía la historia como una mirada externa sobre ciertos acontecimientos del pasado, mientras a la memoria le atribuía la cualidad de poder descubrir la interioridad de los hechos relatados. En este capítulo, trataremos los acontecimientos históricos principales previamente expuestos en este trabajo desde el punto de vista interior, es decir, más intimista y testimonial.

²²⁸ ALDECOA, 198.

La primera memoria histórica de Gabriela se refiere a la boda de Francisco Franco con su novia en Oviedo en octubre de 1923. La maestra recién graduada recuerda la sensación que le daba aquella pareja de novios – ella tenía una cara triste y él parecía como si estuviera en otra parte. Esta imagen melancólica contrasta con la alegría de Gabriela y sus compañeras al conseguir sus diplomas de maestras y puede hacer alusión al contraste entre la despreocupada juventud y el trauma posterior causado por los sucesos históricos: «Muchas veces he vuelto a recordar aquella boda. [...] Los nombres no me dijeron nada entonces. Años después los oíría por todas partes y, sin yo saberlo, marcarían para siempre mi destino.»²²⁹ Este recuerdo crea un marco cerrado con la parte final de la historia, cuando fusilan a Ezequiel, y Gabriela ve en el periódico la cara del General que le evoca una imagen en su memoria de aquella boda y así el círculo de su historia personal se cierra definitivamente. Podemos ver que este recuerdo corresponde a las tesis de Halbwachs: «las fechas y los acontecimientos históricos o nacionales pueden ser totalmente exteriores a las circunstancias de nuestra vida, al menos en apariencia; pero, más tarde, cuando reflexionamos sobre ellos, [...] descubrimos el por qué de muchos acontecimientos.»²³⁰

Otro juego conceptual interesante que plantea la autora en la novela es la conexión entre los momentos clave en la vida del personaje de Gabriela y los hitos históricos. Recordemos las palabras de Celia Fernández Prieto, expuestas en el marco teórico, apuntando que la contaminación mutua entre los elementos ficticios e históricos en la novela puede servir al novelista para alcanzar ciertos propósitos estéticos e ideológicos. En los siguientes ejemplos veremos cómo varios hitos históricos reciben una valoración personal a través del uso de los conceptos ficticios vinculados a ellos.

Por ejemplo, el día en el que nace la Segunda República, nace también su hija, Juana. El nacimiento de una nueva vida humana puede hacer alusión a la nueva forma de Estado y, respectivamente, una nueva etapa en las vidas de los españoles.

Más tarde, en el momento en el que la izquierda (Frente Popular) llega de nuevo al poder, Ezequiel vuelve de la cárcel. A lo mejor, mediante su vuelta a casa en ese momento políticamente significativo, se nos expone la alusión de la vuelta al comienzo, vuelta a las raíces, vuelta a lo seguro y añorado.

El tercer momento clave es la muerte de su padre en julio de 1936 cuando empiezan a llegar las primeras noticias de la sublevación militar. Puesto que su padre tiene a lo largo de la historia un carácter librepensador, progresista y sabio, la concordancia temporal

²²⁹ ALDECOA, 16.

²³⁰ HALBWACHS, *La memoria colectiva*, 58.

de estos sucesos puede aludir a que se muere la libertad, la humanidad y el sentido común que pasan a estar sustituidos por la violencia.

En cuanto al entorno social, Josefina Aldecoa describe la división de la sociedad. Dentro de la trama podemos encontrar muchos reflejos del concepto de «las dos Españas», como por ejemplo, en el momento del inicio del período republicano:

«Ellos» se había convertido en un vocablo cargado de misterios y suposiciones. Para los republicanos, «ellos» eran don Cosme y el Cura y los que compartían sus opiniones. A su vez «ellos» éramos nosotros para don Cosme y sus aliados.²³¹

Y como ya hemos mencionado, el país en aquel momento no está dividido solo políticamente, sino principalmente en cuanto a la cuestión religiosa. Una situación ejemplar es el momento cuando aparece en la pared de la Iglesia un letrero «Abajo el clero» y el cura lo limpia hasta que casi no queda nada. La narradora lo comenta de esta manera: «Las palabras se borraron, pero la mancha negra quedó allí, informe y amenazante,»²³² advirtiendo de que aunque el acto físico de la violencia queda olvidado, la violencia y odio, tan peligrosos para la convivencia, siguen en las mentes y pueden despertarse en cualquier momento.

El acontecimiento clave de la trama es la Revolución de Octubre. Se describen datos históricos muy concretos como la entrada a la Fábrica de Armas de Trubia, pero, sobre todo, el recuerdo subjetivo lleno de angustia y miedo. Gabriela, percibiendo esta tensión en su alrededor aunque relativamente lejos del epicentro en Asturias, guarda esta memoria:

Revolución era una palabra que yo veneraba. Revolución significaba cambio profundo, agitación definitiva, volverlo todo al revés. Pero revolución también significaba sangre y era una palabra que pertenecía a la historia de otros países, la Revolución Francesa, la Revolución Rusa. ¿Era esa palabra aplicable a nuestro país en ese momento? Pocos días después iba a obtener la respuesta.²³³

El recuerdo más emocionante se refiere al momento en el que la sublevación militar se extiende a la provincia de León donde fusilan a muchas personas y entre ellas al marido de la protagonista. En las descripciones no aparecen cifras, ni fechas, sino un recuerdo íntimo de lo vivido, aludiendo, además, a la simbología franquista: «En las cunetas había muertos. [...] Unos con la cara escondida, otros bien visible: boca sin voz, arriba; ojos ciegos,

²³¹ ALDECOA, 112.

²³² *Ibid.*, 113.

²³³ *Ibid.*, 213.

arriba; frente dormida, arriba. [...] El cuerpo de Ezequiel, la tumba de Ezequiel, la ausencia de Ezequiel... Las palabras golpeaban mi cabeza.»²³⁴ Este ejemplo nos confirma la teoría presentada en el comienzo de este trabajo sobre el hecho de que la novela histórica tiene la gran capacidad de contar las experiencias dolorosas y traumáticas que los géneros más objetivos como historia o reportaje no serían capaces de transmitir de manera tan emocionante e íntima. Especialmente una novela como *Historia de una maestra* que trabaja tanto con el testimonio real como con los recursos ficcionales, representa una plataforma perfecta para recuperar la memoria dolorosa de modo sensible y humano.

A nivel autobiográfico, el trauma de la guerra que la misma escritora ha vivido como niña y del que guarda el recuerdo, no solo a base de la experiencia vivida propia, sino sobre todo, a base de la memoria de su madre, tocan el concepto de la «post-memoria», el cual hemos explicado en el marco teórico. Es decir, este trauma ha condicionado su entorno familiar y por eso, se verá influida su propia memoria del pasado. Además, partiendo de la afirmación de que todos estos acontecimientos se reconstruyen desde el presente, es cierto, que su memoria dolorosa se ha estampado en la narración. Y que la elección de los hechos históricos, su descripción, valoración y función dentro de la novela, no son hechos aleatorios.

5.3.2 Geografía lírica y costumbrista

Hemos esbozado que la función fundamental de novela histórica puede ser recuperar los nombres y lugares que habían sido olvidados o ignorados. Ahora veremos que la obra de Aldecoa no dispone solamente del reflejo memorístico de la historia sino también de la geografía que la complementa. La autora nos lleva a la exótica Guinea Ecuatorial y, sobre todo, a los pueblos perdidos y olvidados en varias provincias del norte de España. De este modo recupera la imagen de la España rural y gracias al empleo de los recursos novelísticos, podemos observar que las descripciones geográficas al mismo tiempo reflejan la situación social en aquellos lugares y cuestionan los temas como la miseria o el aislamiento:

Parecía imposible salir de aquella cordillera. Desde allí, desde lo alto, se hacía más evidente nuestro aislamiento. Al otro lado, la meseta prometía caminos despejados pero nosotros vivíamos encerrados en el circo de montañas, prisioneros de la geografía y la miseria.²³⁵

²³⁴ ALDECOA, 237.

²³⁵ *Ibid.*, 50.

La narradora compara el pueblo perdido con la isla de Robinson Crusoe y pensando en sus alumnos de la escuela rural añade: «Aunque ellos fueran, sin saberlo, auténticos robinsones en una tierra aislada de la civilización y del progreso.»²³⁶

Se describe la naturaleza, su grandeza, su calma, su tranquilidad. Destaca el río que está descrito líricamente, sin embargo, desde el punto de vista costumbrista, representa un importante lugar de intercambio de información en las horas de lavar la ropa: «En el río me enteré, sin quererlo, de adulterios tristísimos y de paternidades supuestas, de herencias amañadas y de viejos rencores [...]»²³⁷

El pueblo minero se describe, sobre todo, mediante el olfato para aproximar al lector este lugar: «Olía a carbón. [...] El olor estaba allí, agrio y picante, penetraba por la nariz, se masticaba entre los dientes [...]»²³⁸ Y la zona de Asturias mediante sus costumbres y los objetos típicos como los zapatos llamados «madreñas».

La radio juega también un papel importante desde el punto de vista geográfico, ya que representa un puente simbólico entre las zonas aisladas y el resto del país: «A través de la rejilla rematada con juncos de madera surgían voces que nos ponían en contacto con un mundo lejano.»²³⁹

5.4 Gabriela – la mujer y la madre

Hemos mencionado que la memoria se construye desde la experiencia. Por lo tanto, si queremos conocer profundamente la memoria de la misión educativa republicana, tenemos que centrarnos primero en el lugar de esta experiencia, en la maestra Gabriela. Ya hemos conocido dos dimensiones del sujeto literario de esta experiencia. En este capítulo expondremos la tercera dimensión del personaje, que es, tal vez, la más personal e íntima. Luego, trataremos el tema de la memoria, el recuerdo y el sueño, y también los valores que nos transmite la autora a través de la protagonista, y respectivamente, a través de la novela.

El carácter de Gabriela se ha formado, sobre todo, en contacto con su padre: «Mi padre tenía la cabeza muy clara y me había educado con libertad, pero también con prudencia. [...] Yo todo lo que soy, o por lo menos lo que era entonces, se lo debo a mi padre.»²⁴⁰ Recuerda como su padre, un modesto funcionario de ferrocarriles y lector apasionado, le explicaba que Dios no existía tal y «como lo ven los que creen en Él. Si hay una forma de

²³⁶ ALDECOA, 35.

²³⁷ *Ibid.*, 118.

²³⁸ *Ibid.*, 158.

²³⁹ *Ibid.*, 189.

²⁴⁰ *Ibid.*, 29.

divinidad está en todo lo que nos rodea: el mar y el monte y el hombre son Dios...»²⁴¹ Una opinión, que en parte, corresponde a la filosofía krausista y la mirada laica. Por otro lado notamos el propósito didáctico del empleo de este personaje secundario, ya que su padre le advertía que había que respetar a la diversidad de creencias y caracteres:

Es muy difícil aceptar la incongruencia de la vida», me decía. «Por eso debes entender que haya gente que necesita religiones para dar respuesta a sus temores.» Yo no lo entendía bien entonces. Pero recibía el mensaje de mi padre: «Respetar a los demás, respetar y trata de comprender a los otros.»²⁴²

No obstante, su padre no ha sido su única influencia. A lo largo de la trama, los personajes masculinos juegan el papel imprescindible en su historia personal. El primero de ellos es Don Wenceslao, un sabio anciano que le ofrece alojamiento cuando llega como una joven maestra al pueblo. A los pocos días, llega la orden por parte del alcalde y del cura que no se pueda quedar en su casa. Gabriela no entiende por qué y le parece un abuso de poder. Más tarde, descubre las causas; el hecho de vivir con un anciano soltero está visto como un pecado, y además, Don Wenceslao simboliza la inteligencia en la aldea y su estrecho contacto con él podría significar peligro para las acciones y opiniones de los poderosos del pueblo. Es el primer momento cuando Gabriela choca con la realidad de la época, una realidad tan diferente de la que ella conocía como hija de su padre y de la que intentaba transmitir a sus alumnos como maestra. Desde el punto de vista literario, esta situación sirve a la autora para dibujar la imagen del entorno social de la época y llevarnos a reflexionar sobre el tema.

El segundo hombre importante es Émile, el médico ecuatoguineano. Un hombre muy inteligente, progresista y sensible que se convierte en su guía y amigo. Esta amistad es una piedra en el zapato de los terratenientes blancos ricos: «No nos vayamos por las ramas, Gabriela. Como compatriota y caballero tengo que ser sincero: usted no puede alternar como lo hace con un negro.»²⁴³ Es el otro momento importante cuando la joven Gabriela entra en contacto con el racismo y la discriminación. Además, experimenta en África un intento de violación por parte de otro funcionario. Su reflexión acerca de la desigualdad de género es acertada: «Si fuera hombre...pensaba. Un hombre es libre. Pero yo era mujer y estaba atada por mi juventud, por mis padres, por la falta de dinero, por la época.»²⁴⁴ Aldecoa alude a

²⁴¹ ALDECOA, 29.

²⁴² *Ibid.*, 30.

²⁴³ *Ibid.*, 77.

²⁴⁴ *Ibid.*, 54.

través de estas situaciones expuestas a la problemática de los prejuicios, al abuso del poder, a la condición de la mujer en la sociedad de los años veinte, a la discriminación, etc.

El personaje masculino más decisivo es el maestro y marido de Gabriela, Ezequiel. En la relación con él, vemos explícitamente el carácter de Gabriela. Aunque es una mujer muy empática, sensible, de mentalidad progresista y librepensadora, en el momento de casarse, son más bien las razones racionales y prácticas que el propio corazón lo que guía su conducta:

Tengo que confesar que amor, amor, lo que se dice amor, no había entre nosotros. Al menos por mi parte. Sin embargo nunca tuve la sensación de haberme equivocado.[...] Nunca había pensado en casarme por casarme. Pero al conocer a Ezequiel me encontré considerando que, después de todo, eso era lo normal, casarse y tener algún hijo. [...] Él también era maestro y precisamente por ahí, por la afinidad de intereses y entusiasmos, había empezado todo.²⁴⁵

Definitivamente, para la protagonista el símbolo de la pasión es África y, sobre todo, Émile. Aunque está contenta con su marido, a veces los pensamientos y sueños se le escapan al médico: «Era la libertad, la lejanía, la aventura, la fantasía. [...] Emile es la señal dudosa que te hace vacilar en un cruce de caminos. Seguramente elegí la dirección acertada.»²⁴⁶ Gracias a este aspecto creado por la escritora, el carácter de Gabriela dispone de un atributo muy humano que complementa el atributo, digamos, ejemplar de la maestra.

Otro gran hito en la vida de la docente es la maternidad. Debido a este giro, la escuela ya no simboliza el espacio central que hasta podía equivaler al propio hogar, sino es su hija y la familia que gana importancia. La pareja se marcha del pueblo, donde sus escuelas estaban divididas por una cuesta enorme, al pueblo minero donde piensan tener mejores condiciones para la vida familiar: «El hogar está en la cabeza, en el corazón o [...] por todo el cuerpo. Nosotros tres éramos nuestro hogar y conducíamos nuestro destino.»²⁴⁷

El hecho de ser esposa y madre es extremadamente importante en el desarrollo de la historia, puesto que influye en el perfil profesional de la maestra. Es decir, cambia notablemente su punto de vista. Se da cuenta de que es ella quien se ocupa del hogar, de la niña y de la escuela, mientras que Ezequiel dedica su tiempo solamente a la enseñanza y a las charlas activistas en la mina. Esto, de repente, no coincide con los ideales de igualdad que enseñaba a las mujeres en las clases de adultos. La siguiente reflexión nos recuerda que el

²⁴⁵ ALDECOA, 85-87.

²⁴⁶ *Ibíd.*, 128.

²⁴⁷ *Ibíd.*, 152.

maestro lleva en sí los principios profesionales que están estrechamente ligados a su realidad personal y social, considerando también el pensamiento de la época en la que vive:

Había luchado por imbuir a las mujeres en mis clases de adultos la conciencia de sus derechos. Y sin embargo, ahora me veía atrapada en mi propia limitación. [...] Por escondidos recovecos, el corazón y la memoria me conducían a un pasado no tan lejano. La aventura de Guinea. Ése sí hubiera sido un camino para la libertad. Todo lo que vino después me había ido llevando hasta esta Gabriela que yo era sin remedio, buena esposa, buena madre, buena ciudadana. La trampa se cerraba sobre mí.²⁴⁸

Para concluir, añadiremos que el propósito de este capítulo era mostrar que el carácter de un o una docente no está compuesto solamente de los principios pedagógicos, sino de muchos factores personales, conectados con la vida familiar, maternidad, matrimonio, pasiones secretas, aspiraciones personales o condiciones vitales. La identidad de este personaje literario puede ser hasta cierto punto el reflejo de la personalidad real de la madre de la autora y hasta cierto punto una invención novelística para dotar a la protagonista de humanidad y credibilidad. De todos modos, volviendo a la parte teórica, hemos presentado la opinión de que la narrativa que trabaja con la memoria es capaz de mantener vivos los recuerdos y respectivamente una identidad personal y colectiva de aquellos que quedaron olvidados por los estudios históricos. Y como hemos demostrado, la identidad de los maestros y maestras y su memoria colectiva reviven simbólicamente en las líneas de esta novela.

5.4.1 El recuerdo como puerta al pasado

En este subcapítulo, vamos a profundizar en el tema de la perspectiva memorística. Recordamos, una vez más, su definición que a diferencia de la perspectiva científica, la memorística es más emocional y experiencial. Ya hemos esbozado los rasgos subjetivos e intimistas en el análisis de la misión educativa y el contexto histórico-geográfico en la novela, sin embargo, ahora vamos a ver los pasajes concretos que dotan a la novela del matiz testimonial, oral, simplemente, memorístico.

La mayor parte de la trama se nos cuenta en la primera persona de singular. El «yo» narrador ficticio que imita al testigo real y su memoria, crea el ambiente de proximidad y verosimilitud para el lector, y así él puede acceder más fácilmente al contenido de este capítulo histórico sobre la formación en el primer tercio del siglo XX.

²⁴⁸ ALDECOA, 179-180.

El matiz testimonial se acentúa aún más en el propio comienzo del libro; en los primeros tres párrafos, es bien visible que la protagonista dirige su narración a una persona, puesto que usa la segunda persona de singular. Además, el contenido de este discurso nos indica que la memoria se reconstruye desde el presente tal y como lo hemos explicado en el marco teórico y que ahora demostraremos:

Contar mi vida... No sé por dónde empezar. Una vida la recuerdas a saltos, a golpes. De repente te viene a la memoria un pasaje y se te ilumina la escena del recuerdo. Lo ves todo transparente, clarísimo y hasta parece que lo entiendes. Entiendes lo que está pasando allí aunque no lo entendieras cuando sucedió... Otras veces tratas de recordar hechos que fueron importantes, acontecimientos que marcaron tu vida y no logras recrearlos, sacarlos a la superficie [...] Si tú te encargas de buscar explicaciones a tantas cosas que para mí están muy oscuras, entonces lo intentamos. Pero poco a poco, como me vaya saliendo. No me pidas que te cuente mi vida desde el principio y luego, todo seguido año tras año.. No hay vida que se recuerde así...²⁴⁹

Esta introducción forma un marco estructural cerrado con el final del libro, donde se nos revela que la protagonista contaba su historia a su hija: «Contar mi vida... Estoy cansada, Juana. Aquí termino. Lo que sigue lo conoces tan bien como yo, lo recuerdas mejor que yo. Porque es tu propia vida.»²⁵⁰ Aquí topamos con la realidad autobiográfica, puesto que Josefina Aldecoa nos advierte en el prólogo, que la «historia es ficticia pero todo lo que sucede en ella es real, es un testimonio histórico que sirve además para reconocer las durísimas condiciones de trabajo de los maestros rurales [...].»²⁵¹ Y que la base de esta narración, la constituyen las experiencias y recuerdos personales que le contaba su madre desde pequeña. De esta afirmación podemos concluir que tenemos delante de nosotros una novela histórica de matiz testimonial y memorístico, gracias a la cual el lector contemporáneo puede descubrir los secretos de la memoria colectiva del magisterio republicano.

Una vez aclarada la estructura de la narración, pasamos al tema del proceso recordatorio. En cuanto a la propia cronología, en la novela aparecen pocas veces años concretos, no obstante, queda totalmente claro en qué momento histórico nos encontramos. El eje temporal está marcado aquí por los acontecimientos que tienen cierta importancia en la vida personal de la protagonista: su primera escuela, las fiestas como la Navidad, la Semana

²⁴⁹ ALDECOA, 13.

²⁵⁰ *Ibid.*, 237.

²⁵¹ *Ibid.*, 7.

Santa o la vendimia del pueblo, también los acontecimientos nacionales o las estaciones del año, junto con las descripciones líricas de la naturaleza cambiante.

Y son precisamente los elementos subjetivos, las sensaciones y sentimientos de la narradora los que forman los recuerdos: «También recordé el frío, el olor de aquellos campos, la brusquedad de María, el afecto de Genaro y su rostro sensible. Un ramalazo de melancolía me sacudió durante unos segundos.»²⁵²

En general, la novela femenina suele destacar por implicar los rasgos muy subjetivos e intimistas como describe la profesora Ciplijauskaité: «la reorientación [...] es hacia dentro, hacia el mundo personal, introspectivo de las protagonistas que permite desarrollar un mundo personal y propio confeccionado a través de la memoria y de los recuerdos íntimos.»²⁵³ Y Aldecoa es una maestra en esta disciplina, no solo en cuanto a las descripciones interiores, sino también exteriores. Su lenguaje abarca la percepción de todos los sentidos humanos: «La casa olía a cera.[...] Por las contraventanas entornadas se filtraba la luz de julio. La penumbra invitaba al silencio o la conversación reposada.»²⁵⁴

En el marco teórico, hemos expuesto que cuando se rememora una historia personal a posteriori, se trata de un proceso de elección entre los recuerdos más o menos relevantes, mejor o peor recordados y algunos hasta exagerados o negados. En los siguientes ejemplos podemos observar la elección de los elementos que se rememoran, además, teniendo en cuenta la influencia del componente ficcional. Los recuerdos más emocionantes de Gabriela están muchas veces conectados con lo añorado; sean sus padres en el momento cuando empieza su nueva vida con Ezequiel o sea su juventud, llena de ideales y sueños. No obstante, es, sobre todo, el recuerdo de África, el cual despierta en ella el sentimiento de añoranza de lo libre, de lo aventuroso:

De modo obsesivo volvían a mí los días y las personas de aquel mundo lejano. No me gustaba hablar de ello. Era ése un episodio que guardaba en celoso secreto. [...] A fuerza de mantenerlo escondido, me parecía que no había sido cierto lo vivido. Evocaba mi escuela, los niños negros, el color de los mercados, el calor húmedo que exhalaba la selva, el gris azul del mar; las praderas que nunca alcancé. Emile aparecía sin cesar en mis ensoñaciones.²⁵⁵

Y en cuanto a la negación de lo recordado, aunque sus recuerdos constituyen para los lectores una simbólica puerta al pasado de España, a la vida de los maestros rurales y a las

²⁵² ALDECOA, 74.

²⁵³ GÓMEZ MARTÍN, «Memoria histórica y literatura: la consagración de un pacto», 138.

²⁵⁴ ALDECOA, 164.

²⁵⁵ *Ibid.*, 127.

mujeres dentro de la sociedad de aquella época, en palabras de la protagonista se nos recuerda que abrir esta puerta es muchas veces un proceso doloroso y, por eso, la defensa natural del ser humano suele ser cerrarla: «Hay en mí un instinto que he desarrollado toda mi vida: el instinto de no mirar atrás. Cada etapa cerrada se hundía en el pasado.»²⁵⁶

A través de la reflexión de la maestra se toca también el tema de recrear los recuerdos desde la perspectiva del presente, como hemos descrito al comienzo del trabajo. El recuerdo no puede ser nunca una copia exacta de lo vivido en el pasado, sin embargo, como dice la protagonista, algunas sensaciones se quedan profundamente guardadas en la memoria, mientras que otros elementos caen en el olvido y no se reconstruyen de manera fiel:

Siempre que me pongo a recapacitar sobre aquellos pueblos de mi juventud lo primero que me viene a la memoria son los olores, los colores, las sensaciones más elementales. Aunque yo diga: pensaba esto o lo otro, seguro que no era así, seguro que eso me lo imagino yo ahora, al paso de tiempo. Pero de lo que sí estoy segura es de las sensaciones.²⁵⁷

También, volviendo a la problemática que en el proceso recordatorio resulta decisivo si lo recordado simboliza para el sujeto algo positivo o algo negativo que intenta suprimir en su memoria, Gabriela afirma que:

La memoria selecciona. Archiva la versión de los hechos dado por buena y rechaza otras versiones posibles pero inquietantes. Yo creo que no me acuerdo nunca de la primera escuela [...] porque fracasé en ella. Fue un fracaso mío, personal, porque no supe, no pude en tan poco tiempo entrar de verdad en el pueblo. Trato de organizar los recuerdos y se me escurren, se me escapan entre los dedos como peces todavía vivos que se vuelven al agua al menor descuido.²⁵⁸

Y si nos detenemos una vez más en el concepto de Halbwachs sobre la memoria colectiva, en la novela aparecen varios pasajes donde la protagonista reflexiona sobre el tema y confirma que una vez que los miembros de un grupo social se separen o simplemente no exista nadie que nos ayudase a recordar ciertas situaciones, la imagen del recuerdo se diluye lentamente: «Cuando repaso lo vivido se me aparece como una serie de secuencias de una película. Lo que no se comparte no deja huella ni nostalgia. No se siente pesar por el bien

²⁵⁶ ALDECOA, 73.

²⁵⁷ *Ibíd.*, 24.

²⁵⁸ *Ibíd.*, 18.

perdido en soledad.»²⁵⁹ Y añade que por eso es difícil a veces distinguir entre la imaginación y la experiencia vivida:

Cuando vivimos sin testigos que nos ayuden a recordar es difícil ser un buen notario. Levantamos actas confusas o contradictorias, según el peso que el tiempo haya dejado en los recodos de la memoria. Por eso, cada vez que la mía regresa a aquella tierra, me pregunto si reconstruyo de verdad los sucesos, si registro de modo fiable las sensaciones; es decir, si recuerdo o fabulo.²⁶⁰

Desde un punto de vista más amplio, la reconstrucción de la memoria de la misión educativa por parte de Josefina Aldecoa corresponde a la teoría de que cualquier memoria individual esté vinculada al entorno social. Las situaciones presentadas en la novela nos pueden indicar que la madre de la escritora pertenecía a varios grupos sociales; sea su familia, o el grupo determinado por la profesión de magisterio, o el propio pueblo con sus habitantes e incluso la nación que vivía ciertos acontecimientos históricos. Por eso, hay que tener en cuenta que todas estas variables de la memoria colectiva de su madre se reflejan en la imagen de la enseñanza republicana y prerrepublicana que nos aporta la escritora a través de la obra.

5.4.2 La fugacidad del sueño – el leitmotiv de la misión educativa

En la novela, el tema del sueño es omnipresente y representa una pieza clave en la estructura de la trama. La obra está dividida en tres grandes partes: «El comienzo del sueño» que abarca la etapa entre el momento cuando Gabriela saca el título de la maestra, tras sus primeras experiencias en las escuelas rurales y acaba cuando parte de Guinea. La parte llamada «El sueño» empieza con la boda de la maestra, se desarrolla principalmente en el primer bienio de la República y acaba cuando la pareja se marcha hacia el pueblo minero. La tercera parte «El final del sueño» se desarrolla en el trasfondo de los acontecimientos políticos en el país durante los dos últimos bienios y acaba con el estallido de la Guerra Civil. A base de algunos fragmentos expuestos, intentaremos descifrar el significado del concepto de sueño y su conexión con la misión educativa.

Cuando Gabriela obtiene su título, comenta que es para ella «el fin de una etapa y el comienzo de un sueño.»²⁶¹ De esta afirmación podemos intuir que en su dimensión más simple, el sueño equivale a la profesión de maestra, de la cual la joven Gabriela todavía tiene

²⁵⁹ ALDECOA, 70.

²⁶⁰ *Ibíd.*, 60.

²⁶¹ *Ibíd.*, 14.

una imagen bastante idealizada. Es en una de sus primeras escuelas rurales donde empieza a dudar sobre lo que soñaba. Como maestra rural vive en un pequeño cuarto amueblado con una silla y una cama con sábanas gruesas y un colchón de arena del río. Por las noches cuando observa desde su ventana al pueblo dormido, se pregunta a sí misma: « ¿Sería éste mi futuro? [...] ¿Sería éste mi sueño?»²⁶²

En cuanto a su experiencia en Guinea Ecuatorial, aunque llega allí con afán, varios momentos, que hemos descrito anteriormente, como el trato arrogante de los terratenientes y los problemas sociales, marcan su estancia. En el momento en el que abandona África, sufre un ataque de fiebre y mientras está dormida en el barco de vuelta a casa, de vez en cuando se despierta momentáneamente y lo único que se le viene a la cabeza son las siguientes palabras que cierran la primera parte de la novela: «Mi sueño no progresa. Mi sueño es un sueño maldito. Siempre estoy empezando el sueño...»²⁶³ Esto nos lleva a pensar que su sueño no progresa porque siempre son las circunstancias que rompen con lo que la maestra imaginaba. Detrás de estas palabras se puede esconder también un cierto deseo de que un día el trabajo de maestro vaya a ser más reconocido y apoyado, simplemente para que las condiciones sean más agradables.

Por eso, en su otra dimensión, el sueño puede hacer alusión a la propia reforma republicana que simboliza la esperanza de que la enseñanza vaya a florecer y los maestros sientan apoyo por parte del Gobierno, cuyo interés principal fue combatir con el analfabetismo. Podemos basar esta teoría en la siguiente memoria de la protagonista: «Los proyectos de revalorizar la profesión que la República proclamaba eran un bálsamo para una llaga que tanto nos había torturado. «Ahora sí», pensaba yo, «voy a tocar mi sueño con la mano.»²⁶⁴ Al acabar el primer bienio republicano que, tras las Misiones y la reforma en general, despertó el interés del público por aprender, Gabriela expresa su satisfacción profesional y personal: «El sueño, nuestro sueño, parecía ampliarse en un horizonte de bienaventuranzas.»²⁶⁵

Si nos mantenemos un poco más con esta teoría, la llegada del segundo bienio, que frena las reformas, simboliza el final de este sueño como nos confirma la cita de Ezequiel: « - Yo brindo – dijo – por el sueño que tuvimos y que duró tan poco.»²⁶⁶ Mientras que el gobierno del Frente Popular simboliza para la protagonista la esperanza de que la reforma

²⁶² ALDECOA, 20.

²⁶³ *Ibid.*, 82.

²⁶⁴ *Ibid.*, 130.

²⁶⁵ *Ibid.*, 147.

²⁶⁶ *Ibid.*, 190.

vaya a enlazar donde se acabó antes de empezar el bienio negro: «El final de la pesadilla me devolvió el esplendor de los sueños.»²⁶⁷

Aparte de las dos dimensiones del concepto del «sueño», de las cuales la primera es, digamos, profesional y la segunda político-social, podemos añadir una tercera, que es la más personal. Gabriela cree firmemente en los valores morales que su padre estampó en su carácter y que se formaron a lo largo de su experiencia vital. Son unas posturas que ella misma quiere compartir con sus alumnos y con su hija para que no cambien solamente las cifras en las estadísticas de analfabetismo, sino para que cambien las mentes, para que sepan valorar la libertad, para que cambie España: «Mis sueños, vapuleados como estaban, aún eran los de siempre. Educar para la convivencia. Educar para adquirir conciencia de la justicia. Educar en la igualdad para que no se pierda un solo talento por falta de oportunidades...»²⁶⁸

Al final del libro parece como si se juntasen estas tres dimensiones de la noción del sueño. Como hemos comentado anteriormente, la trama termina en el momento cuando la maestra ve en el periódico la foto del General Francisco Franco. Ella, destruida por la muerte de su marido, el probable final de su carrera docente y la dura situación en el país, anota nostálgicamente: «Yo era muy joven y creía en los sueños que estrenaba ese día. No podía imaginar en qué horizontes se perdían los suyos.»²⁶⁹

Para terminar, recordemos las palabras de Celia Fernández Prieto, del principio de esta obra, quien advertía de que la distancia temporal y cultural entre el pasado representado en la novela y el presente del autor y los lectores generaba diversos efectos del sentido. Y parece que en este caso, el uso simbólico del concepto de «sueño» se ha mostrado como una herramienta eficaz para dotar la memoria transmitida de una nueva perspectiva.

5.5 El legado de la obra y la conexión con la realidad extraliteraria

En el marco teórico, hemos presentado la opinión que la novela histórica debería, aparte de darnos una imagen verosímil de cierta época, aportar en sí una cierta reflexión. A lo largo de este análisis hemos tocado varios temas palpitantes de la época y reflexiones de la autora transmitidas mediante la protagonista principal. En este capítulo resumiremos las ideas principales de la novela, centrándonos en aquellas que amplían el punto de vista moral, según hemos mencionado en el capítulo teórico sobre la representación del pasado en la literatura.

Uno de los grandes temas es la igualdad, principalmente entre los sexos, pero también entre las clases sociales, entre los alumnos menos ingeniosos y los aplicados, etc. Se

²⁶⁷ ALDECOA, 233.

²⁶⁸ *Ibid.*, 205.

²⁶⁹ *Ibid.*, 237.

menciona el momento cuando la mujer consigue el derecho al voto o cuando florece la coeducación. La protagonista principal, desde su punto de vista de maestra, considera que es imprescindible que la escuela sea una institución que desarrolle tanto el conocimiento científico como los principios básicos de igualdad, justicia y respeto en la convivencia:

Y aprendí una cosa más: que tan importantes eran esas lecciones como las otras, las oficiales, las obligadas por principio, porque todas guardaban relación entre sí, si pretendíamos educar de verdad a aquellos hombres y mujeres en ciernes.²⁷⁰

Otro gran tema del libro es la libertad – libertad de pensamiento, de creencias, de actuación. Se subraya que la libertad no es siempre algo automático y hay que luchar por conseguirla y cuidarla como algo valioso. En este aspecto, la escena en la que nace la niña de los maestros es muy significativa. Ezequiel le cuenta con entusiasmo a Gabriela que una niña de otra pareja tiene el nombre Libertad; Gabriela rechaza con firmeza que su hija debería tener un nombre así y añade: « –No empieces a engañarte con las palabras – le dije –. La libertad está ahí y hay que luchar por ella pero no empieces a conformarte con las palabras. Las palabras se gastan y pierden brillo. Los hechos no...»²⁷¹

En el ámbito de la enseñanza, la reforma republicana ha provocado en muchos la pregunta si una escuela laica es o no es una escuela sin moral. Josefina Aldecoa nos ofrece su mirada a la cuestión de la moral: «[...] la moral es otra cosa; está por encima de las religiones. La moral es el resultado de aceptar la verdad y la justicia en todas partes del mundo. Porque la verdad y la justicia no tienen fronteras...»²⁷²

Además, la novela aporta las ideas de pacifismo, respeto y tolerancia. En muchas ocasiones, se opone abiertamente contra la violencia, el odio y la agresividad. En una escena donde en una procesión religiosa caminan por la calle el cura, los niños vestidos de Primera Comunión y el resto de creyentes, alguien tira una piedra a la muchedumbre. La maestra comenta la situación así: «No es posible la violencia. Nunca la violencia. [...]» Y su vecina conmovida por sus palabras asiente: «Es verdad. Las cosas no se arreglan a pedradas.»²⁷³

Al contrario, el tema del amor está omnipresente. Sea el amor maternal, el amor matrimonial, el amor platónico y deseado, el amor a la profesión o el amor a los ideales. El amor está presentado como un valor fuerte y duradero. Cuando Gabriela duda sobre sus sentimientos hacia Ezequiel, su padre le explica: «La pasión puede llegar o no. Puede inundar

²⁷⁰ ALDECOA, 46.

²⁷¹ *Ibíd.*, 111.

²⁷² *Ibíd.*, 123.

²⁷³ *Ibíd.*, 203.

tu vida y dar a tu existencia vaivenes insospechados. [...] Pero el amor es otra cosa. Hay muchas clases de amor. Yo creo que entre vosotros hay amor.»²⁷⁴

Se describe con mucha verosimilitud, la situación social y económica en la España rural de aquel entonces. La miseria, el aislamiento, el analfabetismo son motivos que se repiten tras el argumento. Sin embargo, otro gran tema que se puede percibir entre las líneas, es el tema de la esperanza. La esperanza que la enseñanza puede combatir con la ignorancia, la esperanza que la nueva generación de los ciudadanos viva en el mundo mejor.

Observando más profundamente la época histórica que en sus extremos destacaba por la tensión, inseguridad o miedo, es también el motivo de la fuerza mental que se convierte en el gran tema de la novela. Al detener a Ezequiel, cuando Gabriela se queda sola con la niña reflexiona sobre la fuerza humana: «Siempre me ha sorprendido la dificultad que el ser humano tiene para soportar las molestias cotidianas y la valentía con que afronta las situaciones excepcionales.»²⁷⁵

Y esta reflexión nos lleva a las palabras de Luis Mateo Díez que medita sobre la conexión entre lo imaginario y la memoria. El escritor apunta que la novela, a diferencia de algún archivo histórico o documental, es capaz de preservar «el sentimiento profundo de la vida, el latido que contiene sus emociones, desazones, deseos, la mirada secreta, el placer o el dolor, de algún ser humano de un tiempo pasado.»²⁷⁶

Ahora vamos a sobrepasar los límites de la ficción y penetraremos a la realidad extraliteraria. La novela termina con la cita, previamente expuesta, dedicada a la hija de la protagonista, sin embargo, las últimas palabras de la escritora se refieren al lugar y la fecha donde probablemente terminase de escribir esta emocionante historia: «Las Magnolias, agosto 1989». Es más que significativo que una novela que trata de las posturas recién expuestas se escribe en el momento en el que Europa reescribe su historia. En el año 1989, el continente vive las revoluciones de los países del Bloque del Este, el momento trascendental cuando se cae el muro de Berlín y varios países están cerca de la democracia más que nunca. Además, es el año cuando España, como estado miembro de la UE, preside al Consejo de la Unión Europea, y por eso todos estos cambios, cuyos epicentros están relativamente lejos geográficamente, forman una parte importante de la propia historia del país.²⁷⁷

Considerando estos hechos, podemos confirmar la teoría presentada en el primer capítulo que promulga que el género de la novela histórica se suele desarrollar en las épocas

²⁷⁴ ALDECOA, 103.

²⁷⁵ *Ibid.*, 224.

²⁷⁶ Luis Mateo Díez, «La memoria narrativa», *Ateneo de La Laguna* 1 (1996), 56.

²⁷⁷ CHALUPA, *Dějiny Španělska*, 587.

de transformación y a menudo puede servir como un espejo que nos explica lo que está pasando en nuestros días. Más detalladamente veremos este fenómeno en las siguientes líneas.

Si nos quedásemos dentro de las fronteras de España, que, pasando por la época de transición, ha conseguido lograr la democracia deseada, también encontraríamos variables que coinciden con las ideas fundamentales del libro. Por ejemplo, la escritora Carme Reira apunta que «la Transición supuso una amnesia colectiva» y por eso, no es de extrañar que, consecuentemente, surja el deseo de recuperar la memoria.²⁷⁸ Y la misma Josefina Aldecoa ha confirmado en una entrevista que se sentía insatisfecha de cómo se ha hecho la transición en ciertos ámbitos de la sociedad y especialmente con algunas decisiones tomadas en el campo educativo: «Cuando llegaron al gobierno los socialistas, vi que seguían dando subvenciones a la escuela privada, mayoritariamente a los colegios religiosos, quizá para no tener problemas con la Iglesia.» Y añade, que fue esa insatisfacción la que la llevó a la idea de escribir la novela sobre el período de la República.²⁷⁹

Encima, los años ochenta empezaron con el intento del golpe de Estado en 1981 encabezado por Antonio Tejero, conocido bajo la abreviatura de 23F.²⁸⁰ También, durante esta década el país sufre varios ataques terroristas por parte de la organización terrorista ETA. Recordemos que entre los años 1982 y 1996 ETA mató a más de 300 personas e hizo atentados en los sitios públicos como el de la Plaza de la República Dominicana en Madrid en 1986 o en 1987, en un centro comercial de Barcelona.²⁸¹ La ola de violencia afectó a ciudadanos inocentes y varias situaciones nos podrían recordar el destino de los protagonistas de la novela de Aldecoa, cuya postura de rechazo hacia la violencia suena como un deseo ferviente en aquellos tiempos.

Por eso, podemos confirmar la teoría de que la función de la novela es también despertar una reflexión sobre los valores de la sociedad «presente», puesta al contraste con la sociedad de los años treinta. Aunque a estas dos etapas las divide la línea temporal de 50 años, es cierto, que en varios puntos se pueden encontrar ciertas semejanzas.

Además, la dimensión didáctica de la novela en cuanto al tema educativo está presente tanto en la realidad de los años ochenta como hoy en día. Es decir, la enseñanza debería figurar como herramienta para educar para la convivencia, justicia, tolerancia, respeto e igualdad.

²⁷⁸ Jorge BOCANNERA, «Narrativa y memoria. Encuesta: responden Carme Riera, Javier Cercas y Alfons Cervera», *Quimera* 279 (2007), 44.

²⁷⁹ Christina DUPLÁA, «La voz de Josefina R. Aldecoa, pedagoga y escritora», *DUODA Revista d'Estudis Feministes* 15 (1998), 123.

²⁸⁰ ALDECOA, 575.

²⁸¹ *Ibid.*, 586.

6. Conclusión

Nuestro objetivo ha sido analizar cómo Josefina Aldecoa recrea la memoria de la misión educativa realizada durante la Segunda República en su novela *Historia de una maestra*. Y cuáles son los atributos principales y herramientas literarias que dotan a la adaptación de este tema de matiz memorístico.

Gracias a la distinción de tres dimensiones dentro del perfil de protagonista principal, hemos podido observar que el hecho de que la autora haya puesto en el centro de atención a un personaje femenino, ejerciendo el trabajo de maestra, encima, en el significativo ámbito rural durante ese tiempo histórico, nos ofrece una imagen de reforma menos generalizada y más intimista. Hemos esbozado también la inspiración detrás de este personaje ficticio y sus recuerdos, concretamente, el testimonio de la madre de la escritora.

En cuanto a la propia memoria de la misión educativa, hemos entendido que el papel de maestro en este proceso fue imprescindible. Se describe el entusiasmo de los docentes, su afán de luchar no solo por educar el pueblo, sino por conseguir las condiciones de vida dignas. También, hemos expuesto aquellos fragmentos de la novela que contenían en sí el legado de la metodología de la Institución Libre de Enseñanza y hemos comparado esta perspectiva educativa innovadora con la concepción tradicional de la enseñanza en aquel entonces. Son principalmente aquellas situaciones concretas de la clase, los métodos y principios que sirven a la autora como recurso para recrear esta memoria y aproximar al lector el carácter de la enseñanza a través de una mirada al aula escolar y no solo mediante las estadísticas o documentación legislativa.

Igualmente, los temas como el analfabetismo, el absentismo escolar, el trabajo infantil y el grado de miseria en las escuelas rurales, se transforman de ser solo datos porcentuales austeros a ser un recuerdo emocional. Y una escuela como lugar de realización de la reforma llega a adquirir la dimensión más íntima, equivaliendo al propio hogar.

Los cambios más cruciales que ha traído la reforma, han sido la coeducación y el laicismo. Ambos asuntos se explican mediante las situaciones, en los cuales es bien visible la diversidad de opiniones en cuanto a estas cuestiones y la consecuente fragmentación radical de la sociedad. Es decir, esta memoria nos sirve para comprender el alcance enorme de este cambio, no solo dentro del ámbito escolar, sino dentro del pueblo y la sociedad.

El proyecto más ambicioso de la reforma, las Misiones Pedagógicas, recibe una valoración muy positiva y, aparte de mencionar su importancia cultural y educativa, la autora

subraya, sobre todo, su importancia afectiva – la alegría de la gente, el sentimiento de no sentirse olvidado, el orgullo de ser español, el aspecto motivador de ganar conocimiento, etc.

Otra herramienta eficaz que hace revivir la memoria en esta narración es la conexión entre los hitos históricos reales y la vida del personaje ficticio de la maestra. El juego conceptual entre estas dos realidades alude con mucha intensidad en que cada pequeña historia del ser humano está ligada a la historia de su país. La autora también cuestiona los fenómenos interiores de la sociedad como el abuso de poder, la discriminación, el papel de la mujer, la igualdad de géneros o el adoctrinamiento político en las escuelas.

El marco estructural de la obra, que imita al testimonio oral real, dota la obra de autenticidad, proximidad e intimidad. El comienzo y el final de la obra se escriben en la segunda persona de singular, representando una charla entre testigo y oyente. También la división temporal subjetiva, el cuestionamiento de lo que es un recuerdo fiel y lo que es una fantasía, la representación literaria de la herencia de la memoria colectiva del magisterio republicano y las descripciones líricas corresponden a la perspectiva memorística.

El empleo del concepto de «sueño», en el que hemos descubierto la metáfora de la misión educativa, solo acentúa el carácter memorístico de la obra. Hemos también revelado la posible dimensión didáctica de la novela, porque se subraya la igualdad, libertad, amor y respeto, y se rechaza la violencia, muy presente en la realidad extraliteraria de los años 80.

Hay que destacar el valor de la novela como una fuente relevante que puede ofrecer a los lectores contemporáneos una imagen de la enseñanza en el primer tercio del siglo XX. En otras palabras, esta obra, que bebiendo tanto del testimonio íntimo como del don novelístico de la autora y de su conocimiento muy preciso de la problemática educativa, hace de esta pequeña historia personal de una maestra un recurso para entender el tema de la misión educativa republicana, para conservar para siempre la memoria colectiva del magisterio republicano y, también, para reflexionar sobre algunos valores y principios ligados a la profesión de magisterio.

Para concluir, a base del elemento didáctico que transmite la novela, nos gustaría subrayar la importancia de la educación democrática de los alumnos tanto en España, como en cualquier parte del mundo, hoy en día y en el futuro. Llevarla a cabo y consecuentemente, protegerla es la responsabilidad de todos nosotros. Terminamos con las palabras de Josefina Aldecoa: «Siempre estoy a favor de los jóvenes, creo que el responsable de los defectos que les achacamos es la sociedad adulta.»²⁸²

²⁸² Eugenio SÁENZ DE SANTA MARÍA, Carlos VILLAR FLOR, «Confesiones de una escritora: entrevista a Josefina Aldecoa», *Fábula, revista literaria* 6/7, (1999), 71.

7. Bibliografía y fuentes electrónicas

ALDECOA, Josefina: *Historia de una maestra*, Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U, 2015.

ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, Julio: *La historia vivida – Sobre la historia del presente*, Madrid: Alianza Editorial,S.A., 2004.

AURELL, Jaume: *La escritura de la memoria – De los positivismos a los postmodernismos*, Valencia: Universitat de València, 2017.

BELLO, Luis: «La vida rural y la escuela», *Revista de Pedagogía* (1934), 145:3.

BETANCOURT ECHEVERRY, Darío: «Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo», *La práctica investigativa en ciencias sociales*, 2004, 125-134.

BOCANNERA, Jorge: «Narrativa y memoria. Encuesta: responden Carme Riera, Javier Cercas y Alfons Cervera», *Quimera* 279 (2007), 44-45.

BRAVO SANCHÉZ, Lourdes: «Josefina Aldecoa o la vocación de enseñar y escribir», *Revista Cálamo FASPE* 57, (2011), 81-82.

CANES GARRIDO, Francisco: «Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República», *Revista Complutense de Educación* 4 (1993), 147-168.

CASANOVA, Julián: *República y guerra civil (vol.8)*, Madrid: Crítica/Marcial Pons, 2007 (Historia de España).

CASCÓN DORADO, Antonio: «Novela Histórica e historiografía clásica», *Revista de Estudios Latinos (RELat)* 6 (2006), 217-238.

ČERNÝ, Jiří, MOHAPLOVÁ, Alena y CHALUPA, Jiří: *España. Geografía, Historia, Arte*, Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997.

- CHALUPA, Jiří.: *Dějiny Španělska*, Praha: Nakladatelství Lidové Noviny, 2016.
- CHARTIER, Roger: «El pasado en el presente. Ficción, historia, memoria», *Lectura Mundi* (2015), 1-8.
- COSSÍO, Manuel Bartolomé *et. al*: *Patronato de Misiones Pedagógicas* (septiembre de 1931 – diciembre de 1933), Madrid: Museo Pedagógico Nacional, 1934.
- DÍAZ PÉREZ, Eva: «Misiones Pedagógicas, la verdadera revolución de la II República», *Andalucía en la historia* 18 (2007), 66-71.
- DÍEZ, Luis Mateo: «La memoria narrativa», *Ateneo de La Laguna* 1 (1996), 54-56.
- DOMÍGUEZ DOMÍGUEZ Consuelo: «Política y cambio. La legislación educativa de la II República», en *La escuela de la II República*, ed. Juan Jorganes, Sevilla: Colección Señales, 2008.
- DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio: *España: Tres milenios de Historia*, Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia, S.A., 2001.
- DUPLÁA, Christina: «La voz de Josefina R. Aldecoa, pedagoga y escritora», *DUODA Revista d'Estudis Feministes* 15 (1998), 113-128.
- ESCOLANO BENITO, Agustín: «Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica», *Revista de educación* 269 (1982), 55 - 77.
- FELIPE MASO, José Luis: «La Institución Libre de Enseñanza: sus principios pedagógicos innovadores y su presencia en el currículo de la educación física actual. El primer centro docente que utilizó el deporte como elemento educativo», *Citius, Altius, Fortius* 7(2), (2014), 57 - 82.

FERNÁNDEZ PRIETO, Celia: *La Historia en la novela histórica en Reflexiones sobre la novela histórica* (ed. José Jurado Morales), Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2006.

FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y AGULLÓ DÍAZ, María del Carmen: *Una escuela rural republicana*, Valencia: Universitat de Valencia, 2004.

GARCÍA COLMENARES, Carmen y MARTÍNEZ TEN, Luz: *La Escuela de la República: Memoria de una ilusión*, Madrid: Los libros de la catarata, 2014.

GARCÍA HERRANZ, Ana: «Sobre la novela histórica y su clasificación», *EPOS XXV*, (2009), 301-311.

GARCÍA JAMBRINA, Luis: «La recuepración de la memoria histórica en tres novelas», *Iberoamericana IV*, 15 (2004), 143-154.

GILBAJA CABRERO, Estela: «Clara Campoamor y el sufragio femenino en la Constitución de la Segunda República», *Revista parlamentaria de la Asamblea de Madrid 29*, (2013), 292-308.

GIMENO PERELLÓ, Javier: «Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española», *Nuevo Derecho vol.6 8* (2011), 175-192.

GÓMEZ MARTÍN, María: «Memoria histórica y literatura: la consagración de un pacto», *Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo 1*, (2007), 135-146.

GOMÉZ RUFO, Antonio: *La novela histórica como pretexto y como compromiso en Reflexiones sobre la novela histórica* (ed. José Jurado Morales), Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2006.

HALBWACHS, Maurice: *La memoria colectiva* (trad. Inés Sancho-Arroyo), Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

HERRERO FABREGAT, Clemente: «Notas sobre la educación en la Segunda República Española», *Revista de Didácticas Específicas 12*, (1989), 186 - 191.

HONTAÑÓN GONZÁLEZ, Borja y PERICACHO GÓMEZ, Francisco Javier: «Las Misiones Pedagógicas de la Segunda República y la Dictadura: naturaleza, evolución y problemática», *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación* 1 (2015), 186-197.

IZQUIERDO BENITO, María Jesús: «Depurar a quien envenena el alma» en *La Revolución educativa en la Segunda República y la represión franquista*, Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, 2014, 63-80.

JIMENEZ-LANDI, Antonio: «La Institución Libre de Enseñanza en sus coordenadas pedagógicas», *Revista de educación: La Institución Libre de Enseñanza (1876-1976)* 243, (1976), 48 - 54.

LAROSSA, Jorge: «Sobre la experiencia», *Aloma* 19, (2006), 87-112.

LLOPIS, Rodolfo: «Circular de la Dirección General de Enseñanza Primaria», *Revista de Escuelas Normales X, n°86* (1932).

LOMAS, Carlos: «Literatura y memoria en tiempos de olvido: la utopía republicana de una educación democrática», en *La Revolución educativa en la Segunda República y la represión franquista*, ed. Asunción Esteban Recio y María Jesús Izquierdo García, Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, 2014.

LÓPEZ MARTÍN, Ramón: *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera: Escuelas y maestros*, Valencia: Universitat de València, 1994.

LÓPEZ, Elsa: «Josefina Aldecoa: La pasión de enseñar», *Cuadernos del Ateneo* 32, (2014), 67.

MALAVIER CRUZ, Nancy: «Literatura, historia y memoria», *Hallazgos* 20 (2013), 35-47.

MALDONADO ALEMÁN, Manuel: «Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica», *Revista de Filología Alemana, Anejo III*, (2010), 171-179.

MANCILLA MUÑOZ, Mauricio: «Experiencia de la historicidad e historicidad de la experiencia: el mundo como espacio hermenéutico», *Alpha* 36 (2013), 177-190.

MOLERO PINTADO, Antonio: «La Institución Libre de Enseñanza y sus relaciones con la política educativa de la II República Española», *Revista de educación: La Institución Libre de Enseñanza (1876-1976)* 243 (1976), 82 - 90.

MOLERO PINTADO, Antonio: «La Segunda República y la formación de maestros», *Tendencias Pedagógicas* 14 (2009), 85 - 94.

MOLERO PINTADO, Antonio: «Programa pedagógico de la Segunda República Española», *Simposium internacional sobre educación e ilustración: Dos siglos de Reformas en la Enseñanza - Ponencias* (1988), 440-473.

MOLERO PINTADO, Antonio: *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991 (Historia de la educación en España).

MORALES MOYA, Antonio: «El viaje en la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza», *Estudios turísticos* 83, (1984), 85 - 99.

MUDROVICIC, María Inés: *Historia, narración y memoria – Los debates actuales en filosofía de la historia*, Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2005.

NAVARRO SALAZAR, María Teresa: *Mujer e identidad en la narrativa histórica femenina en Reflexiones sobre la novela histórica* (ed. José Jurado Morales), Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2006.

PÉREZ GÁLAN, Mariano: «La enseñanza en la Segunda República», *Revista de educación*, núm. extraordinario (2000), 317-332.

POSADA, Antonio: *Breve historia del krausismo español*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 1981.

- RICOEUR, Paul: *La memoria, la historia, el olvido* (trad. Agustín Neira), Madrid: Editorial Trotta, S.A, 2003.
- RODRÍGUEZ GUERRA, Jorge: «Concepto y naturaleza de la Educación en el P.S.O.E. a principios del siglo», *Historia de la Educación* 5, (1986), 351 - 358.
- ROLDAN, José Manuel.: *Historia de España*, Madrid: EDELSA Grupo Didascalía, S.A., 1996.
- SÁENZ DE SANTA MARÍA, Eugenio, VILLAR FLOR, Carlos: «Confesiones de una escritora: entrevista a Josefina Aldecoa», *Fábula, revista literaria* 6/7, (1999), 71.
- SÁNCHEZ MORILLAS, Carmen María: «La figura de la maestra rural en la Segunda república», *Revista de antropología experimental (Universidad de Jaén)* 10, (2010), 119-128.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Antonio: *La batalla por la escuela: El Régimen Educativo en la Constitución de la Segunda República*, Sevilla: Falcata, Fundación Genesian, 2003.
- SEAGE MARIÑO, Julio, *et. al.*: «Programa de la Institución Libre de Enseñanza: origen y carácter», *Revista de educación: La Institución Libre de Enseñanza (1876-1976)* 243 (1976), 113 - 120.
- SPANG, Kurt: «Apuntes para una definición de la novela histórica», *La novela histórica. Teoría y comentarios*. Pamplona: EUNSA, (1998), 63-125.
- TRAVERSO, Enzo: *El pasado, instrucciones del uso – Historia, memoria, política* (trad. Almudena González de Cuenca), Madrid: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales, S.A., 2007.
- UBIETO ARTERA, Antonio *et. al.*: *Dějiny Španělska*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995.
- VELASCO-CASTRO, Antonio: «Borrar la experiencia: de la experiencia individual a la historia social», *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 15 (2007).

Fuentes electrónicas

«Constitución de la República Española», en *Documentación del Congreso de los diputados* (1931), <http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf>, [consulta: 27/10/2017].

S.S. Pío XI: «Carta Encíclica Divini Illius Magistri» (1929), <<http://www.cafaalfonso.com.ar/descargas/diviniilliusmagistri.pdf>>, [1/3/2018].

SÁNCHEZ ORTIZ DE URBINA, Ricardo: «Krausismo», *Enciclopedia de la cultura española, Tomo 3*, Madrid (1966), <<http://www.filosofia.org/enc/ece/e30825.htm>>, [consulta: 27/10/2017].

8. Resumé

Tato práce se zabývá znázorněním tématu španělského vzdělávání ve dvacátých a třicátých letech 20. století a především zobrazením některých aspektů vzdělávací reformy provedené v období Druhé španělské republiky v díle španělské spisovatelky a pedagožky Josefíny Aldecoa. Hlavním cílem této práce bylo analyzovat historický román *Historia de una maestra* (1990) a věnovat pozornost právě takovým prvkům, které zde vykreslují téma vzdělávání z pohledu historické zkušenosti a paměti.

Proto jsme v první kapitole této práce vymezili teoretický rámec, ve kterém jsme definovali koncepty jako zkušenost, individuální a kolektivní paměť, kontrast mezi subjektivitou paměti a systematičností historie a v neposlední řadě zobrazení historických událostí a minulosti v literatuře. Tyto poznatky jsme využili při analýze vybraného díla.

V druhé kapitole jsme nastínili stručný historický a sociální kontext období, ve kterém se odehrává děj románu pro lepší orientaci. Ve třetí kapitole jsme pak kladli důraz na popis nejdůležitějších aspektů vzdělávací reformy, provedené na základě důkladné analýzy historiografických a pedagogických studií a dobových zdrojů.

Ve čtvrté kapitole jsme se zabývali vlastní analýzou románu. Vycházeli jsme z postavy hlavní hrdinky románu, v jejíž paměti, která se nám představuje v díle, se snoubí jak historické svědectví matky autorky, která byla učitelkou v druhorepublikovém období, a hluboké faktické znalosti spisovatelky o historii vzdělávání ve Španělsku, tak i fikční složka.

Pro účely této analýzy jsme rozdělili tuto literární paměť do tří rovin – profesionální, historicko-sociální a osobní. V rámci těchto rovin jsme definovali hlavní témata spojená se vzděláváním a zaměřili jsme se především na to, jakým způsobem spisovatelka reprodukuje paměť této vzdělávací mise ve svém díle. Pokusili jsme se také odhalit morální a pedagogický rozměr románu a jeho souvislost s realitou autorky.

V závěru jsme shrnuli nejdůležitější prvky spojené s oblastí vzdělávání v první třetině 20. století, které se objevují v díle a literární prostředky, které autorka používá k tomu, aby na rádcích jejího románu znovu ožila kolektivní paměť aktérů této historické kapitoly. Nakonec jsme poukázali na literární a společenský přínos tohoto díla pro dnešní společnost.

9. Anotación

Nombre y apellido de la autora: Bc.Hana Divišová

Departamento y facultad: Departamento de Lenguas Románicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Palacký de Olomouc

El título de la tesis: Experiencia de una maestra: representación de la misión educativa en España en la obra de Josefina Aldecoa

El supervisor de la tesis: Doc. Mgr. Daniel Nemrava, Ph.D.

Caracteres: 168 779

Apéndices: 0 páginas

El número de los recursos utilizados: 66

Las palabras clave: Historia de una maestra, Josefina Aldecoa, enseñanza, educación, maestros, Segunda República, pedagogía, memoria, literatura española

Anotación:

El objetivo de este trabajo es analizar la representación de la misión educativa republicana en la novela *Historia de una maestra* de Josefina Aldecoa. A base de las teorías sobre la memoria, experiencia e historia expuestas en la parte teórica, pretendemos descifrar como la autora recrea la memoria colectiva del magisterio republicano en su obra. Además, el análisis se apoya en los estudios historiográficos dedicados a la reforma educativa de la Segunda República, sistemáticamente presentados en la segunda parte de este trabajo. Al final situamos la problemática educativa tratada en la novela en el contexto de la realidad extraliteraria y destacamos la dimensión didáctica de la obra.

10. Annotation

Name and surname: Bc. Hana Divišová

Department and faculty: Department of Romance Languages, Faculty of Arts, Palacký University Olomouc

Title of the thesis: A Teacher's Story: Representation of the Educational Mission in Spain by Josefina Aldecoa

Thesis supervisor: Doc. Mgr. Daniel Nemrava, Ph.D.

Characters: 168 779

Annexes: 0 pages

Number of sources: 66

Keywords: Teacher's story, Josefina Aldecoa, education, teaching, Second Spanish Republic, pedagogy, memory, Spanish literature

Annotation:

This work is focused on the analysis of the novel *Historia de una maestra*, written by Josefina Aldecoa. The main objective of the thesis is to analyze how the author represents the educational mission which was carried out during the Second Spanish Republic. The theories dedicated to topics such as memory, experience and history, presented in the first chapter, help us to figure out how is the collective memory of the teachers reflected in the novel. Moreover, the analysis is based on the historical studies about the topic of education in the Second Spanish Republic, described in the second chapter. In the end, we interconnect the educational aspects of the plot with the the reality of the author.