Cultura Escrita & Sociedad

NÚMERO 4 • ABRIL DE 2007 • GIJÓN • EDICIONES TREA • ISSN 1699-8308 30 €

DOSSIER

Alfabetización y cultura escrita durante la Guerra Civil española

Coordinado por Verónica Sierra Blas ◉ Juan Manuel Fernández Soria: *Escuelas del frente, bibliotecas para soldados y alfabetización de trinchera* ◉ Ana Martínez Rus: *Editoriales bajo las bombas* ◉ Didier Corderot: *La narrativa breve: una literatura para tiempos de guerra (1936-1939)* ◉ Verónica Sierra Blas: *Escribir en campaña. Cartas de soldados desde el frente* ◉ Mirta Núñez Díaz-Balart: *Arquitecturas de papel. La reconstrucción del hecho represivo en los testimonios de posguerra* ◉ María del Mar del Pozo Andrés y Sara Ramos Zamora: *Ir a la escuela en la guerra: el reflejo de la cotidianeidad en los cuadernos escolares* ◉ Antonio Viñao Frago: *Memoria escolar y Guerra Civil. Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras.*

ESTUDIOS

Alfred Messerli: *Los estudios sobre la práctica de la escritura en Alemania y Suiza durante los últimos 25 años (1980-2005).*

Cultura Escrita & Sociedad

NÚMERO 4 • ABRIL DE 2007 • GIJÓN • EDICIONES TREA • ISSN 1699-8308

TREA

Cultura Escrita & Sociedad

Revista internacional de Historia social de la Cultura Escrita

DIRECCIÓN: **Antonio Castillo Gómez**
Universidad de Alcalá <antonio.castillo@uah.es>

EDICIÓN Y COORDINACIÓN: **Verónica Sierra Blas**
Universidad de Alcalá <verox22@hotmail.com>

ENVÍO DE ORIGINALES/REDACCIÓN:
Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Cultura Escrita (siece)
Universidad de Alcalá, Facultad de Filosofía y Letras,
Departamento de Historia I y Filosofía
C/ Colegios, 2
28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Página web: <www2.uah.es/siece>
Correo electrónico: <siece@uah.es>

CONSEJO ASESOR (2005-2007): **James S. Amelang**, Universidad Autónoma de Madrid • **Jean-François Botrel**, Universitè de Rennes 2-Haute Bretagne, Rennes • **Fernando Bouza**, Universidad Complutense de Madrid • **Carmen Castañeda**, ciesas-Occidente, Guadalajara-México • **Pedro M. Cátedra**, Universidad de Salamanca • **Guglielmo Cavallo**, Università di Roma «La Sapienza», Roma • **Roger Chartier**, École des Hautes Études en Sciences Sociales (ehess), París • **Héctor Rubén Cucuzza**, Universidad Nacional de Luján, Argentina • **Diogo Ramada Curto**, Istituto Universitario Europeo, Florencia • **Robert Darnton**, Princeton University • **Daniel Fabre**, Centre Nationale de la Recherche Scientifique (cnrs), París • **Emilia Ferreiro**, Instituto Politécnico Nacional de México, México D. F. • **Francisco M. Gimeno Blay**, Universitat de València • **Clive Griffin**, University of Oxford • **Martyn Lyons**, University of New South Wales de Sidney, Australia • **Justino Pereira de Magalhães**, Universidade de Lisboa • **Armando Petrucci**, Scuola Normale Superiore, Pisa • **Francisco Rico**, Real Academia Española • **Elisa Ruiz**, Universidad Complutense de Madrid • **Antonio Viñao Frago**, Universidad de Murcia.

CONSEJO DE REDACCIÓN (2005-2007): **Philippe Artières**, Centre National de la Recherche Scientifique (cnrs), París • **Lodovica Braida**, Università degli Studi di Milano, Milán • **María Ángeles García Collado**, Instituto Cervantes de Fez, Marruecos • **María del Val González de la Peña**, Universidad de Alcalá • **Carlos Alberto González Sánchez**, Universidad de Sevilla • **Alicia Marchant Rivera**, Universidad de Málaga • **María Luz Mandingorra Llavata**, Universitat de València • **Rita Marquilhas**, Universidade de Lisboa • **Diego Navarro Bonilla**, Universidad Carlos III de Madrid • **Manuel Peña Díaz**, Universidad de Córdoba • **Manuel Ramírez Sánchez**, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria • **Enrique Villalba Pérez**, Universidad Carlos III de Madrid.

EDICIÓN, ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES:
Ediciones Trea, S. L.
María González, *la Pondala*, 98, nave D
33393 Somonte-Cenero, Gijón (Asturias)
Tel.: 0034-985303801 • Fax: 0034-985303712
Página web: <www.trea.es>
Correo electrónico: <trea@trea.es>

Diseño y maquetación: Pandiella y Ocio
Imprime: Gráficas Apel
ISSN 1699-8308 D. L.: As. 2.801/2005

Agradecemos a James S. Amelang, su constante colaboración con esta revista y, en particular, el apoyo que nos presta en las traducciones al inglés.

La publicación de este número se ha beneficiado de una ayuda con cargo a la Acción Complementaria de Investigación *Escrituras populares en Red,* concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia (Ref. HUM2005-25453-E/HIST).

Esta revista ha recibido una ayuda de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas para su difusión en bibliotecas, centros culturales y universidades de España, para la totalidad de los números editados en el año 2007.

Esta revista figura en las siguientes bases de datos:

Sumario / Summary

Cultura Escrita & Sociedad, 4, 2007

	Dossier / Dossier **Alfabetización y cultura escrita durante la Guerra Civil española** Literacy and Written Culture during the Spanish Civil War	Verónica Sierra Blas (coord.) Universidad de Alcalá-SIECE Grupo LEA
9-13	Buscando en el baúl de los recuerdos... Looking for in the Trunk of the Memories...	Verónica Sierra Blas Universidad de Alcalá-SIECE Grupo LEA
14-54	Escuelas del frente, bibliotecas para soldados y alfabetización de trinchera Schools at the Front, Libraries for Soldiers and Literacy in the Trenches	Juan Manuel Fernández Soria Universidad de Valencia
55-80	Editoriales bajo las bombas Publishers Beneath the Bombs	Ana Martínez Rus Universidad Complutense de Madrid-SIECE-Grupo LEA
81-94	La narrativa breve: una literatura para tiempos de guerra (1936-1939) The Short Novel: Literature for Times of War (1936-1939)	Didier Corderot IUFM de Clermont-Ferrand
95-116	Escribir en campaña. Cartas de soldados desde el frente Writing While on Campaign. Letters from Soldiers at the Front	Verónica Sierra Blas Universidad de Alcalá-SIECE Grupo LEA
117-128	Arquitecturas de papel. La reconstrucción del hecho represivo en los testimonios de posguerra Paper Architectures. Reconstructing Repression in Postwar Testimonies	Mirta Núñez Díaz-Balart Universidad Complutense de Madrid
129-170	Ir a la escuela en la guerra: el reflejo de la cotidianeidad en los cuadernos escolares Going to the School in War Time: the Reflect of Daily Life in the Scholar's notebooks	María del Mar del Pozo Andrés Universidad de Alcalá-SIECE Grupo LEA Sara Ramos Zamora Universidad Complutense de Madrid
171-202	Memoria escolar y Guerra Civil. Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras Memory of School Years and the Spanish Civil War: Teachers' Autobiographies, Memoirs and Diaries	Antonio Viñao Frago Universidad de Murcia

Estudios / Studies

205-224	**Los estudios sobre la práctica de la escritura en Alemania y Suiza durante los últimos 25 años (1980-2005)** Studies on Writing Practice in Germany and Switzerland during the last 25 years (1980-2005)	Alfred Messerli Univerdad de Zúrich

Lecturas / Readings

227-229	**Lectoras en la Francia moderna** Women Readers in Early Modern France [reseña de Isabelle Brouard-Arends (dir.): *Lectrices d'Ancien Régime,* Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2003, 719 págs.]	Pedro Rueda Ramírez UNED
229-232	**Los hombres hicieron los libros y los libros modelaron a los hombres** Men Made Books and Books Made Men [reseña de Lucien Febvre y Henri-Jean Martin: *La aparición del libro,* México: Fondo de Cultura Económica; CONACULTA; FONCA, 2005, 515 págs.]	Carmen Castañeda CIESAS-Occidente Guadalajara (México)
232-235	**El diario según Philippe Lejeune** The Diary According to Philippe Lejeune [reseña de Philippe Lejeune y Catherine Bogaert: *Le journal intime. Histoire et anthologie,* París: Textuel, 2006, 506 págs.]	Manuel Alberca Serrano Universidad de Málaga
236-241	**Nuevos rumbos en la exploración de lo popular** New Twists in Exploring the Popular [reseña de Jacques Migozzi y Philippe Le Guern (coords.): P*roduction(s) du populaire,* Limoges: PULIM, 2004, 447 págs.; y Jacques Migozzi: *Boulevards du populaire,* Limoges: PULIM; Mediatextes, 2005, 243 págs.]	Christine Rivalan Guègo Universidad de Rennes 2-Haute Bretagne
241-244	**Re-memorar la Historia** Re-memorizing History [reseña de María Inés Mudrovcic: *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en la Filosofía de la Historia,* Madrid: Akal, 2005, 159 págs.]	María José Bádenas Población Universidad de Valencia
244-247	**Escritura y servicios de inteligencia españoles en la Edad Moderna** Writing and Spanish Intelligence Services in the Early Modern Period [reseña de Diego Navarro Bonilla: *Los Archivos del Espionaje: información, razón de estado y servicios de inteligencia en la Monarquía Hispánica,* Salamanca: Caja Duero, 2004, 204 págs.]	Alfonso Sánchez Mairena Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos del Estado

248-250	**Libros y redes espirituales en el arranque de la Edad Moderna en España** Spiritual Books and Networks at the Beginning of the Early Modern Era in Spain [reseña de Rafael M. Pérez García: *Sociología y lectura espiritual en la Castilla del Renacimiento, 1470-1560,* Madrid: Fundación Universitaria Española, 2005, 496 págs.]	José Luis Betrán Universidad Autónoma de Barcelona
250-253	**La singladura de un coloso del libro** The Launching of a Giant of Book [reseña de Juan Miguel Sánchez Vigil: *CALPE. Paradigma editorial (1918-1925),* Gijón: Trea, 2005, 541 págs.]	Ana Martínez Rus Universidad Complutense de Madrid-SIECE Grupo LEA

Informes / Reports

256-257	**Informe sobre criterios de calidad** Report on Quality Criteria	Antonio Castillo Gómez Universidad de Alcalá-SIECE Grupo LEA

260-264 **Autores / Authors**

266-269 **Normas de presentación de originales / Style sheet for submissions**

DOSSIER

ALFABETIZACIÓN Y CULTURA ESCRITA DURANTE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

Cultura Escrita & Sociedad, n.º 4, 2007, páginas 9-13, ISSN 1699-8308

Buscando en el baúl de los recuerdos…

Verónica Sierra Blas [Universidad de Alcalá-SIECE-Grupo LEA]

> Escribí estas notas que ahora se publican, sin la preocupación del rigor científico o histórico. Son simplemente lo que recuerdo de mi vida, una vida que, como la de la mayoría, fue movida más por las circunstancias que por los propósitos […]. Mi objetivo es recordar a mis nietos y en general a las nuevas generaciones las desgracias, calamidades y tragedias que pueden provocar la irracionalidad y el fanatismo.[1]

Hace ya algunas décadas que muchas de las personas que sobrevivieron a la Guerra Civil española decidieron desenterrar sus recuerdos de aquel tiempo para, como manifiesta Carmen Parga, enseñar lo ocurrido a las generaciones venideras. Lo hicieron también, como muchos y muchas han manifestado, para demostrar su historia particular y pedir justicia por ella en los tímidos procesos de indemnización a los represaliados del régimen franquista; o para ayudar, por lo general previa petición del interesado o interesada, a que algunos de los investigadores empeñados en indagar en parcelas todavía yermas del conflicto, como la vida cotidiana de las personas corrientes, pudieran en sus trabajos mostrar datos inéditos, de primera mano, narrados por los propios protagonistas de aquel acontecimiento que dividió España en dos, para descender a la realidad de lo acontecido, a lo vivido por hombres y mujeres corrientes que no ocuparon los altos mandos de los ejércitos, ni desempeñaron importantes cargos públicos, ni destacaron por su faceta artística, literaria o intelectual.

Así, diarios íntimos, memorias de guerra, agendas, cartas personales y un sinfín de documentos privados han ido abandonando los cajones, baúles, armarios y otros escondites en los que habían sido conservados u ocultados por sus autores (o los herederos de éstos) para dar a conocer al mundo esa otra Historia de la Guerra Civil española que resultó ser considerablemente distinta a la conocida u oficial, a la escrita en los libros, a la reconstruida. Una Historia que nacía, al

[1] Parga, 1996, 17.

fin y al cabo, de las excepciones que hacen que las reglas se cumplan y de las experiencias reales y las sensaciones resucitadas de las personas anónimas que fueron testigos (y víctimas) de aquella guerra entre hermanos. Una porción mínima de testimonios, si tenemos en cuenta todos los que fueron destruidos, olvidados o requisados que, a pesar de su fragilidad y su dispersión, han llegado hasta nosotros cual tesoro desenterrado.

Junto a quienes con esa generosidad infinita permitieron la lectura de sus secretos más íntimos a miradas extrañas, no faltaron quienes decidieron que había llegado el momento de contar la verdad, su verdad. Buscando entre sus recuerdos y, a veces, recuperando algunas notas tomadas a vuela pluma en aquel tiempo, escribieron su historia (Carmen Parga, con quien he dado comienzo a estas líneas lo hizo a los 80 años). Regalando su voz, y con ella su experiencia, a las grabadoras y cámaras de video, permitieron que otros la escribieran en su nombre. Todo este aluvión de recuerdos rescatados de la memoria se ha visto acompañado, además, por la edición de libros que recopilan este tipo de testimonios, la celebración de diversas exposiciones conmemorativas, llamamientos públicos que desde la radio han tratado de recoger estos recuerdos o la emisión de documentales protagonizados por los supervivientes. Pero también por la aparición de otros testimonios similares, fruto de la paciente labor de búsqueda, de «arqueología documental», desarrollada por los investigadores en los archivos públicos donde se conservan fuentes producidas en aquellos años convulsos.

Frente a los materiales custodiados como valiosos bienes familiares en los domicilios particulares, cuya función principal no es otra que ser el recuerdo vivo de sus autores (de ahí la fuerte carga emocional que tienen para quien los guarda), los conservados en las cajas, legajos y carpetas de los archivos públicos tienen otra historia muy distinta.[2] No llegaron ahí por casualidad. Su presencia

[2] A medio camino entre los archivos públicos y los archivos personales o familiares se encuentran los llamados Archivos de la Escritura y de la Memoria Popular, donde se conservan numerosos testimonios orales y escritos privados donados por sus propietarios, comprados en los rastros o recogidos de la basura. Algunos son fruto de los concursos de memorias que estos centros convocan. Para más información, al menos en lo que a España se refiere, remito a la página web de la Red de Archivos e Investigadores de la Escritura Popular en España (RedAIEP), que tiene su sede en la Universidad de Alcalá y está dirigida por Antonio Castillo Gómez [www2.uah.es/siece/redaiep].

nos muestra cómo toda esta documentación personal fue un elemento clave en el proceso represivo de quienes los produjeron: desde papeles privados robados a sus dueños que fueron luego empleados como pruebas incriminatorias; pasando por escritos perdidos, que tanto la censura como el mal funcionamiento del correo u otros medios de transmisión de noticias y la interceptación de los mismos por parte del enemigo hicieron que quedaran en el olvido sin llegar a su destino ni a sus destinatarios; hasta documentos cuya existencia en los expedientes personales y judiciales nos habla de una práctica muy común por entonces: la de las «memorias impuestas», es decir, la de aquellos documentos que se escribieron porque sus autores fueron obligados a ello encontrándose en situaciones comprometidas en las que ser sumiso y obedecer llegaba a identificarse con permanecer con vida (podemos pensar en los condenados a muerte, los prisioneros en los campos de concentración, los trabajadores forzosos en los Batallones de Trabajadores o los presos en las cárceles de la guerra y la posguerra).

De todos estos retazos de vida y de historia están hechas muchas de las páginas que componen el presente dossier, aunque no todas parten de los escritos personales como objeto de estudio (si bien, en su mayoría, sí los emplean como fuentes). Al cumplirse en el año 2006 el 70 Aniversario de la sublevación militar que marcó el comienzo de la contienda y, en consecuencia, el inicio de un nuevo ciclo conmemorativo de varios años, quisimos sumarnos al mismo con la convocatoria de unas Jornadas que llevaron por título *Cultura escrita y memoria histórica en tiempos de guerra (España, 1936-1939)* y que tuvieron lugar, bajo la dirección de Antonio Castillo Gómez y la que suscribe estas líneas, en el marco de los Cursos de Extensión Universitaria de la Universidad de Alcalá del 10 al 12 de julio de dicho año. Los trabajos que componen este dossier monográfico son el resultado de algunas de las conferencias impartidas en aquellas Jornadas, que han sido seleccionadas por su coherencia temática.[3] En su conjunto, estas aportaciones permiten aproximarnos a la cotidianidad de los hombres y mujeres anónimos que vivieron el conflicto desde un enfoque multidisciplinar que hace posible indagar en las diferentes prácticas y apropiaciones de la escritura

[3] El resto de conferencias que conformaron el programa de dichas Jornadas será publicado en otro dossier monográfico que coordinaré en esta misma revista y que llevará por título *España en guerra (1936-1939): información, propaganda y memoria.*

y la lectura de las personas corrientes. No podía ser de otra manera, cuando la propuesta partía del Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Cultura Escrita (SIECE) de la Universidad de Alcalá. Con ello pretendíamos contribuir al estudio del conflicto bélico desde una perspectiva poco trabajada, la que resulta de la unión de los métodos, problemas y líneas de investigación de la Historia de la Cultura Escrita, de la Historia Contemporánea, de la Historia de la Educación y de la Literatura.[4]

El resultado son estas páginas que pueden estructurarse en tres bloques diferenciados pero complementarios, por cuanto su unión nos ofrece un completo panorama de la cultura escrita en tiempos de guerra. En el primero de los bloques, compuesto por los trabajos de Juan Manuel Fernández Soria, Mirta Núñez Díaz-Balart y yo misma, se pasa revista, por un lado, a la alfabetización en las trincheras, el desarrollo de escuelas y bibliotecas para los combatientes y los métodos empleados por las Milicias de la Cultura; y, por otro, a la importancia de la carta en la vida de los soldados y los presos, sus usos y funciones, el significado que sus autores le atribuyeron, las motivaciones que les llevaron a tomar la pluma y enviar esas líneas que, con el paso del tiempo, llegaron a convertirse en una suerte de «autobiografías en miniatura» y que pueden también ser concebidas como verdaderas «arquitecturas de papel» a través de las cuales sus autores organizaron sus experiencias en el tiempo y narraron su visión de la guerra y la posguerra que les tocó vivir.

En el segundo de los bloques, en el que se sitúan los trabajos de Ana Martínez Rus y Didier Corderot, se analiza la influencia del conflicto en la industria editorial, resaltando los fines propagandísticos e ideológicos que convirtieron al libro en un arma más con la que combatir, el auge que tuvo la narrativa breve entre los géneros literarios durante la guerra y la transformación del público lector, derivada de la política de popularización de la lectura de la República que se manifestó con especial intensidad en este momento crucial de la Historia de España. Junto a todo ello, el tercer bloque, con las aportaciones de María del Mar del Pozo Andrés, Sara Ramos Zamora y Antonio Viñao Frago, nos traslada

[4] De esta unión nació también otro libro centrado en la guerra y posguerra españolas, dirigido por Antonio Castillo Gómez y Feliciano Montero García. Cfr. Castillo Gómez y Montero García, 2003.

al ámbito de la escuela, nos permite pasear entre los pupitres de las aulas que permanecieron abiertas durante el conflicto y ojear los cuadernos de los niños y niñas para aproximarnos a las mentes infantiles y a la influencia de la guerra en las mismas; así como observar a los maestros y maestras en su quehacer diario y en sus experiencias bélicas y de exilio, narradas en primera persona en las autobiografías y memorias que escribieron de su mano tanto durante el conflicto como en los años posteriores. Un viaje en el tiempo para conocer historias de la guerra dentro de la guerra misma, desvelar nombres anónimos y sorprendernos y emocionarnos con palabras escritas a sangre y fuego que nunca podríamos haber leído de no haberlas buscado.

Referencias bibliográficas

Castillo Gómez, Antonio y Feliciano Montero García (dirs.): *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones,* Madrid: Siete Mares, 2003.

Parga, Carmen: *Antes que sea tarde,* Madrid: Compañía Literaria, 1996.

Cultura Escrita & Sociedad, n.º 4, 2007, páginas 14-54, ISSN 1699-8308

Escuelas del frente, bibliotecas para soldados y alfabetización de trinchera

Juan Manuel Fernández Soria [Universidad de Valencia]

RESUMEN: Partiendo de algunas de las razones políticas, sociales y militares que explican la sorprendente presencia educativa y cultural en los frentes y trincheras de la República en guerra, este artículo se centra en el estudio de tres aspectos nucleares de la cuestión abordada: el primero se ocupa de las escuelas establecidas en los frentes de batalla, sus promotores, el escenario en el que se ubican y actúan, los medios didácticos de que disponen y el protagonismo ejercido por las Milicias de la Cultura. El segundo expone el desarrollo de la alfabetización que acontece en las mismas trincheras y parapetos, las dificultades para detectar al soldado analfabeto, el material empleado para la iniciación en la lecto-escritura (especialmente cartillas) así como los medios utilizados para afianzar lo aprendido (particularmente periódicos murales, prensa militar y grupos de lectura). El tercer foco de atención se proyecta sobre las bibliotecas concebidas para los soldados, lugares en que se ubican, la caracterización de los libros ofertados, pedidos y leídos, la incentivación de las prácticas lectoras, las llamadas a la solidaridad ciudadana y el esfuerzo de Cultura Popular y del Servicio de Bibliotecas en el frente de la Generalitat de Cataluña por corresponder a la esperanza de futuro que el soldado republicano deposita en el libro y en la cultura.

PALABRAS CLAVE: Segunda República, Guerra Civil, Educación, Bibliotecas, Alfabetización.

ABSTRACT: Taking as its point of departure some of the political, social and military factors that explain the surprising educational and cultural activity at the fronts and in the trenches on the Republican side during the Civil War, this article studies three central aspects. The first regards the schools created on battle fronts, their sponsors, the context in which they were located and functioned, the educational material available and the leading role played by the Culture Militias. The second examines the development of literacy within these trenches and parapets, the difficulties of detecting illiteracy among soldiers, the materials used to teach reading and writing (especially primers) as well as those used to support further learning (particularly wall newspapers, the military press and reading groups). The third focus of attention deals with libraries created for soldiers, incentives for reading practices, appeals to citizen solidarity and the efforts of Popular Culture and the Library Service of the Catalan government to respond to the hopes for the future that the republican soldier placed in books and culture.

KEY WORDS: Second Republic, Spanish Civil War, Education, Libraries, Literacy.

> ¡Qué de huellas dejadas por nuestros antepasados inmediatos y sobre nosotros mismos por sistemas de ideas y creencias! […]. [Pero] un instinto nos dice que olvidar es una necesidad para los grupos, para las sociedades que quieren vivir. Poder vivir. No dejarse aplastar por esa formidable multitud, por esa acumulación inhumana de hechos heredados. Por esa presión irresistible de las palabras que aplastan a los vivientes, puliendo bajo su peso la débil capa del presente hasta quitarle toda fuerza de resistencia... ¿Qué hacen, históricamente hablando, las sociedades humanas para detener este peligro? Unas, las menos desarrolladas, las menos exigentes mentalmente, han dejado caer todo en la sima del olvido; dejémoslas con su miseria. Pero ¿y las otras? Han adoptado dos soluciones […]. Las sociedades tradicionales se han acomodado a su pasado, de una vez por todas, oficial y pragmáticamente […]. [Pero está también] la historia, que es un medio de organizar el pasado para impedirle que pese demasiado sobre los hombros de los hombres. La historia que, indudablemente […], no se resigna a ignorar.[1]

1. Fijando algunos límites

Creo que con sólo leer el título de este trabajo cualquiera puede hacerse una idea de lo que en él se va a encontrar. No es, pues, necesario establecer previamente una mayor precisión conceptual; todos sabemos a qué se puede referir quien promete escribir sobre escuelas, bibliotecas y alfabetización de soldados en los frentes de guerra. Son nociones cuyo explícito significado nos exime detenernos en ellas. Sin embargo, tendremos que hacerlo en su momento, aunque con forzosa brevedad, para una mejor comprensión de lo aquí estudiado y de lo sucedido en aquellos años. Así, para delimitar este trabajo, entendí que la idea que tenemos de «frente» no es la que la táctica militar define como «extensión que ocupa un ejército formado en batalla». Lo mismo sucede con los conceptos «vanguardia» y «retaguardia»; así, por ejemplo, la gramática militar entiende por retaguardia «el postrer cuerpo de tropa que cubre las marchas y movimientos de un ejército», significado éste que no es el que se le dio a ese concepto ni en los años de la Guerra Civil ni el que se le otorga hoy en los estudios de Historia cultural sobre la Guerra Civil. Así que, para no atascarme ya desde el principio en la búsqueda de los límites del encargo que se me ha hecho, he decidido asirme a la tabla de salvación que me proporcionó el título de la sección segunda del Seminario *Cultura escrita y memoria histórica en tiempos de guerra (España, 1936-1939)* —en la que participé con este tema y que dio

[1] Febvre, 1986, 243-245.

origen al presente dossier monográfico—, situando mi intervención, como rezaba el título de la misma, «entre el frente y la retaguardia».

Me referiré, pues, a las mencionadas acciones educativas y culturales que tienen por escenario lo que podemos denominar primera y segunda línea de fuego, es decir, la vida acontecida en la trinchera propiamente dicha, en los vivaques, acuartelamientos, hospitales de campaña, etc. Dejo conscientemente fuera de mi foco de atención lo que puede abarcar el concepto que tenemos hoy de retaguardia, por más que en ella también haya soldados y otros frentes de lucha como el cultural, en el que se sitúan las actividades educativas y culturales organizadas en poblaciones alejadas del frente y dirigidas a las fuerzas militares en tránsito o en situación de descanso, convalecencia o reposo. Estos lugares, estables por definición, frente a la inestabilidad propia de los frentes y trincheras, solían disponer de instalaciones y de material cultural impensables en primera línea de combate. Así, por ejemplo, el Hogar del Marino de la Delegación de Marina de Madrid no sólo contaba con un «cómodo mobiliario» y con espaciosos salones, sino también con material didáctico (altavoces, proyectores de cine, etc.) que permitía el desarrollo de una pedagogía activa e intuitiva y de enseñanzas tan variadas como las de idiomas con varios grados o la ampliación de Matemáticas.[2] Mi interés se detendrá más bien en las experiencias educativas y culturales ubicadas en las zonas de combate, cuyos medios fueron más modestos, su material logístico también móvil (bibliotecas ambulantes, bibliobuses, clases movibles, etc.), como corresponde a la mayor movilidad de las unidades militares que, sin embargo, como contrapartida, gozaban de la estabilidad de sus componentes humanos, algo de lo que carecieron, como se ha dicho, instalaciones como las de los referidos «Hogares de Plaza Militar», destinadas a acoger durante breves períodos de tiempo a tropas en tránsito.

2. Un necesario punto de partida: razones para una asombrosa presencia educativa y cultural en frentes y trincheras

Es ésta una cuestión convertida ya en tópico que, aunque la he abordado en otros lugares,[3] no obstante, es necesario retomarla aquí porque contiene la clave explicativa de ese extraordinario «bullicio» educativo y cultural que disputa el

[2] Martínez, 1938, 9; y Laborda, 1938, 12-13.

[3] Fernández Soria, 1983, 1984, 1986, 1992, 1996 y 1997.

protagonismo a la misma lucha armada. La tesis es clara: ¿cómo se explica que la República dedicase tantos recursos políticos, humanos y materiales a un asunto —la educación y la cultura— secundario en comparación con otros más perentorios como la supervivencia de las personas y del mismo régimen republicano? La pregunta es tanto más pertinente cuanto los gobiernos de la España de Franco, por el contrario, entendieron que todo gasto que no se dedicara a atender las necesidades de la guerra suponía un «quebranto innecesario» del Tesoro público. ¿Qué explica entonces el esfuerzo singular de la República en guerra por llevar con denodado empeño la educación y la cultura allá donde hubiera soldados? La respuesta hay que buscarla, precisamente, en lo mismo que la Guerra Civil había puesto en juego: la pervivencia de la República como régimen político y de los valores que se le atribuyeron; valores que sirvieron, además, para diferenciarla del fascismo, el enemigo común llamado a cohesionar frente a él a las distintas fuerzas políticas defensoras de la República. Por eso, entre las razones de tan extraordinaria presencia educativa y cultural predominaron las de índole política, social y militar.

La motivación política procedía de la concluyente y definitiva necesidad de identificar al soldado —que abandonaba su familia y su hogar para arriesgar su vida en los frentes de batalla— con la causa que defendía el Gobierno de la República; esa identificación exigía conocer la razón de la lucha que le podía llevar incluso a la muerte. Sacar al soldado de la ignorancia como requisito de emancipación personal y social, proporcionarle las destrezas instrumentales básicas como leer y escribir, era el paso previo para que se apropiara de una idea e interiorizase su significado. La formación política del soldado tuvo esta pretensión, convirtiéndola en una exigencia que no admitía dilaciones, porque el soldado que sabía por qué luchaba, y moría si era preciso, incrementaba su eficacia, como lo entendió Francisco Antón, Comisario de Brigada y Subcomisario del Ejército del Centro, cuando dijo que la eficacia de un ejército «aumenta en la medida en que la justeza de la causa por la que lucha es mejor comprendida, para la mayor cultura de sus soldados».[4] Es más, se creía que un soldado provisto de una disciplina consciente, podía tomar decisiones, substituir al mando militar si la situación lo requería y contrarrestar la superioridad en material bélico del enemigo.[5]

[4] Antón, 1937, 19.

[5] JSU, 1938, 13.

En esta suposición de las Juventudes Socialistas Unificadas (JSU), organización juvenil situada en la órbita del Partido Comunista (PCE), se refleja la expresión formal de la idea sostenida por el Comisariado defensor de salvaguardar la condición civil de las fuerzas armadas, razón que les llevaba a situar en el primer plano de la actuación de los Comisarios políticos la educación política, moral y cultural de los combatientes,[6] función que le fue atribuida como la principal en las páginas de la *Gaceta de la República*.[7]

La capacitación militar estaba, así mismo, en la base de la dinamización educativa del Ejército republicano. Si la mayoría de los soldados llegaban al frente sin formación política, más numerosos eran los que carecían de la formación técnica y táctica precisa para el éxito de las operaciones militares y para su propia protección; de este modo, proliferaron los cursos, clases, charlas, etc., que pretendían equipar con los conocimientos precisos en el arte de la guerra a estos soldados improvisados, una misión que no se dudó encomendar también a las Milicias de la Cultura.[8] Pero ninguna de estas motivaciones podía tener éxito si no se enseñaba antes a leer y a escribir a los muchos miles de analfabetos que recalaron en el Ejército republicano.

Pero, junto a estas razones, que contienen buenas dosis de pragmatismo, hay otras que hablan de un nuevo concepto de sociedad basado en el protagonismo del pueblo y en su participación activa en la vida política del país. Naturalmente, la educación y la cultura, consideradas como un derecho ciudadano y un instrumento de liberación individual y social, se pusieron al servicio de ese protagonismo y, por ello mismo, dejaron de ser un privilegio de clase para convertirse en populares, en escuela y cultura proletarias, transformándose, de este modo, en arma para lograr, primero, y sostener, después, las victorias sociales, económicas y políticas por las que se luchaba en los frentes y en la retaguardia. La República en guerra se erige en un régimen socializador de los bienes culturales y reparador de la secular situación de injusticia en la que —como se expresa en el decreto creador de las Milicias de la Cultura— regímenes opresores habían mantenido al pueblo privándole de recibir incluso las enseñanzas más elementales. Además,

[6] Afirmación del Comisario Inspector del Ejército del Centro, Fernando Piñuela. Cfr. *Ayer y hoy. Aspectos de la misión del Comisariado*, sin año, 7.

[7] Véase el Decreto de 18 de agosto de 1938 (*La Gaceta de la República* del 19 de agosto).

[8] *FETE*, 1937, 7-8.

al convertirse en un elemento que diferencia rotundamente a las dos Españas enfrentadas, el proceso de culturización en su más amplio sentido deviene en elemento de cohesión y de homogeneización, características todas ellas que alimentan la idea de una cultura de combate, es decir, militante.

Indudablemente, estas motivaciones son las que desde los cuadros políticos y sindicales se propagan por todas partes; una rápida mirada a los carteles, por ejemplo, que adornaban cualquier pared que pudiera mirar un soldado, nos apercibe de ello: «El que sabe leer, puede ser mejor soldado», reza un cartel editado por la sección de propaganda de la 11ª División Líster; «Para asegurar la victoria estudiemos la técnica militar», es la leyenda de un cartel del PCE; «La cultura es un arma más para combatir al fascismo», dice otro de Babiano; mensaje que repite uno de Wila: «Leed. Combatiendo la ignorancia derrotaréis al fascismo»; y el muy conocido de Mauricio Amster: «Las Milicias de la Cultura luchan contra el fascismo combatiendo la ignorancia», etc. Claro que el soldado asegura que desea aprender a leer y a escribir para contribuir al triunfo final y para comprender las razones profundas que le han llevado a la lucha, pero también para ser igual a los que están instruidos y no tener que envidiarles por eso, para poder comunicarse o, simplemente, para no aburrirse en momentos de descanso o convalecencia y, también, como confesaba un combatiente, para satisfacer anhelos más íntimos como poder decir lo que se piensa sin intermediación o para que nadie se entere de las confesiones que hace a sus familias o a su novia.[9]

Estos y otros motivos pueden ayudarnos a comprender esa especie de «algarabía cultural», sorprendente no sólo por el momento en que se produce, sino también por su variedad y riqueza, la consecución de cuyos propósitos se encomiendan a las escuelas y bibliotecas establecidas en los frentes de batalla y a la lucha emprendida contra el analfabetismo en las mismas trincheras.

3. Escuelas del frente

Aunque no con mucha frecuencia, sí aparece el concepto «escuela» como una de las creaciones llevadas a cabo en el seno del Ejército republicano. Así, por ejemplo, en las estadísticas que de su labor dan a conocer las Milicias de la Cultura, suele figurar en primer lugar la categoría «escuelas creadas». No obstante, como

[9] Fer, 1937, 35.

ha señalado Christopher H. Cobb,[10] el término escuela se utilizaba en aquellos años de manera ambigua, pues lo mismo hacía referencia a un centro que servía a todo un batallón, que a una clase única que atendía las necesidades de una pequeña unidad militar. Aludiremos a esta noción valiéndonos del significado que los cronistas y los mismos soldados le otorgaban habitualmente, es decir, entenderemos la escuela en los frentes como un lugar, abierto o cerrado, espacialmente móvil, cuyo tiempo escolar era flexible, que disponía del utillaje usual necesario para las tareas de enseñanza-aprendizaje (pizarra, libretas escolares, tiza, mapas, mesas, libros, etc.), y donde el soldado aprendía las primeras letras, adquiría conocimientos nuevos o perfeccionaba los que ya tenía.

Las escuelas del frente fueron habitualmente fruto de la iniciativa de los grupos políticos y sindicales, de las mismas unidades militares, de las organizaciones juveniles y, en buena medida, de las Milicias de la Cultura, organismo éste que, como se sabe, al poco de ser ideado por la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) con el nombre de «Cultura del Miliciano», lo hace suyo el Ministerio de Instrucción Pública, confiriéndole estructura institucional, apoyo legal y recursos humanos y materiales,[11] beneficiándose también del sostén del Comisariado de Guerra, quizá por las razones antes apuntadas.[12] Así, la FETE organizó en varios lugares escuelas ambulantes en las que se atendía tanto a la erradicación del analfabetismo como a la educación política mediante charlas, comentarios de prensa, explicación de la evolución bélica y conocimiento de otros regímenes como Rusia y México, naciones predilectas por la ayuda que prestaron a la causa de la República. Estas escuelas gozaron del apoyo, impulso y coordinación del servicio «Ayuda Cultural al Frente», auspiciado por aquella Federación que, a imitación del «Ajut Cultural al Front» de la Federación Catalana de Trabajadores de la Enseñanza, les proporcionó el material necesario para el ejercicio de su tarea (libros, periódicos, útiles para primera enseñanza, etc.).[13]

Las organizaciones juveniles, especialmente las que apoyaron y siguieron la política gubernamental, emprendieron también, con el entusiasmo propio de la más idealista de las edades, una intensa labor de creación de escuelas o de apoyo

[10] Cobb, 1995, 55.

[11] Sobre las Milicias de la Cultura véase el estudio ya citado de Cobb, 1995.

[12] Véase Fernández Soria, 1983.

[13] Para la tarea realizada por la FETE en guerra véase De Luis Martín, 2002.

a la labor desempañada en ellas.[14] En particular, las JSU establecieron escuelas en el seno de los muy difundidos «Hogares del Soldado»,[15] escenario donde se desarrollaron las actividades que se encomendaron a los «Clubs de Educación», modo de organización de las JSU.[16]

Los Hogares del Soldado fueron considerados como «el gran vehículo de educación» del Ejército popular, a través del cual los militantes de la Federación juvenil en condiciones de enseñar las primeras letras a los demás o de incrementarles sus conocimientos, lo hacían con el objetivo de atraer al soldado a su organización y hacerle partícipe de sus ideas.[17] Un Hogar del Soldado existe, claro está, donde haya soldados, sobre todo, naturalmente, en los mismos parapetos de los frentes de batalla, en los que reciben también el nombre de «Rincones de

[14] Por ejemplo, la federación estudiantil Fundación Universitaria Española (FUE) dedicó sus esfuerzos no a crear escuelas en los frentes, pero sí colaborando en su marcha diaria a través de los «Grupos FUE», que se constituyeron en las unidades militares donde había estudiantes con el objetivo de proporcionar a los combatientes un ambiente en el que pudieran distraerse y desarrollar sus capacidades creadoras, poniendo a su disposición clases de repaso, amena formación política y social, etc. Pero, sobre todo, ayudando al Comisariado en los Hogares del Soldado, Rincones Culturales y Milicias de la Cultura. «Los Grupos FUE en el Ejército», *Boletín FUE*, 1937, 2. Como solía ser habitual, se establecían entre los distintos «Grupos FUE» concursos-competición con el fin de estimular los logros culturales. Véase un ejemplo a este respecto en *Frente Estudiantil*, 1938. Los «Grupos FUE» tuvieron su órgano de expresión en *Trinchera de la Cultura*, portavoz de los estudiantes combatientes.

[15] Iniciativa debida a las JSU, como argumentó su Secretario General, Santiago Carrillo: «[...] podemos decir que son ellos [los jóvenes de la Federación] los que han interesado a las demás organizaciones populares, y a los jefes del Ejército en la organización de los Hogares del Soldado». Cfr. Carrillo, 1937, 37. Antes de comenzar 1937 la Federación madrileña de las JSU, por ejemplo, ya había puesto en funcionamiento 48 Hogares del Soldado. Cfr. Muñoz Arconada, 1937, 19. Los Hogares del Soldado se extendieron por toda la geografía republicana; a falta de un mapa de los Hogares, y teniendo en cuenta algunos de los datos apuntados más arriba, leamos este testimonio de Wenceslao Colomer, Secretario General de las JSU de Cataluña, proporcionado en el marco de la IIIª Conferencia Nacional de las JSUC (Juventudes Socialistas Unificadas de Cataluña): «Actualment hi ha en tot el front d'Aragó, un moviment bastant desenrotllat de l'educació del soldat. Infinitat de LLars del Combatent es troben en les pròpies trinxeres d'avançadeta i han estat construïdes i organitzades pels propis soldats». Cfr. Colomer, 937, 8.

[16] Sobre los «Clubs de Educación» y los «Hogares del Combatiente» véase Fernández Soria, 1992, 124-154.

[17] *La Conferencia Nacional de Valencia de las JSU, ha marcado a la Juventud la línea que la conducirá a la victoria,* 1937, 20.

Cultura»,[18] de ámbito más recogido, más estable, facilitando así la tarea educativa y cultural. Se ubicaban en la misma línea de combate, por lo que sus medios materiales eran modestos, pero su trabajo fue más constante al estar ligados a una unidad militar y formar parte de ella. Su movilidad intrínseca, pues, seguía la dinámica de las unidades militares en movimiento en las que se integraban y le permitían tener ramificaciones en los lugares del frente de difícil acceso, de más riesgo o mayor inestabilidad, apoyadas, si fuera preciso, por un material logístico escolar y cultural también móvil.

En el Hogar del Soldado no sólo se enseñaba a leer y a escribir al soldado que venía del pueblo, del campo o de la fábrica sin una instrucción elemental, sino que también se le proporcionaba un amplio remozamiento cultural a base de conferencias educativas, y una formación política y técnica acorde con las exigencias militares; y todo ello en los ratos de ocio y a cargo de militantes de las JSU en estrecha colaboración con el Comisario.[19] El mismo significado del concepto «Hogar» indica el sentido que esta institución cultural quería tener, es decir, ser un lugar agradable, acogedor y confortable que los soldados sintieran como suyo, donde no sólo se satisfacieran sus ansias de cultura y de superación,[20] sino donde encontrasen también descanso y entretenimiento. Sobre todo la lucha contra el analfabetismo, pero también orientación y educación políticas, extensa labor de educación cultural, capacitación técnico-militar, distracción y descanso, eran los cometidos fundamentales de los Hogares del Soldado. Para cumplir estos objetivos, en los Hogares se organizaron clases y escuelas de primeras letras, charlas y conferencias, discusiones dirigidas sobre noticias de prensa o acontecimientos reseñables, se estimularon las colaboraciones en la prensa militar, así como la confección de periódicos murales en los propios Hogares y Rincones de la Cultura, etc. Lo que sigue es un fragmento de una crónica de guerra:

> Ya estos artilleros de Ripoll [Agrupación de Artillería que, en Madrid, mandaba el comandante Ripoll] pueden descansar algo. Poco, pero algo. Esos cortos ratos los aprovechan para leer libros y periódicos en el Hogar, amplio y alegre, y para escribir artículos en sus periódicos murales (uno de ellos se llama nada menos que «Cañón

[18] Los auspiciados por el Socorro Rojo Internacional (SRI) recibieron el nombre de «Rincones de Solidaridad».

[19] Medrano, 1937, 7.

[20] Navarro, sin año, 16.

> Rojo») o para adquirir y perfeccionar sus conocimientos técnicos en las clases que existen con este fin. Algunos se dedican a hacer música en un sufrido piano que existe en el «Hogar».[21]

Para desarrollar esas tareas educativas y culturales, el Hogar-Rincón de la Cultura, solía contar con estas exigencias mínimas: confortabilidad; biblioteca con abundantes libros de estudio y otros de lectura seleccionados a los que aludiré más adelante; un soldado capacitado culturalmente que pudiera responsabilizarse de la formación cultural de los demás; abundantes periódicos y revistas gráficas; y materiales de enseñanza primaria y consignas culturales que estimularan al soldado a buscar su formación.[22] Y todos los Hogares del Combatiente, cualquiera que fuera su carácter, debían confeccionar su propio periódico mural, del que conviene que digamos algo por ser considerado un instrumento eficacísimo en la actividad educativa, formativa, cultural y de capacitación técnica del soldado.

Muchas unidades militares poseían un órgano periódico, semanal o quincenal, que les sirvió de portavoz;[23] otras —las más—, cuyos medios económicos no les permitían un medio de esta índole, tuvieron su periódico mural; no hay exageración alguna en afirmar que fue raro el Hogar del Soldado que no tuvo el suyo. Su proliferación se explica, primero, por el empeño que los dirigentes juveniles y los Comisarios pusieron en su creación y difusión, iniciando a los responsables culturales y políticos en su confección u organizando exposiciones, y ello por su «importancia para la causa de la guerra», e influenciados una vez más por «el ejemplo que Rusia nos ha dado desde los comienzos de su revolución con el nacimiento de periódicos de este tipo en todas las fábricas, en los "koljoses", en los cuarteles del Ejército Rojo, en los sanatorios, en los hogares de la juventud»;[24] y, segundo, por el papel que estaba llamado a jugar en la culturización del soldado. En efecto, el periódico mural que, como expresión del sentimiento de un pueblo, es puesto a la misma altura de otros murales que también manifiestan este sentir, como los de las Cuevas de Altamira, las piedras de Egipto o

[21] «Artilleros de Madrid», 23 de marzo de 1937, en Darío, 1938, 18-19.

[22] «Educació del soldat», *Emulació,* 1937, 3; y *El Combatiente*, 1937, 5.

[23] Fueron más de 500 los periódicos adscritos a unidades militares.

[24] JSU, (1937), 3.

el arte de las paredes griegas,[25] tiene en el ejército la encomienda de difundir la cultura y fomentar el interés por ella, orientar políticamente al soldado y aclararle sus dudas, proponerle hábitos de higiene y de conducta, reforzar su moral, solucionar los problemas que se puedan plantear, capacitarle desde el punto de vista militar, llamarle a la acción heroica e incitarle a la emulación; trata, con un lenguaje sencillo, los problemas que interesan a los jóvenes de la unidad militar, sus inquietudes y las cosas que suceden en la vida diaria y que puede leer o hacer que le lean una y otra vez si es preciso, y todo ello expresado de forma atractiva, con recortes de prensa, gráficos y dibujos a colores, fotografías y titulares llamativos y colaboraciones de los propios soldados, muchos de los cuales vieron en el pequeño pero instructivo periódico mural sus primeras composiciones escritas. Aunque las secciones que integran un periódico mural no son fijas, nunca faltan las secciones política, militar, cultural, local, internacional, cómica y la de colaboración libre.[26] Por su proximidad al soldado, por su atractivo visual, por la cercanía de los temas en él tratados, por el conocimiento de quienes en él escriben —que son todos, desde el Comisario y el jefe de la Unidad al recluta recién llegado—, el periódico mural se convierte en un instrumento de claro poder ideológico y proselitista.[27]

Los Hogares del Soldado no sólo disponían de periódico mural, sino también, como se ha descrito, de instalaciones, materiales y medios de instrucción y difusión cultural de los que se sirvieron los Milicianos de la Cultura que hicieron de los Hogares y Rincones de Cultura el escenario habitual de su actuación.

Las Milicias de la Cultura, «cuerpo de Maestros e Instructores escolares encargados de dar enseñanzas de tipo elemental a los combatientes necesitados de ellas», las crea el Ministerio de Instrucción Pública a finales de enero de 1937. Esas enseñanzas habrían de darse en los momentos de descanso de las tropas y «en los lugares adecuados». Habremos de referirnos, pues, al espacio escolar donde este servicio desempeñaba su labor. El Miliciano de la Cultura estaba obligado a recabar de los jefes militares «un lugar apropiado en los lugares de descanso», que fuera

[25] Tejada, 1938, 6.

[26] Véase Fernández Soria, 1990, 389-391.

[27] Masso, 1938, 6. Sobre el periódico mural como medio de propaganda de las JSU véase también Serrano Poncela, 1937, 25-29.

«al mismo tiempo que escuela, sitio de recreo y esparcimiento», recomendando que apenas se diferencie «de una escuela corriente». Esto es lo que recogió la Carta Circular n.º 5 de 22 de junio de 1937, que dirigió a los Milicianos de la Cultura César García Lombardía, Inspector General de las Milicias de la Cultura. Aunque no será posible esclarecer dónde funcionaron cada una de las escuelas creadas por las Milicias de la Cultura, creo que la mayoría de ellas se establecieron en los Hogares del Soldado y Rincones Culturales, ya fueran organizados por ellas mismas o por otras organizaciones, especialmente las JSU.[28] Por lo ya dicho, podemos hacernos una idea del espacio escolar utilizado para las tareas de alfabetización y de culturización elemental destinadas a los soldados. Pero disponemos de testimonios que ofrecen imágenes más plásticas de ese escenario.

Hay informes militares que recogen con cierta normalidad el dramatismo del funcionamiento de las clases en medio de los ruidos de la guerra, que con intención efectista propagaron algunos de los intelectuales que asistieron al II Congreso Internacional de Escritores Antifascistas; así, entre otros, el noruego Nordhal Grieg se hizo eco de que «Frente a Madrid, en las trincheras de las primeras líneas de la República, hemos visto escuelas y bibliotecas a cien metros del frente fascista. Las ametralladoras de los moros tiran por encima de las trincheras, mientras que los jóvenes soldados van a la escuela».[29] Sendos Milicianos de la Cultura, explican dónde y cómo tenían lugar sus clases; Miguel Núñez, estudiante de comercio, dejó este testimonio:

[28] No será posible aclarar, aunque tampoco importa mucho en este caso, las escuelas establecidas por las Milicias de la Cultura. Tenemos noticia de que hasta agosto de 1938 crearon 2.047. Desconocemos también si en esas escuelas se contemplan las que se organizaron en los Hogares del Soldado instituidos por otras organizaciones, aunque, como digo, cabe pensar que fue así, sobre todo si tenemos en cuenta que las Milicias de la Cultura para esa misma fecha aseguran haber creado sólo 167 Hogares del Soldado, si bien una escuela podía funcionar al margen de ese escenario. Imaginamos que la Inspección General de Milicias de la Cultura acepta la relación de una escuela por cada Miliciano de la Cultura; si, según varias fuentes, hubo alrededor de 2.200, es fácil deducir que las Milicias de la Cultura tendrían a su cargo un número similar de escuelas. De hecho, varias fuentes coinciden con estos datos: *Labor cultural de la República española durante la guerra,* 1937, 583; *L'effort culturel du peuple espagnol en armes*, 1937, 14; y Antón, 1937, 21. Por su parte, Cobb da la cifra de 2.024 Milicianos de la Cultura al finalizar el verano de 1938. Cfr. Cobb, 1995, 72.

[29] *Hora de España*, 1937, 53.

> Las clases se daban cuando y donde era posible, normalmente por la mañana y en los toscos refugios improvisados por los hombres. Si estaba de suerte, encontraba un trozo grande de pizarra y un poco de tiza, pero si no era así, utilizaba grandes hojas de papel sobre las que dibujaba o pintaba. Cada vez que la unidad cambiaba de posición, era necesario abandonar el equipo, por muy rudimentario que fuese. Una y otra vez los hombres demostraban su iniciativa […]. Uno daba con un par de sillas, otro encontraba un poco de tiza, éste un trozo de madera que podía servir de banco, aquél un pedazo de pizarra que permitía montar de nuevo la escuela.[30]

Para el también Miliciano de la Cultura, Juan Juliá, cualquier lugar era bueno para instalar una clase: «Dos o tres árboles que proyectan una sombra sobre la tierra y unos árboles cortados que sirven de bancos; al lado mismo de los asientos, unas trincheras, colgada del árbol una pizarra y el maestro de pie».[31] El hueco de una roca, una chabola, cualquier refugio improvisado, servía para instalar una escuela. José María Gironella, en su novela *Un millón de muertos,* sitúa un «Rincón de Cultura» en el sótano de un panteón funerario. Y no fue mucho el recurso a la ficción del escritor gironí, pues disponemos de una fotografía de Juan Guzmán en la que soldados de la 21ª Brigada Mixta reciben en junio de 1937 clases de alfabetización en un cementerio, utilizando como pizarra la lápida negra en la que, sobre el nombre del allí sepultado, el maestro ha escrito las vocales y algunas consonantes necesarias para formar las palabras a estudiar, una de las cuales, muy apropiada en este caso, es «luto».[32]

Ciertamente, la movilidad de los frentes de batalla marcó el carácter de las escuelas que en ellos se organizaron, escuelas espacialmente heterogéneas, móviles, nómadas, fáciles de desmontar o de abandonar llegado el caso. Pero no por eso dejaron de ser objeto de la atención gubernamental; aunque, eso sí, recibieron menos de la necesaria. Sabemos que las escuelas de los frentes tuvieron una consignación presupuestaria para material pedagógico (libretas escolares, cartillas, cuadernos para los ejercicios de redacción, lápices, paquetes de tiza, cajas de plumas, portaplumas, hule para pizarra, tela encerada, cuartillas, blocs, colecciones de mapas, etc.), se les facilitó material gráfico (carteles,

---

[30] Citado en Fraser, 1979, I, 408.

[31] *Pasaremos*, 1938, 5.

[32] La foto está reproducida en *La mirada del tiempo. Memoria gráfica de la historia y la sociedad españolas del siglo* XX, IV, 2006, 26.

mapas, retratos, etc.) para hacer de ella un lugar acogedor, e incluso se reguló el horario escolar, aunque esto, claro está, sólo podía ser aplicable a las escuelas algo alejadas de los frentes de batalla y que pudieran disfrutar de la rutina precisa para seguir una secuencia horaria. A pesar de esta inevitable provisionalidad en las escuelas del frente se reforzó la cultura primaria de los combatientes con clases de Historia, de Geografía, de Matemáticas; en los Rincones de Cultura —a imagen sin duda del Ejército Rojo Soviético— se organizaron cursillos literarios, se comentaron lecturas de interés, se hicieron emisiones de discos de gramófono y recitales poéticos, tuvieron lugar representaciones de teatro de urgencia, de cine y guiñol, se dieron lecciones de táctica militar, se confeccionaron periódicos murales y, sobre todo, se emprendió una intensa batalla contra el analfabetismo que se completó con el apoyo bibliográfico necesario para, entre otros fines, evitar el analfabetismo por desuso.[33]

4. Alfabetización de trinchera

Señalaba al inicio de estas páginas que entre las razones que ayudaban a explicar la asombrosa presencia educativa y cultural en los frentes de batalla ocupaban un lugar destacado las que aludían a la socialización de los valores que defendía la República y a la concepción del disfrute de los bienes culturales no como un privilegio elitista, sino como un derecho del pueblo. Naturalmente, esto cabe predicarlo con mayor razón si cabe del proceso de alfabetización. No dudo en afirmar que la campaña de alfabetización emprendida se incardinó en el ideal de extender a todos un derecho tan básico como el aprendizaje de los rudimentos de la escritura y la lectura, pero tampoco en que fue utilizada con fines tanto de supervivencia política del régimen republicano cuanto hegemónicos y de proselitismo ideológico, como tendremos ocasión de comprobar. Por ello, el Ministerio

[33] En los Hogares del Soldado y Rincones de Cultura se desarrollaron buena parte de las actividades de las Milicias de la Cultura cuyo balance en agosto de 1938 resultaba abrumador: Clases individuales 362.381; Clases colectivas 531.385; Charlas y conferencias 20.077; Charlas dirigidas al enemigo 2.556; Escuelas creadas 2.057; Hogares del Soldado creados 167; Cursillos de capacitación 183; Sesiones cinematográficas 608; Representaciones de guiñol 68; Periódicos murales 4.223; Academias e internados militares 20; Bibliotecas instaladas en funcionamiento 1.418; Milicianos de la Cultura 2.200; Soldados que asistieron a las escuelas de las Milicias de la Cultura 200.000. Cfr. Fernández Soria, 1984, 57-58.

de Instrucción Pública, sabiendo lo que estaba en juego, declaró textualmente, la guerra al analfabetismo, dedicándole una partida en sus presupuestos.[34]

En consonancia también con esas razones, el Comisario General de Guerra, Julio Álvarez del Vayo, quien vio en la educación política del soldado la tarea preeminente del Comisariado, adquirió en abril de 1937 el compromiso de honor de que al terminar la guerra no quedaría «en nuestras filas un solo soldado que, habiendo pasado por ellas, vuelva a su terruño sin haber aprendido a leer y escribir». Su consigna fue tajante. «¡Ni un solo analfabeto en el Ejército del Pueblo!».[35] No sorprende que la «liquidación total del analfabetismo» fuera una de las exigencias primordiales del trabajo cultural de los Comisarios,[36] anotación ésta nada insustancial si se tiene en cuenta que las Milicias de la Cultura, protagonistas sin duda en esta campaña alfabetizadora, nacieron con una doble dependencia: del Ministerio de Instrucción Pública, por un lado, y por otro, de los mandos y de la disciplina militar, lo que, para bien o para mal, las puso en estrecha y a veces dependiente relación con los Comisarios, con quienes se ordenó que trabajasen «de acuerdo y en estrecho contacto». Y fueron ciertamente éstos quienes desde el principio alentaron las clases de alfabetización y pidieron en ese sentido ayuda a los profesionales de la enseñanza.

Pero al igual que sucedía —como ya se ha visto— con la indefinición del concepto «escuela», ocurría con el de «alfabetización», un problema que procede de no haberse adoptado siquiera un sistema uniforme para distinguir al analfabeto del que no lo es. ¿Cómo saber quién era analfabeto y quién no? La firma fue el indicador generalmente manejado. Sabemos de las limitaciones que tiene este método, pero indudablemente en una situación de urgencia como aquélla era el más rápido. Christopher H. Cobb ha encontrado en la documentación militar hojas de firmas donde aparecen las huellas digitales y dibujos irreconocibles junto al nombre de los soldados, lo que permite conjeturar que el titular de ese nombre no sabía escribir.[37] Pero no es preciso indagar en las firmas del

[34] Un cartel promovido por la FETE-UGT, editado en Madrid, da cuenta de esto: «Ministerio de Instrucción Pública. Guerra al analfabetismo. A, e, i, o, u. El gobierno antifascista ha presupuestado en 1937 10 millones de pesetas para combatirlo».

[35] Álvarez del Vayo, 1937, 5.

[36] *Escuela de Comisarios. Cursillo de capacitación. Plan de trabajo*, sin año, 9 y 14.

[37] Cobb, 1995, 94.

cobro de las nóminas para concluir que la firma fue un método generalizado para distinguir al alfabeto del analfabeto. Un periodista del diario *Ahora* da una eufórica noticia: «Todos saben ya escribir. La necesidad de acatar una disposición del mando de la Brigada lo ha hecho posible; porque ninguno puede poner, al cobrar, la marca del dedo en la nómina en señal de firmar. Han de hacerlo con su nombre y apellidos, claramente».[38] Similares términos utiliza Ricardo Blasco cuando al hablar del espíritu de emulación que animaba a muchas unidades militares recuerda que «en mayo de 1937, la 28 Brigada comunicaba que, habiéndose dado la consigna de acabar con el analfabetismo en quince días», se había conseguido en muchos menos, «ya que al cumplirse ocho días, tenemos la satisfacción de decir que no hay un solo soldado que no sepa firmar sus nóminas».[39]

Incluso un cartel del «Servicio de Lucha contra el Analfabetismo» que llamaba a emprender contra él una «guerra implacable», utilizó como imagen llamativa una nómina de soldado en la que aparecían casillas donde se había estampado la firma con nombres y apellidos y otras con la huella digital, y en primer plano un dedo pulgar en actitud de plasmar otra huella a modo de rúbrica distintiva. El autor de una Cartilla para aprender a leer y escribir —en la que nos detendremos luego—, repasando la más que probable evolución vital de un soldado analfabeto, al evocar su incorporación al Ejército Popular dice de él que cuando «tuvo que cobrar el primer mes en la Compañía le mojaron en tinta el dedo pulgar y lo apretó sobre el papel blanco. ¡Su firma! Había en la misma cuartilla huellas de muchos dedos mojados en tinta. ¡Muchas firmas!».[40] Sin embargo, hubo intentos más precisos de clasificación que distinguían los analfabetos totales, los que sabían firmar y los que escribían a casa, o bien los analfabetos —que no sabían nada o leían y escribían mecánicamente— de los semianalfabetos –quienes escribían «a su casa como buenamente pueden»—, etc.[41]

Estos sistemas de detección evidenciaron lo que ya se sabía, que en las filas del Ejército republicano había una elevada tasa de analfabetos imposible de asumir por un régimen político que hacía de la concienciación de los valores que lo distinguían su más firme sostén. No se dispone de cifras totales, pero las que

[38] «Por esos frentes», *Ahora,* 1937.

[39] Blasco, 1978, 74.

[40] Calpe Clemente, (1938), sin paginar.

[41] Cobb, 1995, 94.

conocemos referidas a algunas unidades militares referían de manera elocuente la magnitud de un problema especialmente sentido en las que predominaba la extracción campesina de sus soldados, llegando a alcanzar un porcentaje de analfabetos cercano al 80%.[42] ¿Cuántos de ellos fueron alfabetizados? Una vez más la ausencia de un criterio uniforme para discernir cuándo el analfabeto había dejado de serlo dificulta la respuesta; no obstante, la «prueba de la tarjeta» parecía ser la más aplicada; es decir, se consideraba logrado el objetivo de redención de la ignorancia cuando el analfabeto lograba escribir una carta a sus familiares o amigos. Nos han llegado a modo de prueba de lo que decimos carteles propagandísticos que recogen tarjetas postales de campaña y cartas escritas por soldados alfabetizados, algunas de las cuales iban dirigidas expresamente al Ministro de Instrucción Pública, Jesús Hernández, agradeciéndole el haberles librado de la ignorancia.[43] Pero es, precisamente, la necesidad de ofrecer resultados con un claro afán propagandístico lo que nos hace dudar de la fiabilidad de las informaciones; sin embargo, la ausencia de otras fuentes nos obliga a echar mano de las noticias que esa misma propaganda facilita, proporcionando unos datos que oscilan desde los 75.000 a los 100.000 alfabetizados.[44] Pero no son las cifras lo que nos interesa más, sino la emulación que tiene lugar entre las tropas por lograr los mejores resultados contra el analfabetismo y las mismas prácticas alfabetizadoras.

La emulación fue un sistema frecuentemente utilizado para incentivar la aplicación del soldado y de las unidades militares en la realización de las tareas a las que eran convocados o que constituían su responsabilidad. La rivalidad quedaba

[42] Sólo a modo de ejemplo señalemos que el 441 Batallón de la 111 Brigada Mixta del Ejército del Centro contaba con 75 analfabetos por cada 100 soldados, la mayoría campesinos. Cfr. *Labor*, 1938. En el Frente del Centro la media de analfabetos estaba situada en el 60% afectando en un 80% a los combatientes de extracción campesina. La revista *Blanco y Negro* informó que las Milicias de la Cultura «nos decían que, por término medio, el analfabetismo alcanzaba hasta el setenta por ciento». Cfr. Fer, 1938, 35.

[43] Así los vemos en sendos carteles de la serie «Milicias de la Cultura. Documentos de nuestra lucha contra el analfabetismo en las trincheras», uno de Wila y otro de R. A., ambos promovidos por el Ministerio de Instrucción Pública.

[44] El Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad da la cifra de 75.000 combatientes alfabetizados y otras muchas fuentes la de 105.500. Cfr. *La República es la cultura para todos*, 1938, 8. Véase la procedencia de estas fuentes en Fernández Soria, 1984, 57-58.

recogida en contratos en los que participaban todas las unidades militares que componían una Batallón o una División —y cuyos resultados se publicaban en los periódicos murales de esas unidades—; en los Hogares y Rincones del Combatiente solía plasmarse en partes semanales o quincenales; en uno y otro caso se planteaba la emulación en torno a actividades como la asistencia a clases de cultura general, altas de analfabetos, libros leídos, horas de clase impartidas y asistentes a las mismas, charlas y conferencias pronunciadas, proyecciones de cine y representaciones de teatro, periódicos recibidos y periódicos murales confeccionados, prácticas gimnásticas y deportivas, medidas de higiene, etc.[45] Concursos entre soldados (como el que promocionaron las Milicias de la Cultura entre los combatientes de la 122 Brigada Mixta de la 27 División, para premiar a los colaboradores más eficaces en la campaña contra el analfabetismo);[46] exposiciones de los resultados obtenidos (como las cartas que enviaban a sus familias o al Comisario militar de su unidad los que sólo hacía unas semanas no sabían leer ni escribir); divulgación de conductas ejemplificadoras (como la del miliciano que entregaba su paga de un mes para gastos de cultura);[47] noticias culturales de países-modelo (especialmente del Ejército Rojo soviético, prototipo de milicia entre los republicanos);[48] publicación de los contratos de emulación, etc.;[49] se convirtieron en valiosos procedimientos para estimular la participación cultural y la asistencia a las clases de alfabetización.

Pero el soldado analfabeto, además del incentivo de la emulación, tenía otras motivaciones para intentar dejar de serlo. Algunas, que aluden a la satisfacción de poseer una herramienta imprescindible de comunicación personal y

[45] Véanse el *Contrato de emulación dentro de los Batallones que componen la 4ª División,* 1938; y *La organización cultural del III Cuerpo de Ejército*, sin año. Consúltese igualmente Fernández Soria, 1983, donde se pueden encontrar modelos de estos contratos y partes de emulación.

[46] *Armas y Letras*, 1937.

[47] *¡En Guardia!,* 1937. Tenemos noticias de que estos gestos no fueron aislados.

[48] *Milicia Popular*, 1936.

[49] Proliferaron los periódicos militares que publicaban el balance mensual de sus actividades culturales reflejando en ellos lo conseguido por los diferentes batallones; esos datos contribuyeron a fomentar la emulación. Véase el balance cultural que ofrece para los meses de junio y julio de 1937 el órgano de la 24 Brigada Mixta *¡Victoria!* en sus números 7 y 10, de 10 de julio y 7 de agosto de 1937, respectivamente.

de comprensión social, ya han sido mencionadas; pero otras vienen dadas por los mismos instrumentos de mediación en el proceso alfabetizador, tanto materiales —ambiente y utillajes propiamente dedicados al aprendizaje de la lecto-escritura—, como personales —los enseñantes, particularmente los Milicianos de la Cultura, aunque también ejercieron como tales los mismos compañeros, respondiendo, quizá, a las llamadas al compañerismo realizadas en este sentido—.[50] Los Milicianos de la Cultura supusieron a menudo un aliciente para que el soldado analfabeto decidiera presentar su particular batalla al iletrismo; el entusiasmo de muchos de ellos, jóvenes como los soldados junto a los que se habían alistado y con los que compartían ideales y la vida de trinchera,[51] su preparación pedagógica —la mayoría eran maestros y estudiantes—[52] y su filiación política y sindical, compartida a veces por sus alumnos, actuaron de acicate en sus esfuerzos alfabetizadores que, por otra parte, se vieron facilitados por los útiles empleados en ese proceso, como ahora veremos.

Aludía más arriba a la importancia de preparar un lugar adecuado para ese proceso, sin comodidades pero lo más acogedor posible, aunque, como sabemos, esto no fue viable en las trincheras propiamente dichas. Las orientaciones que se transmitieron a los maestros del frente se referían también al método genérico a seguir, que se quiere alejado de toda aridez y dificultad en el aprendizaje. No siempre se logró. Aunque hubo instructores que llegaron a utilizar las imprentas Freinet en sus clases, fueron muchos más los que carecían de experiencia pedagógica y no pocos los que desconocían los métodos de la moderna pedagogía, limitándose en sus clases para analfabetos a una enseñanza formalista y repetitiva

[50] La Sección de Propaganda de la 11ª División Líster editó en 1937 un rudimentario cartel que decía: «Enseña a leer a tu compañero». Acompañaba a esta leyenda un dibujo en el que se ven unas manos que presentan un libro abierto ante los ojos desmesuradamente abiertos de la cara de un soldado.

[51] Que hubo Milicianos de la Cultura muertos en acciones de guerra es muestra de lo que digo; sin embargo, también es cierto que en las posiciones militares menos avanzadas, hubo Milicianos de la Cultura que se aprovecharon de su función para no ser enviados a primeras líneas de combate.

[52] El manejo de 399 fichas personales de instructores del Ejército de Levante le lleva a Cobb a descartar «los argumentos de los que afirmaban que había un fuerte porcentaje de no profesionales y hasta incompetentes»; de las 322 fichas que recogen la profesión de los Milicianos de la Cultura antes de la guerra, 222 son maestros y 59 estudiantes. Cfr. Cobb, 1995, 73-74.

de textos modelo escritos en la pizarra. Pero, afortunadamente, los debates entablados en el primer lustro de los años 30 sobre la enseñanza de la lecto-escritura evidenciando las ventajas del método global, de la utilización de frases tipo, de los centros de interés decrolynianos, del uso de la letra *script* y de la imprenta escolar, de simultanear el aprendizaje de la escritura y el de la lectura, etc., y el protagonismo que durante la guerra adquirieron algunos de quienes protagonizaron ese debate —entre otros, Fernando Sáinz, Antonio Ballesteros Usano, Herminio Almendros y María Cuyás de Almendros—, propiciaron la confección de un material didáctico moderno, del que destacaron las cartillas escolares.

De ellas, la más singular por su calidad e importancia fue la *Cartilla Escolar Antifascista*, que aunaba un método moderno en la enseñanza de la lecto-escritura con la concienciación política. De su importancia quizá hable la considerable inversión que el Ministerio hizo en ella, cuidando su tipografía y color, y escogiendo significativamente a sus colaboradores: Fernando Sáinz, Inspector General de Primera Enseñanza a la llegada de la República; el periodista del PCE Eusebio Cimorra; y el dibujante, cartelista polaco y entonces director de Publicaciones del Ministerio, Mauricio Amster, autor de la composición y de los fotomontajes de la *Cartilla Escolar* basados en fotografías de Valdelomar y José Calandín. De ella se hicieron sucesivas tiradas que alcanzaron, en conjunto, los 150.000 ejemplares,[53] aunque no llegaron a todos los lugares que las solicitaban o lo hicieron en cantidades muy reducidas. Su calidad fue puesta de manifiesto por muchos Milicianos de la Cultura, aunque a otros instructores, quizá sin el título de maestro, se les hizo cuesta arriba enseñar por el procedimiento que la misma *Cartilla Escolar* recoge en su «Explicación e instrucciones»:

> […] se ha aplicado un método lógico y rápido para aprender, al mismo tiempo, a leer y escribir. Hemos desechado el viejo y desacreditado procedimiento que comenzaba por el alfabeto, ya que las letras por sí solas nada dicen. El método de esta Cartilla es tan sencillo, que cualquiera, con sólo saber leer, puede ponerlo en práctica y enseñar a otros. Cada ejercicio comienza con una frase, que luego se analiza y descompone en sus sílabas y letras. Estos elementos se utilizan después para formar nuevas palabras y frases. El instructor puede añadir a los ejemplos que ponemos todos los demás que se le ocurran.[54]

---

[53] *L'effort culturel du peuple en armes,* 1937, 14; y Ballesteros Usano, 1937, 583.

[54] *Cartilla escolar Antifascista*, 1937, sin paginar.

La primera lección, por ejemplo, se inicia con la frase «REPÚBLICA DEMOCRÁTICA» que se descompone primero en sus sílabas —RE-PÚ-BLI-CA DE-MO-CRÁ-TI-CA— y luego en sus letras minúsculas —R-e-p-ú-b-l-i-c-a d-e-m-o-c-r-á-t-i-c-a—, separando después las vocales que aparecen en la frase —e, u, i, a, o— y las consonantes —R, p, b, l, c, d, m, c, r, t—. El siguiente paso se compone de ejercicios que consisten en «formar otras sílabas, palabras y frases con los elementos ya conocidos»; la *Cartilla* proporciona ejemplos de sílabas y de palabras, para concluir con una breve frase que, en esta primera lección es «todos camaradas». La *Cartilla Escolar* explicita en su hoja de explicación e instrucciones lo que el lector observa fácilmente con un sencilla ojeada: la fuerte tendencia política que la impregna y la sujeción de los procesos de enseñanza-aprendizaje no sólo a la causa del antifascismo, sino también a la del PCE, lo que le valió fuertes críticas de sectarismo:

> Hemos procurado que todas las frases consignadas tengan un contenido a tono con la lucha heroica que está sosteniendo el pueblo español contra los traidores a España, aliados a los invasores extranjeros. La lucha por la cultura del pueblo español, que la reacción mantenía en la ignorancia y el analfabetismo, va unida inseparablemente a la lucha ideológica y política contra el fascismo. El pueblo español está derrotando al fascismo con las armas en la mano. Los maestros y todos los trabajadores de la cultura deben hacer honor a este ejemplo, derrotando también al fascismo con los libros y con la pluma.[55]

Si reparamos en el método seguido (descomposición y análisis de las frases en sílabas y letras, formación de sílabas, palabras y frases sobre los elementos ya conocidos en la frase-guía propuesta,[56] dibujo explicativo que acompaña a cada

[55] *Ibídem.*

[56] Las frases guía son: «República democrática / El Presidente de la República / Obediencia al Gobierno legítimo / Mando único / Guerra de independencia nacional / Todos los esfuerzos para vencer / Luchamos por nuestra cultura / Jesús Hernández, nuestro Ministro de Instrucción / Pablo Iglesias, fundador del Partido Socialista Español / Durruti murió luchando por la libertad / Lenin, nuestro gran maestro / No seremos nunca esclavos / Venceremos al fascismo / ¡Viva Madrid heroico! / Trabajemos para la guerra / La tierra para el que la trabaja / La victoria exige disciplina / Producir más y mejor en la retaguardia / La Unión Soviética nos ayuda / Solidaridad Internacional / Una España próspera y feliz». Las frases con las que acaba cada lección inciden en el mismo tono ideológico de las frases guía: «Todos camaradas / Todo para el pueblo / El Gobierno de la República es el Gobierno

frase, etc.), en las figuras políticas que aparecen dibujadas (Azaña, Lenin, Pablo Iglesias, Jesús Hernández, Durruti) e incluso en los símbolos con más presencia (fusil y libro, hoz y martillo, fábrica y taller); podemos entrever el fuerte poder inculcador —en unas mentes que por vez primera se abren al conocimiento y que éste se introduce en ellas de forma repetitiva y machacona— de una política determinada, de las necesidades bélicas, políticas y sociales, y de unas determinadas líneas de actuación o ideología.

En otra cartilla, *Clases de analfabetos. Algunas orientaciones metodológicas*, con escasas pretensiones editoriales, debida a Vicente Calpe, y concebida para los mismos fines y alumnos, se sigue una metodología similar a la de la *Cartilla Escolar Antifascista*, aunque completada con charlas adecuadas a las palabras clave de las que se parte para ser después descompuestas en sílabas y letras.[57] Este joven maestro, que ya había aplicado en su pequeña escuela rural los métodos de la nueva pedagogía,[58] los continúa empleando en esta cartilla,[59] cuyo procedimiento de enseñanza sintetizaré con el doble objetivo de apreciar la innovación pedagógica que guía la cartilla como la inculcación ideológica que contiene. Cada lección consta de tres partes: el procedimiento a seguir, un dibujo ilustrativo y charlas instructivas acerca del tema sobre el que fundamentar el contenido

del pueblo / El comisario político nos orienta / Todos unidos ganaremos la guerra / La retaguardia debe colaborar con la vanguardia / Laboremos por el bienestar de nuestro país / Combatimos por la paz del mundo / ¡Proletarios de todos los países uníos! / De nuestra unión depende nuestro porvenir / La mujer se emancipa luchando y trabajando junto al hombre / Nuestros combatientes luchan como héroes / El Frente Popular nos lleva al triunfo / Seremos dignos defensores de Madrid / La juventud gloriosa se bate en las trincheras / El Gobierno de la República nos entrega la tierra / Méjico es nuestro pueblo hermano / La retaguardia debe ayudar al frente / El fascismo es la esclavitud y la barbarie / Los trabajadores del mundo están con nosotros / Después de vencer al fascismo tendremos una España próspera y feliz». Cfr. *Cartilla Escolar Antifascista*, 1937. Véase también Fernández Soria, 1984, 53-63.

[57] Calpe Clemente, (1938).

[58] Véanse Fernández Soria y Agulló Díaz, 2004.

[59] El autor explica así su propuesta: «En la enseñanza de las primeras letras a nuestros soldados no se les puede someter a un repaso de la cartilla sino que es preciso darle interés a este aprendizaje —escuela activa—. Nos ocupamos aquí, pues, de la Metodología de la Lectura y la Escritura. Algo parecido a lo de Decroly. Procedimiento sintético. Partir primero del conocimiento de la palabra para descomponerla más tarde en sílabas y letras. Al contrario que el procedimiento analítico tan usado hasta hoy». Cfr. Calpe Clemente, (1938), 5.

de la enseñanza. Tomemos como ejemplo una de las palabras-clave propuestas, «Comisario». La primera parte del método —el procedimiento— se inicia con la escritura de esa palabra en la pizarra; los alumnos la copian reiteradamente para fijar bien su estructura; después se pasa al «juego de recorte», que sirve de base a la descomposición en sílabas de la palabra «Comisario». El juego de recorte consiste en que el instructor hace tantas recortaduras como sílabas tiene la palabra, en cada una de las cuales va escrita la correspondiente sílaba. Los recortes se entregan a los alumnos procurando que los coloquen correlativamente formando la palabra clave; posteriormente, se escriben en el encerado otras palabras que contengan sílabas iguales a las recortadas destacando de ellas cada alumno las que conoce; por último, se procede al aprendizaje de las sílabas trabajadas.

La segunda parte del método viene dada por el dibujo: el maestro traza en la pizarra un objeto sencillo y esquemático, relacionado con la palabra-base, que los alumnos copian; en este caso, la imagen representa los galones de los Comisarios, ya sean de Compañía, de Batallón, etc. Con el dibujo se pretende entretener, educar el gusto artístico y adiestrar el pulso para la escritura. El tercer paso del método es la charla que persigue amenizar y educar. Se compone de historias, anécdotas, etc., relacionadas con la palabra-tema; en este caso concreto la cartilla sugiere el tratamiento y comentario de estos puntos: «cómo surgieron los Comisarios; qué es un Comisario; su misión; nuestros Comisarios de guerra y anécdota de algún Comisario». La charla, última parte del método de alfabetización ideado por Vicente Calpe, se aprovecha también para el adoctrinamiento en los preceptos ideológicos, políticos, sociales y militares más urgentes. Las palabras-tema a utilizar dependerán de las preferencias del instructor. En la cartilla que nos ocupa esas palabras son Unidad, Centinela, Aparato, Comisario, Ruso, Desertor, Bulo, Sindicato, Guerrillero, en las que, al igual que en las frases-guía de la *Cartilla Escolar Antifascista*, se aprecian algunas de las conductas e ideas que preocupaban tanto en la retaguardia como en el frente (unidad, desertor, bulo, etc.), y que podían ser objeto de un tratamiento detallado por parte del maestro o del Miliciano de la Cultura. Una vez más, la unión estrecha entre aprendizaje instrumental básico y formación política, entre alfabetización y concienciación, pero también entre educación y libertad, simbiosis ésta que expresa con gráfica belleza Vicente Calpe en la «Introducción» a su cartilla, al tiempo que resume los ideales de la alfabetización:

> Junto al fusil, el libro. Cuando uno calla habla el otro. ¡Trincheras de la libertad y de la cultura! Al lado del combatiente que pregunta, la figura varonil del maestro que sabe explicar en momentos de calma sobre el libro y en momentos de peligro sobre el campo, roto de metralla... ¡Pedagogía viva! ¡Ejemplo de hombre y de maestros!
>
> El campesino escribe ya. En los trazos inseguros de su caligrafía dice a su compañera: «Ya nadie tendrá por qué saber lo que quiero decirte porque yo solo sé escribirlo». Luego aprieta el fusil. Luchará porque sabe lo que se ventila en la lucha.
>
> Recuerda... un local sombrío en las paredes húmedas... infancia, escuela... mapas que no dicen nada mordidos por la polilla... castigos en cruz... —«¡no hable! ¡no se ría! ¡no juegue! ¡quieto!»— siempre ¡no!... un maestro viejo, antipático...
>
> Luego a los ocho años a trabajar en el campo y así hasta siempre. ¡Trabajo, trabajo, trabajo!
>
> Cuando tuvo que cobrar el primer mes en la Compañía le mojaron en tinta el dedo pulgar y lo apretó sobre el papel blanco. ¡Su firma! Había en la misma cuartilla huellas de muchos dedos mojados en tinta. ¡Muchas firmas!
>
> Pero los maestros españoles trabajaron. Milicias de la Cultura no quiso ver huellas de dedos sino trazos de letras. Y lo ha conseguido. Pero el esfuerzo ha de continuar: más y más.
>
> Estas orientaciones metodológicas quieren ser eso: más y más. Son un buen deseo de ayuda a los que tienen la sugestiva tarea de ir venciendo el analfabetismo, que es vencer a nuestro enemigo común, el fascismo.[60]

La misma simbiosis de instrucción y concienciación aparece en la *Cartilla Aritmética Antifascista*, editada por el Ministerio de Instrucción Pública como complemento de la *Cartilla Escolar*, que muestra motivos bélicos y consignas del momento para iniciar al soldado en las primeras operaciones de cálculo:

> SUMANDO cartucho a cartucho formaremos una caja de cartuchos / SUMEMOS nuestros esfuerzos contra el fascismo y seremos invencibles / Cada disparo de la ametralladora RESTA un cartucho al peine / RESTEMOS fuerzas al enemigo y aumentemos las nuestras / Dos cañones MULTIPLICADOS por dos forman una batería / MULTIPLIQUEMOS nuestro esfuerzo hasta vencer al enemigo / Una escuadra se DIVIDE en 5 hombres / DIVIDAMOS al enemigo y venceremos. Si nos DIVIDIMOS seremos vencidos.[61]

No cabe duda que la guerra y lo que la rodea, sus problemas, sus ideologías, sus líderes, los enfrentamientos entre sus protagonistas, etc., son el tema inspirador

[60] *Ibídem*, 3.

[61] *Cartilla Aritmética Antifascista*, 1937.

—como quería el Ministerio— del quehacer no sólo de la escuela institucional, sino también de aquella otra que salió del aula tradicional y se fue al frente en busca de otros alumnos y otros escenarios.

Pero no todos los medios didácticos utilizados en la lucha contra el analfabetismo gozaron del alarde editorial de las Cartillas del Ministerio de Instrucción Pública, ni siguieron los métodos innovadores ni el adoctrinamiento de las que hemos examinado; tal es el caso de las *Cartillas del Combatiente*, y más en concreto, del *Libro de lectura para el combatiente,* editados por el Socorro Rojo Internacional (SRI) gracias a los donativos recibidos. En este libro se procede de las sílabas para formar palabras y frases del tipo «Mi ave se movía y vivía»; y aunque aparecen expresiones relativas al antifascismo, no las hay alusivas a ideologías partidarias, primando, como correspondía a la finalidad del SRI, expresiones concernientes a su labor humanitaria.[62] La aparición de instrumentos de mediación didáctica alternativos a los «oficialistas», quizá fuera consecuencia de las críticas de sectarismo político que rodearon las cartillas editadas por el Ministerio.

La labor de alfabetización principiada con las cartillas y otros medios de iniciación a la lecto-escritura, era completada o apoyada, aunque sin sistematización alguna, poniendo al alcance del soldado soportes en los que exhibía sus logros o en los que podía seguir el avance de los mismos. Me refiero concretamente al periódico mural, por un lado, y a la prensa militar, por otro. Los periódicos murales del Rincón de la Cultura o del Hogar del Soldado —donde los noveles solían «romper sus primeras armas»—[63] acostumbraban a acoger los todavía balbuceantes escritos de los recién alfabetizados persiguiendo un doble objetivo: por un lado, estimular en ellos el aprendizaje de la escritura para poder ver sus progresos en un medio atractivo, familiar y próximo, que reflejaba la vida de la unidad militar;[64] y, por

[62] Noticia tomada de Cobb, 1995, 83.

[63] El periódico mural era una «revista íntima, familiar, alentadora y simpática, en la que suelen colaborar muchos individuos de ellas [de las unidades militares] que allí rompen sus primeras armas». Cfr. Sánchez Revert, 1938, 3.

[64] Su poder de atracción sobre el soldado era tal que alrededor de él surgían otros soportes, como tablillas adosadas conteniendo respuestas a las múltiples preguntas y curiosidades que los soldados hacían a través de los «buzones del combatiente». Cfr. *Frente Estudiantil*, 1938. Sobre la importancia política, ideológica y cultural del periódico mural en la Guerra Civil véase Fernández Soria, 1990, 389-391.

otro, favorecer la lectura de las composiciones escritas por otros camaradas en situación similar a la suya o de textos más amplios y elaborados de los mandos o de otros soldados más instruidos. Un consejo para que un periódico mural echara a andar lo vemos en la revista *Centro* —portavoz de las Milicias de la Cultura del Ejército del Centro—, que convierte en señuelo la primera carta que un recién alfabetizado escribe a su novia: «Verás que los demás soldados querrán también aprender a leer y escribir. Si pegas en el muro ese papel de Cirilo los demás lo leerán y aumentarán sus deseos de aprendizaje».[65] Los periódicos murales —cuyas colaboraciones solían publicarse escritas a mano—,[66] que se hacían eco de la cotidianeidad del grupo militar con todo el atractivo que eso encierra para el que participa de ella, a menudo eran intercambiados con los de otros Rincones de la Cultura u Hogares del Soldado, lo que indudablemente añadía un aliciente más para participar en su confección como redactor improvisado o en su consumo como lector curioso.

Por su parte, la prensa militar, que ejerció una intensa labor de incentivación y divulgación cultural —fue raro el portavoz periódico de una unidad que no reservara un espacio a vulgarizar conocimientos por medio de secciones fijas como «¿Qué quieres saber?», «La Voz del Soldado», «La Voz del Combatiente», «Curiosidades», etc.— colaboró también en la labor de alfabetización dando cabida a secciones donde se recogían breves y sencillos ejercicios de ortografía o aritmética, complemento de ambas Cartillas, cuyos resultados se reproducían en el número siguiente, proporcionando con ello una valiosa ayuda no sólo al autodidacta, sino también al deseoso de perfeccionar los rudimentos recién adquiridos. Varios

[65] Melquizo Puente, 1938.

[66] Manuel Rubio, soldado de la llamada «Quinta del Biberón», en una de las cartas que desde el frente escribió a su padre —famoso bibliotecario y director del Servei de Biblioteques al Front de la Generalitat de Cataluña— ofrece un testimonio de la realidad del periódico mural de su unidad militar: «Aquí también hemos puesto el periódico mural; tendría que salir todos los lunes, pero se retrasa siempre un poco. Hasta ahora lo hemos hecho a mano; cada uno de los que escriben lleva el artículo con buena letra y en limpio y se publica. Yo había propuesto que antes de copiarlo se revisase la ortografía, pero les da mucha pereza. Ha costado mucho mantener que se haga a mano; quieren hacerlo a máquina, para que quepan más artículos, pero resulta que la letra pequeña no la lee casi nadie (no porque no sepan; por vagancia); además hace muy feo medio metro cuadrado de escritura uniformada. A mano tiene más variedad y llama la atención». Cfr. *Biblioteca en guerra*, 2005, 369 («Correspondencia en tiempos de guerra»).

periódicos incorporaron una página dedicada a impartir lecciones de Geografía, Historia, Literatura, etc., como hizo *Valor*, órgano de la 4.ª División en su página «Las Milicias de la Cultura al servicio del Pueblo».

Otros se valieron de las secciones humorísticas para denigrar conductas o acciones provocadas por el analfabetismo. Es el caso de *Hierro*, órgano de la Brigada Motorizada de Ametralladoras, que crea un personaje, Heliodoro, al que le pasa precisamente aquello que se quiere evitar, como se ve, por ejemplo, en la tira cómica «Heliodoro, analfabeto, es un inútil sujeto», donde por no saber leer, no puede interpretar las señales de circulación, provocando accidentes que le llevan a la cárcel; o las famosas «canutadas» publicadas en *La Voz del Combatiente*, de la Inspección del Centro del Comisariado General de Guerra, en las que se alerta de los peligros de «ser tan bruto como el soldado Canuto», uno de los cuales es naturalmente el no saber leer, por lo que le cogen robando las ropas marcadas con el nombre de un camarada, «leyendo» el periódico al revés con las consiguientes burlas de los compañeros, perdiéndose en campo enemigo por no saber interpretar un plano, enfermando por beber agua donde se decía que no era potable, etc.

La prensa, además de esto, ofrecía un buen material para los «Grupos de Lectura», un aliciente más para que el analfabeto dejara de serlo y el recién alfabetizado no volviera a su situación previa por desuso o por falta de estímulo. Los grupos o «círculos de lectores», de hecho, confirieron a las bibliotecas una de sus mayores utilidades, y ello no sólo por propiciar una o dos veces por semana la realización de lecturas comentadas a cargo del Miliciano de la Cultura o del Comisario, a las que asistían los soldados interesados en temas culturales, sociales, políticos o literarios, sino también porque promocionó el acercamiento del combatiente a la biblioteca.[67] Fueron el Servicio de Bibliotecas del Frente de Cultura Popular y el Servei de Biblioteques al Front de la Generalitat catalana las organizaciones que más contribuyeron a evitar el analfabetismo por interrupción de la práctica lectora y, en general, a fomentar la lectura entre los soldados.

[67] Andrés, sin año, 20-24. Esta potencialidad fue asumida en muchos casos, como sucedió, por ejemplo, con el Comisariado que la puso de manifiesto en el primer cursillo para Comisarios de Compañía de la 48 División. Cfr. *Guiones de trabajo del Comisario*, sin año.

5. Bibliotecas para soldados

Indudablemente, colaborar en la lucha contra el analfabetismo fue uno de los impulsos que alentaron la proliferación de bibliotecas en los frentes de batalla, pero, aunque fundamental, no fue sin embargo el único. La prensa militar se hizo eco de la necesidad de proporcionar lecturas a los combatientes, sobre todo a los que estaban aprendiendo a leer, por lo que desde sus páginas realizó diversos llamamientos en este sentido; llamadas que se prodigaron en la prensa de retaguardia: «CIUDADANO: si lees prensa gráfica, deposítala tras su lectura en los buzones de Cultura Popular. Para ti apenas es un sacrificio; para nosotros significa poder llevar a los combatientes y heridos recreo en sus horas de reposo».[68] Las pausas en los frentes de batalla se soportaban mejor en compañía de un libro que ayudase a combatir la soledad y a mitigar los horrores de la guerra al tiempo que pusiera ante sus ojos un mundo mejor por el que luchar. No sólo esto; las necesidades de material de lectura se incrementaron conforme avanzaba la guerra y con ella aumentaron los heridos que tenían en el libro el mejor auxiliar en su restablecimiento. La biblioterapia, practicada en la Primera Guerra Mundial, fue conocida y ejercitada también en la España republicana[69] (un cartel de Bardasano, promovido por la Jefatura de Sanidad del Ejército, difundía la idea de que «El libro es el mejor amigo del convaleciente»).

Era el momento de echar mano a la solidaridad de la retaguardia, preparada sin duda para salir airosa de la prueba, compartiendo, como lo hizo, la idea de que la lectura era un derecho que no se debía escamotear a nadie, y menos a quienes ofrecían su vida por la República. «No destruyáis ningún libro. Haced donativo de todos los requisados», es una petición que se repite en la prensa. La cartelística participó también en esa campaña; así, un cartel de Espert reclamaba «Libros y periódicos al frente», consigna que ampliaba otro de Girón, promovido

[68] *La Voz Valenciana*, 1937.

[69] Aurora Díaz Plaja, figura destacada en el Servei de Biblioteques al Front de la Generalitat de Cataluña, recuerda que asistió a un seminario muy interesante sobre biblioterapia impartido por el prestigioso Dr. Mira i López. Cfr. Cugueró i Conchillo, Boada i Vilallonga y Allué i Blanch, 1995, 180 (véanse también las páginas 20-23 sobre las bibliotecas hospitalarias). Nuria Ventura sostiene que el Servicio de Bibliotecas del Frente «estaba inspirado en la experiencia americana de la Primera Guerra Mundial, que puso en circulación bibliotecas para atender a los heridos y también en el estudio de manuales británicos de biblioteconomía que trataban sobre las bibliotecas de hospitales». Cfr. Ventura, 2005, 354-355.

por la Junta Delegada de Defensa de Madrid, en el que se leía: «Libros y periódicos al frente. La cultura es también un parapeto para atacar al enemigo»; otro de Fábregas encargado por la Generalitat de Cataluña para la Feria del Libro de 1937 pedía «Cada ciutadá un llibre pels germans del Front», y otro más recomendaba no tirar los periódicos, argumentando que «al front els necesiten».

Como consecuencia, desde la retaguardia llegaron libros procedentes de la generosidad de los particulares, de los fondos de las editoriales y de los recogidos en las incautaciones a librerías, palacios, conventos, casas de la aristocracia y domicilios de personas e intelectuales huidos a la zona franquista. Pero las peticiones de los frentes superaban lo aportado por las donaciones. Era necesario adquirir más libros. Además del presupuesto que el Ministerio de Instrucción Pública dedicó a ello, se apeló de nuevo a la solidaridad de las gentes, que hacían donativos en metálico, y de los mismos soldados, que cedían parte de su paga para ese fin o participaban con cuotas mensuales de cuantía voluntaria para el mismo propósito.[70] La mística del libro ayudó en el éxito de la empresa.

Efectivamente; junto al fusil, quizá fue el libro uno de los iconos con mayor protagonismo. A menudo aparecen inseparables, transmitiendo la idea de que en esa guerra también la cultura se defiende con las armas —«El fusil de hoy garantiza la cultura de mañana», fue el lema de Cultura Popular—, aunque una vez alcanzada la victoria sólo el libro sería suficiente: «Hoy necesitamos del fusil y del libro. Mañana sólo con el libro ¡venceremos!».[71] Convicción ésta reiterada y que, de algún modo, declaraba la unión provisional de las armas y la letras, en claro contraste con la permanente alianza que entre ellas establece la España de Franco. El libro se convierte en símbolo de libertad para el soldado que lo acarrea en su macuto casi formando parte de su equipo militar, a la vez que dignifica y legitima las razones de la guerra. Artur Llorenç pudo comprobar que en el Frente del Este había hombres «que jamás habían leído tanto como ahora y cómo un buen libro pasa de mano en mano, en medio de las líneas de fuego para ser comentado con apasionamiento»; quiere explicar ese fenómeno señalando que

[70] Los soldados canalizaron sus aportaciones a través de las secciones de «Amigos de Cultura Popular» organizadas en los batallones; otros, en vez de con cuotas, ayudaban con prestaciones personales. Cfr. *Grupos de Amigos de Cultura Popular. Normas de su funcionamiento*, sin año.

[71] *La Intendencia*, 1937.

quizá se deba a que «la presencia de la muerte proporciona una extraordinaria lucidez», o a que los libros y lo que representan dignifican el frente de batalla dando a la lucha un sentido más noble y elevado.[72]

Presentado como signo de la civilización contra la barbarie y el obscurantismo, el libro fue solicitado y deseado por el soldado que, en ocasiones, a falta de temas que serían más de su gusto, leía lo que tenía a mano, ya fuera un libro de cocina, de jardinería o de caza. Esas y otras razones hicieron del libro tema frecuente de la inspiración poética de los soldados;[73] incluso apareció en canciones de lucha enarbolado junto al fusil,[74] o dando nombre, junto a éste, a cabeceras de la prensa periódica, como *Fusil y Libro, Armas y Letras* o *Ideas y Armas*. Este último semanario explicaba así el rótulo de su cabecera:

> Los dos elementos que acompañan al soldado del pueblo son el libro y el fusil. Por eso al bautizar nuestro periódico con el nombre simbólico IDEAS Y ARMAS reflejamos el sentir de un pueblo que está dispuesto a implantar sus ideas de libertad utilizando las armas liberadoras. En nuestras trincheras hay profusión de fusiles siempre relucientes, siempre limpios; no hay una sola chavola donde no haya un libro cuya lectura sea escuchada con avidez por todos los soldados. Y es que, el fusil y el libro tienen un alma que el soldado ha sabido comprender y asimilar; por eso nuestros soldados aman tanto a su fusil y acarician con tanto cariño sus libros.[75]

Indudablemente, en la España republicana emergió un fenómeno sin precedentes: el afán por la lectura, el deseo de saber. A satisfacerlo se dirigió la política de bibliotecas emprendida por el Ministerio de Instrucción Pública y otras organizaciones que hicieron de las bibliotecas para los soldados su razón de ser. Si el libro alcanzó la estima que hemos referido, la biblioteca, en consecuencia, se convirtió en un nuevo fetiche, en signo capital de la identificación de un pueblo. Miguel Hernández aseguró en la inauguración de una biblioteca del frente que

---

[72] Llorenç, 1938.

[73] Entre los muchos posibles, valga este titulado «El libro»: «El libro. Amigo fiel que no traiciona / y es de la mente espiritual recreo, / si lo apartas con tedio te perdona / y se plega, sumiso, a tu deseo. / Es, en tus soledades, compañero; en el ocio sutil esparcimiento. Espejo de vida. Reverbero / que ilumina y aguza el pensamiento». Cfr. Ulloa, 1938, 153.

[74] Como en esta de Serrano Plaja: «Todos unidos gritemos ¡Alerta! / junto a los libros enarbolando el fusil. / Que nadie ignore que España está alerta, / y alerta vive y conquista el porvenir». Del himno «¡Alerta! ¡Alerta!». Cfr. Serrano Plaja, 1980, 112.

[75] «Editorial», *Ideas y Armas*, 1937.

«un pueblo sin libros, llegaría a ser fatalmente un pueblo sin hombres», que sin libros un pueblo no adquiría nunca la profunda consciencia en el actuar, ni el hombre aprendería a serlo, pues se es hombre «en su grado superior, a través de las experiencias de la vida, y los mejores libros no son más que profundas experiencias de ésta».[76] Las bibliotecas fueron incluso objeto de un Himno, el «Himno de las bibliotecas proletarias», al que puso letra Rafael Alberti y música Salas Viú. Claro que su importancia no se la daba un bello edificio o un espléndido local. Una biblioteca en el frente podía ocupar el lugar de un establo[77] o instalarse en una cueva, donde se ubicaba la biblioteca de la División «Durruti»:

> Dos mesas largas, paralelas como para 20 compañeros cada una. Un armario, hecho con cajones que ocupa toda la fachada posterior de la cueva y en él, volúmenes y más volúmenes, libros y más libros, folletos, revistas, periódicos. El techo angular, como un prolongamiento de las paredes, está materialmente cubierto de carteles, que simétricamente, a derecha e izquierda, semejan un desfile de pensamientos, que hacen bullir con emoción la sangre en nuestras venas.
>
> Sentados en la mesa de la izquierda, silenciosos, los compañeros leen la Prensa, o el libro, ayer no terminado. En el frente sobre la mesa derecha «imitad al héroe del pueblo», la imagen de Durruti preside orgullosa la sesión. En la esquina del fondo de esta otra mesa, los compañeros escriben a la madre, a la novia, a nuestra prensa, plasmando en cuartillas sus impresiones, sus más hondos sentimientos. Y finalmente, aprovechando lo que de mesa queda, tres compañeros con voluntad y tesón, deletrean y repiten sin cesar «el catón» ante diez o doce camaradas, hasta que éstos aprenden de memoria la forma y el significado, de lo que se les enseña. Unos y otros con gravedad, serios, conscientes del provecho que de su obra se desprenderá en un futuro, no lejano.[78]

El protagonismo que en la vida del soldado tuvieron las bibliotecas fue el fruto de una confluencia de iniciativas, como las lideradas por la prensa diaria o por las instituciones públicas —entre otras el Ministerio de Instrucción Pública,

---

[76] Hernández, 1937.

[77] Como le describe Manuel Rubio a su padre: «Hace dos días que hemos instalado una "habitación" con mesas y sillas ["requisadas de un bar bombardeado"] para poner la biblioteca de la compañía. Ya hace días que queríamos hacerlo, pero había que instalarla en un establo que hacía de almacén de estiércol y no había quien lo limpiase». Carta de Manuel Rubio a su padre fechada el 5 de julio de 1938. Recogida en «Correspondencia en tiempos de guerra», en *Biblioteca en guerra*, 2005, 369.

[78] Delso de Miguel, 1937, 6.

el Departament de Cultura de la Generalitat catalana y la Cámara Oficial del Libro— dinamizando actos como las ferias del libro, o favoreciendo acontecimientos como la transformación de la industria editorial y la consiguiente aparición de editoriales vinculadas a los partidos políticos, organizaciones culturales, juveniles o sindicales, que orientaron la producción editorial hacia las exigencias de la guerra.[79] Pero, sobre todo, aquel protagonismo es deudor de la sorprendente actividad que desplegaron Cultura Popular y el Servei de Biblioteques al Front de la Generalitat de Cataluña, que acabaron regulando tanto las aportaciones de personas, entidades y fuerzas políticas, como las demandas procedentes de los hospitales de sangre, guarderías, centros políticos y primeras líneas de combate.[80]

Sin ellas tal vez no se podría calificar de asombroso el alcance que tuvieron las bibliotecas en los frentes de batalla. Aunque es improbable transmitir la idea de lo que decimos a través de cifras, quizá no sea irrelevante recordar, por ejemplo, que hasta julio de 1937 Cultura Popular repartió a través de sus centrales de Madrid y Valencia un total de 131.640 libros y 1.097 bibliotecas (pequeños armarios de 120 volúmenes cada uno), la mayoría —789 bibliotecas— destinadas a cuarteles y frentes;[81] datos de febrero de 1938 proporcionan la cifra de 931 bibliotecas establecidas en el frente con 97.220 libros repartidos.[82] Además, Cultura Popular se encargó de la distribución de la prensa diaria y periódica en las unidades militares, llegando a repartir diariamente más de 30.000 ejemplares de periódicos y 2.200 de publicaciones periódicas. En Cataluña se desarrolló una actividad semejante a cargo del Servei de Biblioteques al Front —dependiente de los Serveis de Cultura al Front de la Generalitat catalana—, que llegó a instalar en unidades del frente, batallones, aeródromos y hospitales más de 200 bibliotecas sobrepasando los 50.000 volúmenes en circulación. Un bibliobús, capacitado para transportar 5.000 libros, recorrió los frentes facilitando el cambio y préstamo de libros.[83]

---

[79] Véase al respecto Martínez Rus, 2005, 114-117.

[80] Sobre la historia, evolución y primeros pasos de Cultura Popular y su Sección de Bibliotecas véase Vicéns, 1938, 44-50. Sobre el Servei de Biblioteques al Front es imprescindible el libro de Cugueró i Conchillo, Boada i Vilallonga y Allué i Blanch, 1995. En general, sobre las bibliotecas en la España republicana en guerra, es útil el folleto *Bibliothèques du front*, 1938.

[81] Andrés, 1937, 605. De todas esas bibliotecas sólo se llegaron a controlar el 52%.

[82] Bedford-Jones, 1938, 18; *L'effort culturel du peuple en armes*, 1937, 23; y *Realizaciones de la España leal. La Sección de Bibliotecas de Cultura Popular*, 1938.

[83] «El Servei de Biblioteques al Front de la Generalitat de Catalunya», *Meridiá*, 1938.

Pero quienes dinamizaron la creación de bibliotecas en los frentes sabían bien que no bastaba con disponer de libros, a pesar de que su adquisición ganaba en dificultad conforme se prolongaba la guerra, ni con dejar una biblioteca siquiera sea mínimamente organizada en los Rincones de la Cultura u Hogares del Soldado, sino que era necesario darle vida, manteniendo siempre encendido el interés del soldado por ella. Para conseguirlo había que renovar los libros ya leídos, adquirir publicaciones de actualidad, anunciar en los sitios más frecuentados por los soldados el catálogo de libros disponibles, dedicarle un espacio fijo en la prensa militar y en los periódicos murales, establecer círculos de lectores, incitar a la lectura. «Leed. Combatiendo la ignorancia derrotaréis al fascismo», reza un cartel de Wila; «Sea el libro nuestro mejor amigo», dice otro de M. Gallur. Indudablemente, en la vitalidad de una biblioteca juega un papel decisivo su capacidad de satisfacer los gustos lectores de sus usuarios, en este caso de los soldados. Pero, dada la situación de guerra, necesariamente se hizo si no imposible sí difícil conocer con alguna exactitud los intereses literarios del soldado y, en todo caso, una vez conocidos, tampoco resultó fácil satisfacerlos. Con todo, y a falta de información completa al respecto, podemos hacernos una idea de lo que pudo leer el soldado a partir de los libros que se pusieron a su alcance.

Es lógico pensar que en una guerra como la de 1936 con un componente social, ideológico y político muy marcado, el libro ideológico, doctrinario, político y socialmente reivindicativo, debía ocupar un lugar importante, lo mismo que la literatura de evasión, de humor, de aventuras o de viajes, debido en este caso a su valor terapéutico ante las calamidades y sufrimientos de la contienda. Y, así fue, aunque los soldados reclamaron también el libro científico y técnico, sobre todo el que pudiera añadir conocimientos al trabajo que dejaron en retaguardia o a su nueva especialidad en el ejército. Entre las escasas anotaciones que hacen las unidades militares sobre la utilización de la biblioteca, destacan una vez más las debidas al III Cuerpo de Ejército, de cuya organización cultural ya hemos dejado constancia. De los cerca de 10.500 libros que había distribuido a finales de abril de 1938, 2.194 eran de introducción a la Ciencia y a la Técnica, 465 de electricidad y auxiliares para las unidades de transmisiones, 3.465 de Literatura nacional y extranjera, 1.400 libros escolares y 2.908 folletos y pequeños libros de la guerra actual, de

Política y de Historia.[84] Pero, sobre todo, es gracias a los catálogos confeccionados por el Servei de Biblioteques al Front de la Generalitat de Cataluña para orientar a los soldados en la solicitud de libros por lo que podemos conocer con más detalle el perfil de las lecturas ofertadas al soldado,[85] que se correspondían con las existencias conocidas en una de las subcentrales del Servei, la de Sariñena.

Los soldados tenían a su alcance 2.445 libros y 17 revistas, la mitad aproximadamente en catalán y la otra mitad en castellano, aunque la constatación de una mayoría de soldados castellano-hablantes obligó a realizar un esfuerzo para proveerles de libros en su lengua, lo que no fue tarea fácil, como reconoció la directora del Servei, Concepció Guarro.[86] Entre las materias ofertadas predominó la Literatura, con el 62,83% (35,2% de Literatura extranjera, 4,86% española, 21,83% catalana y apenas un 1% de Historia y Crítica literaria); la novela es el género con mayor presencia.[87] De la Literatura española fue la generación del 98 la que más representación tuvo (Azorín, Baroja, Unamuno, Pérez de Ayala, Antonio Machado), junto a Galdós, Calderón y Lope de Vega. De la Literatura catalana destacaron Carles Soldevila, Pere Coromines, Lleonart, Santiago Rossiñol y Joan Maragall. Las obras de Sociología, Política y Filosofía moral, concitan el 9,27% de la oferta, destacando los clásicos Platón y Descartes y los representantes del nacionalismo catalán (Campalans, Pi i Margall, Prat de la Riba, Rovira i Virgili, etc). «Pero si por algo podríamos significar esta sección es por la bibliografía sobre socialismo y comunismo, y por la obra de sus principales pensadores: Marx

[84] *Fuego*, 1938, citado en Cobb, 1995, 93.

[85] *Servei de Biblioteques al Front,* 1937.

[86] Asegura que incluso cuando las editoriales servían los pedidos «en la adquisición de Literatura castellana encontramos dificultades». Cfr. Cugueró i Conchillo, Boada i Vilallonga y Allué i Blanch, 1995, 60 (sigo este libro en las vicisitudes del Servei de Biblioteques al Front).

[87] Especialmente la de aventuras (Conrad: 21 ediciones, Salgari: 11 ediciones, Julio Verne y A. Dumas: 7 ediciones); la sentimental (Dickens: 10 ediciones); costumbrista (Balzac: 10 ediciones); naturalista (Curwood: 6 ediciones); fantástica (Poe: 6 ediciones); y la policíaca (Wallace: 6 ediciones); sin olvidar la Literatura del realismo social ruso (Tolstoi: 18 ediciones, Puixkin y Gorki: 8 ediciones, Gogol: 6 ediciones). También hubo preferencias por los clásicos como Shakespeare (12 ediciones). Estos datos y los que siguen los tomo de *Ibídem,* 159-164.

y Stalin (6 ediciones) y Lenin (5 ediciones)».[88] Las obras de Ciencia y Tecnología (divulgación científica, Astronomía, Agricultura, motores, Taquigrafía, etc.), sumaban el 6,83% de los libros ofrecidos; las de Historia el 5,14%; las biografías el 4,32%; casi el 3% eran libros de ejercicios de Gramática catalana y española. Otros temas hacían referencia a viajes, Bellas Artes, Geografía, divulgación deportiva e higiene personal, etc. Pero la oferta puede no equivaler a la demanda; entonces, ¿qué leían los soldados?

Los registros de préstamos de la subcentral de Sariñena indican que la Literatura extranjera y la catalana fue elegida por más de la mitad de los lectores, seguida de las obras de Política y Filosofía y de Ciencia y Técnica, así como de Literatura castellana; la biografía fue un género por el que optó el 4,4% de usuarios, el de viajes lo eligió el 2,77% y la Historia un 2,59%. Los registros de consulta —supeditados, claro, a lo ya prestado— evidencian mayor afición por la Geografía, seguida de la Lingüística, la Literatura extranjera y la Política, Sociología y Filosofía. En la

[88] *Ibídem,* 163. En esta misma línea, Christopher H. Cobb, examinando las facturas de la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros, encontró pedidos del Ministerio en los que se percibe un exclusivismo nada positivo de cara a conseguir la unidad de las fuerzas políticas del Frente Popular que tanto decían perseguir el PCE y las fuerzas que lo apoyaban. En una factura fechada el 17 de junio de 1937, se detallan los libros y folletos solicitados por el Ministerio y dirigidos al Departamento de Instrucción Pública del Consejo de Aragón en Caspe: «Empezando con 20 ejemplares del *Manifiesto Comunista*, se sigue con otras obras de Marx, 15 ejemplares del *18 Brumario*, 20 de *Salarios, precios y beneficios*. Sobre la actualidad política soviética, hay 50 ejemplares de *Stalin y el Ejército Rojo*, además de 25 del *Proceso de Zinoviev*. Testimonio de la misma obsesión antitrotskista, hay 25 ejemplares de folletos titulados *La alianza del trotskismo en el banquillo*. De la editorial del Partido Comunista hay 200 ejemplares de *¿Qué es y cómo funciona el Partido Comunista?*, 500 de *El Partido Comunista por la libertad*. De José Díaz [Secretario General del PCE] se pidieron 500 ejemplares del folleto *¿Qué somos y qué queremos?* y 300 de otro titulado *Por la unidad*. También se destacan 300 ejemplares de *Nuestra labor en el campo,* de Uribe [Ministro de Agricultura, del Partido Comunista], y un centenar de *Cataluña en pie de guerra*, por Joan Comorera [Presidente del Partido Socialista Unificado de Cataluña]». Véase el trabajo de Cobb, 1990, 368. Aunque posiblemente no tenga la fuerza de un hecho —como el que muestran las facturas aludidas— recojamos la postura inversa a la descrita, esta vez de manos de un dirigente de las JSU, organización progubernamental y de clara simpatía comunista, Segis Álvarez, Secretario de Organización de la Ejecutiva de dicha organización, quien dirige duras críticas a los Comités Provinciales de esta organización que no entienden lo que debe ser una biblioteca; concretamente pone en evidencia al de Valencia por haber aconsejado a sus militantes la creación de «una biblioteca de libros eminentemente marxistas». Cfr. Álvarez, 1937, 30-31.

subcentral de Alcanyís, las consultas realizadas muestran una clara opción por la Literatura con el 67,43%, seguida, aunque a mucha distancia, por la biografía y los libros de Política y Sociología; el 4% eligió libros de Ciencia y Técnica. Una de las responsables del Servei de Biblioteques, M. Felipa Español, en su informe «Després de cinc mesos de servei», teniendo en cuenta las peticiones recibidas y el cambio de impresiones con los responsables, manifiesta que el orden de preferencia de materias fue: Literatura castellana, biografía, Ciencia y Técnica, Sociología y Política, Literatura catalana, Lingüística, Historia, Geografía, viajes, Educación Física, deportes e higiene, Bellas Artes e Historia de la literatura. En esa elección, dice que influyeron, además de los deseos de formación política, de perfeccionamiento profesional y de mejora en las destrezas lecto-escritoras recién adquiridas, la cubierta del libro, su extensión y su título, así como la opinión del compañero que ya lo había leído.[89]

Naturalmente también hay testimonios de dejadez y abandono lector entre los soldados y postergación de libros bien seleccionados «por otra clase de lecturas como las novelas pornográficas y otras disfrazadas de científicos "temas sexuales"».[90] No podía ser de otro modo. Pero son muchas más las manifestaciones de usuarios y responsables políticos que engrandecen la valiosa labor de extensión del libro entre los soldados de la República. Carles Pi i Sunyer, entonces consejero de Cultura de la Generalitat, afirma en sus memorias:

> Más aún que los escritos, el periódico y las publicaciones, lo más hondamente emotivo de la obra de los «Serveis» era la relación personal que nos permitía mantener con los jóvenes combatientes: las visitas, las cartas, las confesiones que nos hacían, los anhelos compartidos; algo que no tenía precio y que es preciso haberlo vivido para saber la emoción que entraña. Los «Serveis de Cultura al Front» nos dieron la posibilidad de ser testigos fidedignos del sentimiento y humanidad que latían bajo el gallardete del valor de aquellos soldados. Soldados anónimos, desconocidos, muchos de los cuales no tienen su tumba bajo ningún arco de triunfo, sino en el fondo de una trinchera o en cualquier rincón de tierra piadosa.[91]

---

[89] Cugueró i Conchillo, Boada i Vilallonga y Allué i Blanch, 1995,164-171. Hay que tener en cuenta que la elección de obras está siempre condicionada por lo ya prestado. Para que este indicador expresara el gusto lector real de los soldados debía haber tantas obras cuantas en primera opción pidiera el usuario.

[90] *Unidad*, 1937, citado en Cobb, 1995, 93.

[91] Pi y Sunyer, 1975, 539-540.

6. Para acabar

He intentado dar cuenta, de manera muy sintética —¡cuántos esfuerzos no se han mencionado aquí!—,[92] de una enorme paradoja: la presencia viva de la educación y la cultura en un tiempo de guerra provocador de ausencias irreparables, fabricante de muertes y creador de desolación. Pero ese aparente absurdo cobra sentido y deja de ser una sinrazón cuando se repara en que en ese mismo tiempo se estaba viviendo para el futuro. Esta es la clave explicativa de eso que he descrito como bullicio, algarabía, agitación o algazara educativa y cultural. El soldado desea ser alfabetizado porque cree que después de la guerra disfrutará de su futuro como ciudadano, como ser de derechos y libertades, como individuo igual a otro cualquiera; cree que entonces tendrá que desempeñarse como ciudadano consciente y protagonista llamado a ejercer los derechos que en el pasado se le negó o escamoteó. El soldado interioriza, hace suya la idea de que combate por ese futuro; y si en toda guerra la lucha no puede dejar de hacerse con instrumentos de barbarie, en la Guerra Civil española tampoco pudo hacerse sin las herramientas de la paz; y así tenemos cómo al soldado republicano se le encomienda la paradójica misión de luchar por la cultura con las armas de destrucción, pero también con la educación y la cultura, armas de construcción.

Quizá sea por eso por lo que vemos cómo en el Miliciano de la Cultura se fusionan presente y futuro, guerra y paz, destrucción y construcción, soldado y libertador; por eso, aunque transitoriamente, conviven en el Ejército republicano milicia y cultura, fusil y libro, armas y letras. ¿Que hubo manipulación ideológica? La hubo. ¿Que las iniciativas descritas aquí fueron utilizadas y quizá gestadas como instrumentos de propaganda? Lo fueron. ¿Que al mismo tiempo se alfabetizó, se formó intelectualmente, se dio educación? ¡Quién lo duda! De lo que he querido dejar constancia es de que en condiciones tan duras como las de 1936-1939 se produjeron resultados tangibles en la alfabetización y culturización de los soldados, gente anónima y tradicionalmente olvidada; que, para ello, se desplegaron medios impensables en una Guerra Civil; que el proceso educativo y cultural llegó a integrarse con naturalidad en la vida cotidiana de los frentes de batalla dejando de pertenecer a un mundo

[92] Nada hemos dicho, por ejemplo, de la labor desplegada por el anarquismo o por el SRI, y por tantas otras iniciativas.

culto y distante;[93] que se logró ensamblar la actividad intelectual a la cotidianeidad del soldado, y eso, en palabras de Manuel Tuñón de Lara, «va mucho más allá que la propaganda y entra en la praxis cultural del hombre».[94] Tanto que esos hechos llegaron a modificar la actitudes de muchos miles de españoles en los que generaron una verdadera socialización afectiva que perdura en la memoria.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Segis: *Nuestra Organización y nuestros Cuadros*, [Valencia]: Ediciones «Alianza Nacional de la Juventud», (1937).

Álvarez del Vayo, Julio: *El Comisario General de Guerra al servicio del pueblo y de la victoria*, [Albacete]: Comisariado General de Guerra, (1937).

Andrés, Teresa: «Cultura Popular y sus Sección de Bibliotecas», en Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: *Labor cultural de la República española durante la guerra*, Valencia: Gráficas Vives Mora, 1937, pp. 604-606.

— *Indicaciones para la organización de las bibliotecas de Frentes, Cuarteles y Hospitales*, Valencia: Ediciones Cultura Popular, sin año.

Antón, Francisco: *El Comisario en el Ejército Popular*, Madrid: Partido Comunista; Comité Provincial de Madrid, 1937.

Ayer y hoy. Aspectos de la misión del Comisariado, sin lugar: Ediciones del Comisariado; Inspección del Centro, sin año.

Ballesteros Usano, Antonio: «Instrucción Primaria», en Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: *Labor cultural de la República española durante la guerra*, Valencia: Gráficas Vives Mora, 1937, pp. 581-586.

Bedford Jones, Nancy: *Students under Arms. Education in Republican Spain*, Nueva York: Youth Division Bureau and North American Committee to Aid Spanish Democracy, 1938.

Biblioteca en guerra. Catálogo de la exposición celebrada en la Biblioteca Nacional de Madrid del 15 de noviembre de 2005 al 16 de febrero de 2006, Madrid: Biblioteca Nacional; Ministerio de Cultura, 2005.

Bibliothèques du front et de l'arrière en l´Espagne Républicaine (1937-1939), Barcelona: Éditions Espagnoles, (1938).

Blasco, Ricardo: «1936: las "Milicias de la Cultura" contra el analfabetismo», *Nueva Historia*, 22, 1974, pp. 70-77.

Calpe Clemente, Vicente: *Clases de analfabetos. Algunas orientaciones metodológicas*, sin lugar: Ediciones 39 División (¡De Frente!, II, número especial), (1938).

Carrillo, Santiago: *Somos la organización de la Juventud. Frente a los enemigos de la unidad nuestro balance de trabajo. En las JSU lucharemos por la unidad. Informe presentado al Pleno del Comité Nacional de las JSU de España, celebrado en Valencia los días 15 y 16 de mayo, por su Secretario General, Santiago Carrillo,* Madrid: Unión Poligráfica, 1937.

Cartilla Escolar Antifascista, [Valencia]: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1937.

Cartilla Aritmética Antifascista (Complemento a la Cartilla Escolar Antifascista), sin lugar: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1937.

Cobb, Christopher H.: «La improvisación en las actividades educativo-culturales durante la Guerra Civil», en Manuel Tuñón de Lara (dir.): *Comunicación, cultura y política durante la II República y la Guerra Civil. Tomo II. España (1931-1939)*, *II Encuentro de Historia de la Prensa,* Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1990, pp. 366-375.

[93] Cfr. Cobb, 1995, 93.

[94] Tuñón de Lara, 1985, 319.

— *Los Milicianos de la Cultura*, Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1995.

Colomer, Wenceslao: *La unitat i l'activitat de la Joventut de cara a guanyar la guerra i la revolució popular. Informe del camarada Wenceslau Colomer, Secretari General de les JSU de Catalunya, presentat a la III^a^ Conferència Nacional,* Barcelona: Secretariat d'Agitació i Propaganda de les JSU, 1937.

Contrato de emulación dentro de los Batallones que componen la 4.ª División, Madrid: Comisariado; II Cuerpo de Ejército; 4.ª División; Imprenta Lenin, 1938.

Cugueró i Conchillo, María C.; María Teresa Boada i Vilallonga; y Vicenç Allué i Blanch: *El Servei de Biblioteques del Front 1936-1939*, Barcelona: Diputació de Barcelona, 1995.

«Darío»: *La Juventud en la defensa de Madrid. 9 crónicas de guerra por Darío,* Valencia: Editorial Alianza de la Juventud, 1938.

Escuela de Comisarios. Cursillo de capacitación. Plan de trabajo, sin lugar: Ediciones Comisariado. Setenta División, sin año.

Febvre, Lucien: *Combates por la historia,* Barcelona: Ariel, 1986.

Fernández Soria, Juan Manuel: «Tarea educativo-cultural de los comisarios políticos en la Guerra Civil española», *Revista de Ciencias de la Educación*, 116, 1983, pp. 467-482.

— *Educación y cultura en la Guerra Civil. (España 1936-1939),* Valencia: Editorial Nau LLibres, 1984.

— «Política educativa y cultural. La asistencia cultural de la República en guerra», en Manuel Aznar Soler y otros: *València. Capital cultural de la República (1936-1937). Antologia de textos i documents,* Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, 1986, pp. 43-98.

— «Política de bibliotecas en la República durante la Guerra Civil», *Perspectiva Contemporánea España Siglo xx* (Sociedad de Estudios de la Guerra Civil y del Franquismo), 1, 1988, pp. 101-116.

— «Medios de comunicación y extensión cultural en el Ejército republicano», en Manuel Tuñón de Lara (dir.): *Comunicación, cultura y política durante la II República y la Guerra Civil. Tomo II. España (1931-1939), II Encuentro de Historia de la Prensa,* Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1990, pp. 376-402.

— *Juventud, Ideología y Educación. El compromiso educativo de las Juventudes Socialistas Unificadas*, Valencia: Universidad de Valencia, 1992.

— *Cultura y Libertad. La educación en las Juventudes Libertarias (1936-1939)*, Valencia: Universidad de Valencia, 1996.

— «El frente de la cultura en el Ejército», en Manuel Tuñón de Lara y otros: *La Guerra Civil Española. La Cultura*. Madrid: Ediciones Folio, 1997, pp. 70-81.

— y Carmen Agulló Díaz: *Una escuela rural republicana*, Valencia: Universidad de Valencia, 2004.

Fraser, Ronald: *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la Guerra Civil española*, Barcelona: Crítica, 1979, 2 tomos.

Grupos de Amigos de Cultura Popular. Normas de su funcionamiento, Valencia: Ediciones de Cultura Popular, sin año.

Guiones de trabajo del Comisario, sin lugar: Publicaciones del Comisariado para la capacitación de la Escuela de Comisarios de la 70 División, sin año.

JSU (Juventudes Socialistas Unificadas): *La juventud y el Ejército Popular*, Madrid: Unión Poligráfica, 1938.

JSU de España: *Nuestro periódico mural. El nacimiento y significado de los periódicos murales,* [Valencia]: Ediciones «Alianza Nacional de la Juventud», (1937).

La Conferencia Nacional de Valencia de las JSU, ha marcado a la Juventud la línea que la conducirá a la victoria, Madrid: Publicaciones de las JSU; Comité de Madrid, 1937.

La mirada del tiempo. Memoria gráfica de la historia y la sociedad españolas del siglo xx, vol. 4: *La Guerra Civil II,* Madrid: El País, 2006.

La organización cultural del III Cuerpo de Ejército, sin lugar: Sección de Cultura; Comisariado General de Guerra; Camión-Imprenta Número 4, sin año.

Luis Martín, Francisco: *La FETE en la Guerra Civil española (1936-1939)*, Barcelona: Ariel, 2002.

Martínez Rus, Ana: «La expansión de la lectura: las iniciativas editoriales durante la Segunda República», en *Biblioteca en guerra. Catálogo de la exposición celebrada en la Biblioteca Nacional de Madrid del 15 de noviembre de 2005 al 16 de febrero de 2006,* Madrid: Biblioteca Nacional; Ministerio de Cultura, 2005, pp. 103-117.

Medrano, Trifón: *Hombres nuevos y nuevos cuadros. Informe pronunciado en la quinta sesión de la Conferencia Nacional de Juventudes, en Valencia, el día 16 de enero de 1937,* Valencia: Imprenta LLeonart, 1937.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: *Labor cultural de la República española durante la guerra*, Valencia: Gráficas Vives Mora, 1937.

Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad: *La República es la cultura para todos*, Barcelona: Ediciones Españolas, (1938).

Ministére de l´Instruction Publique Espagnole: *L'effort culturel du peuple espagnol en armes*, [París]: Hélio Cachan, 1937.

Muñoz Arconada, Felipe: *La Juventud en la defensa de Madrid. Informe de Arconada, Secretario General de las JSU de Madrid en la Conferencia Nacional de Juventudes,* Madrid: Ediciones de las JSU de Madrid, 1937.

Navarro, Miguel: *Forjando el Ejército Popular*, Madrid: Ediciones «Editorial Juventud», sin año.

Pi y Sunyer, Carles: *La República y la Guerra. Memorias de un político catalán*, México: Ediciones Oasis, 1975.

Realizaciones de la España leal. La Sección de Bibliotecas de Cultura Popular, Valencia: Ediciones de Cultura Popular, 1938.

Serrano Plaja: «¡Alerta! ¡Alerta!», en Carlos Palacio (comp.): *Colección de canciones de lucha*, Madrid: Ediciones Pacific, 1980, p. 112.

Serrano Poncela, Segundo: *Nuestros métodos de propaganda (Necesitamos una gran propaganda de masas),* Valencia: Ediciones «Alianza Nacional de la Juventud», (1937).

Servei de Biblioteques al Front: *Catàleg de Llibres. Llista Primera y Llista Segona*, Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, (1937).

Tuñón de Lara, Manuel: «Cultura y culturas. Ideología y actitudes mentales», en Manuel Tuñón de Lara y otros: *La Guerra Civil Española. 50 años después*, Barcelona: Labor, 1985, pp. 275-358.

Ulloa, A. G.: «El libro», en *Poesías españolas escogidas: fiesta del libro 1938*, Barcelona: Edición del Comisariado del Tercer Centro de Instrucción y Reserva de Sanidad Militar, 1938, p. 153.

Ventura, Nuria: «En Cataluña: Las bibliotecas como instrumento de libertad», en *Biblioteca en guerra. Catálogo de la exposición celebrada en la Biblioteca Nacional de Madrid del 15 de noviembre de 2005 al 16 de febrero de 2006,* Madrid: Biblioteca Nacional; Ministerio de Cultura, 2005, pp. 347-363.

Vicéns, Juan: *L'Espagne vivante. Le peuple a la conquête de la culture*, París: Éditions Sociales Internationales, 1938 [*España viva. El pueblo a la conquista de la cultura,* traducción de Vladimiro Fernández Tovar, Madrid: Ediciones VOSA, S. L.; y Asociación

Revistas

Ahora (Diario de la Juventud. Luego Diario Juvenil, Madrid-Barcelona), 14 de agosto de 1937.

Armas y Letras (Portavoz de las Milicias de la Cultura), 2, 1 de septiembre de 1937.

Boletín FUE, Madrid, 4, 15 de septiembre de 1937.

Delso de Miguel, J.: «Labor cultural de las JJLL de los frentes», *Ruta*, 30, 14 de mayo de 1937, p. 6.

El Combatiente (Órgano de la Juventud en armas, JSU, Valencia), 4, 5 de junio de 1937.

«El Servei de Biblioteques al Front de la Generalitat de Catalunya», *Meridiá*, 7 de octubre de 1938.

Emulació (JSUC, Barcelona), 5, julio de 1937.

¡En Guardia! (Boletín de la 34 Brigada. 3ª División), 12, 10 de agosto de 1937.

FETE (Órgano de la Federación Provincial de Trabajadores de la Enseñanza, UGT-ITE, Madrid), 17, 1 de diciembre de 1937.

Fer, Juan: «Labor de Milicias de la Cultura en los frentes de guerra», *Blanco y Negro* (Revista quincenal ilustrada. Madrid), 9, 15 de agosto de 1938, pp. 15-35.

Frente Estudiantil, Barcelona, 7, 1 de noviembre de 1938.

Fuego, 30 de abril de 1938.

Gaceta de la República, 19 de agosto de 1938.

Hernández, Miguel: «Inauguración de la Biblioteca», *Al Ataque* (órgano de la Primera Brigada Móvil de Choque), 6 de febrero de 1937.

Hora de España, VIII, 1937.

Ideas y Armas (Semanario del 163 Batallón, 41 Brigada mixta), 2, 7 de agosto de 1937.

La Intendencia (Revista Militar Político-Cultural editada por el Tercer Grupo de Intendencia), 11, octubre de 1937.

La Voz Valenciana, 15 de diciembre de 1937.

Labor (Portavoz de la 111 Brigada Mixta), 2, diciembre de 1938.

Laborda, Ángel: «Un año de instrucción pedagógica en el Hogar del Marino», *Avante* (Semanario del Hogar del Marino. Delegación de Marina en Madrid), 47, 14 de mayo de 1938, pp. 12-13.

Llorenç, Artur: «Armes i Llibres», *Meridià* (Setmanari de Literatura, Art i Política. Tribuna del Front Intel.lectual Antifeixista), 14 de enero de 1938, p. 6.

Martínez, Manuel: «Hogar del Marino en el aniversario», *Avante* (Semanario del Hogar del Marino. Delegación de Marina en Madrid), 47, 14 de mayo de 1938), p. 9.

Masso, Pilar: «El periódico mural», *Orientación Juvenil,* (JSU Centros Oficiales. Barcelona), 7, (1938), p. 6.

Melquizo Puente, Bienvenido: «¿Qué es el periódico mural?», *Centro* (Inspección de Milicias de la Cultura del Ejército del Centro), 1, octubre de 1938, p. 10.

Milicia Popular (Órgano del 5º Regimiento), 3, 29 de julio de 1936.

Pasaremos, 95, 26 de octubre de 1938.

Sánchez Revert, Joaquín: «El cuarto poder», *Centro*, 1, octubre de 1938, p. 3.

Tejada, Aníbal: «Periódico mural», *Solidaridad* (Boletín del Comité Provincial del Socorro Rojo Internacional. Madrid), 16, agosto de 1938, p. 6.

Unidad, 7 de junio de 1937.

¡Victoria! (Órgano de la 24 Brigada Mixta), 7, 10 de julio de 1937.

¡Victoria! (Órgano de la 24 Brigada Mixta), 10, 7 de

Cultura Escrita & Sociedad, n.º 4, 2007, páginas 55-80, ISSN 1699-8308

Editoriales bajo las bombas

Ana Martínez Rus [Universidad Complutense de Madrid-SIECE-Grupo LEA]

RESUMEN: En este artículo se analizan las distintas iniciativas editoriales que se desarrollaron durante la Guerra Civil española. Desde presupuestos ideológicos opuestos y con infraestructuras diferentes ambos bandos publicaros numerosos textos con fines propagandísticos. Destaca el contexto y la intensidad con la que se llevaron a cabo estas publicaciones desde la aparición de nuevos sellos, muchos precarios y con carácter efímero; la continuación y reutilización de antiguas firmas e imprentas; o la labor de organismos oficiales; a la reedición de títulos clásicos. A pesar de los problemas materiales y la escasez de papel las prensas trabajaron al mismo ritmo que la artillería y los aviones, como correspondía a esta «guerra total». Los diferentes discursos resultaron cruciales en el campo de batalla y en la guerra de propaganda. En la zona republicana este esfuerzo editorial continuaba la labor cultural del proyecto republicano reformista y contribuyó a la extensión de una cultura popular y militante. Sin embargo, en la zona de los sublevados las publicaciones sirvieron a la justificación del golpe militar bajo el mito de la «Cruzada». Aunque el contenido de todas las publicaciones del momento estaba sometido a las necesidades y a las urgencias de la guerra, denunciando las atrocidades del bando contrario y llamando a la unidad de los luchadores, a través de la literatura testimonial y la poesía épica, se hicieron buenas ediciones, colaboraron magníficos escritores y muchos alcanzaron un alto valor estético y/o intelectual. Indudablemente, la actividad fue mucho más intensa y más

ABSTRACT: ABSTRACT: This article analyzes various publishing initiatives during the Spanish Civil War. Both sides published numerous propagandistic texts, albeit from opposite ideological positions and using different infrastructures. It emphasizes the context and the intensity with which these publications were produced, including the issuance of new stamps, many of poor quality and short-lived; the continuance or re-utilization of existing printing firms; the influence of official organs; and the reprinting of classic editions. Despite material problems and the shortage of paper the presses worked at the same rhythm as artillery and aircraft, as befitted this «total war». Different discourses proved as crucial in the propaganda war as on the battlefield. In the Republican zone the publishing effort continued the cultural work of the Republican reform project and contributed to the expansion of a militant popular culture. However, in the rebel zone publications served to justify the military coup as part of the myth of a «Crusade». Although the contents of all the publications at that time had to bow to the pressing needs of the war, denouncing the atrocities of the other side and calling for the unity of the combatants, through eyewitness literature and epic poetry, good-quality editions appeared, magnificient writers collaborated, and many works exhibited high aesthetic and intellectual quality. Without doubt such activity was much more intense and brilliant on the Republican side, because the main publishers were located in its zone and because most intellectuals

brillante en el bando leal a la República, porque las principales editoriales quedaron bajo su control y porque la mayoría de los intelectuales colaboraron desde el principio con el Gobierno legítimo; aparte del desprecio del bando golpista a las cuestiones culturales y de su objetivo ideológico y propagandístico. De hecho, desde el principio se dedicaron a depurar todas las bibliotecas públicas, a quemar libros y prohibir publicaciones bajo una estricta censura para erradicar del país «la funesta manía de pensar».

PALABRAS CLAVE: Guerra Civil española, Historia de la Edición, Producción bibliográfica.

supported the legitimate government from the beginning; not to mention the contempt of the rebel side for cultural questions and its own ideological and propaganda aims. In fact, from the beginning they censored all the public libraries, burned books, and forbad publications under a strict censorship designed to erradicate the «dismal habit of thinking».

KEY WORDS: Spanish Civil War, Printing History, Book production.

¡Madrid, Madrid! ¡Qué bien tu nombre suena,
rompeolas de todas las Españas!
La tierra se desgarra, el cielo truena,
tú sonríes con plomo en las entrañas.[1]

La industria editorial se vio alterada por la Guerra Civil, pero no estuvo paralizada. Todo lo contrario, los fines propagandísticos e ideológicos hicieron imprescindible su participación en el esfuerzo bélico junto con la producción armamentística y alimenticia. La guerra de propaganda fue un elemento crucial de la contienda. Las minervas, rotativas y linotipias fueron armas básicas del conflicto que trabajaron tanto como la artillería, los aviones o los tanques, como correspondía a esta «guerra total». La producción editorial y publicística fue intensa. Se publicaron arengas, discursos, informes, estatutos, instrucciones militares, crónicas, poesías, narraciones y relatos literarios. Todo tipo de publicaciones —libros, diarios, folletos, revistas— reflejaron los distintos discursos del conflicto. El libro se convirtió en un instrumento de propaganda y lucha en el que se denunciaron las atrocidades de un bando y las bondades del otro.[2]

[1] Machado, 1937, 1.

[2] Tuñón de Lara, 1989, 275-358; así como Tuñón de Lara, 1986, 6-57; P. Tuñón de Lara, 1986, 84-91; y Caudet, 1986, 92-99; sin olvidar el trabajo de Trapiello, 1994.

Antes de entrar a analizar la producción y las infraestructuras de la industria editorial en guerra conviene señalar algunas características relevantes del sector durante el período republicano en paz, así como algunas consideraciones políticas y sociales que repercutieron en la edición. La proclamación de la República en la primavera de 1931 supuso un nuevo período democrático y reformista en la Historia de España. Fueron muchos los cambios legislativos, sociales, políticos y culturales que trajo consigo el naciente régimen. Junto con la democratización de la sociedad se popularizaron la cultura y la lectura debido a la mayor difusión de lo impreso. El proyecto educativo y cultural formó parte del programa modernizador republicano, junto con la reforma agraria, en un intento de modificar las estructuras socioeconómicas del país. De este modo, los valores culturales se identificaron con la nueva democracia, que trató de republicanizar la sociedad y de difundir el libro y la lectura. La extensión de la educación y la democratización de la cultura eran, a la vez, un deber del régimen y un derecho de los ciudadanos. La República fue un proyecto cultural con señas de identidad propias que incorporó la cultura en claves sociales y de derechos políticos. Se generalizó el objetivo colectivo de la conquista de la cultura y del saber para todos y por todos, y no como un privilegio para unos pocos.

Las estrategias de editores y libreros, así como la actitud y reacción del público, respondieron a las expectativas creadas por la política oficial y formaron parte del mismo proyecto. La política bibliotecaria impulsó la industria editorial y el comercio del libro en el país. De hecho, durante el período republicano crecieron las editoriales, muchas constituidas en sociedades anónimas, y aumentaron las librerías en toda la geografía española. El libro político se popularizó y generalizó en consonancia con la preocupación de la sociedad por las cuestiones relacionadas con esta temática con motivo de la construcción del nuevo régimen. También tuvieron gran auge las publicaciones médicas y sexuales frente a la novela galante y rosa, que experimentó un importante retroceso. A pesar de los beneficios de la política cultural, los profesionales del libro protestaron contra la legislación laboral y social como el resto de patronos, aunque no fueron los sectores industriales y comerciales más combativos con la República. Sin embargo, las prácticas de los profesionales, sobre todo de los editores, respondieron al ambiente oficial favorecedor del libro. Las colecciones populares, las Ferias del Libro de Madrid y el camión librería ambulante de la Agrupación de Editores, también contribuyeron a

la democratización del libro y de la lectura en la sociedad española. Todas estas estrategias trataron de acercar el libro a los lectores, de sacar el libro a la calle, de difundirlo para crear la necesidad de comprarlo y leerlo.[3]

Las principales infraestructuras editoriales quedaron en la zona republicana tras la división geográfica de los bandos que siguió al fracaso del golpe militar y a la resistencia popular. Según el *Anuario del Libro y de las Artes Gráficas*, elaborado por las Cámaras Oficiales del Libro de Madrid y Barcelona, en 1935 existían 276 editoriales en España, pero la mayoría estaban asentadas en Madrid y Barcelona. En la ciudad condal tenían su sede social 94 editoriales, aparte de las cuatro instaladas en Badalona, Esplugues de Llobregat, Vich y el Monasterio de Montserrat; es decir, suponía el 35,5% de la industria nacional. En la capital española, por otro lado, trabajaban 117 casas a las que había que unir otras tres establecidas en los pueblos cercanos de Canillejas, Carabanchel Bajo y Vallecas. Madrid representaba el 43,4% de la producción nacional. De este modo, el 78,9% de la industria del libro se concentraba en las dos principales ciudades del país. En otras localidades, como Bilbao y Pamplona, estaban establecidas seis editoriales, en la provincia de Guipúzcoa existían cinco firmas, y en la de Málaga cuatro casas. Las ciudades de Valencia y Sevilla también contaban con cuatro empresas, mientras que en Burgos y Gerona sólo existía una editorial respectivamente, aunque ambas muy importantes en el mercado de libros escolares y de recreo: los Hijos de Santiago Rodríguez y Dalmau Carles Pla, S. A. Otro dato significativo a tener en cuenta es que sólo disponían de alguna casa editora 27 de las 50 provincias españolas. El resto, como Álava, Albacete, Alicante, Almería, Ávila, Badajoz, Baleares, Castellón, Ciudad Real, Córdoba, Granada, Guadalajara, Huelva, Jaén, Lérida, Logroño, Lugo, Palencia, Santa Cruz de Tenerife, Soria, Teruel, Toledo y Zamora, eran ajenas al mundo editorial.[4] Esta situación refleja perfectamente el desequilibrio entre ambos bandos atendiendo a la estructura editorial del país. En la España republicana se incrementaron todo tipo de publicaciones y se ampliaron los canales de distribución, mientras que en la España sublevada la producción fue menor, más dispersa y local.

Es bastante difícil establecer las cifras totales de publicación en ambas zonas por las circunstancias del momento. Existen aproximaciones como la de Hipólito

[3] Sobre estas cuestiones véase Martínez Rus, 2003.

[4] Cfr. *Anuario del Libro y de las Artes Gráficas*, 1935, 15-17.

Escolar, quien sitúa el número de publicaciones en torno a las 2.400 en la zona republicana y la mitad en la zona rebelde, unas 1.250 obras.[5] Gonzalo Santonja afirma que en la zona nacionalsindicalista se publicaron más títulos nuevos, unos 190, que en la gubernamental, unos 65, pero en esta última, las tiradas y las reediciones fueron mayores.[6]

1. La zona republicana: una cultura popular y militante

Como he destacado anteriormente, el régimen de libertades y el sistema democrático de la Segunda República contribuyeron a la difusión del libro en la sociedad española con la edición de todo tipo de obras y la promoción de la lectura pública. Se multiplicaron las publicaciones, destacando las colecciones políticas y sociales en relación con la irrupción de las masas en la vida pública y las nuevas inquietudes de los lectores. Asimismo, la política bibliotecaria oficial fomentó la industria editorial y el comercio del libro en el país. El Estado republicano se ocupó de la promoción de la lectura con la creación y ampliación de bibliotecas públicas a través del Patronato de Misiones Pedagógicas y la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros. La República supuso un punto de inflexión en la valoración social del libro y de la lectura porque se pasó de la lectura popular a la lectura pública para culminar en la lectura militante de la Guerra Civil. Junto con la democratización de la sociedad se democratizaron la cultura y la lectura debido a la mayor circulación de lo impreso.[7]

Durante la Guerra Civil, la industria editorial sufrió importantes transformaciones, ya que muchas firmas fueron incautadas por sindicatos o comités de empresa, o bien intervenidas por algún organismo oficial. Este fue el caso, entre otros, de Espasa-Calpe, Ramón Sopena, Editorial Castro o Sucesores de Rivadeneyra. La Oficina Central de Propaganda de las Juventudes Socialistas Unificadas ocupó la sede de la Casa del Libro, librería de la editorial Espasa-Calpe en la céntrica Avenida Pi y Margall, actual Gran Vía. Además, los partidos políticos, las organizaciones sindicales, las unidades militares y las instituciones oficiales, emprendieron distintas iniciativas editoriales con objetivos ideológicos y propagandísticos.

[5] Escolar, 1987, 150.
[6] Santonja, 1996, 61-62.
[7] Véase Mainer, 2004, 483-517.

En otros casos también perseguían la información y la formación cultural y militar. Así, los Ministerios de Instrucción Pública y de Propaganda publicaron discursos políticos, la *Cartilla Escolar Antifascista* y la *Cartilla Aritmética Antifascista*, *Los desastres de la guerra* y *La tauromaquia* de Goya, junto a obras de Antonio Machado o Miguel Hernández. La *Cartilla Antifascista* fue realizada por el inspector de primera enseñanza, Fernando Sáinz, y el periodista Eusebio Cimorra. La confección artística corrió a cargo del dibujante Mauricio Amster y las fotografías fueron tomadas por José Val de Omar y José Calandín. La primera edición, impresa en la Tipografía Moderna de Valencia, fue de 25.000 ejemplares. En este mismo sentido, se entiende la labor de Ediciones del Quinto Regimiento, el Comisariado de las Brigadas Internacionales o el Comisariado General de Guerra.

Asimismo, aparecieron nuevas firmas, como la Distribuidora de Publicaciones, vinculada al Partido Comunista (PCE) y dirigida por el director de Cenit e impulsor de las Ferias del Libro, Rafael Giménez Siles. Tenía delegaciones en Madrid, Valencia y Barcelona, con 10 librerías propias y unos 5.000 corresponsales repartidos por toda la España republicana. Además, esta distribuidora contaba con dos editoriales satélites: la Editorial Nuestro Pueblo, S. A., creada en Valencia y con un capital de 100.000 pesetas; y Estrella, Editorial para la Juventud, que suministraban lecturas a las bibliotecas públicas incluidas las de los hogares del soldado, las de los hospitales y cuarteles. En pocos meses editaron libros de Galdós, Sender, Herrera Petere, Valle-Inclán, Machado, el *Romancero Gitano* de García Lorca a 80 céntimos con introducción de Alberti, o *Teatro en la guerra* y *El labrador de más aire* de Miguel Hernández, llegando a alcanzar tiradas de 100.000 ejemplares. También publicaron manuales de divulgación en la colección «Biblioteca Popular de Cultura y Técnica» a 80 céntimos el volumen como *Resumen práctico de Gramática Española* y *Ortografía práctica* de Samuel Gili; *La vida de las plantas*; *El cuerpo humano y sus actividades;* o *Nociones de Historia Natural,* entre otros. Aunque en los títulos de Nuestro Pueblo y Estrella aparecía el pie de imprenta Madrid-Valencia realmente eran impresos en Barcelona en los Talleres de la empresa colectivizada Ramón Sopena. Las infraestructuras de esta firma comercial fueron el núcleo básico de estas iniciativas editoriales. En Estrella aparecieron libros infantiles adaptados al momento crucial de la guerra, como *Palomitas de «Botón» de paz y de guerra son*; *Cierto niño, en cierta guerra con tigres*

labró la tierra; o *Automóviles audaces que de morir son capaces* de Antoniorrobles en la colección «Cuentos Estrella» al precio de una peseta.[8]

Otras nuevas firmas fueron Ediciones Marxistas, Publications Antifeixistes de Catalunya, Juventudes Libertarias, Socorro Rojo, Gráficas CNT, Ediciones Antifascistas o Nuevo Mundo. Además, continuaron las publicaciones políticas de Europa-América, editorial del PCE, y de la anarquista Tierra y Libertad, ambas anteriores a 1936. Especial atención merece Ediciones Españolas, claramente defensora del Frente Popular, pero no dependiente de ningún partido político ni sindicato, y que, junto con la Editorial Nuestro Pueblo, fue una de las editoriales más importantes en la zona republicana por la calidad y el volumen de su producción. Bajo su sello salieron obras de Emilio Prados, Nicolás Guillén, García Lorca y títulos como *Poetas de la España Leal*, recopilados por la redacción de Hora de España; *Homenaje de despedida a las Brigadas Internacionales* con prólogo de Antonio Machado; *Crónica del pueblo en armas: historia para niños* de Sender a tres pesetas; el alegato del escritor católico Jacques Mauritain, *Los rebeldes españoles no hacen una guerra santa*; o el testimonio del francés Jean Pélletier, *6 meses en las prisiones de Franco*. Ediciones Españoles aparecía con su doble sede Madrid-Valencia, pero sus obras fueron impresas en distintas imprentas y talleres de la ciudad condal. Tampoco debemos olvidar la labor editorial realizada por los diversos cuerpos del Ejército, divisiones y brigadas, y por el Comisariado General de Guerra. Así, la imprenta del Comisariado del Ejército del Este publicó en 1938 *Cancionero menor para combatientes (1936-1938)* de Emilio Prados, con selección y notas de Manuel Altolaguirre, o *El secreto: drama en un acto* de Ramón J. Sender en Ediciones de la 43 Brigada en 1937.

La intensa actividad del bando republicano se explica porque las principales editoriales quedaron bajo su poder y porque la mayoría de los intelectuales se pusieron a favor del Gobierno legítimo y colaboraron desde el principio con sus plumas a la causa de la República.[9] En el panorama editorial existió una enorme heterogeneidad debido al cambio de fisonomía de las empresas existentes y a los diversos promotores de las nuevas firmas. Además, los libros no sufrieron los rigores de la censura a diferencia de la prensa periódica. De

[8] Giménez Siles, 1981, 61.

[9] Cobb, 1995; así como Fernández Soria, 1984 y 1986, 43-98; y Álvarez Lopera, 1982.

hecho, reflejaron las diferentes corrientes ideológicas que defendían la República. También fueron comunes las reediciones de obras antiguas o anteriores como el *Romancero Gitano* de Lorca, que salió a la vez en el sello de Espasa-Calpe, aunque impreso en Buenos Aires, y en la Editorial Nuestro Pueblo en 1937; o *Marianela* y *La Corte de Carlos IV* de Pérez Galdós que se reeditaron en estas mismas firmas en 1938.

A pesar de los problemas de abastecimiento de papel se publicaron numerosas obras en la zona republicana, alrededor de 2.400 títulos, incluyendo originales y reediciones. Entre las nuevas producciones predominaron los textos ideológicos y doctrinarios, los libros de denuncia de las atrocidades del mal llamado bando nacional, la literatura testimonial y la poesía épica, recopilada en varios Romanceros.[10] La creación literaria y la producción editorial se supeditaron a los objetivos políticos y militares de la guerra. Incluso las novelas publicadas durante la contienda, más que narraciones de ficción, eran escritos apegados a la realidad del momento, combinando el reportaje, las vivencias personales y la hazaña bélica. Este fue el caso de *Río Tajo* de César Arconada, obra que ganó el Premio Nacional de Literatura de 1938 compartido con *Acero de Madrid* de Herrera Petere de la editorial Nuestro Pueblo. Otras obras de características similares de Petere fueron *Cumbres de Extremadura. Novela de guerrilleros,* con ilustraciones de Rodríguez Luna, publicada igualmente en Nuestro Pueblo; y *Puentes de sangre. Narración a propósito del paso del Ebro*, escrita el mismo año, pero que no vio la luz hasta 1945 en México.

En esta misma línea destacaron *El asedio de Madrid* de Eduardo Zamacois en Barcelona en 1938 en Mi Revista; *Valor y miedo* de Arturo Barea en Publicacions Antifeixistes de Catalunya en 1938; Antonio Sánchez Barbudo, *Entre dos fuegos*, en Barcelona en Hora de España; o *Contraataque* de Ramón J. Sender en Nuestro Pueblo en 1938. Entre los testimonios directos del conflicto bélico destacaron textos como *Madrid rojo y negro* de Eduardo de Guzmán, publicado por la Editorial Tierra y Libertad. Este libro fue una réplica a la obra de Sender, *Contraataque*, porque ignoraba la importante participación de los anarquistas en la defensa de Madrid, según señaló García Pradas, director de la CNT, en el umbral del texto. *Guerra en Asturias* de Ovidio Gondi por las Ediciones

[10] Véase al respecto el libro de Salaün, 1985.

Antifascistas en Barcelona; *El 19 de julio en Barcelona* de Josep M. Lladó por la Biblioteca Política de Catalunya; *Madrid* de César Falcón en la editorial Nuestro Pueblo; *¡No pasarán!: (un relato del sitio de Madrid)* de Upton Sinclair en 1937 por el Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya; *Crónica general de la Guerra Civil* publicada por la Alianza de Intelectuales Antifascistas en Madrid en 1937, pero impresa en Aldus, Consejo Obrero. Este tomo recogía artículos periodísticos de Matilde de la Torre, Sender, Manuel Ortega, Cruz Salido, Antonio Machado o Jesús Izcaray, entre otros, seleccionados por M.ª Teresa León. Además, tuvieron gran éxito los relatos de los pasados del otro bando como *Doy fe…: un año de actuación en la España Nacionalista* de Antonio Ruiz Vilaplana; *Un año con Queipo: memorias de un nacionalista* de Antonio Bahamonde (ambas publicadas en Ediciones Españolas); o *Noches de Sevilla: (Un mes entre los rebeldes)* de Jean Alloucherie en Ediciones Europa-América en 1937.[11]

Las necesidades y urgencias de la guerra eran proclives a la poesía épica por la intensidad y brevedad de las composiciones, además de la importancia que todavía tenía en los años 30 la cultura oral.[12] Abundaron títulos como *Viento del pueblo: poesía de la guerra* de Miguel Hernández, publicado en 1937 por el Socorro Rojo, dedicado a Vicente Aleixandre. La semblanza del poeta «Miguel Hernández, poeta campesino en las trincheras» fue realizada por el director de la Biblioteca Nacional, Tomás Navarro Tomás. El libro, impreso en la Litografía Durá de Valencia en septiembre de 1937, incluyó fotos en blanco y negro de milicianos y campesinos. En sus páginas se recogieron poemas emblemáticos como «Rosario Dinamitera», «Aceituneros» o «Niño yuntero». *El burro explosivo* y *Poesías de guerra* de Rafael Alberti aparecieron en Ediciones del Quinto Regimiento. Contrasta el romance burlesco de los discursos radiofónicos del general Queipo de Llano con la canción épica «Galope» sobre la heroica lucha del pueblo español que llegó a ser muy popular entre la población:

---

[11] En 2005 se reeditaron en Sevilla, en Espuela de Plata, las obras *Un año con Queipo de Llano. Memorias de un nacionalista* de Antonio Bahamonde; *Noches de Sevilla* de Jean Alloucherie; y *El infierno azul* de Edmundo Barbero.

[12] Remito a los trabajos básicos de Santonja, 1993. Sobre la novela corta y las publicaciones en prensa consúltese la Tesis Doctoral del hispanista Corderot, 2000.

[…]
¡Radio Sevilla! —Señores:
Aquí un salvador de España.
¡Viva el vino, viva el vómito!
Esta noche tomo Málaga;
el lunes tomo Jerez;
Martes Montilla y Cazalla,
Miércoles, Chinchón, y el Jueves,
borracho y por la mañana
todas las caballerizas
de Madrid, todas las cuadras
mullendo los cagajones,
me darán su blanda cama.
¡Oh, qué delicia dormir
teniendo por almohada
y al alcance del hocico
dos pesebres de alfalfa!
[…].
Estaré en Madrid mañana,
que los colegios se cierren,
que las tabernas se abran.
Nada de Universidades,
de Institutos, nada, nada.
Que el vino corra al encuentro
de un libertador de España.
—¡Atención! Radio Sevilla.
El general de esta plaza,
tonto berrendo en idiota,
Queipo de Llano, se calla.[13]

Las tierras, las tierras, las tierras de España,
las grandes, las solas, desiertas llanuras.
Galopa, caballo cuatralbo,
jinete del pueblo,
al sol y a la luna.

¡A galopar,
a galopar,
hasta enterrarlos en el mar!

A corazón suenan, resuenan, resuenan
las tierras de España en las herraduras.
Galopa, jinete del pueblo,
caballo cuatralbo,
caballo de espuma.

¡A galopar,
a galopar,
hasta enterrarlos en el mar!

Nadie, nadie, nadie, que enfrente no hay nadie;
que es nadie la muerte si va tu montura.
Galopa, caballo cuatralbo,
jinete del pueblo,
que la tierra es tuya.

¡A galopar,
a galopar,
hasta enterrarlos en el mar![14]

Pedro Garfias publicó en Ediciones Nuestro Pueblo *Héroes del Sur* en 1938, y Juan Gil-Albert sacó *Siete romances de guerra* en Valencia en 1937 en Editorial Nueva Cultura y, al año siguiente, *Son nombres ignorados* en Barcelona en Hora de España. El primer romancero de guerra se publicó en la revista *El Mono Azul*, pero fueron apareciendo colecciones como *Romancero de la Guerra Civil,* publicado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1936, y el *Romancero*

[13] Queipo de Llano, 1937, 241.
[14] Alberti, 1988, 689-690.

General de la Guerra de España, que apareció en el sello Ediciones Españolas al año siguiente. Fue seleccionado por Emilio Prados, contó con prólogo del filólogo Rodríguez Moñiño e incluyó dibujos de Prieto, Puyol o Gaya. Se imprimió en la también colectivizada Sociedad General de Publicaciones de Barcelona y fue dedicado al poeta asesinado, García Lorca. Recogió poemas, entre otros, de Alberti, Altolaguirre, Aleixandre, Bergamín, Quiroga Pla, Serrano Plaja, Moreno Villa o Miguel Hernández. Destaco el poema de Bergamín «El traidor Franco» similar al romance «El mulo Mola» del mismo autor, junto con el poema de versos octosílabos de Herrera Petere «Cuatro Batallones»:

¡Traidor Franco, traidor Franco,
tu hora será sonada!
Si tu nombre fuera Franco,
se te saldría a la cara,
encendiéndola de sangre
si tu sangre fuera franca
[…].
Si tu traición criminal
en ti franqueza se llamara,
tu nombre es hoy la vergüenza
mayor que ha tenido España.
Que ni tu nombre es ya nombre,
ni en tu sangre se espejaba;
traidor, hijo de traidores,
mal nacido de tu casta:
no eres Franco, no eres nombre,
no eres hombre, no eres nada.[15]

Hombres de Madrid: oídme
los hombres de pelo en pecho,
albañiles, tranviarios,
metalúrgicos, canteros,
comerciantes y empleados…
Habla el Quinto Regimiento.
Hombres de Madrid: escuchadme,
que vuestro oído esté atento.
No venga ningún enfermo.
Débiles, viejos o niños;
hombres sanos sólo quiero,
seguros de sus ideas
y para las armas diestros.
Alistaos, trabajadores,
sangre de sangre de hierro
a los rojos batallones
del regimiento de Acero,
por vuestro pan y salario,
por el pueblo madrileño,
por vuestras mujeres e hijos.
¡Viva el Quinto Regimiento![16]

Emilio Prados también seleccionó para el mismo sello las colaboraciones para el libro *Homenaje al poeta García Lorca contra su muerte* publicado en 1937. Ediciones Españolas también sacó ese mismo año *España: poema en cuatro angustias y una*

[15] *Romancero General de la Guerra de España*, 1937, 255.
[16] Herrera Petere, 1938, 25-28; y *Romancero General de la Guerra de España*, 1937, 25.

esperanza de Nicolás Guillén y *Guerra viva. Romances* de Herrera Petere bajo un llamativo formato dorado con ilustraciones de Manuel Ángeles Ortiz.[17]

Asimismo, cabe destacar la producción en lengua catalana con títulos como *Crim* de Mercé Rododera; *Letizia i altres proses* de Salvador Espriu; *Diari d'un soldat* de Joaquín Casas; o *Contraban* de Joan Oliver. La mayoría de estas obras fueron publicadas por Josep Janés en Ediciòns de La Rosa dels Vents (1936-1938), que también realizó numerosas traducciones de autores extranjeros. Otras casas, como Verdaguer o Catalonia y, especialmente, la Generalitat, también editaron numerosos textos en catalán. Por último, señalaremos la recuperación de la novela rosa y títulos de aventuras por la casa Juventud en la ciudad condal. El género rosa había retrocedido en los años anteriores con el auge del libro político, pero la prolongación del conflicto provocó el interés por la literatura de evasión.

Este esfuerzo editorial estaba íntimamente relacionado con la intensa actividad bibliotecaria desarrollada por la Oficina de Adquisición de Libros y Cambio Internacional en la retaguardia. Este nuevo organismo, creado en abril de 1937, asumió las funciones de la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros y del Patronato de Misiones Pedagógicas en cuestiones bibliotecarias, continuando así con la política iniciada en 1931. En este sentido, se encargó de la coordinación y suministro de las bibliotecas públicas, así como de la instalación de nuevos establecimientos.[18] En total, entre marzo de 1937 y abril de 1938, se crearon 283 bibliotecas nuevas (escolares, de colonias, rurales, mixtas, municipales y de instituto) y se repartieron 62.564 volúmenes, invirtiendo 1.816.613,31 pesetas.[19] En los tres trimestres restantes de 1938 se destinaron a la Oficina de Adquisición de Libros para la creación y ampliación de bibliotecas 1.163.750 pesetas distribuidas entre los establecimientos provinciales, comarcales, municipales, rurales, de institutos, universitarios, de centros de investigación y estudio e históricos. También se emplearon en las suscripciones a las publicaciones periódicas de todas las bibliote-

[17] Sobre la poesía republicana remito a Caudet, 1993, 437-464.

[18] Acerca de la situación y evolución de las bibliotecas públicas durante el conflicto bélico véase *Biblioteca en guerra,* 2005; así como los artículos de Fernández Soria, 1988, 101-116; Gamonal Torres y Herranz Navarra, 1985, 73-78; y Escolar, 1979, 261-288.

[19] Cfr. *Memoria de la Oficina de Adquisición de Libros, marzo-noviembre de 1937*, 1937; y *Un año de trabajo en la Sección de Bibliotecas, marzo 1937-abril 1938*, 1938.

cas los lotes de compensación otorgados a entidades que entregaban colecciones incautadas y en la administración de las compras de obras (gastos de material, embalaje, transporte, etc.).[20] A pesar de las dificultades del conflicto bélico, la política bibliotecaria no fue suspendida, se continuó con la labor iniciada años atrás por el Patronato de Misiones Pedagógicas y la Junta de Intercambio. En la documentación de la Oficina de Adquisición apenas nada indica que el país estaba en guerra, salvo que el transporte por ferrocarril estaba interrumpido sin especificar la causa y, por tanto, el suministro de libros tenía que hacerse por carretera.

La Oficina se ocupó de la adquisición de los libros necesarios para nutrir las nuevas bibliotecas y modernizar las antiguas, así como recoger obras imprescindibles para las bibliotecas de centros docentes antes de que se agotasen en el mercado. Asimismo, organizó y distribuyó los lotes de libros a las diferentes bibliotecas del Estado, y formó los ficheros de la producción bibliográfica española del momento. Por Decreto de 13 de noviembre de 1937 se estructuró el sistema de bibliotecas públicas existentes en provinciales, comarcales, municipales, rurales y depósitos renovables de libros en aldeas relacionados con una biblioteca municipal. Siguiendo las indicaciones de María Moliner en 1936 acerca de transformar las bibliotecas entregadas por el Patronato de Misiones Pedagógicas a los pueblos en rurales, escolares y mixtas, la Oficina de Adquisición de Libros continuó esta labor a lo largo de la guerra e incluyó nuevas categorías como municipales, de instituto y de colonias.[21]

Otra disposición legal importante fue la Orden ministerial de 26 de febrero de 1937 que obligaba a establecer una biblioteca en cada Instituto de Segunda Enseñanza, ya que la mayoría de estos centros carecían de biblioteca y, en los casos donde existía, estaba formada por libros de escaso interés y anticuados, procedentes de las órdenes religiosas desamortizadas. La Oficina rápidamente abrió 62 bibliotecas modestas en institutos. De éstas, 33 funcionaron a la vez como escolares y públicas en localidades donde todavía no se había instalado una biblioteca municipal, duplicando el horario y la intensidad del servicio de préstamo. A pesar de la proximidad de muchas ciudades con los frentes de batalla, las

[20] Véanse el presupuesto y las diferentes partidas en Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares (AGA), Sección de Cultura, Caja n.º 20.280.

[21] Véanse las *Normas para el servicio de adquisición, formación de lotes y su distribución entre las entidades de carácter militar y civil* en AGA, Sección de Cultura, Caja n.º 20.039.

bibliotecas públicas no cerraron sus puertas. Así, en Madrid, la Biblioteca Popular del Hospicio registró en el segundo trimestre de 1938 unos 8.300 lectores, y la de José Acuña, situada en plena Gran Vía, debido a los continuos bombardeos cerró el servicio en sala, pero mantuvo el servicio de préstamo de libros a los usuarios. Sin embargo, la Biblioteca Popular de Latina, situada en Pacífico, fue cerrada y sus fondos trasladados por ser una zona batida constantemente por la artillería. Los bombardeos también provocaron el cierre de la Biblioteca Popular de Cuatro Caminos. Para atender a toda la población de la capital que se había desplazado a barrios más seguros al noroeste de la ciudad, se crearon pequeñas bibliotecas circulantes distribuidas por puntos estratégicos. Sus fondos procedían de las Bibliotecas Populares establecidas en zona de guerra y de los lotes de literatura moderna procedentes de la Oficina de Adquisición. Así se abrieron al público las Bibliotecas de Prosperidad-Guindalera y de Ventas.

Por otra parte, la organización Cultura Popular, nacida tras la victoria del Frente Popular en febrero de 1936 para coordinar todas las manifestaciones culturales de los partidos políticos, sindicatos y agrupaciones, organizó una compleja red de bibliotecas que fueron repartidas a batallones, hogares del soldado, hospitales de sangre, guarderías y a centros políticos y sindicales, llegando a distribuir 1.097 colecciones de libros entre agosto de 1936 y junio de 1937, que movilizaron 131.640 volúmenes.[22] En Cataluña, la Generalitat organizó por Decreto de 17 de febrero de 1937 el Servei de Biblioteques del Front para llevar libros a los soldados del frente de Aragón, y en julio de 1938 se vio obligada a crear una Secció d'Hospitals debido a la demanda de lectura de los hospitales de guerra. Este organismo llegó a movilizar más de 50.000 volúmenes en un autobús, que recorrió toda la región catalana y aragonesa.[23] El libro ayudaba a superar la soledad, la convalecencia en un sanatorio y a evadirse de la cruda realidad de los combates. Asimismo, los textos fueron básicos en la campaña de alfabetización e instrucción desplegada en los campos de batalla. Esta amplia

[22] Cfr. *Realizaciones de la España Leal. La Sección de Bibliotecas de Cultura Popular. Un año de trabajo, julio 1936-julio 1937,* 1938; y Andrés, 1938. Sobre el desarrollo de las bibliotecas en la Guerra Civil también resulta interesante el capítulo «Durante la guerra» en el libro de Vicéns de la Llave, 2002, 65-99.

[23] Remito al estudio de Cugueró i Conchello, Boada i Villalonga y Allue i Blanch, 1995.

difusión de la lectura se completó con la distribución de los fondos bibliográficos de las editoriales y librerías desaparecidas o incautadas.

La socialización del libro y de la lectura culminó durante la guerra porque el libro se convirtió en el símbolo de la España democrática y defensora de la cultura que luchaba en los frentes con el fusil. Se incrementaron las publicaciones y se amplió la circulación de las mismas para llegar a todos los rincones del país, incluyendo tanto a civiles como a combatientes. El libro pasó a ser un arma propagandística y revolucionaria en el seno de una sociedad militante. Se identificó la victoria final y el cambio radical del Estado con el acceso libre y gratuito de todos los ciudadanos a la instrucción y a la cultura. La lectura del pueblo era fruto de la liberación social, porque el libro se transformó en un instrumento de emancipación. Los valores y contenidos de las obras eran revolucionarios y de defensa de la República. La producción, los fines y los sistemas de distribución eran inmediatos porque respondían a las necesidades de la guerra. Además, se alteraron las relaciones habituales entre el público y los textos, porque ya no eran elaboraciones intelectuales ajenas, sino que reproducían las vivencias personales de la gente, lo que les ocurría a los propios lectores.[24]

Sobre la revolución de la lectura destaca el testimonio del editor Manuel Aguilar, quien pasó la guerra en Madrid trabajando como empleado en su propia empresa incautada. Contempló directamente cómo desaparecía su fondo editorial para atender las innumerables peticiones de obras de distintos centros y entidades. En este sentido, señaló que la guerra le convirtió en librero:

> No recuerdo haber leído comentarios acerca de un fenómeno que la contienda suscitó entre los españoles: el de una pasión casi frenética por la lectura […]. Desde los frentes llegaban a Madrid camiones para cargar todos los libros que se encontraban. El precio no les importaba, y tenían razón, pues el papel más abundante era el papel moneda. Quise, dentro de mis limitadísimas posibilidades, enmascarar colecciones como Obras Eternas y Joya. Pero los comisarios políticos y los oficiales eran drásticos pesquisidores; se metían en los depósitos y a veces se las llevaban sin encuadernar […]. Se pedía literatura de evasión, ciertamente, pero las marcas más ventajosas se las adjudicó otro tipo de libros. Se agotaron las *Vidas de moralistas cristianos* —Santo Tomás de Aquino, los Padres del Yermo, San Clemente de Alejandría, San Juan Crisóstomo, San Basilio…—; las *Meditaciones de San Agustín*, las obras completas de Santa Teresa y las de Rubén Darío […]. Pero los que nunca habían leído, leían; quienes sólo habían

[24] Cfr. Martínez Martín, 2001. Asimismo Abella, 2004a.

> conocido deleznables, leían obras maestras. ¡Y no dejarían de leer! […]. En los hospitales, en las trincheras y en los cuarteles, en las cárceles y en las embajadas, como en las habitaciones sin lumbre y bastantes veces sin pan, los libros que ostentaban la lamparilla de aceite con el *Tolle, lege*, enseñaban, distraían, elevaban. Eran alivio de congojas y penurias, y despertaban anhelos nuevos.[25]

2. La zona rebelde: al servicio de la Cruzada

En la España sublevada las ediciones fueron dispersas debido a que las principales casas editoriales quedaron en zona republicana y a que los centros de poder durante el primer año y medio de guerra también estuvieron dispersos. Tras las conquistas de San Sebastián y Bilbao en el verano de 1937 mejoraron las posibilidades de publicar gracias a las infraestructuras industriales y las fábricas de papel de Guipúzcoa. Ante esta situación aparecieron nuevos sellos, como Jerarquía, Requeté, Reconquista, Ediciones Antisectarias o Castilla; muchas imprentas de provincias incrementaron su actividad como la de Afrodisio Aguado y Talleres Tipográficos Cuesta en Valladolid, la Imprenta Aldecoa de Burgos o los Talleres Aldus de Santander; y continuaron su actividad, las pocas firmas que quedaron bajo el control de los militares, como la Librería Santarén de Valladolid, Editorial Católica, Librería General de Zaragoza, Establecimientos Cerón en Cádiz o la casa Hijos de Santiago Rodríguez, establecida en Burgos y especializada en textos escolares y juveniles, como ya he señalado líneas arriba.[26] También aparecieron ediciones de autor y numerosos textos sin pie de imprenta debido a las deficiencias de la infraestructura editorial en esta zona. El editor José Ruiz Castillo, director de Biblioteca Nueva y hombre de la derecha, se trasladó a Valladolid y se puso a trabajar al servicio de los rebeldes con la creación de Ediciones Reconquista, colaborando con la casa Santarén y la editorial Luz de Zaragoza para la impresión de los textos. Publicó en 1938 títulos como el deplorable libro *Comunistas, judíos y demás ralea* de Pío Baroja con prólogo de Giménez Caballero; *Horas de oro. Devocionario poético* de Manuel Machado; y *Esclavitud y libertad: diario de una prisionera* de Concha Espina.[27]

La casa Santarén de Valladolid, nacida al calor de la librería del mismo nombre, fue la empresa más sólida de la España rebelde, ya que publicó un centenar de

[25] Cfr. Aguilar, 1972, tomo II, 852-854.

[26] Véase Alted Vigil, 1984; así como *El pensamiento totalitario contra la legalidad constitucional (1920-1959),* 2003; y la obra ya citada de Santonja, 1994.

[27] Remito al artículo de Sánchez García, 2002, 123-140.

títulos a precios asequibles y correctamente presentados, aunque también hizo ediciones de lujo. Entre sus títulos destacaron los referidos a operaciones militares, como las crónicas de Víctor Ruiz Albéniz bajo el seudónimo de El Tebib Arrumi, *Campaña de Santander*, *Campañas de El Jarama y el Tajuña* o *La conquista de Vizcaya*; o las gestas de *Cómo conquistó Sevilla Queipo de Llano* de Luis Montán; *La epopeya del Alcázar* de Muro Cegrí; o *La Guerra Civil en Guipúzcoa: julio-agosto 1936* de Manuel Morales. También salieron de sus prensas otros textos muy variados como una *Gramática de la Lengua castellana* de Narciso Alonso; la amplia biografía de Isabel I de Castilla, *Isabel la Católica, fundadora de España: su vida, su tiempo, su reinado* de César Silió a 16 pesetas; las novelas *Los rojillos* y *Los rojos* de Alberto Martín con el seudónimo de Juan Deportista; *Poesía (1923-1937)* de José M.ª Pemán; *Meditaciones españolas* y *Manolo* de Francisco Cossío a seis pesetas; el relato personal de Joaquín Romero-Marchent, *Soy un fugitivo: (historia de un evadido de Madrid)* a cinco pesetas; o el manual de instrucción militar *Servicio de artillería: armamento y munición* de Mariano Villoslada. El *Romancero de la guerra* de Sanz y Ruiz de la Peña contó con una edición corriente al precio de seis pesetas y otra de lujo a 25 pesetas. Y dentro de la colección «Documentos Gráficos de la guerra», *Las 500 fotos de la guerra* en la edición corriente costaban 10 pesetas y en papel cíceros alcanzaban las 15 pesetas. Además, contaba con servicio contra reembolso para facilitar la distribución entre el público.

Ediciones Antisectarias de Burgos, cuyo nombre representaba una antítesis del tipo de publicaciones que impulsó, fue gestionada desde la firma Hijos de Santiago Rodríguez. De su catálogo a precios populares y en formato pequeño sobresalen obras contra la masonería como *La francmasonería, crimen de lesa patria* y *Masonería y separatismo*, ambas del director de la editorial, el padre Tusquets, publicadas en 1936 y 1937 respectivamente a una peseta; *La masonería y la pérdida de las colonias* de Primitivo Ibáñez; o *Historia de la Masonería Española* de Juan Alberto Navarro editada en 1938; así como los libros de denuncias de los atropellos republicanos de Antonio Pérez de Olaguer, *El terror rojo en Cataluña* en 1937 y *El terror rojo en Andalucía* en 1938 con una tirada de 10.000 ejemplares; o *La quiebra fraudulenta de la República* de Carlos Domi en la colección «Publicaciones Nueva España»; *Por quién fue asesinado Calvo Sotelo* de Benjamín Bentura; *España vendida a Rusia* de Teodoro Toni en 1937; o *Rasgos inéditos de Don Fernando de los Ríos* de Francisco Vélez en 1938. De hecho, la «Serie Antisectaria»

estaba destinada a combatir las sectas, enemigas de Dios y de España, y especialmente la Francmasonería. En la contraportada de sus publicaciones aparecía la intención y el objetivo de esta editorial:

> La finalidad de estas Ediciones es puramente patriótica y en modo alguno partidista. En ellas colaboran personalidades de diversas ideologías, pero no figurará ni un autor dudosamente adherido al Régimen, ni una idea que no contribuya a defender las normas que para España va dictando S. E. el Generalísimo Franco. Propagar estas Ediciones es un deber de todo buen español. Sobre todo, hay que difundirlas entre los soldados y las milicias, para ir formando la conciencia de la Nación y hacer obra de sólida cultura popular.[28]

Asimismo, merece atención especial Ediciones Jerarquía de Pamplona, impulsada por el sacerdote y director de la Delegación de Prensa y Propaganda de la FET y de las JONS, Fermín Izurdiaga. Se encargó de publicar en 1938 el *Poema de la Bestia y el Ángel* de José M.ª Pemán; *Eugenio o proclamación de la Primavera* de Rafael García Serrano; *Madrid, de Corte a Cheka* de Agustín de Foxá; y reeditó el texto de Giménez Caballero, *Genio de España: exaltaciones a una resurrección nacional y del mundo*. Este último título fue también publicado en Zaragoza en El Heraldo de Aragón y el famoso libro de Foxá apareció a la vez en la Librería Internacional de San Sebastián, pero impresa en Aldus, S. A. de Artes Gráficas de Santander. Este fenómeno fue muy común en la zona sublevada debido a la fragmentación de la industria editorial. El mismo título salía en prensas de distintos lugares para fomentar su difusión y, además, según iban conquistando nuevas localidades iban ampliando su radio de acción para contrarrestar la enorme labor editora de la España controlada por el Gobierno republicano. El título de Foxá contaba que las calles madrileñas olían «a sudor, a vino, polvo y gritos» y sobre el 14 de abril comentaba que «[…] la multitud invadía Madrid, era una masa gris, sucia, gesticulante […], las golfas de San Bernardo y de Peligros con los pechos desnudos […], era el día de los instintos sueltos […], vomitonas en las esquinas, abortos en la Dehesa de la Villa, pellizcos obscenos y el sexo turbio que se enardecía en los apretones […]». Sobre el Madrid del Frente Popular afirmaba que «eran el crimen, el odio y el instinto sexual andando por la calle».[29] Igualmente,

[28] Cfr. Pérez de Olaguer, 1938 (contraportada).

[29] Cfr. Foxá, 1938, 74, 77 y 232.

la obra *Esclavitud,* de Concha Espina, fue publicada por Ediciones Reconquista y la firma Santarén a la vez. Y su otra obra, *Retaguardia,* tuvo tres ediciones en 1937, una en Córdoba en el Instituto Social de Bellas Artes, otra en San Sebastián en la Librería Internacional y otra sin lugar y sin nombre. Después de la guerra, en 1941, Jerarquía pasó a denominarse Editora Nacional, convirtiéndose en la firma oficial financiada por el Estado.[30]

La literatura publicada abordó informes de denuncia de los horrores «rojos», obras religiosas, textos de adoctrinamiento, relatos de cautivos y biografías ejemplares.[31] Joaquín Arrarás publicó una hagiografía de 316 páginas sobre Franco en San Sebastián en la Librería Internacional en 1937 que tuvo seis ediciones. También Víctor Ruiz Albéniz dedicó otra biografía al general, *Héroes de España: el Caudillo, S. E. D. Francisco Franco Bahamonde* en 1937, impresa en Ávila por el católico Sigiriano Díaz. El jefe de la sublevación militar, Mola, también tuvo dos biografías: *Con el general Mola,* de 1937, editada en Zaragoza por la Librería General; y *Mola: Datos para una biografía y para la historia del Alzamiento Nacional,* en 1938, en las prensas de El Heraldo de Aragón; ambas fueron realizadas por su antiguo secretario, José María Iribarren. En la Tipografía Álvarez de Sevilla en 1937 vio la luz el libro de José Pemartín, *Qué es «lo nuevo»: consideraciones sobre el momento español presente*. Jacinto Miquelarena, un huido de la zona republicana, publicó *El otro mundo. La vida en las embajadas de Madrid en Burgos, primer cuartel general del Caudillo,* en Ediciones Castilla en 1938 por la Imprenta Aldecoa. Enrique Suñer Ordóñez sacó el feroz libelo contra la Institución Libre de Enseñanza, *Los intelectuales y la tragedia española*, en Editorial Española, S. A. al importe de cinco pesetas, pero impresa también en la Imprenta Aldecoa. En San Sebastián existió igualmente una Editorial Española que publicó los textos raciales del psiquiatra Vallejo Nágera, *Psicopatología de la conducta antisocial* de 1937 y *Política racial del nuevo Estado* de 1938. El término español fue recurrente en las zonas que tuvieron empresas editoriales con resonancias patrióticas. A principios de 1939, a los pocos días de la caída de Barcelona, Cecilio Benítez de Castro sacó la novela, *Se ha ocupado el kilómetro seis: (Contestación a Remarque)*, en el sello catalán Maucci, con prólogo de Luys Santa Marina.

---

[30] Moret, 2002.

[31] Abella, 2004b.

Sobre los problemas del papel destaca la nota del autor al respecto, José M.ª Iribarren, al final de su biografía sobre Mola, impresa en mayo de 1937 en la editorial de El Heraldo de Aragón: «La carestía del papel reinante al imprimir este volumen y la consiguiente necesidad de sujetarse a los escasos tipos de que el comercio disponía, han hecho que este libro tenga un grosor desmesurado en relación con el tamaño de sus páginas, y que, por no agravar la desmedida, me viera precisado a suprimir el índice».[32] De hecho, el formato es muy pequeño, 16 cm, y hace que el libro alcance las 382 páginas.

También destacaron las reediciones, como la obra de José M.ª de Salaverría, *Los conquistadores: el origen heroico de América*, que había aparecido por primera vez en 1918 en el sello Caro Raggio y que se reeditó en 1938 en la Librería Internacional de San Sebastián; así como *Defensa de la Hispanidad* de Ramiro de Maeztu por Gráficas Aldus en Santander en 1938, publicado por primera vez en 1934 en la casa Gráfica Universal de Madrid. La casa Rayfe, la editorial Razón y Fe de los jesuitas, también continuó con su labor de proselitismo durante la guerra en Burgos con títulos como *Esto pasó en Asturias: sangre y dolor de la revolución roja (estampas de martirio)* de Manuel González Hoyos en 1938; *Cómo escapé de los rojos: Odisea de un sacerdote evadido de Cataluña, disfrazado de pastor y perdido en los Pirineos* de 1938; o *El estado católico* de Joaquín de Aspiazu en 1939. La lírica también fue utilizada por los escritores y publicistas al servicio de la causa militar con títulos como el de Federico Urrutia, *Poemas de la falange eterna*, publicado en Santander por Gráficas Aldus en 1938; *Lira bélica (Antología de los poetas y la guerra)* de José Sanz y Díaz por la Librería Santarén de Valladolid en 1939; *Castilla y la guerra* de Francisco Javier Martín Abril en la Tipografía Cuesta de Valladolid en 1937, con prólogo de José M.ª Pemán; o *Cantos de guerra y de* Imperio de Esteban Calle Iturrino en Bilbao en el sello Dochao, pero como edición de la Delegación Provincial de Prensa y Propaganda de FET y de las JONS de Vizcaya; aparte de los ya citados de Pemán.[33] A continuación comparemos un poema de Calle Iturrino con un fragmento del famoso «Poema de la Bestia y el Ángel» de Pemán:

[32] Iribarren, 1937, 382.

[33] Véase Caudet, 1993, 465-502.

Saber morir; ¡saber morir!: es ésa
la suprema virtud
[…].
Rondar el fuego, sin temer la llama,
sin miedo de cegar, buscar la luz,
o ascender, ascender, aunque en la cumbre,
nos espera una cruz.

Con la sonrisa entre los labios, siempre,
nuestra vida vivir,
y si la muerte acecha, sonriendo,
a encontrarla salir.

Temer, más que a la nieve de su beso,
el aura afogarada del rubor,
y esperar que nos traigan a la tumba,
una lágrima, un verso y una flor.[34]

Otra vez sobre el libro azul que baña
la luz naciente en oro ensangrentado,
el dedo del Señor ha decretado
un destino de estrellas, para España
[…].
¡Y cómo iguala la muerte,
los rojos y los azules!
¡qué amor de sol los acerca!
¡qué paz de tierra los une!
[…].
Pero Dios sabe los nombres
y los separa en las nubes.
[…].
Y el enemigo sigue siendo el mismo
Oriente pecador.
No hay más: Carne o Espíritu.
No hay más: Luzbel o Dios.[35]

Toda esta producción estaba íntimamente ligada a la depuración de bibliotecas que iniciaron las autoridades militares desde 1936 para erradicar las ideas contra las que luchaban en los frentes, cuyo fin era sustituir todos los textos subversivos que atentaban contra la moral, la patria, la familia o la religión. De hecho, merece consideración aparte y complementaria a estas actividades editoriales la política que llevó a cabo el bando rebelde en política bibliotecaria. La mayoría de los títulos del mercado y de los fondos de las distintas bibliotecas públicas fueron purgados durante y después de la Guerra Civil. Muchas bibliotecas municipales fueron destruidas parcial o totalmente durante la contienda, pero otras continuaron su actividad posteriormente, previa depuración de los fondos y cambio en los miembros de cada junta bibliotecaria.[36] En este sentido, algunas bibliotecas que no sufrieron daños

[34] Calle Iturrino, 1937, 65-66.

[35] Pemán, 1938, 21, 136 y 193.

[36] Puede comprobarse la situación de las bibliotecas municipales, de Misiones Pedagógicas y populares al acabar la Guerra Civil, junto con los archivos y los monumentos de los pueblos del país, clasificados por provincias, en AGA, Sección de Educación, Cajas n.º 3.827 y 4.319. Fueron destruidas totalmente las bibliotecas municipales de Aguaviva, Alcañiz, Aliaga, Cedrillos, Ejulve, Estercuel, Guadalaviar, Híjar, Mas de las Matas, Mosqueruela, Olba, Toril y Masegoso, Valbona, Valdelinares, Valdetormo (Teruel), Alcublas, Casinos, Cheste, Godella, Pedralba (Valencia), Antequera, El Burgo (Málaga), Belmez, Villanueva del Duque

materiales acabaron abandonadas por la falta de público, que dejó de acudir a un centro de creación republicana, pero adulterado por los vencedores. Además, algunos miembros de las antiguas juntas habían muerto en la contienda, o bien habían sido sustituidos por los nuevos alcaldes fieles al régimen, por los cargos de Falange y por las demás fuerzas vivas de los pueblos, sin participación de elementos obreros ni organizaciones sindicales, prohibidas por el nuevo Estado.

De hecho, en la documentación aparecen noticias contradictorias sobre el estado de los establecimientos. Algunas bibliotecas, que figuraban en buen estado en las listas elaboradas al poco tiempo de acabar la contienda, en informes posteriores aparecen como destruidas por la guerra, probablemente para justificar su cierre o abandono. Por otra parte, muchos libros del catálogo de las bibliotecas habían desaparecido tras el expurgo al que fueron sometidos todos los establecimientos. Fueron retirados títulos como *La Celestina* de Fernando de Rojas; *El Estado de los Soviets* de Schlesinger; *Cañas y Barro* de Blasco Ibáñez; *La rebelión de las masas* de Ortega y Gasset; *Doña Perfecta* de Pérez Galdós; *Papá Goriot* de Balzac; *Sonata de otoño* de Valle-Inclán; *El retrato de Dorián Gray* de Oscar Wilde; *Los miserables* de Víctor Hugo; *El árbol de la ciencia* de Pío Baroja; *El fuego* de Barbusse; *Los siete ahorcados* de Andreiev; *Las almas muertas* de Mogol; *Crimen y castigo* de Dostoievski; *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* de Pestalozzi; *Guerra y paz* de Tolstói; o *Historia de la civilización española* de Rafael Altamira. En este sentido, destaca la memoria de la Biblioteca Universitaria de Zaragoza correspondiente al año 1938, fechada el 20 de enero de 1939:

> La revolución para infiltrar sus venenosas doctrinas en la sociedad, se sirvió del libro antipatriótico y antirreligioso en la escuela laica de la República y en otros Centros durante estos últimos años. Para destruir esta demoledora política y contribuir a la

(Córdoba), Castellar de Santiesteban, Porcuna (Jaén), Corrales (Zamora), Enciso (Logroño), Esteras de Lubia, Morón de Almazán (Soria), Fonz, El Grado, Naval (Huesca), Fuentealamo, Vianos (Albacete), Guadix, Juviles (Granada), Mandemayor (Guadalajara), Mas de Barberans (Tarragona), Mérida (Badajoz), Mongay (Lérida), Navalperal de Pinares (Avila), Onda (Castellón), Quinto (Zaragoza), Reinosa (Santander), Ubidea (Vizcaya), Vera (Almería) y Verdú (Lérida). Fueron destruidas parcialmente las bibliotecas de Alcira, Carlet (Valencia), Arens de Lledó, Blesa, Caude, Cretas, La Puebla de Híjar, Torrevelilla, Tramascamilla (Teruel), Canet lo Roig (Castellón), Carranque (Toledo), Fabara (Zaragoza), Fuente el Fresno (Ciudad Real), Gaucín (Málaga), Peralta de la Sal (Huesca), La Romana (Alicante), San Cugat del Vallés (Barcelona), Sástago (Zaragoza), Ulldecona (Tarragona) y Villanueva del Rosario (Córdoba).

> recta formación hispana, moral, religiosa y patria, el Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional, ordenó la depuración de las Bibliotecas escolares, de Misiones Pedagógicas, Circulantes, de Recreo, etc. retirando de ellas los libros inmorales, propaganda de doctrinas marxistas y todo cuanto signifique atentados a la unidad patria, menosprecio a la Religión católica y oposición al glorioso Movimiento Nacional.[37]

El ataque a las bibliotecas públicas municipales provocó la desaparición de muchas de ellas o la apropiación por grupos particulares de las mismas, como la de Bienservida (Albacete), que tuvo una intensa actividad durante la República y que en 1946 se había convertido en la biblioteca de Falange.[38] A pesar de la depuración y de la censura de libros, el régimen franquista utilizó la infraestructura republicana, pero con otros fines.[39] El gran logro de la política de la II República fue consolidar en la sociedad española el concepto y el servicio de biblioteca pública. De hecho, el Estado dictatorial mantuvo el Decreto de 13 de junio de

---

[37] *Memoria de la Biblioteca Universitaria de Zaragoza correspondiente al año 1938* (20 de enero de 1939), en AGA, Sección de Educación, Caja n.º 5.459. En este mismo sentido insistía la Memoria de la Biblioteca Universitaria de Tarragona de 1939, recogida en la misma caja de documentos: «El expurgo de las Bibliotecas se impone como una necesidad biológica si queremos que la victoria lograda por las armas no se vea amenazada por las ideas subversivas disparadas por esas publicaciones contrarias al espíritu que anima el glorioso Movimiento nacional». Sobre la depuración de bibliotecas remito también a la documentación del AGA, Sección de Educación, Cajas n.os 4.753, 4.754 y 4.755. Para el caso asturiano véase el trabajo de Borque López, 1997.

[38] Así lo denunció el inspector en su visita al establecimiento en septiembre del mismo año: «En la plaza del pueblo está situado el edificio del Ayuntamiento y en uno de sus balcones centrales existe un gran rótulo que dice "Biblioteca Pública Municipal"; esto desorienta al visitante, porque la tal Biblioteca no existe en el edificio. Según manifestó el Sr. Alcalde, al poco tiempo de verificarse la liberación, la Biblioteca, que hasta 1936 había funcionado perfectamente, fue trasladada de local, al que ocupa Falange en una de las calles adyacentes. La Biblioteca, por lo tanto, ha dejado de ser pública para convertirse en Biblioteca de Falange y hasta me atrevería a decir que ha dejado de ser Biblioteca como tal, porque los libros están desordenados, muchos se han perdido y los que quedan están situados en un local inadecuado para su utilización eficaz». *Informe de visita a la Biblioteca municipal de Bienservida el 15 de septiembre de 1946.* AGA, Sección de Cultura, Caja n.º 19.770.

[39] Sobre la labor bibliotecaria del bando franquista en guerra véase la *Memoria sobre las Bibliotecas Universitarias y sus secciones populares y provinciales* (¿1939?). AGA, Sección de Educación, Caja n.º 4.753. Asimismo, acerca de las bibliotecas circulantes de hospitales y el Servicio de Lecturas del soldado pueden consultarse distintas memorias contestando a las preguntas de la circular sobre algunos servicios del Cuerpo de Bibliotecarios del mes de mayo de 1937 en las Cajas n.os 5.458 y 4.756.

1932 sobre creación de bibliotecas municipales hasta 20 años después. Asimismo, conservó la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros que pasó a llamarse también de Revistas hasta la fundación del Servicio Nacional de Lectura en 1947, cuyo objetivo principal era el fomento de las bibliotecas públicas.[40] Así, en las Instrucciones para la organización y funcionamiento de las secciones especiales de referencia en las bibliotecas públicas servidas por el Cuerpo facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 1.º de la Orden de 17 de mayo de 1938 del Ministerio de Educación Nacional, se afirmaba:

> [...] las colecciones responden a estos matices y constituyen un auxiliar indispensable de la vida local, verdadero «servicio público» paralelo al del asfaltado, iluminación o saneamiento de la ciudad.
>
> [...] En nuestro intento de hacer que la Biblioteca pública llene el papel que le corresponde en la vida nacional procuraremos organizar el máximo de actividades posibles de la biblioteca y pondremos en acción los medios a nuestro alcance para que los servicios que se creen hallen rápidamente un provecho inmediato y se utilicen por el público.[41]

Por otra parte, tras la Guerra Civil, reapareció la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros y Revistas para bibliotecas públicas, encargada de organizar bibliotecas de carácter popular en los municipios españoles. La presidencia recayó en Melchor Fernández Almagro, después de renunciar el duque de Maura por motivos de residencia. Lasso de la Vega, Manuel Machado y Laín Entralgo ocuparon cargos de vocales en esta Junta de perfil reaccionario, donde apareció la función del censor. En el *Catálogo de la Biblioteca Central Circulante* de 1946, este organismo reconocía la labor de la anterior Junta de Intercambio y Adquisición de Libros en la creación de bibliotecas municipales, pero insistía en el carácter popular de los establecimientos y no en el público. Además, sus objetivos y presupuestos eran más modestos y más restringidos socialmente. Se negaban a continuar con la labor de la Junta republicana de crear bibliotecas municipales:

---

[40] Remito al *Informe sobre el Servicio Nacional de Lectura. Su naturaleza. Sus características. Su actividad.* AGA, Sección de Cultura, Caja n.º 20.156.

[41] Dichas *Instrucciones para la organización y funcionamiento de las secciones especiales de referencia en las Bibliotecas públicas* se conservan en AGA, Sección de Educación, Caja n.º 4.319.

> [...] dotar a los Municipios españoles de Bibliotecas con fondos numerosos, equivaldría, en muchos casos, a situar, en un determinado lugar, una serie de libros que ni por el nivel intelectual de la localidad, ni por la consulta que de los mismos pudiera hacerse, merecería sacrificar por hoy, los esfuerzos del Estado. El plan de creación de una Red de Bibliotecas en España, que dotase a los lugares más apartados de nuestro territorio de una expansión cultural, representa un esfuerzo económico que pocos Estados pueden mantener; en España, encomendada esta misión a la Junta de Intercambio, los resultados han de ser pequeños dada la escasa consignación disponible, para estas atenciones.[42]

Referencias bibliográficas

Abella, Rafael: *La vida cotidiana durante la Guerra Civil. La España republicana*, [1975] Barcelona: Planeta, 2004.

— *La vida cotidiana durante la Guerra Civil. La España nacional*, Barcelona: Planeta, 2004.

Aguilar, Manuel: *Una experiencia editorial*, Madrid: Aguilar, 1972, tomo II.

Alberti, Rafael: *Obras completas. Poesía I,* Madrid: Aguilar, 1988.

Alted Vigil, Alicia: *Política del nuevo estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la Guerra Civil*, Madrid: Ministerio de Cultura, 1984.

Álvarez Lopera, José: *La política de bienes culturales del gobierno republicano durante la Guerra Civil española*, Madrid: Ministerio de Cultura, 1982.

Andrés, Teresa: *Indicaciones sobre la organización de las Bibliotecas de Frentes, Cuarteles y Hospitales*, Valencia: Cultura Popular, 1938.

Anuario del Libro y de las Artes Gráficas, Barcelona: Cámaras Oficiales del Libro, 1935.

Bahamonde, Antonio: *Un año con Queipo de Llano. Memorias de un nacionalista, seguido de Noches de Sevilla de Jean Alloucherie y El infierno azul de Edmundo Barbero*, Sevilla: Espuela de Plata, 2005.

Biblioteca en guerra. Catálogo de la exposición celebrada en la Biblioteca Nacional de Madrid del 15 de noviembre de 2005 al 16 de febrero de 2006, Madrid: Biblioteca Nacional; Ministerio de Cultura, 2005.

Borque López, L.: *Bibliotecas, archivos y Guerra Civil en Asturias*, Gijón: Trea, 1997.

Calle Iturrino, Esteban: *Cantos de Guerra y de Imperio*, Bilbao: Dochao, 1937.

Catálogo de la Biblioteca Central Circulante, Madrid: Junta de Intercambio y Adquisicion de Libros y Revistas para Bibliotecas Públicas, 1946, tomo I.

Caudet, Francisco: «La poesía de la Guerra Civil» en *La Cultura*, 17, serie monográfica *Historia de la Guerra Civil*, Madrid: Historia 16, 1986, pp. 92-99.

— *Las cenizas del Fénix. La cultura española en los años 30*, Madrid: Ediciones de la Torre, 1993.

Cobb, Christopher H.: *Los milicianos de la cultura*, Bilbao: Universidad del País Vasco, 1995.

Corderot, Didier: *La littérature de kioske entre la plume et le fusil. Les formes narratives pendant la Guerre Civil espagnole (1936-1939)*. Tesis Doctoral, Universidad de Bourgogne-Dijon, 2000.

Cugueró i Conchello, Maria C.; Maria Teresa Boada i Villalonga y Vicenç Allue i Blanch: *El Servei de Biblioteques del Front 1936-1939*, Barcelona: Diputación de Barcelona, 1995.

El pensamiento totalitario contra la legalidad constitucional (1920-1959). Catálogo de la Exposición, Córdoba: Universidad de Córdoba, 2003.

Escolar, Hipólito: «Política educativa y bibliotecaria de la República durante la Guerra Civil», *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, LXXXII, 2, 1979, pp. 261-288.

— *La cultura durante la Guerra Civil*, Madrid: Alhambra, 1987.

Fernández Soria, Juan Manuel: *Educación y cultura en la Guerra Civil*, Valencia: Nau Llibres, 1984.

— «La asistencia cultural de la República en guerra», en Manuel Aznar et al.: *València, capital cultural de la República (1936-1937). Antología de textos i documents*, Valencia: Generalitat Valenciana, 1986, pp. 43-98.

[42] *Catálogo de la Biblioteca Central Circulante,* 1946, tomos I, V y VI.

— «Política de bibliotecas en la República durante la Guerra Civil», *Perspectiva contemporánea*, I, 1, 1988, pp. 101-116.

Foxá, Agustín de: *Madrid de corte a cheka*, San Sebastián: Librería Internacional, 1938.

Gamonal Torres, M. A. y J. F. Herranz Navarra: «Contribución al estudio de los organismos de difusión cultural republicana durante la Guerra Civil: los servicios de bibliotecas en el Ejército Popular», *Boletín de ANABAD*, XXXV, 1, 1985, pp. 73-78.

Giménez Siles, Rafael: *Retazos de vida de un obstinado aprendiz de editor, librero e impresor. Feria del Libro de Madrid. Agrupación de Editores Españoles*, México: Ediapsa, 1981.

Herrera Petere, José: *Guerra viva. Romances,* Madrid: Ediciones Españolas, 1938.

Iribarren, José M.ª: *Mola: Datos para una biografía y para la historia del Alzamiento Nacional*, Zaragoza: El Heraldo de Aragón, 1938.

Machado, Antonio: *Madrid (Baluarte de nuestra guerra de independencia. 7. xi. 1936-7. xi. 1937)*, [Valencia]: Servicio Español de Información, [1937].

Mainer, José Carlos: «La vida cultural. Los años de la Guerra Civil», en Santos Juliá (coord.): *República y Guerra Civil*, Madrid: Espasa-Calpe, 2004, pp. 483-517 [tomo XL de la Historia de Menéndez Pidal].

Martínez Martín, Jesús A.: *Los libros y la lectura durante la Guerra Civil*, Madrid: Instituto de Estudios Madrileños, 2001.

Martínez Rus, Ana: *La política del libro durante la Segunda República: socialización de la lectura*, Gijón: Trea, 2003.

Memoria, marzo-noviembre de 1937, Valencia: Oficina de Adquisición de Libros, 1937.

Moret, Xavier: *Tiempo de editores. Historia de la edición en España, 1939-1975*, Barcelona: Destino, 2002.

Pemán, José María: *Poema de la Bestia y el Ángel,* Zaragoza: Jerarquía, 1938.

Pérez de Olaguer, Antonio: *El terror rojo en Andalucía*, Burgos: Ediciones Antisectarias, 1938.

Queipo de Llano: «Discurso radiofónico en Radio Sevilla», en *Romancero General de la Guerra de España*, Madrid-Valencia: Ediciones Españolas, 1937, p. 241.

Realizaciones de la España Leal. La Sección de Bibliotecas de Cultura Popular. Un año de trabajo, julio 1936-julio 1937, Valencia: Cultura Popular, 1938.

Romancero General de la Guerra de España, Madrid-Valencia: Ediciones Españolas, 1937.

Salaün, Serge: *La poesía de la guerra de España*, Madrid: Castalia, 1985.

Sánchez García, Raquel E.: «José Ruiz-Castillo, editor de la Edad de Plata (1910-1945)», *Castilla*, 27, 2002, pp. 123-140.

Santonja, Gonzalo: *La novela revolucionaria de quiosco 1905-1939*, Madrid: El Museo Universal, 1993.

— *De un ayer no tan lejano: (cultura y propaganda en la España de Franco durante la guerra y los primeros años del Nuevo Estado)*, Madrid: Noesis, 1996.

Trapiello, Andrés: *Las armas y las letras. Literatura y Guerra (1936-1939)*, Barcelona: Península, 1994.

Tuñón de Lara, Manuel: «La cultura durante la Guerra Civil», en *La Cultura*, 17, serie monográfica *Historia de la Guerra Civil*, Madrid: Historia 16, 1986, pp. 6-57.

— «Cultura y culturas. Ideologías y actitudes mentales», en Manuel Tuñón de Lara et al.: *La Guerra Civil española. 50 años después*, Barcelona: Labor, 1989, pp. 275-358.

Tuñón de Lara, Paloma: «La novela durante la Guerra Civil», en *La Cultura*, 17, serie monográfica *Historia de la Guerra Civil*, Madrid: Historia 16, 1986, pp. 84-91.

Un año de trabajo en la Sección de Bibliotecas, marzo 1937-abril 1938, Barcelona: República Española; Ministerio de Instrucción Pública, 1938.

Vicéns de la Llave, Juan: *España viva. El pueblo a la conquista de la cultura. Las bibliotecas populares en la Segunda República*, Madrid: VOSA; Asociación Educación y Bibliotecas, 2002 [*L'Espagne vivante: le peuple à la conquète de la culture*, París: Éditions Sociales Internacionales, 1938].

Cultura Escrita & Sociedad, n.º 4, 2007, páginas 81-94, ISSN 1699-8308

La narrativa breve: una literatura para tiempos de guerra (1936-1939)

Didier Corderot [IUFM de Clermont-Ferrand]

RESUMEN: Pasada por alto durante mucho tiempo, sin duda por considerarse menos noble que la poesía, la narrativa breve publicada durante la Guerra Civil española ocupa, sin embargo, un lugar importante en la producción literaria de ambos bandos. Esta narrativa breve es difundida principalmente por revistas y colecciones literarias y desempeña un papel a la vez ideológico y mitológico que desemboca en la creación de una serie de figuras arquetípicas. Su instrumentalización es consecuencia de la capacidad que sigue teniendo, a pesar de las circunstancias, para alcanzar a un amplio público. Hoy en día, su lectura nos permite comprender mejor las raíces de un conflicto que no duró sólo tres años.

PALABRAS CLAVE: Guerra Civil española, Narrativa breve, Colecciones literarias populares.

ABSTRACT: Passed over in silence for a long time, probably because it was considered less noble than poetry, short novels published during the Spanish Civil War nonetheless took up a great deal of room amidst the literary production of both sides. These short novels circulated mainly in magazines and literary collections and played both an ideological and mythological role which led to the creation of a series of archetypal figures. The use of this form resulted from its ongoing ability, despite the circumstances, to reach a wide audience. Today, reading these texts enables us to understand better the roots of a conflict which in the end lasted more than three years.

KEY WORDS: Spanish Civil War, Short novel, Popular literary collections.

A pesar del rápido examen que le reservan muchas historias literarias, la narrativa breve fue a lo largo de la Guerra Civil española un campo de creación fecundo. Es lo que demuestra un estudio realizado para ambos bandos contendientes a partir de su propia producción, en concreto en lo que se refiere a la prensa y a las llamadas colecciones literarias, fórmula editorial híbrida que gozó, desde su lanzamiento a principios del siglo xx, de una gran popularidad en España.[1] No cabe duda de que esos soportes de publicación primero aceleraron la difusión de la narrativa breve, pero luego fueron un freno a su reconocimiento en tanto que

[1] El primero en lanzar dicha fórmula fue Eduardo Zamacois en 1907 con *El Cuento Semanal*, cuyo éxito acompañó a los 263 números de la serie. Véanse Sainz de Robles, 1952; y Magnien, 1986.

motor considerable de la prosa, en un momento en que la novela no se adecuaba a la disponibilidad del lector. Tras la contienda, dispersión y destrucción se conjugaron para correr un tupido velo sobre un fenómeno literario cuya amplitud no se ha acabado de medir.[2] En una publicación que considera la trayectoria de las expresiones literarias y culturales a lo largo de la Guerra Civil, abordar la cuestión de las formas narrativas breves (a menudo identificadas bajo el rótulo genérico de cuentos y novelas cortas) es dar cabida de algún modo a géneros injustamente pasados por alto. Interesa por consiguiente mostrar cómo estas formas proteicas, que nunca fueron ajenas a los movimientos vanguardistas, no se quedaron a la zaga en los debates estéticos e ideológicos de aquella década y, más aún, en el transcurso de la contienda en que cualquier toma de postura vino a ser una señal de identidad de su autor. Conviene asimismo, después de un repaso de las publicaciones que las difunden, interrogarse a propósito de su instrumentalización, o sea, destacar su papel en la interpretación y en la mitificación del conflicto bélico.

1. Politización y radicalización de la narrativa breve

Tras una etapa de «deshumanización», consistente en entronizar, según los postulados de José Ortega y Gasset, un «arte puro» destinado al placer estético,[3] la narrativa breve conoció un movimiento inverso de «rehumanización» a principios de los años 30. Ésta se entiende como la reintroducción de la realidad social que la concepción orteguiana descartaba por completo y coincide con la potenciación del proletariado en la sociedad española. Las narraciones breves, hasta el momento puestas en entredicho por sus vínculos con la Literatura sentimental o erótica,

[2] En la Tesis de Doctorado que dediqué al tema me ceñí al estudio de los textos publicados en revistas y en colecciones literarias tanto republicanas como franquistas, ya que los trabajos fragmentarios sobre el tema no lo contemplaban sino de modo unilateral y en general desde el punto de vista de aquéllas. Sin embargo, por razones obvias de tiempo, limité el campo de investigación sobre todo a la prensa de retaguardia. Por consiguiente, toda la prensa militar, esencialmente republicana, así como la prensa diaria son terrenos que quedan por estudiar. Véase Corderot, 2000.

[3] Ortega y Gasset, 1925. En el campo de las formas narrativas breves podemos citar entre sus frutos las «glosas» (1906-1920) de Eugenio d'Ors, los «aforismos» (1932) de José Bergamín o las «greguerías» (1917) de Ramón Gómez de la Serna. Toda esta prosa vanguardista se caracterizó por una expresión quintaesenciada y por su laconismo textual. Benjamín Jarnés, el más ferviente defensor del arte deshumanizado, fue también un adepto de la narrativa breve, así como Samuel Ros, discípulo de Ramón Gómez de la Serna.

se tornaron instrumentos para señalar las lacras de la sociedad o dar vida a las utopías. Los contenidos, supeditados a ideologías izquierdistas, oscilaron entre la ficción y el discurso teórico con un mensaje propagandístico sencillo dirigido a un público que no solía dedicar mucho tiempo a la lectura.

Este proceso de politización, si bien se generalizó en aquel entonces, empezó con anterioridad.[4] Remontándonos a la década anterior podemos observar que se benefició del apoyo de la prensa diaria o de las revistas, tribunas acostumbradas de la narrativa breve, pero la novedad radicó en el rol asumido por las colecciones seriadas.[5] En efecto, gracias a una producción masiva y bajos costes, se acrecentó el poder de penetración de la narrativa comprometida en las capas sociales inferiores. La primera en salir tomó el nombre sugestivo de *La Novela Roja*[6] —corría el año 1922— y constó de 49 títulos, firmados muchos por anarquistas notorios entre los cuales se encontraban Salvador Seguí, el secretario general de la CNT asesinado en 1923, o Juan Montseny, padre de Federica Montseny.[7] Sin embargo, la empresa más interesante de aquellos años

[4] Los socialistas fueron precursores en la utilización de cuentos para denunciar la corrupción de la sociedad capitalista, como se puede comprobar en la lectura de la obra de Bellido Navarro, 1993.

[5] Sánchez Álvarez-Insúa, 1996, propone un catálogo de todas estas series políticas que conviven con series de novelas cortas «tradicionales», pero también teatrales, cinematográficas, eróticas (las más numerosas), etc. Por lo que respecta a las primeras, el autor apunta lo siguiente: «Tal vez un poco sorprendentemente, la aparición de las primeras series marcadas por una clara intencionalidad de adoctrinamiento político es tardía y tiene lugar en 1922 [*La Novela Roja*], un año antes del advenimiento de la Dictadura primorriverista. Tras la implantación de la censura para folletos —y como tal son consideradas oficialmente las series literarias por su ¿dimensión? o, más posiblemente, por su bajo coste, el importante volumen de sus tiradas y accesibilidad a todas las clases sociales dada su naturaleza de quiosco— algunas de ellas desaparecen de forma brusca o tras un corto período de languidez». Cfr. Sánchez Álvarez-Insúa, 1996, 44. Es de destacar la tarea emprendida por Sánchez Álvarez-Insúa, quien desde el CSIC dirige la colección *Literatura breve*, donde se están publicando los índices de algunas de las colecciones más importantes (*La Novela Teatral*, *La Novela Mundial*, *La Novela Cómica*, etc.). El interés de los bibliófilos se concreta también por la reedición facsímil de ciertos números, como es el caso de *La Novela Pasional* de inspiración «sicalíptica», rescatada por la editorial sevillana Renacimiento, que se propuso a finales del año 1998 volver a publicar unos 200 títulos con un ritmo de dos al mes.

[6] Véanse Santonja, 1993 y 1994.

[7] La futura titular de la cartera de Sanidad y Asistencia Social en el gobierno formado por Largo Caballero en noviembre de 1936 escribió numerosas novelas cortas para *La Novela Ideal*, así como para *La Novela Libre*, la otra colección de *La Revista Blanca*.

fue obra de este último. Juan Montseny, alias Federico Urales, fundó la publicación ácrata *La Revista Blanca* (1898), en cuyo seno, en plena dictadura del general Primo de Rivera, lanzó la muy longeva colección *La Novela Ideal*. Ésta nació en 1925 y se interrumpió en 1938 con casi 600 números.[8] Según un viejo principio y conforme con la declaración programática,[9] las novelas cortas —se las llamó, por lo general, «novelas» a secas— enseñaban deleitando los valores libertarios: abolición de las barreras sociales, emancipación de los oprimidos, amor libre, anticlericalismo, etc. La mayoría de las plumas anarquistas contribuyeron al éxito de la colección, cuyos beneficios permitieron sufragar los gastos de edición de obras teóricas.[10]

Entre los últimos años de la Dictadura primorriverista y los estertores de la monarquía alfonsina se multiplicaron las editoriales de «avanzada» (Biblos, Oriente, Historia Nueva, Hoy, Jasón, Ulises, Cenit, Zeus, Nosotros) que abonaron el terreno del «nuevo romanticismo», término acuñado por José Díaz Fernández,[11] e hicieron posible el auge de la Literatura revolucionaria.[12] El equilibrio entre arte y compromiso se plasma en la omnipresencia del proletariado y de sus anhelos. En el ámbito de la narrativa breve, Alicio Garcitoral, Joaquín Arderíus, Andrés Carranque de Ríos, Manuel D. Benavides o César M. Arconada fueron algunos de los más fervientes seguidores de las orientaciones formalizadas por el autor de *El blocao*,[13] el cual propugnaba «un estilo literario que debe ir de acuerdo con las formas vitales que constituyen la órbita social donde nos movemos».[14]

---

[8] El último texto de *La Novela Ideal* que he podido consultar lleva el número 594 y lo firma M. Temblador López. Cfr. Temblador López, 1938.

[9] «No queremos novelas rojas, ni modernistas, ni eclécticas. Queremos novelas que expongan bella y claramente, episodios de las vidas luchadoras en pos de una sociedad libertaria. No queremos divagaciones literarias que llenen páginas y nada digan. Queremos ideas y sentimientos, mezclados con actos heroicos que eleven el espíritu y fortalezcan la acción». Cfr. *La Revista Blanca*, 1924.

[10] Ángela Graupera, Antonio Fernández Escobés, Regina Opisso, Valentín Obac, Adriano del Valle, Mauro Bajatierra, Ricardo Peña, Vicente Ballester, Felipe Aláiz, Federica Montseny y, por cierto, Federico Urales son algunos de los nombres que componen la larga lista de autores de *La Novela Ideal*.

[11] Díaz Fernández, 1930.

[12] «Los libros políticos [en 1934] consiguen ahora las tiradas que tuvieron en los años 20 las novelas eróticas». Cfr. Fuentes, 1980, 45.

[13] Díaz Fernández, 1928.

[14] Díaz Fernández, 1930, 81.

No obstante, el desengaño consecutivo a la incapacidad de la II República para satisfacer las reivindicaciones de los trabajadores acarreó una radicalización de las actitudes frente a la lectura. Ésta se concibió cada vez más como un medio que debía inducir a la acción sociopolítica. De ahí que los partidarios de una revolución social se acogiesen a menudo a planteamientos dogmáticos postergando todo debate estético. Como muestra basta un botón: *La Novela Proletaria*.[15] Confiados a intelectuales comprometidos (Ángel Pestaña, Salvador Selides, Augusto Vivero, César Falcón, José Antonio Balbontín, Eduardo Guzmán o Mauro Bajatierra, entre otros), sus textos cortos se centraban en los temas que agitaban el movimiento obrero: lucha sindicalista, condena de las fuerzas retrógradas, revolución rusa, etc. La colección se limitó, pues, a ser una «empresa ideológica» guiada «por exigencias de propaganda y proselitismo».[16] Esta tendencia a la politización se acentuó durante el Bienio Negro y consumó la decadencia de la narrativa (en sentido lato), la cual corría pareja a la primacía otorgada a la poesía por numerosas revistas literarias.[17] Así es como, en vísperas de la Guerra Civil, las formas literarias breves ya no estaban acordes con las preocupaciones de sus coetáneos. Aparecían como géneros anticuados a los que todos acusaban —tanto en los medios de derechas como de izquierdas— de haber favorecido una literatura liviana y mercantilista. Sin embargo, la contienda reactivó la dimensión literaria de dichas formas.

2. Prensa y narrativa breve

La prensa, que siempre había servido a los intereses de la narrativa breve e influido en sus principales transformaciones, resultó ser de nuevo su principal aliada durante la Guerra Civil. Los escritores vieron en ella la solución más idónea para soslayar la desorganización del aparato editorial, aunque las dificultades materiales fueron en aumento igualmente para este sector, y consideraron la producción de textos breves como una respuesta a la necesidad urgente de crear. Es, sin duda, en las revistas donde mejor se puede apreciar la regularidad con que se publicaron cuentos o novelas cortas.

En el bando republicano, las revistas reflejan la variedad del entramado político y los diferentes grados de compromiso, el cual dejó también su huella en las formas

[15] *La Novela Proletaria*, 1932-1933.

[16] Santonja, 1994, 140.

[17] Véase Molina, 1990.

que nos interesan y puede servir de marcador para agruparlas. Se destaca así un primer grupo formado por publicaciones nacidas mucho antes de la guerra cuyo contenido narrativo se caracteriza por su neutralidad absoluta, como se verifica en *Lecturas* (1921-1937), el suplemento de *El Hogar y la Moda*; o por sus tímidas alusiones a la situación, verbigracia en las populares *Estampa* (1928-1938) y *Crónica* (1928-1938).[18] Su frecuente uso de cuentos infantiles, firmados por conocedores de este universo (Piti Bartolozzi y, sobre todo, Elena Fortún), evidencian por su optimismo una voluntad de quitar hierro a los acontecimientos; pero, al mismo tiempo, muestran la dificultad de mantener a salvo del combate ideológico este espacio de creación reservado en principio a los niños.

Otro grupo concierne a las revistas justo anteriores o posteriores a la insurrección que, como *Ayuda* (1936-1938) —editada por el Socorro Rojo Internacional, organización financiada por la Komintern—, *Mi revista* (1936-1938) o *Umbral* (1937-1939), ambas controladas por la CNT-FAI, no disimularon su compromiso. Para las tres, los textos narrativos cumplían la función de divulgar las virtudes respectivas de las causas defendidas: el comunismo humanitario para la primera, el anarcosindicalismo redentor del vicio y la corrupción para las otras dos. Comparten también la característica de promover concursos de cuentos que, además de proporcionar una materia inédita, subrayan un deseo de utilizar el efecto catalizador de la escritura.

El último grupo que se distingue por insertar formas breves está integrado por revistas a las que podríamos denominar como «revistas de la intelligentsia republicana». De éstas, las más significativas fueron *El Mono Azul* (1936-1939) y *Hora de España* (1937-1938). Aunque *El Mono Azul. Hoja semanal de la Alianza Antifascista para la Defensa de la Cultura*, realizada en la órbita del Partido Comunista de España (PCE), era ante todo un vehículo para el Romancero de la Guerra Civil, no dejó de interesarse por la narrativa breve. Lo atestiguan varios relatos de extensión variable que ensalzan la disciplina comunista y dan cuenta de la fe ciega de ciertos autores (en particular Rosario del Olmo y María Teresa León) en el modelo soviético. *Hora de España*, movida por el propósito de ser «una revista literaria, durable, de calidad, útil como propaganda fuera de España»,[19] testimonia

[18] Para el periodo anterior a la guerra remito a la obra de Seoane y Sáiz, 1996.

[19] Sánchez Barbudo, 1993, 30.

una mayor tolerancia ideológica y las «narraciones» que propone —entre las que encontramos las firmas de Max Aub, Luis Cernuda, Antonio Sánchez Barbudo o José Herrera Petere— son del mismo tenor: transparentan una reflexión sincera sobre las relaciones entre escritura y compromiso que da a algunos una resonancia universal (a modo de ejemplo, se puede citar *La casa de los Ramírez* de Antonio Sánchez Barbudo, requisitoria implacable contra la guerra que no ha perdido nada de su vigencia).[20]

A la diversidad de la prensa republicana, hay que oponer el monolitismo de la prensa «nacional», controlada en gran parte por la Falange, la cual se resolvió, a regañadientes, a aceptar el decreto de unificación que la sometió a las ambiciones autocráticas del Generalísimo. Inspirada en la experiencia nazi —sus dirigentes siguieron en Alemania «cursillos de formación»— la Falange ya tenía lista en el momento de la sublevación una Jefatura de Prensa y Propaganda. Las revistas culturales que eran de su incumbencia —muchas de ellas se confeccionaban en San Sebastián, remanso de paz en la zona sublevada que disponía de talleres de imprenta modernos y de material suficiente— ilustran una preocupación constante por sacar provecho de la fuerza persuasoria de la creación literaria. Es lo que se averigua en publicaciones emblemáticas del partido fundado por José Antonio Primo de Rivera como *Fotos* (1937-1963), *Y* (1938-1954) o *Vértice* (1937-1946).

Fotos, la revista gráfica por antonomasia de la Falange, émula de las republicanas *Crónica*, *Estampa* o *Mundo Gráfico* (1911-1938), dedicaba una sección especial a novelas cortas titulada sin ambages «novelas cortas de guerra». Huelga decir que seguían a rajatabla la doctrina falangista ensañándose con los «rojos», desde luego ateos iconoclastas. Sin embargo, con motivo de la unificación política el tono fue evolucionando hacia un unitarismo consensual. *Y*, expresión directa de la Sección Femenina dirigida por Pilar Primo de Rivera, pero que ambicionaba ser la revista de todas las mujeres adheridas al «Movimiento»,[21] asignó a la narrativa breve la misión de exaltar la concepción de la «nueva» mujer concebida como un compendio de virtud, religiosidad y sumisión al hombre. En cuanto a la

[20] *Hora de España*, 1938, 39-59.

[21] Desde su tercera entrega abandonó su subtítulo de *Revista de las Mujeres nacional-sindicalistas* para transformarse en *Revista para la Mujer*.

abundante vertiente narrativa contenida en la lujosa *Vértice*, a la que se añade un fascículo titulado *La Novela de «Vértice»* incluido en la revista, sirvió en gran medida para descalificar la obra de la II República y, mediante una visión elitista, achacarle la responsabilidad de la situación caótica.

El poder franquista, que se apoyó en los aparatos de prensa falangista y carlista para luego dominarlos —a este respecto, es aleccionadora la fusión forzosa de los semanarios infantiles *Flecha* (1937-1938) y *Pelayos* (1936-1938), grandes difusores de cuentos y novelas cortas, en *Flechas y Pelayos* (1938-1949)— realizó rápidamente la necesidad de tener su propia prensa a fin de asentar su legitimidad. *Domingo* o *La Ametralladora* (1937-1939), revista satírica creada en enero de 1937 por la Delegación del Estado para Prensa y Propaganda,[22] formaron parte de esta estrategia. La popularidad de esta última, tanto entre los soldados del frente (a quienes se distribuía gratuitamente) como en la retaguardia, se debió a su capacidad de desdramatizar la guerra ridiculizando al enemigo con el humor mordaz de su pléyade de ilustradores: Miguel Mihura («Lilo»), Antonio Lara («Tono»), Valentín Castanys («As»), Enrique Herreros, etc., y también gracias a un conjunto de textos breves que van de la historia burlesca a la narración de hechos históricos, pero con una clara tendencia a privilegiar la fantasía escapista.

Un escapismo que hizo suyo Juan Pujol, el director de *Domingo* (1937-1967), adicto intachable al franquismo, cuando, al anunciar la publicación semanal de una «novela», declara:

> En esta España que en el yunque del dolor se está forjando nueva de hierros muy antiguos y en la que todo el mundo tendrá que trabajar para vivir con respeto, vamos a restaurar el encanto del domingo, llevando a todos los hogares un eco moderno de narraciones y cuentos, trovas para la tarde después de la misa y del recuerdo a los muertos inolvidables.[23]

---

[22] El lanzamiento de *La Ametralladora* (el 18 de enero de 1937) —durante sus tres primeros números se llamó *La Trinchera,* pero por ser un título muy utilizado en la zona republicana cambió su nombre— coincidió casi con la orden de crear la Delegación de Prensa y Propaganda, lo que indica claramente que el proyecto de esta revista no era nuevo. Su segundo artículo dispone que «la Delegación tendrá como misión principal, utilizando la prensa diaria y periódica y demás medios de difusión, la de dar a conocer […], el carácter del Movimiento Nacional». Cfr. Sinova, 1996, 124-129.

[23] *Domingo*, 1937. Sólo tres de los 110 números publicados durante la guerra no ofrecen una novela corta. La tradición seguirá una vez terminado el conflicto.

La «amenidad» recomendada machaconamente, que se traduce en muchas novelas cortas por el recurso al exotismo o al cosmopolitismo, va inevitablemente acompañada por una glorificación de los designios del Caudillo. No es de extrañar que la mayor parte de los protagonistas procedan de los grupos que serán los fundamentos de la sociedad franquista: ejército, iglesia y aristocracia.

3. La colecciones literarias populares contra viento y marea

Sería incompleto este panorama si no se incluyeran las colecciones literarias que, si bien suman un número reducido y conocen dificultades, también existieron. Los republicanos fueron los primeros en servirse de la fórmula, a veces de manera muy efímera: *La Novela Proletaria* (1936) sólo consigue publicar un número; *Los Hombres del Pueblo* (1937) dos; y *La Novela del Miliciano* (1937) no parece haber superado los cuatro. Más duraderas son las series que anteponen la ficción al discurso puramente teórico, lo que no significa que las ficciones no contengan excursos dogmáticos. En esta línea se inscriben *La Semana Literaria Popular* (1937-1938), miscelánea con 63 números y, por supuesto, los florones de la familia Montseny: *La Novela Ideal*, ya mentada, y *La Novela Libre* (1933-1938), ambas reservadas a la reproducción exclusiva de una novela corta.[24]

Aunque las colecciones literarias aparecieran más tardíamente en el bando franquista, tuvieron una mayor estabilidad. Por un lado, su utilidad era historiográfica, o mejor dicho hagiográfica, dado que celebraban momentos o «héroes» de la sublevación. Los títulos de las series concernidas no pueden ser más explícitos: *Episodios de guerra* (1937); *Héroes de España. Siluetas más destacadas del Movimiento Salvador* (1937); o *El movimiento libertador de España* (1938). Por otro lado, tendían a difundir los «nuevos» valores literarios aprobados por las autoridades: *La Novela Nueva* (1937) proclamaba la vuelta al costumbrismo; *Los Novelistas* (1938-1939), subtitulada *La Novela de Guerra*, se situaba entre el resentimiento vengativo y una total neutralidad ideológica; para acabar con la supremacía francesa y anglosajona, *Letras* (1937-1958) intentó, sin conseguirlo, «nacionalizar» el género policiaco; la última en salir en los quioscos, *La Novela del Sábado* (1939), cuyo primer número consiste en la reedición de *Marruecos (Diario de una bandera)* (1922), texto autobiográfico del entonces comandante

[24] *La Novela Ideal* consta de 32 páginas, *La Novela Libre* del doble.

de Infantería Francisco Franco,[25] da a pensar que, de ahora en adelante, no iba a haber sitio para una literatura heterodoxa.

Lo interesante en el fenómeno de la narrativa breve es su capacidad para reunir autores de horizontes muy dispares. Junto a escritores famosos o que gozaban de cierto prestigio (por ejemplo, Federico Urales, Eduardo Zamacois, Elena Fortún, Rafael Alberti, María Teresa León, Luis Cernuda, Max Aub, José Herrera Petere; o, para el bando contrario, Emilio Carrere, José María Salaverría, Alfredo Marquerie, Concha Espina, Jacinto Miquelarena, Tomás Borrás, Samuel Ros, Edgar Neville, José María Pemán, Enrique Jardiel Poncela o Juan Antonio de Zunzunegui); emergieron escritores noveles que hicieron sus primeras armas literarias: dirigentes o miembros de sindicatos y partidos políticos (el caso de *La Novela Ideal* es ejemplar), caricaturistas, cineastas, periodistas, soldados rasos o lectores que participaban en los concursos que acostumbran convocar las revistas y las colecciones literarias. En fin, una verdadera situación de voluntariado literario. Sin embargo, se puede notar una propensión superior a la profesionalidad entre los «nacionales», que estriba en la colaboración masiva de autores que se valieron de la narrativa breve para reiterar su desprecio con respecto a las vanguardias artísticas.

4. Hacia un arte comprometido

De manera unánime se consideró que la literatura «deshumanizada» ya no era viable. No sorprende que un José María Pemán instara a sustituir la «frívola y sutil pedantería intelectual», aludiendo al arte puro, por una «nueva literatura gorda y popular, oxigenada de aire libre, tostada de sol y de eficacia».[26] Pero voces republicanas arremetieron también contra «Jarnés y los demás»,[27] o sea, los que concibieron el «arte como narcisismo o vicio solitario» para advertirles que, de proseguir en esta vía, serían tenidos por «fascistas». Frente a los representantes de una literatura a las órdenes de un partido, algún que otro escritor logró preservar cierta independencia estética: Antonio Sánchez Barbudo, Luis Cernuda, Max Aub, José Herrera Petere o Ramón Gaya entran en esta categoría. A excepción de

[25] *La Novela del Sábado,* 1939.

[26] Pemán, 1937, 7.

[27] Se trata evidentemente de Benjamín Jarnés, el adepto más fiel de la novela «deshumanizada», como lo atestiguan *El profesor inútil*, *Paula y Paulita* o *Locura y muerte de nadie*, entre otras. Véase Jarnés, 1926, 1929a y 1929b.

Aub y Cernuda, fueron todos firmantes de una «Ponencia colectiva», pronunciada durante el II Congreso Internacional de Escritores Antifascistas de 1937, en la que afirmaban su voluntad de no subordinar su arte a la propaganda y buscar un equilibrio entre el compromiso indispensable y la libertad creadora.[28]

La cuestión del estatuto de la ficción en tiempos de guerra es una cuestión que plantean esencialmente los autores republicanos. La resuelven frecuentemente empleando técnicas periodísticas —precisión espacio-temporal, linealidad y concisión narrativas— que difuminan las fronteras genéricas, es decir que dificultan la distinción entre el nivel real y el ficcional. En cuanto a la imbricación de estos niveles, ésta es una constante bilateral. El substrato autobiográfico nutre buena parte de los textos que tratan del conflicto: desde *Una historia de Ibiza,* novela corta de Rafael Alberti donde el autor narra su estancia en la isla en el momento del alzamiento;[29] hasta *La carpeta gris* de Concha Espina, quien recicla elementos de su experiencia como cautiva en la zona republicana.[30] Esta mezcla de géneros es, ante todo, sinónimo de riqueza textual, ya que multiplica las posibilidades de interpretación. Demuestra, asimismo, la ductilidad de la narrativa breve en sus diferentes intentos de «ficcionalizar» la realidad.

Esa «ficcionalización» del contexto es un instrumento que recrea estructuras imaginarias aptas para dar un sentido a la lucha. Concurre a simplificar sus oposiciones y, en repetidas ocasiones, a proyectar un mundo ideal. La Literatura breve sirve para reforzar la cohesión de cada comunidad e incitarla a actuar. La ejemplaridad de muchos cuentos y novelas cortas puede participar en la movilización de voluntarios, de ahí que el personaje del nuevo recluta abunde, tanto como el de la enfermera. Son igualmente un portavoz eficaz para la propaganda, como ocurre en *Ayuda*, donde, gracias a una serie de relatos, se hace un llamamiento para que los niños y las mujeres evacuen Madrid, o en otras revistas republicanas para poner sobre aviso de los peligros de una «quinta columna» enemiga. En la zona rebelde, para acreditar esta tesis y para infundir miedo, los protagonistas falangistas pasean por Madrid como si nada, porque la capital no debe ser considerada como una ciudad inexpugnable. Del mismo modo, celebran la virtud

[28] Véanse Caudet, 1975; y Aznar Soler, 1978.

[29] *Cuadernos de Madrid*, 1939.

[30] *Los Novelistas*, 1938.

regeneradora de la guerra, imprescindible para sanear la sociedad supuestamente destrozada por la República. Esta celebración es la traducción literal del proyecto de militarización de la nación abrigado por los franquistas.

Asistimos, pues, a una instrumentalización de la narrativa breve con miras a encumbrar el modelo por el que se combate: los autores republicanos insisten en la noción de lucha de clases valiéndose de esquemas narrativos sencillos y de personajes arquetípicos. Sin embargo, no siempre callan sus profundas divergencias en lo tocante a la revolución social. Los anarquistas, sus más decididos partidarios, no esconden su desengaño al entender que deben abandonar la idea de su realización por culpa de supuestos «compañeros»: «Hombres que se llaman revolucionarios y que desde los puestos de gobierno frenan, mediatizan, anulan las conquistas revolucionarias del pueblo».[31] *Cadáveres en el monte*, la novela corta de la que se extrae esta cita alude muy directamente a la represión organizada por el Partido Comunista contra el POUM (Partido de Unificación Marxista) y militantes anarquistas.

A la inversa, las desavenencias del bando opuesto nunca se mencionan. Nada rezuma, por ejemplo, de las ásperas discusiones acerca del Decreto de Unificación: falangistas y carlistas confraternizan para lograr el triunfo «nacional». La narrativa breve da una visión idílica del proceso franquista de «absorción». Se utiliza, además, como un medio de «captación» de ciertos grupos sociales para dictarles su conducta. Es de notar que se presta una atención especial a las mujeres, por ser éstas uno de los pilares de la sociedad jerarquizada que impulsaban los franquistas.

La instrumentalización de las formas breves es también mitológica, dado que explotan postulados que circulan en las dos zonas, cuando no participan en su formación: los literatos comunistas evocan a la Unión Soviética como si fuera un paraíso terrenal y anuncian una edad de oro próxima; los anarquistas abogan por una Arcadia libertaria en la que el trabajo esté repartido equitativamente; para sus contrarios, la religión cristiana y el pasado imperial español son una fuente inagotable de referencias que posibilitan la mitificación de la guerra. Con sus propios recursos, la narrativa breve contribuyó así a fundamentar una mística «nacional».

[31] Toro, 1937.

El poder de convicción que ejercen muchos textos radica en su maniqueísmo y en su redundancia narrativa, consistente, entre otras cosas, en repetir sin cesar los defectos o las cualidades de un personaje; subrayar el sentido de una acción y sus consecuencias; y valorar o desautorizar un modelo político. Esta redundancia, a la par que pone de relieve el entronque popular de la narrativa breve, responde a la necesidad de coger de la mano al lector en cada paso que da hasta la resolución, un «colorín colorado» que no puede ser sino feliz. Su eficiencia se comprueba en particular en el cuento infantil, cuyo didactismo es adaptado a las circunstancias, como afirma Ramón Puyol, que desempeña una tarea oficial de propanganda para los republicanos:

> Ya no hay ogros, ni casi princesas encadenadas que libertar pero existen otros monstruos feroces, como el explotador sin conciencia, el cacique, el tirano, que tienen esclavizados por la violencia a los seres más puros y más nobles de la sociedad. Y contra esos monstruos había que prevenir a los niños. Que es lo que nos proponemos con nuestros cuentos.[32]

Ni que decir tiene que es un molde literario omnipresente en la prensa franquista, deseosa de imprimir sus principios desde la más tierna edad.

La escritura ficcional, tal y como la practican los autores de textos narrativos breves, es un elemento fundamental de la guerra ideológica entre enemigos a muerte, resueltos a ocupar todos los espacios de la creación para negar al otro la razón de ser. Situación que inspira a Manuel Chaves Nogales la reflexión siguiente, ubicada en el prólogo de un libro de novelas cortas publicado en 1937:

> Me fui, cuando tuve la íntima convicción de que todo estaba perdido y ya no había nada que salvar, cuando el terror no me dejaba vivir y la sangre me ahogaba. ¡Cuidado! En mi deserción pesaba tanto la sangre derramada por las cuadrillas de asesinos que ejercían el terror rojo en Madrid, como la que vertían los aviones de Franco, asesinando mujeres y niños inocentes. Y tanto o más miedo tenía a la barbarie de los moros, los bandidos del Tercio y los asesinos de la Falange, que a la de los analfabetos anarquistas o comunistas.[33]

---

[32] *Crónica*, 1939. Ramón Puyol fue el principal animador de la sección de artes plásticas del *Altavoz del Frente*. Cfr. Bonet, 1995, 504.

[33] Chaves Nogales, [1937] 1993, 603-604.

La obligación de escoger un bando, que algunos rehusaron exiliándose muy temprano, limitó, como era de esperar, el grado de autonomía de muchos textos. Sin embargo, más original fue su habilidad para refundir la realidad, para interpretarla y hacerse con ella, ya que el retorno a la ficción, tema ampliamente debatido en los años 30, se hizo bajo un estrecho control ideológico. Paradójicamente, ese trabajo de simplificación nos restituye intacta toda la complejidad del conflicto y nos invita a seguir investigando el campo de la narrativa breve de aquellos años.

Referencias bibliográficas

Aznar Soler, Manuel: *II Congreso Internacional de Escritores Antifascistas (1937). Pensamiento literario y compromiso antifascista de la inteligencia española republicana*, Barcelona: Laia, 1978.

Bellido Navarro, Pilar: *Literatura e ideología en la prensa socialista (1885-1917)*, Sevilla: Ediciones Alfar, 1993.

Bonet, Juan Manuel: *Diccionario de las vanguardias en España, 1907-1936*, Madrid: Alianza Editorial, 1995.

Caudet, Francisco: *Hora de España (Antología)*, Madrid: Turner, 1975.

Chaves Nogales, Manuel: *A sangre y fuego. Héroes y Mártires de España*, en *Obra narrativa completa*, [1937] Sevilla: Fundación Luis Cernuda, 1993, pp. 599-842.

Corderot, Didier: *La Littérature de kiosque entre la plume et le fusil. Les formes narratives brèves pendant la Guerre Civile espagnole (1936-1939)*. Tesis Doctoral inédita, Université de Dijon, 15 de enero de 2000.

Crónica, 369, 6 de diciembre de 1939.

Cuadernos de Madrid, 1, enero o febrero de 1939.

Díaz Fernández, José: *El blocao*, Madrid: Historia Nueva, 1928 [otras ediciones son Madrid: Turner, 1976; y Madrid: Viamonte, 1998].

Díaz Fernández, José: *El nuevo romanticismo*, Madrid: Editorial Zeus, 1930.

Domingo, 1, 21 de febrero de 1937.

Fuentes, Víctor: *La marcha al pueblo en las letras españolas, 1917-1936*, Madrid: Ediciones de la Torre, 1980.

Hora de España, XIII, enero de 1938.

Jarnés, Benjamín: *El profesor inútil,* Madrid: Tipografía Nacional, 1926.

— *Paula y Paulita,* Madrid: Revista de Occidente, 1929.

— *Locura y muerte de nadie,* Madrid: Ediciones Oriente, 1929.

La Novela del Sábado, 1, 27 de enero de 1939.

La Novela Proletaria, abril de 1932-1.er trimestre de 1933 (22 títulos).

La Revista Blanca (2.ª época), 33, 15 de octubre de 1924.

Los Novelistas, 2, 1938.

Magnien, Brigitte et al.: *Ideología y texto en «El Cuento Semanal» (1907-1912)*, Madrid: Ediciones de la Torre, 1986.

Molina, César Antonio: *Medio siglo de prensa literaria española (1900-1950)*, Madrid: Endymión, 1990.

Ortega y Gasset, José: *La deshumanización del arte*, Madrid: Revista de Occidente, 1925.

Pemán, José María: *Arengas y crónicas de guerra*, Cádiz: Establecimientos Cerón, 1937.

Sainz de Robles, Carlos: *La novela corta española. Promoción de «El Cuento Semanal» (1901-1920)*, Madrid: Aguilar, 1952.

Sánchez Álvarez-Insúa, Alberto: *Bibliografía e historia de las colecciones literarias en España (1907-1957)*, Madrid: Libris, 1996.

Sánchez Barbudo, Antonio: «Autopercepción intelectual de un proceso histórico», *Anthropos,* 149, 1993, pp. 15-36.

Santonja, Gonzalo: *La novela revolucionaria de Quiosco (1905-1939)*, Madrid: Productora de Ediciones, 1993.

— *Las Novelas rojas*, Madrid: Ediciones de la Torre, 1994.

Seoane, María Cruz y María Dolores Sáiz: *Historia del periodismo en España. 3. El siglo xx: 1898-1936*, Madrid: Alianza Editorial, 1996.

Sinova, Justino: «La prensa franquista», en *La Cultura*, 17, serie monográfica *Historia de la Guerra Civil*, Madrid: Historia 16, 1986, pp. 124-129.

Templador López, M.: «Historia de un revolucionario», *La Novela Ideal,* 594, 8 de abril de 1938.

Toro, Francisco Javier de: «Cadáveres en el monte»,

Cultura Escrita & Sociedad, n.º 4, 2007, páginas 95-116, ISSN 1699-8308

Escribir en campaña. Cartas de soldados desde el frente

Verónica Sierra Blas [Universidad de Alcalá-SIECE-Grupo LEA]

RESUMEN: Durante la Guerra Civil española miles de combatientes escribieron para cubrir la que era su principal necesidad en campaña: mantener su ánimo alto, sentir el apoyo de los suyos, entretenerse en los tiempos muertos, dejar rastro de sí en un acontecimiento histórico sin precedentes o, simplemente, sobrevivir a los horrores de una guerra que para muchos supuso pérdidas irreparables y sufrimientos incalculables. Este trabajo quiere ser una aproximación a la práctica epistolar de los soldados en tiempos de guerra, para tratar de explicar lo que las cartas significaron para ellos en estas circunstancias tan particulares, al tiempo que desentrañar los entresijos de los usos y funciones que los combatientes otorgaron a estas escrituras personales. Para ello se abordan cuestiones como la manera en que se desarrollaba y potenciaba la escritura epistolar en las trincheras, incluso entre los soldados analfabetos, hasta el punto de convertirse en la protagonista del día a día en campaña; la influencia de la censura en el proceso de escritura y la presencia de silencios en la correspondencia resultado de la contención que el que escribe impone sobre sus sentimientos y sobre determinados sucesos; la figura de las madrinas de guerra y la ingente correspondencia que generaron; la importancia de los lugares y condiciones de conservación de este tipo de documentación a la hora de interpretarla; o la instrumentalización ideológica y propagandística que de las cartas personales se hizo tanto durante la guerra como años después de terminada ésta.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Cultura Escrita, Escritura epistolar, Escrituras de guerra, Guerra Civil española, Soldados.

ABSTRACT: During the Spanish Civil War thousands of combattants wrote in order to attend to their most important needs while in uniform: maintaining morale, receiving support from family and friends, keeping themselves busy during periods of idleness, leaving testimony of an unprecedented historical event, or simply surviving the horrors of a war that for many meant irreparable loss and incalculable suffering. This study approaches the epistolary practice of soldiers during wartime in order to explain what letters meant to persons in such unusual circumstances, while revealing the uses and functions that soldiers attributed to such personal writing. To this end it raises questions such as the way in which letter writing took place and received encouragement in the trenches, even among illiterate soldiers; the influence of censorship on the writing process and the presence of silences in correspondence as a result of self-containment regarding feelings and specific events; the figure of female correspondents and the impressive amount of correspondence they produced; the importance of the places and conditions of preservation of this sort of documents when interpreting them; and the ideological and propagandistic use of personal letters not only during the war but after it as well.

KEY WORDS: History of Written Culture, Epistolary writing, Wartime writing, Spanish Civil War, Soldiers.

Me dices que escriba
para que no se pierda mi nombre en la Historia,
pero en el regimiento todos son analfabetos,
escribo la misma carta cuarenta veces al día.
No tengo tiempo para nada
que no sea tranquilizar familias de jornaleros
que apenas saben firmar
[…].
Así llevo tres años,
evitando en mis cartas el desánimo
para que la censura no las intercepte
[…].[1]

Estos versos de Antonio Orihuela, uno de los baluartes actualmente en nuestro país en lo que se refiere a la poesía social y de denuncia, forman parte de un poema titulado «Cher Francine» contenido en su libro *Respirar y arder*. Su autor lo compuso basándose en fragmentos de cartas que un soldado francés le escribió a su familia mientras estuvo destacado en el frente de Verdún durante la I Guerra Mundial. Cuando leí por primera vez este poema me sorprendió cómo en tan sólo unas cuantas palabras Orihuela había conseguido condensar una realidad tan compleja y desconocida como es la de la escritura bélica o la escritura de guerra.

Independientemente del lugar y del momento, las guerras contemporáneas, en cuanto guerras modernas, es decir, guerras que implican a la totalidad de la población, tanto militar como civil; que se libran en cualquier parte, tanto en las líneas de frente como en los campos y las ciudades; provocan un fenómeno que desde el punto de vista de la producción escrita ha recibido el nombre de «bulimia escrituraria».[2] Es decir, es en los acontecimientos bélicos, donde las circunstancias son extraordinarias y dramáticas, y las condiciones de vida difíciles; donde los miembros de la familia se ven forzados a separarse y muchas personas se ven obligadas a enfrentarse cara a cara con la muerte; cuando se produce una intensificación y multiplicación de la necesidad de la escritura. Correspondencias, diarios, libretas de apuntes, cuadernos, agendas, memorias o autobiografías, son algunas

[1] Orihuela, 2005, 11.
[2] Bacconier, Minet y Soler, 1985.

de las formas en las que esa necesidad escrituraria se manifestó materialmente. Especialmente en las cartas, pues éstas constituyen un medio de expresión más accesible si la persona que lo debe emplear no está familiarizada con la escritura, un género reconocible y, por lo tanto, fácil de imitar o reproducir —no olvidemos esa estructura fija de la carta, esas características retóricas y formularias que ha mantenido a lo largo de la Historia y que tan acertadamente ha definido el maestro Armando Petrucci—.[3]

La carta, por tanto, constituye, de entre las citadas, la práctica por excelencia para dejar constancia y superar esos momentos difíciles, para mantener el hilo de unión con los demás y salvaguardar la identidad propia y, no lo olvidemos, para constatar que se vive y construir memoria. Por eso, Francine, la mujer del soldado destacado en Verdún que protagoniza el poema de Orihuela, le dice a su marido que escriba para que su nombre «no se pierda en la Historia»; o William Wheeler, uno de los cientos de soldados rasos británicos que combatieron a las órdenes del Duque de Wellington en la batalla de Waterloo en 1815 derrotando a Napoleón, le escribió a su mujer, en la primera de las cartas que le envió durante su servicio militar, lo siguiente: «La batalla de tres días ha concluido. Estoy sano y salvo, que ya es bastante. Ahora, y en cualquier oportunidad, pondré por escrito los detalles del gran acontecimiento, es decir, lo que me fue dado a observar para dejar constancia de lo que vivo».[4] Obra de los testigos directos, testimonios de primera mano, las cartas de los soldados en tiempos de guerra nos abren la puerta a un mundo todavía por descubrir que puede y debe ser explorado. «Autobiografías en miniatura»,[5] como las ha definido Fabio Caffarena, las cartas de los soldados contienen informaciones imposibles de obtener en otras fuentes que nos acercan a la realidad cotidiana, al mundo de los sentimientos, a la experiencia de vida de las personas corrientes; y permiten reconstruir, dentro del marco metodológico de la Historia de la Cultura Escrita, el papel que la escritura jugó en la vida de estos protagonistas anónimos de la Historia, qué funciones le otorgaron, qué usos le dieron, cómo fue su apropiación y cómo, superando el tiempo, se ha conservado hasta llegar a nuestras manos.

---

[3] Petrucci, 2002.

[4] Liddell Hart, 1951, 168-172.

[5] Caffarena, 2005.

Para adentrarnos un poco más en esa «oficina de la escritura»[6] que constituye la guerra, por emplear las palabras de uno de los grandes especialistas en la materia, el profesor italiano Antonio Gibelli, y para enmarcar este trabajo en el presente dossier monográfico, voy a centrarme en el caso específico de la Guerra Civil española, atendiendo fundamentalmente a tres cuestiones: la primera, contextualizar la práctica epistolar en la vida del soldado en las trincheras; la segunda, analizar cómo se producía el intercambio epistolar, haciendo especial hincapié en el caso más paradigmático que tuvo lugar en tiempos de guerra, tanto desde el punto de vista formal o material como de contenido: el que los soldados mantuvieron con las llamadas madrinas de guerra; y, la tercera, reflexionar acerca de los modos de conservación de estos productos escritos y la influencia de los mismos en su interpretación en cuanto documentos históricos.

1. Vivir en las trincheras

Para comenzar esta primera parte referida a la vida del soldado en la trinchera y al papel de la correspondencia en su día a día en el frente, quiero transcribir aquí una carta que el sargento Mateo Arbeloa escribió a su mujer, Josefina, el 2 de septiembre de 1936, casi dos meses después de haberse producido la sublevación militar que dio origen al conflicto bélico:

> A mi amadísima Josefica:
>
> Tan pronto como ha llegado a mis manos tu corazón desgarrado de amor y convertido en tinta, y después de leer delante de todos una vez para no llamar la atención y por ver si decía algo para alguno, me retiro a un rincón del pinar para saborear con despacio tus ternuras y abrazarlas y besarlas a solas ya que contigo no puedo desahogarme. ¿Por qué me haces sufrir, prenda mía, sin escribirme? Yo, que desde el sábado no tenía otra ilusión, y ha llegado hasta el miércoles entristeciéndose mi corazón, y cada vez que venía el cartero parecía que me clavaban una espada.[7]

Mateo Arbeloa murió a los 27 años en un hospital de Vitoria el día 27 de abril de 1937. Desde que comenzó la guerra y hasta pocos días antes de su muerte, tras ser herido en el frente, recurrió a la escritura como medio para sobrevivir a

[6] Gibelli, 1991.

[7] Arbeloa, 2002, 113.

la soledad y a la distancia. Todas sus cartas han llegado hasta nosotros gracias a su destinataria, Josefina. Durante todo este tiempo, la mujer de Mateo conservó celosamente las cartas de su marido, a pesar del dolor que en ella provocaba su relectura. Al fin y al cabo, fueron estos pedazos de papel los que les permitieron saber al uno del otro en esos momentos difíciles, intercambiar sus miedos y anhelos, transmitir sus sentimientos. Si entonces las cartas consiguieron hacerles presentes en la ausencia, con los años y la desaparición del soldado, éstas se convirtieron en el verdadero retrato de aquel tiempo, en el testimonio de sus vidas y en el símbolo de su amor.

La carta de Mateo, como representación de una práctica, nos habla de esa intensa relación que se establece entre los soldados y la escritura epistolar en los períodos bélicos. Escribir cartas fue una de las principales ocupaciones de los combatientes, la actividad por excelencia para ocupar el tiempo libre, los ratos de descanso. Por su parte, la llegada del correo era el momento más esperado del día en campaña. El reparto de las cartas se vivía con gran expectación y su lectura se disfrutaba como el mayor de los regalos. Una lectura que, como bien retrata Mateo, era inicialmente colectiva, como las lecturas en comunidad de otro tiempo, muestra de la solidaridad entre los compañeros: leer primero delante de todos por si hay noticias o avisos de las familias de otros; y una lectura íntima después, ese leer a solas, en silencio, buscando un sitio alejado y tranquilo para degustar las palabras y, a través de ellas, el encuentro con las personas queridas. Tanto llegaron a representar las cartas para quienes las recibieron que muchos soldados convirtieron esos pedazos de papel en oraciones que recitaban de memoria antes del combate y en talismanes o amuletos que llevaban siempre consigo para salvarse de los posibles peligros.[8]

Escribir y leer cartas, sin embargo, al comenzar la guerra, eran competencias que muy pocos combatientes podían desempeñar, dado el alto grado de analfabetismo que existía entonces y que se concretó, volviendo al poema de Orihuela, en que en un regimiento existiera tan sólo una persona capaz de leer y escribir, la cual, para ayudar a sus compañeros, hubo de desempeñar el papel de escribiente. Los «delegados de escritura»,[9] hicieron posible que los soldados

[8] Caffarena, 2005, 51.

[9] Sobre la delegación de escritura remito a Petrucci, 1999, 105-116.

analfabetos pudieran comunicarse con sus familias en plena guerra prestándoles auxilio y letras, y en muchas ocasiones colaboraron con otras personas encargadas de enseñar a leer y a escribir a los combatientes, como los Milicianos de la Cultura o diferentes voluntarios de otras organizaciones que dedicaron su esfuerzo a luchar contra el analfabetismo. El recurso a los «intermediarios gráficos», eso sí, tuvo lugar, por lo general, de forma paralela al proceso de adquisición de la escritura y, al igual que, por ejemplo, la censura, como se verá más adelante, este fenómeno también dejó sus huellas en la correspondencia bélica. Cada escribiente tenía una manera propia de redactar las misivas y, en muchas ocasiones, al analizar cartas distintas de un conjunto epistolar conformado por la correspondencia de los miembros de un mismo batallón, se puede observar una evidente similitud al haber sido escritas por la misma persona; similitud que no sólo se aprecia en lo que se refiere al nivel puramente gráfico, sino también en lo que toca al contenido mismo o a las características estilísticas que la carta presenta.

La lucha contra el analfabetismo que se libró en los frentes tuvo también a la carta como protagonista. Este protagonismo se advierte, por ejemplo, en que en muchas de las circulares oficiales se hace referencia a ella, como en las notas de orientación destinadas a los Milicianos de la Cultura del III Cuerpo de Ejército, fechadas el 30 de septiembre de 1937, en las que se señalaba como objetivo principal que los soldados aprendieran a leer y escribir una carta en tres meses.[10] La presencia de la carta en las clases impartidas a los soldados en las trincheras se refleja, igualmente, en los cuadernos de clase de los combatientes que se han conservado. Además de ejercicios destinados a la redacción de cartas personales y familiares, los soldados aprendían en las clases a escribir solicitudes, instancias, peticiones y un sinfín de documentos burocráticos imprescindibles en la vida militar. Así podemos verlo en el cuaderno del soldado Ramón Barranco Valencia, quien contaba entonces con 26 años, era natural de La Carolina (Jaén), aunque residía en Barcelona, y pertenecía a la Compañía de Ametralladoras del 3er Batallón de la 145 Brigada Mixta del Ejército Popular. El cuaderno, de 44 páginas, rayado simple y tamaño cuarto, conservado felizmente en el Archivo General de la Guerra Civil española en Salamanca, contiene junto a los habituales dictados, problemas de cálculo, copias y redacciones varias, distintas cartas de tinte administrativo, como

[10] Cobb, 1995, 86.

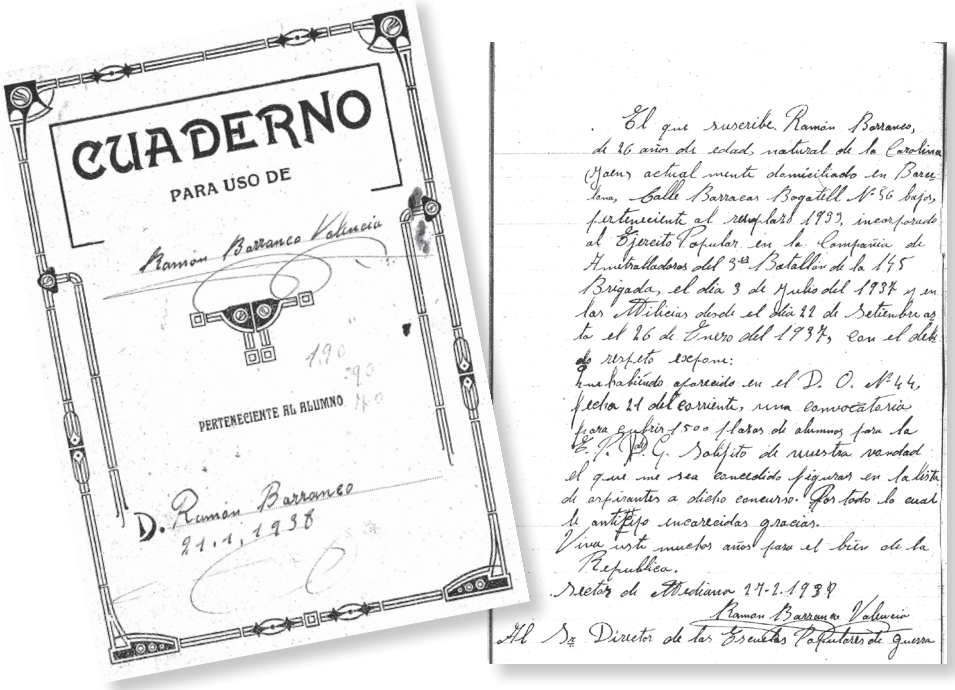


Figura 1. Cuaderno de escritura del soldado Ramón Barranco Valencia, escrito entre el 21 de enero y el 27 de febrero de 1938. Archivo General de la Guerra Civil española (AGCS), P. S. Aragón, Serie «R», Caja 50. Correspondencia de la 145 Brigada Mixta.

la solicitud dirigida al Director de las Escuelas Populares de Guerra que aparece en la página 19, realizada el 27 de febrero de 1938 (Figura 1).[11]

Pero el protagonismo de la carta en los procesos de adquisición de la cultura escrita desarrollados en los frentes se evidencia también, y sobre todo, en que aprender a escribir cartas fue, de hecho, la principal motivación que empujó a muchos soldados analfabetos a apuntarse a las clases montadas en las trincheras por los Milicianos de la Cultura. Para nadie era plato de gusto necesitar de otra persona para atender los asuntos íntimos por no saber escribir o que las palabras

[11] Cuaderno de escritura del soldado Ramón Barranco Valencia, escrito entre el 21 de enero y el 27 de febrero de 1938. Archivo General de la Guerra Civil española (AGCS), P. S. Aragón, Serie «R», Caja 50. Correspondencia de la 145 Brigada Mixta. Sobre éste y otros cuadernos de soldados véase Castillo Gómez y Sierra Blas, 2007, en prensa.

de amor de novias y mujeres se hicieran *vox populi* entre los compañeros por no saber leer. Los soldados se afanaron así por aprender a escribir y leer para poder despachar su correspondencia particular y atender sus asuntos personales, y en este camino hacia la adquisición de la competencia lecto-escritora tuvieron muchos aliados. Junto a los compañeros que les ayudaban, las clases recibidas y los materiales destinados al aprendizaje de los que dispusieron —como, por ejemplo, las cartillas—, contaron con el apoyo de unos pequeños libritos que, como muchos otros, llegaron al frente de forma gratuita formando parte de los lotes que se enviaban desde distintas organizaciones, de entre las que destacó la labor llevada a cabo por la Sección de Bibliotecas de Cultura Popular. Estos libritos, que por lo general adoptaron la forma de un folleto, no tenían más de 15 ó 20 páginas y cuya calidad de impresión dejaba bastante que desear, reciben el nombre de manuales epistolares y contenían modelos de cartas diversas, pensadas para múltiples situaciones de la vida diaria, de modo que el lector podía tomar cualquiera de ellos como ejemplo adaptándolo a su circunstancia particular, copiando parte del modelo o imitándolo para poder escribir su propia carta.[12]

Lo cierto es que esta «alfabetización de urgencia» dio sus resultados. Ronald Fraser, en su libro *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la Guerra Civil española*, publicado por primera vez en 1979, recoge el testimonio de Miguel Núñez, un estudiante de comercio, militante de las JSU y miembro de la FUE, quien sin haber cumplido sus 16 años se presentó como voluntario en el Ejército Popular al estallar la guerra y como era muy joven para combatir, le destinaron como auxiliar de las Milicias de la Cultura. Refiriéndose a esas primeras cartas que los soldados escribían de su puño y letra, Fraser le da voz con las siguientes palabras:

> Una vez todos los hombres de su unidad hubieron aprendido a leer y escribir a Núñez le conmovía verles coger un periódico y leerlo, presos de excitación, casi leyendo letra por letra. Luego se sentaban para escribir dos cartas. La primera era para sus esposas, para decirles que habían aprendido a escribir. La segunda iba dirigida a Pasionaria y en ella le daban cuenta de la buena noticia.[13]

Sin entrar a considerar ahora el uso propagandístico que se hizo de la carta, pues lo haré después, este interés en comunicar la adquisición de la escritura a

[12] Acerca de los manuales epistolares para soldados remito a Sierra Blas, 2003, 15-38.

[13] Fraser, 2001, 399-400.

las autoridades republicanas, como La Pasionaria o Jesús Hernández, entonces Ministro de Cultura, era una forma de reconocer el esfuerzo de todos aquellos soldados analfabetos que fueron capaces de superar sus limitaciones y luchar por tener una cultura que hasta su incorporación al ejército les había sido vedada o imposible de adquirir. El «bautizo epistolar» marcaba así el inicio de una nueva vida en la que al menos una batalla ya se había ganado.

2. Se desea una madrina…

Dejando a un lado cómo la práctica epistolar formó parte de la vida de los soldados y fue protagonista de la lucha contra el analfabetismo en las trincheras, quiero descender un poco a la realidad y entrar en el segundo de los apartados que conforman este trabajo, esto es, cómo tenía lugar el intercambio epistolar propiamente dicho y qué características reúnen las cartas desde el frente que las hacen distintas de otras. Antes de nada, creo que debo advertir que, independientemente de las excepciones, que siempre las hay, las cartas de los soldados son, por lo general, cartas incompletas, cartas inacabadas, cartas, en cierto modo, artificiales. Quien busque en ellas datos inéditos, informaciones sorprendentes, no las encontrará, porque son fruto de la vida diaria, de la monotonía de la guerra, de las necesidades primarias de la gente corriente. Contienen, además, las huellas silenciosas de la censura militar: poco más se permitió a los soldados que dar cuenta de su estado de salud, hablar del tiempo o interesarse por los suyos.[14] Les estaba terminantemente prohibido informar de las operaciones militares, de la posición en la que se encontraban, del curso de la guerra, de las penurias, del desánimo, de las atrocidades que veían, si bien siempre hubo quienes trataron de buscar los resquicios del aparato censor y engañar a sus artífices.

El control de la comunicación escrita tenía como fin mantener el secreto de las estrategias militares, pero también garantizar un clima de compañerismo, buen ánimo, cordialidad y obediencia donde la disidencia y la rebeldía no tenían cabida.[15] Por eso, las cartas personales de los combatientes se examinaban

[14] Uno de los mejores estudios acerca de cómo las limitaciones comunicativas impuestas por la censura en tiempos de guerra se reflejan en la correspondencia de los soldados es el de Spitzer, 1976.

[15] Sobre el control de la correspondencia de los soldados y las funciones de la censura remito al artículo de Lyons, 2002, 225-245.

con lupa antes de ser expedidas y debían amoldarse obligatoriamente a un férreo reglamento, tanto en lo referente al contenido como al momento de escritura o la cantidad de líneas que debían presentar, así como al soporte a emplear, generalmente tarjetas postales franqueadas y repartidas de forma gratuita entre los combatientes, encabezadas por la leyenda «tarjeta de campaña», como ésta (Figura 2):

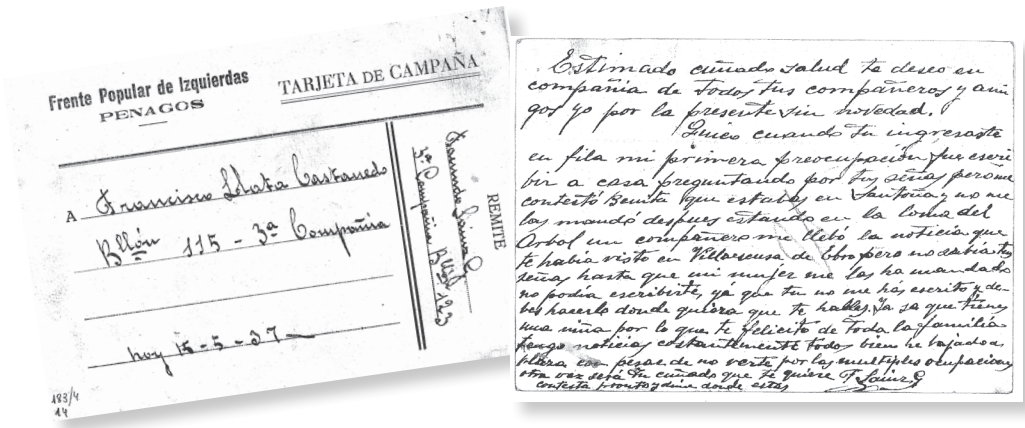

Frente Popular de Izquierdas
PENAGOS
TARJETA DE CAMPAÑA
A Francisco Llata Castañedo
Bllón 115 - 3ª Compañía
hoy 15-5-37
REMITE
Facundo Sainz
3ª Compañía 124
183/4
44
Estimado cuñado salud te deseo en compañía de todos tus compañeros y amigos yo por la presente sin novedad.
Quico cuando te ingresaste en fila mi primera preocupación fue escribir a casa preguntando por tus señas pero me contestó Benita que estabas en Santoña y no me las mandó despues estando en la loma del Arbol un compañero me llebó la noticia que te había visto en Villaescusa de Ebro pero no sabía tus señas hasta que mi mujer me las ha mandado no podía escribirte, ya que tu no me has escrito y debes hacerlo donde quiera que te halles. Ya se que tienes una niña por lo que te felicito de toda la familia tengo noticias constantemente todos bien he bajado a [illegible] con pesar de no verte por las multiples ocupaciones otra vez será tu cuñado que te quiere F. Sainz G.
Contesta pronto y dime donde estas

Figura 2. Tarjeta postal de campaña enviada por Facundo Sainz, de la 3.ª Compañía del 124 Batallón, a su cuñado, Francisco Llata Castañedo, de la 3.ª Compañía del 115 Batallón, el 15 de mayo de 1937. Archivo General de la Guerra Civil española (AGCS), P. S. Santander, Serie «A», Caja 183, Expediente 4, Documento 14.

Estimado cuñado salud te deseo en compañía de todos tus compañeros y amigos yo por la presente sin novedad.

Quico cuando te ingresaste en fila mi primera preocupación fue escribir a casa preguntando por tus señas pero me contestó Benita que estabas en Santoña y no me las mandó despues estando en la loma del Arbol un compañero me llebó la noticia que te había visto en Villaescusa de Ebro pero no sabía tus señas hasta que mi mujer me las ha mandado no podía escribirte, ya que tu no me has escrito y debes hacerlo donde quiera que te halles. Ya se que tienes una niña por lo que te felicito de toda la familia tengo noticias constantemente todos bien he bajado a [plaza] con pesar de no verte por las multiples ocupaciones otra vez será Tu cuñado que te quiere

F. Sainz G.

Contesta pronto y dime donde estás.[16]

[16] Tarjeta postal de campaña enviada por Facundo Sainz, de la 3.ª Compañía del 124 Batallón, a su cuñado, Francisco Llata Castañedo, de la 3ª Compañía del 115 Batallón, el 15

Junto a la censura, no debemos olvidar tampoco que existió una segunda limitación muy fuerte: la autocensura que el propio escribiente se imponía a sí mismo. El soldado optaba siempre por ocultar aquello que pudiera alarmar a sus familiares, esconder las dificultades por las que pasaba, trataba de dar impresión de fortaleza y serenidad. Son raras las cartas en las que la angustia, la desesperación o el miedo salen a la luz. Ante todo, escribir debía servir para aliviar, para hacer menos costoso el trance de la separación, para dar seguridad en la distancia. Si a todas estas cosas unimos la escasez material que predominaba en los frentes, donde apenas había papel, tarjetas, plumas y lápices con los que escribir a casa; y la generalizada incompetencia gráfica, la escasa familiaridad con la escritura de la mayoría de los combatientes, que limitaba evidentemente la legibilidad, la comprensión y el contenido mismo del escrito por la pobreza de su expresión y del vocabulario; no nos costará imaginar que con tantas trabas era dificilísimo transmitir de modo veraz lo que se estaba viviendo. Por eso, por las limitaciones que estas cartas presentan y por cómo éstas determinan su proceso de elaboración, muchos especialistas en el tema han señalado que las cartas desde el frente significan más por lo que callan que por lo que cuentan. Para estudiarlas hay que saber leer entre líneas y explotar al máximo cada mínimo detalle que se encuentre.

Además de la escritura inexperta que, en su mayoría presentan, y las huellas de las limitaciones enumeradas, si hubiera que añadir otra característica de la escritura epistolar de los soldados ésta sería, sin duda, su carácter heterogéneo.[17] La variedad de registros, modalidades, soportes, usos y funciones que la escritura epistolar asume en tiempos de guerra, así como la multiplicidad de variables a tener en cuenta a la hora de estudiar esta producción epistolar (como quién escribe, el estado de ánimo en el que lo hace, el lugar en el que se encuentra, el momento en el que decide escribir, qué pretende con ello, etc.) dificultan enormemente la tarea de trazar una tipología. El soldado escribe a sus familiares y amigos, pero no sólo, como ya he apuntado al hablar de aquella solicitud contenida en el cuaderno escolar del soldado Ramón Barranco. En los frentes, los

de mayo de 1937. AGCS, P. S. Santander, Serie «A», Caja 183, Expediente 4, Documento 14. En la transcripción del citado documento he respetado totalmente la grafía y la puntuación originales.

[17] Gibelli, 1993, 11.

combatientes crean amplias redes de contactos epistolares con muy distintos corresponsales, en su mayoría impensables en tiempos de paz o en su vida civil. Pensemos, por ejemplo, en las cartas cruzadas con los mandos, con conocidos destacados en otras zonas de combate, con compañeros de campaña, con responsables de comités asistenciales, con sacerdotes, con enfermeras, con madrinas de guerra, etc. De entre toda esta amplia gama de tipos, el intercambio epistolar más interesante desde el punto de vista personal y el que se ha considerado más específico y paradigmático del contexto bélico es el que acontece entre los soldados y éstas últimas, las denominadas madrinas de guerra.

Los inicios de la madrina de guerra han de ligarse a la I Guerra Mundial, siendo desde entonces una figura común en los distintos conflictos bélicos que van sucediéndose a lo largo del siglo xx en Europa. Su función principal era la de servir de sostén moral y material al combatiente, proporcionándole consuelo a través de sus palabras escritas y ayuda material mediante el envío de ropa, comida o tabaco, así como cualquier otra cosa de la que éste tuviera necesidad. Desde sus orígenes, su figura estuvo dotada de un fuerte componente moral y patriótico: escribirse con los soldados, ayudarles a combatir la soledad de las trincheras, atender sus súplicas y calmar sus miedos, era también una manera de colaborar en la consecución de la victoria. Por ello, las madrinas llegaron a convertirse en verdaderos símbolos de contribución anónima a la causa, de responsabilidad moral y fervor patriótico. Su figura llegó a formar parte de toda una estrategia política y cultural que conjugaba la experiencia bélica con toda una serie de ideas y valores que variaban dependiendo de cada uno de los bandos enfrentados. Sus cartas fueron para muchos soldados el antídoto para combatir el miedo, el trauma de la guerra y la experiencia de la muerte.[18]

En el año 1942, José Carrasco Canales, panadero, natural de Arroyo del Puerco (Cáceres), nacido el 20 de mayo de 1916, decidió recopilar cuidadosamente varias notas sueltas que tenía guardadas desde hacía algunos años y escribir sus memorias para narrar su experiencia como soldado durante la Guerra Civil. Las memorias se inician el 23 de marzo de 1937, día en que se incorporó como artillero a las filas del

[18] Molinari, 1998. Sobre las madrinas de guerra véase, además, la introducción que precede a la edición del epistolario de 122 cartas que Carmen Sánchez Fernández de Tejada recibió de 35 soldados siendo madrina de guerra en la Guerra Civil española y en la II Guerra Mundial. Cfr. De Ramón y Ortiz, 2003.

Ejército de Franco, y concluyen el 5 de octubre de 1939, cuando se licenció. Son muchos los episodios y peripecias que describe a lo largo de estas páginas, ganadoras del «Concurso Memorias sobre la guerra española 1936-1939» de la editorial madrileña G. del Toro en el año 1973. Como combatiente en el Regimiento de Artillería Ligera n.º 10 participó en la Batalla de Teruel, donde fue herido en la pierna izquierda. A la convalecencia en el Hospital Casino de Teruel siguieron sus días de prisionero en el Penal de San Miguel de los Reyes (Valencia), en el Campo de Trabajo n.º 2 de Hospitalet de Mar (Tarragona) y en los Talleres-Prisión de Barcelona, donde por el Decreto de Amnistía promulgado por Negrín abandonó el cautiverio y se incorporó a las filas del Ejército Popular, siendo destinado a la Batalla del Ebro. En estas memorias, como en toda memoria, máxime si ésta se escribe «a tiempo pasado», es decir, cuando los acontecimientos que se narran hace ya años que ocurrieron, José Carrasco Canales establece un orden de preferencia en sus recuerdos. Las cartas ocupan un lugar especial en sus páginas. Su presencia es constante a lo largo de todo el manuscrito, lo que denota la importancia que la comunicación escrita llegó a adquirir en campaña. El soldado Carrasco recibía cartas de su madre, de su hermana, de sus amigos, de su novia, pero, sobre todo, recibía y esperaba las cartas de su madrina de guerra, a quien recuerda así:

> Uno de los pasatiempos que gozaba de nuestras preferencias era el de solicitar madrinas de guerra a varios sitios, ya que al no costarnos nada los sellos de correo había días que escribíamos cuatro o cinco cartas [...]. De entre las varias que yo envié y que contestaron a mi solicitud, solamente a una dediqué mi atención y nos escribíamos casi a diario. Esta chica era de San Sebastián y poco después de iniciar nuestra relación epistolar se trasladó con su familia a Salamanca. Su dirección en la capital salmantina era: Justa María de Orive. Calle Poeta Iglesias, número 8 [...]. Se portó muy bien conmigo, pues me obsequiaba con bastante frecuencia con cosas diversas; pero lo que más le agradecía eran los ratos tan entretenidos y amenos que me hacía pasar al leer sus simpáticas cartas y después al contestarlas. Junto con mi familia y mi novia, mi madrina de guerra ocupaba un puesto en mi imaginación [...]. Sinceramente creo que alguno de esos buenos narradores debería dedicar una novela a esas excepcionales madrinas de guerra que con sus misivas levantaban muchas veces la moral de los combatientes.[19]

[19] Carrasco Canales, 1973, 44-45.

El soldado Carrasco no se equivocaba al escribir esas líneas, pues el éxito que llegó a adquirir la figura de la madrina de guerra provocó la aparición de muchas obras literarias (novelas, piezas de teatro, poemas) en las que ésta fue protagonista indiscutible, como una novelita popular titulada *Se desea una madrina* y escrita por Mary Floran, pseudónimo de María Leclerq, de la colección La Novela Rosa, editada en Madrid por la imprenta Prensa Española en los años 40, y en la que se inspira el título de este apartado.[20] Los motivos por los cuales un soldado decidía solicitar madrina se pueden resumir, fundamentalmente, en cuatro: primero, la necesidad de combatir la soledad de las trincheras; segundo, el deseo de ser recordado por alguien, lo que era entendido por el soldado como una manera de obtener un seguro de vida en la lucha; tercero, el interés por iniciar una relación amorosa; y, por último, el carecer de otras personas con las que establecer contacto escrito.

Los nombres de soldados que buscaban madrina y viceversa no sólo corrieron de boca en boca, entre conocidos, hermanos, amigos, etc., sino que llegaron incluso a publicarse en listas en periódicos militares, como en el semanario *La Ametralladora,* que ofrecía en su número del 8 de agosto de 1938 una completa lista de aspirantes a madrinas y ahijados, muchos de ellos ocultos tras pseudónimos;[21] o en esos manuales de cartas referidos líneas arriba, donde también solían aparecer modelos de anuncios de soldados y mujeres para tal menester. Es el caso de este anuncio, firmado por el soldado ficticio Santiago Campos:

> Un soldado que necesita una buena Madrina de Guerra, envía su dirección, por si hay un alma caritativa que quiera aliviar sus horas de soledad, en el campo de batalla. SANTIAGO CAMPOS.[22]

El intercambio epistolar entre soldados y madrinas, siempre que no actuase ningún otro intermediario, se iniciaba normalmente con una solicitud del primero poniendo de manifiesto el interés y la necesidad de tener una madrina de guerra. Así lo hace, por ejemplo, Manuel Esteban, del 10.º Regimiento de Artillería Ligera del Ejército franquista, mientras se encuentra en Puerto Escandón,

[20] Leclerq, 1947.
[21] *La Ametralladora*, 8 de agosto de 1938.
[22] Daporta González, 1937, 46.

Teruel, un 15 de julio de 1937. Detengámonos en su carta, conservada hoy en el archivo particular de Dolores Yagüe, en Calatayud, junto a otras cartas de soldados de los que Dolores fue madrina de guerra durante el conflicto. En ella podemos observar la generalización del modelo de solicitud, aprendido de los manuales epistolares, y el respeto por las normas de la correspondencia, tanto en lo que se refiere al uso de fórmulas retóricas propias de las cartas de petición o súplica, para expresar el respeto debido, como a la impaginación misma del escrito (mantenimiento de la estructura de la carta —fecha, saludo, cuerpo, despedida—, separación de los párrafos, respeto de los espacios en blanco y los márgenes, etc.).

Comienza así con una fórmula de cortesía y pide disculpas por el atrevimiento de dirigirse a ella sin conocerla, como símbolo de la buena educación, de las buenas maneras. Acto seguido le expone la necesidad que tiene de tener una madrina de guerra para que le consuele y distraiga, que es al fin y al cabo el asunto u objetivo de la carta. El resto de la misiva resulta reiterativo, pues vuelve a excusarse por escribirle y a manifestar esa necesidad de tenerla como madrina. Como es la primera carta no procede aportar más información que la simple petición, por eso escribe después que en la siguiente le explicará dónde la conoció y quién es él. Para finalizar emplea otra fórmula retórica, propia de las cartas de súplica, que hace que el peticionario manifieste una postura sumisa cuyo fin no es otro que el de conseguir el favor requerido.[23] Si bien la carta respeta las normas epistolares, la escritura denota una cierta incompetencia por parte del autor, perceptible, por ejemplo, en la ausencia de puntuación y acentos, en algunas faltas de ortografía (como «hacectara» o «esplicare») y en la confusión de los tiempos verbales, del número y del género de los sustantivos, etc.:

> Puerto Escandon 15 del 7 de 37 (Teruel)
>
> Muy distinguida señorita después de saludarla le ruego me perdone el atrevimiento que me he tomado de dirigirme a usted pero como todo soldado que luchamos en lo frentes para la salvacion de España tenemos la necesidad de que algun alma caritativa se interese algo por nosotros aunque nada mas que para consolarnos y distraernos con sus cartas en los ratos tristes y de aburrimiento que en frentes se pasan.

[23] Sobre las cartas de súplica remito a los trabajos recogidos en Zadra y Fait, 1991; y al artículo de Sierra Blas, 2005, 165-200.

Por eso yo me tomo el atrevimiento como creo que me perdonara si acaso la sirviera de molestia pero creo que una obra de caridad como la que V. haria si me hacectara como ahijado suyo para yo poder tener el consuelo en los momentos mas difíciles de esta guerra para asi con la ayuda de una madrinita tan simpatica como V. poder tener siempre la serenidad y el ánimo que en esta guerra se necesita tener. A otra carta le esplicare quien soy yo y donde la conoci.

Por favor que de V espera este que aguardando su contestacion queda

Las señas
Manuel Estevan
Rgto Artilleria 10 Ligero
7ª Bateria Obuses 10' 5
Puerto Escandon.
Teruel. [24]

El siguiente paso de este intercambio epistolar era la respuesta de la mujer a la solicitud del soldado, quien debía aceptar su cometido en el caso de que fuese positiva, o excusarse por no poder satisfacer la proposición, si era negativa, si rechazaba la invitación. Es extraño el rechazo, pues hay que tener en cuenta que, al fin y al cabo, era un deber moral y patriótico asistir al soldado. Una vez conseguida la aceptación, el intercambio epistolar entre ambos iba ganando fluidez y confianza llegando incluso a niveles de intimidad que pueden compararse con las cartas propias de los enamorados, siendo muy común que muchos comenzasen un noviazgo ficticio por escrito que al concluir la guerra llegó a hacerse realidad.

Las cartas entre soldados y madrinas no sólo constituyen un testimonio excepcional de la vivencia de la guerra que cada una de las personas que realizan el intercambio epistolar experimenta, en una palabra, de su historia de vida, sino que, además, pueden emplearse para estudiar cómo fue en verdad el día a día en las trincheras, cuáles fueron las necesidades de los soldados, cómo la escritura fue la herramienta empleada para satisfacerlas, cómo en sus letras se reflejan los sentimientos, las mentalidades y los valores de una época, o por qué no, como

[24] La carta que Manuel Esteban dirigió a Dolores Yagüe desde Puerto Escandón (Teruel) el 15 de julio de 1937 se conserva en el archivo personal de ésta en su domicilio particular de Calatayud. Agradezco al profesor Diego Navarro Bonilla que me haya prestado ésta y el resto de cartas que componen el conjunto epistolar que Dolores Yagüe reunió siendo madrina de guerra durante la Guerra Civil española. La carta ha sido transcrita fielmente del original.

ha señalado Carmen Martín Gaite, para asomarnos a un mirador incomparable desde el que contemplar los usos amorosos de la escritura en tiempos de guerra.[25] Cualquier cosa es válida, siempre que se analice con el rigor y la seriedad que este tipo de fuentes merece, porque la escritura, como afirmó el antropólogo Giorgio Raimundo Cardona, y esta frase es ante todo una invitación, «puede ser todo aquello que nosotros seamos capaces de leer en ella».[26]

3. Cartas de piedra

Sin embargo, lo que esta frase tiene de alentador lo tiene también, a mi parecer, de peligroso si se toma en el sentido que no es. De ahí que vaya a dedicarme muy brevemente en esta última parte del trabajo a reflexionar acerca de los peligros de interpretación de estos testimonios y de la importancia de sus modalidades de conservación. Lo primero que hay que tener en cuenta para no cometer errores interpretativos es que únicamente una porción mínima de los millones de cartas escritas durante el conflicto por soldados de uno u otro bando ha logrado superar el tiempo y la destrucción. Esta es una realidad muy distinta a la de las élites que, como todo el mundo sabe, han interesado siempre más a los gestores de la memoria y a los investigadores que los personajes anónimos, de ahí que en sus archivos privados o en sus fundaciones se conserve en muchos casos casi la totalidad de la correspondencia que durante la guerra generaron.

Si bien esto permite realizar estudios sistemáticos de estos conjuntos epistolares, en el caso de la gente corriente, que en contadas ocasiones ha reunido un archivo propio, la única posibilidad de poder llegar a buen puerto es siendo conscientes de la pérdida y construyendo una especie de mosaico en el que cada carta tenga significado por sí misma y, al tiempo, no tenga sentido fuera de ese colectivo. Es decir, contextualizar cada testimonio en un todo que le otorgue entidad y que permita situarlo en el momento en el que se produjo y ser capaces de individualizar, atendiendo a sus particularidades, cada carta o grupo epistolar. Por otro lado, esta consideración nos lleva a tener en cuenta la «poliedricidad» que caracteriza a los textos epistolares bélicos y que refleja la complejidad del evento que narran. No podemos esperar de las cartas una mirada unívoca, una

[25] Martín Gaite, 1994, 153 y 177.
[26] Raimondo Cardona, 1986, 11.

misma historia, un relato coherente, porque cada una es obra de su autor y en cada cual influyen a un tiempo demasiadas variables, como ya se ha advertido anteriormente, como para esperar de ellas el mismo resultado. Sus errores, sus incorrecciones, sus tergiversaciones o sus contradicciones hacen de ellas fuentes maravillosas, en las que, como en la vida real, podemos percibir corazones que palpitan, manos que sudan, lágrimas que se agolpan en los ojos. De ahí la necesidad de realizar estudios comparativos e interdisciplinares, contextualizar los documentos y contrastarlos, no porque no nos cuenten la verdad, sino porque sólo sumergiéndonos en ellos podremos realmente entender los motivos que llevaron a su autor a contar su historia de esa manera y no de otra.

Junto a la ingente pérdida de testimonios y el carácter poliédrico de los mismos, otro de los aspectos a tener en cuenta para analizar la correspondencia bélica es cómo ha llegado hasta nosotros y dónde se conserva, pues es éste un punto fundamental para evitar la fácil manipulación a la que se encuentran expuestas este tipo de fuentes. No todos los documentos que han llegado hasta nosotros pueden ser tratados de la misma manera, ya que es fundamental considerar en su interpretación las finalidades que en cada circunstancia concreta han permitido que sigan existiendo. Por ejemplo, no es lo mismo que la carta se conserve en un archivo público que en un archivo privado o en un archivo personal o doméstico. Para empezar, en los archivos públicos en los que se pueden encontrar cartas privadas de combatientes el principal motivo de su conservación ha sido convertirlas en pruebas por las que reprimir o con las que acusar a sus autores o destinatarios. En el caso del Archivo General de la Guerra Civil de Salamanca las cartas fueron interceptadas por la censura militar y, en ellas, los censores trataron de buscar información sobre el enemigo, si la carta procedía del bando contrario, o de proteger ésta si procedía del propio, encargándose de que nunca llegara a su destino. Sin embargo, en el caso del Archivo Histórico Nacional de Madrid o en el de los Archivos Militares (como los de Guadalajara y Ávila), las cartas forman parte de los expedientes judiciales de aquellos a los que se iba a juzgar o se había condenado ya. Muchas de estas cartas conservadas en los archivos públicos, además, se buscaron a propósito, o sea, existieron realmente acciones encaminadas a encontrar este tipo de documentación y requisarla, como la que llevó a cabo el llamado Servicio de Recuperación de Documentos (SRD), médula espinal de la Delegación para

recuperar, clasificar y custodiar la documentación procedente de personas y entidades del bando republicano (DERD), dirigida por Marcelino de Ulabarri, y creada por el primer gobierno de Franco por Orden de 26 de abril de 1938.[27]

Muy distinta es la situación en los archivos privados o personales. En los primeros, que por lo general pertenecen a líderes o integrantes de la élite política o cultural del país en aquel momento, las cartas de la gente corriente se han conservado más bien como reflejo de la veneración que hacia dicha persona o su autoridad o su cargo se tenía, o en el caso de los archivos de los partidos políticos, como manifestación militante de una determinada ideología. En los segundos, los fondos personales y domésticos, las cartas forman parte del legado familiar y están cargadas, por tanto, de un valor sentimental que condiciona igualmente su lectura e interpretación. No es fácil que la familia done o preste al investigador estos documentos, porque para los que quedan son el recuerdo vivo del que ya no está, constituyen la memoria de una muerte que, además, en el caso de los que combatieron en el bando republicano no ha sido reconocida todavía socialmente, el testimonio del sacrificio que ha de ser ejemplo para las generaciones venideras. El sesgo ideológico de estos fondos personales es evidente. Se conservan fundamentalmente archivos familiares y documentos personales de aquellas familias o personas que estuvieron del lado de Franco o permanecieron neutrales, mientras que son pocas las huellas de los vencidos, quienes se vieron obligados a esconder o destruir cualquier vestigio de su participación al lado de la República para poder salvarse de acusaciones y delaciones durante y después de la contienda.

Para finalizar, tan sólo señalar, como dato relevante a considerar en el estudio de las correspondencias bélicas, que de entre las múltiples funciones que las cartas llegaron a asumir en estas circunstancias y los diversos usos que se les dieron, fueron también objeto de una importante instrumentalización ideológica y propagandística por parte de ambos bandos que ha de ser tenida en cuenta. Documentos de la vida privada, catalizadores de la memoria personal y familiar, testimonios en esencia íntimos, muchas de estas cartas de la guerra se transformaron en públicas, y fueron protagonistas de todo un proceso de monumentalización,[28]

[27] Michonneau, 2005, 251.

[28] Sobre el fenómeno de la monumentalización de la carta remito al capítulo que a ello dedica Fabio Caffarena en su libro titulado «Monumenti della memoria». Cfr. Caffarena, 2005, 111-175.

Figura 3. Cubierta del epistolario *La guerra a través de la correspondencia de los combatientes: El frente dice*, Zaragoza: Acción Católica, 1938.

pues se convirtieron en símbolo de la lucha, en algunos casos, y en monumentos públicos y edificantes de la memoria patriótica, en otros. La edición de estos documentos estuvo así a la orden del día y se publicaron numerosas cartas en periódicos y libros que a modo de epistolarios se componían de misivas ejemplares y edificantes de soldados escritas desde el frente (Figura 3).

La cuidada e interesada labor de selección de los testimonios respondió a muy distintos fines, desde mostrar los resultados de la lucha contra el analfabetismo por parte de los republicanos (esos «bautizos epistolares» a los que me refería al inicio se dieron a conocer en letra de imprenta) hasta llegar a construir un monumento nacional que rindiese homenaje a los caídos por la Patria, expresión por excelencia de los ideales que iba a encarnar el nuevo régimen que se estaba gestando y que tendría bajo su dominio a España durante casi 40 años. Cartas que, aunque no son manuscritas ni están en archivos, también se han conservado y han conformado la memoria de aquel tiempo convulso y que igual que el resto han de estudiarse teniendo en cuenta su procedencia y los usos a los que sirvieron en cada caso. Libros-memoria que se editaron tanto durante la contienda como en los años posteriores. Baste como botón de muestra este texto introductorio que Juan Rey preparó para la edición de un conjunto de cartas inéditas y otros documentos personales publicados en 1961 que él mismo había reunido durante la guerra y la inmediata posguerra, con motivo de la celebración del «25 Aniversario del Alzamiento Nacional»:

> Las circunstancias en que viví durante la guerra civil española, dentro y fuera de España, me pusieron en ocasión favorable para que vinieran a mis manos cantidad de cartas y narraciones procedentes de todas las regiones españolas […]. Eran varios centenares […]. Eran cartas y narraciones de oficiales y soldados, de padres y madres

> de familia, de capellanes, de enfermeros. Se las dirigían a parientes, amigos, compañeros. Cartas en que las intimidades familiares se mezclaban con los hechos de la guerra. Escritas sin interés político ni lucrativo. Referían sentimientos y hechos propios o que ellos mismos habían presenciado […]. Cartas escritas muchas veces a lápiz, en la incomodidad de una trinchera o en el ribazo de un camino, durante el descanso, en el avance victorioso o en la retirada difícil. Algunas emborronadas con el agua de la lluvia y con las lágrimas de algún padre que acababa de dejar a su hijo en el cementerio. Al llegar a mis manos aquellas narraciones emocionantes, creí que merecían destino más digno que el cesto de los papeles […]. Se me ocurrió conservarlas y reunirlas […], esperando, tal vez, alguna oportunidad. Y esa oportunidad, a mi parecer, ha llegado. Estamos en el vigésimo quinto aniversario del Alzamiento Nacional.[29]

Paolo Jedlowski ha afirmado que entre las funciones de la memoria, la más interesante es la de ser subversiva, es decir, la de ser capaz de poner en duda la realidad, los acontecimientos históricos, tal y como nos han sido transmitidos, contados.[30] Creo que esa es precisamente una de las características esenciales que reúnen las cartas de los soldados, y por extensión de la gente corriente, que permiten explorar una parte desconocida y oscura de la Historia, la que se esconde tras la elaboración oficial y mítica. Si hay algo de maravilloso en estos pedazos de papel, en estas «autobiografías en miniatura», es precisamente eso: la vida que en ellas aún respira.

Referencias bibliográficas

Arbeloa, Víctor Manuel: «Once cartas de mi padre desde el frente (1936-1937)», *Aportes. Revista de Historia Contemporánea,* 48, XVII-1, 2002, pp. 103-119.

Bacconier, Gérard; André Minet y Louis Soler (dirs.): *La plume au fusil: les poilus du Midi à travers leur correspondance*, Toulouse: Privat, 1985.

Caffarena, Fabio: *Lettere dalla Grande Guerra. Scritture del quotidiano, monumenti della memoria, fonti per la storia. Il caso italiano,* Milán: Unicopli, 2005.

Carrasco Canales, José: *Memorias de un artillero,* Madrid: G. del Toro, 1973.

Castillo Gómez, Antonio y Verónica Sierra Blas: «"If my pen was as good as your pistol". The acquisition and uses of writing on the Republican fronts during the Spanish Civil War», en Martyn Lyons (coord.): *Personal narratives/ordinary writings. Towards a History of writing practices in the 19th and 20th centuries,* Berna: Peter Lang, 2007, en prensa.

Cobb, Christopher H.: *Los Milicianos de la Cultura*, Bilbao: Universidad del País Vasco, 1995.

Daporta González, José (Mari-Carmen): *Manual de cartas de amor y de amistad,* Santiago de Compostela: Librería Gali, 1937.

[29] Rey, 1961, 7-10.

[30] Jedlowski, 2000, 115.

Fraser, Ronald: *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la Guerra Civil Española,* [1979] Barcelona: Crítica, 2001.

Gibelli, Antonio: *L´officina della guerra. La Grande Guerra e la trasformazioni del mondo mentale*, Turín: Bollati Boringhieri, 1991.

— «Lettere dalla guerra», *Storia e memoria*, 2, 1993, pp. 11-28.

Jedlowski, Paolo: *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milán: Mondadori, 2000.

La Ametralladora, 8 de agosto de 1938.

Leclerq, María (Mary Floran): *Se desea una madrina*, Madrid: Imprenta de Prensa Española, 1947.

Liddell Hart, B. H. (ed.): *The Letters of Private Wheeler 1809-1828*, Londres: sin editorial, 1951.

Lyons, Martyn: «Los soldados franceses y su correspondencia. Hacia una historia de las prácticas de la cultura escrita en la Primera Guerra Mundial», en Antonio Castillo Gómez (coord.): *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*, Gijón: Trea, 2002, pp. 225-245.

Martín Gaite, Carmen: *Usos amorosos de la postguerra española*, [1987] Barcelona: Anagrama, 1994.

Michonneau, Stéphane: «Les papiers de la guerre, la guerre des papiers. L´affaire des archives de Salamaque», en Philippe Artières y Annick Arnaud (coords.): *Lieux d´archive. Une nouvelle cartographie: de la maison au musée,* monográfico de la revista *Sociétés et Représentations,* 19, 2005, pp. 250-267.

Molinari, Augusta: *La buona signora e i poveri soldati. Lettere a una madrina di guerra (1915-1918),* Turín: Scriptorium, 1998.

Orihuela, Antonio: *Respirar y arder*, Málaga: Corona del Sur, 2005.

Petrucci, Armando: «Escribir para otros», en Armando Petrucci: *Alfabetismo, escritura, sociedad,* Barcelona: Gedisa, 1999, pp. 105-116.

— *Prima lezione di Paleografia,* Roma-Bari: Laterza, 2002 [*La ciencia de la escritura. Primera lección de Paleografía,* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002].

Raimondo Cardona, Giorgio: *Storia universale della scrittura*, Milán: Mondadori, 1986.

Ramón, Manuel de y Carmen Ortiz: *Madrina de guerra. Cartas desde el frente,* Madrid: La Esfera de los Libros, 2003.

Sierra Blas, Verónica: «La guerra en el tintero. Manuales epistolares para soldados», *Pliegos de Bibliofilia,* 21, 2003, pp. 15-38.

— «"En espera de su bondad, comprensión y piedad". Cartas de súplica en los centros de reclusión de la guerra y posguerra españolas (1936-1945)», en Antonio Castillo Gómez y Verónica Sierra Blas (eds.): *Letras bajo sospecha. Escritura y lectura en centros de internamiento,* Gijón: Trea, 2005.

Spitzer, Leo: *Lettere di prigionieri di guerra italiani 1915-1918,* [1920] Turín: Boringhieri, 1976.

Zadra, Camillo y Gianluigi Fait (dirs.): *Deferenza, rivendicazione, supplica. Le lettere ai potenti,* Treviso: Pagus, 1991.

Cultura Escrita & Sociedad, n.º 4, 2007, páginas 117-128, ISSN 1699-8308

Arquitecturas de papel. La reconstrucción del hecho represivo en los testimonios de posguerra

Mirta Núñez Díaz-Balart [Universidad Complutense de Madrid]

RESUMEN: La correspondencia de los presos durante el franquismo se constituye en fuente de información sobre sus vivencias del presente, de sistematización de sus experiencias pasadas y de sus esperanzas futuras. La privacidad innata de la carta adquiere otra condición en la cárcel, donde es sometida a una estricta normativa que incluía la supervisión y censura de sus textos. El escrito privado e individual del preso fue uno de los vínculos umbilicales más importantes con el exterior, por lo que adquirió una dimensión trascendental para el presente carcelario de posguerra. A través del papel se transmitían las necesidades más perentorias de alimentación y medicinas, papel y tinta. El pasado inmediato, sometido a un doble filtro represivo, estaba presente a través de las relaciones humanas a las que se acudía para intentar cambiar el curso de una ley implacable sobre los vencidos. Las esperanzas sobre el futuro se deslizaban subrepticiamente, entre líneas, por encima de la oscuridad del momento. La correspondencia era fundamental para la estabilidad emocional del preso y, por su misma entidad, se convertía en un instrumento de coacción de las autoridades carcelarias para reforzar el aislamiento del encarcelado.

PALABRAS CLAVE: Correspondencia carcelaria, Posguerra franquista.

ABSTRACT: The correspondence of prisoners during the Franco regime constitutes a source of information regarding their experience in the present, of their interpretation of their past and of their hopes for the future. The innate privacy of letters takes on another dimension in prison, where prisoners were subject to a strict regime which included oversight and censorship of their texts. The private and personal writing of prisoners was one of the most important umbilical cords linking them to the outside world. Thanks to this it took on overwhelming immediate significance for those jailed following the war. Such writing transmitted the most pressing needs for food and medicine, paper and ink. The immediate past, subjected to a double repressive filter, was present through the personal relations to which prisoners resorted in order to change the course of laws which were implacable toward the defeated. Hopes for the future circulated surreptitiously, between the lines, above the darkness of the moment. Correspondence was fundamental to the emotional stability of the prisoner and, for the same reason, the prison authorities turned it into an instrument of coercion with which to reinforce the isolation of the prisoner.

KEY WORDS: Prison correspondence, Aftermath of Spanish Civil War.

La utilización del concepto «arquitectura» fuera de su contexto original nace para expresar la creación de un sistema teórico en el que la persona encarcelada organiza sus experiencias. Las elaboraciones teóricas sobre presente, pasado y futuro que los presos de la posguerra española expresaron en las cartas nos aportan un bagaje de información sobre su reclusión. La correspondencia como vehículo privado de comunicación transporta una carga emocional que difícilmente encontramos en ninguna otra fuente. Cuando la sacamos de su innata privacidad, nos aporta datos objetivables sobre hechos y entornos del presente, sobre las experiencias del pasado, tanto individuales como colectivas, y sobre el futuro, con su esperanza e incertidumbres.

En el pasado inmediato se encontraba una guerra que, en la mayoría de las ocasiones, sólo podía estar presente en el texto en la letra carcelaria, a través de alusiones y lecturas entre líneas. El presente preside las líneas carcelarias y dentro de ellas, las urgencias relacionadas con la alimentación, los medicamentos, la ropa y el aseo. El futuro es una penumbra de la que sólo destacaba la incesante búsqueda de algún tipo de mejora de la condición del encarcelado mediante avales que entreabriesen puertas, las gestiones para lograr las conmutaciones de pena o el indulto. Las alusiones a los contactos externos están relacionadas con esa pirámide que tiene en su cima la ansiada libertad.

Todo ello enmarcado dentro del corsé de la reglamentación carcelaria. La correspondencia era vigilada estrechamente. Cuando nada se podía hacer en las largas horas de encierro, su dosificación era una fórmula más de castigo. La escasez de papel y tinta añadía grados de penalidad al hambre, la suciedad y el hacinamiento existentes. Josep Subirats, encarcelado a sus 19 años, escribía a sus padres: «[…] si por casa hay una pluma estilográfica, me la mandan, pues el que me la dejaba se fue […]. Procuren enviarme papel a menudo».[1]

La carta es el corazón del preso, encajonado en la caja torácica de la prisión. En sus latidos —aun domeñados por normas y restricciones— retumba la memoria de su individualidad.

[1] Carta de Joseph Subirats Piñana dirigida a sus padres. Cárcel de Pilatos (Tarragona), 11 de marzo de 1940. Subirats Piñana, 1999, 52.

1. Arquitectura del mundo carcelario

El entorno cerrado e inalterable es el presente continuo del preso. Una de las características de su expresión es su inevitable carácter repetitivo. El encarcelado habla de sus vivencias y necesidades respecto al presente, que son circulares: cada cierto periodo de tiempo, se insiste en las mismas peticiones. Esto es inevitable porque están ligados al ciclo natural de supervivencia. La petición de artículos de primera necesidad: los alimentos, los elementos básicos de aseo y, por qué no, el papel y tinta para comunicarse, se reiteran cada cierto tiempo.

Las omisiones y los silencios, difíciles de cuantificar, son el eje central del intercambio epistolar carcelario. Existían guiños establecidos de antemano por el emisor y el receptor, pero no siempre son conocidos por el que, a posteriori, tiene ante sí las cartas. Tal como lo define Verónica Sierra Blas, el silencio tiene una gran capacidad para comunicar: «Lo que no aparece por escrito queda así, de algún modo, presente, porque su misma ausencia lo da a entender».[2]

La arquitectura del presente carcelario es la constatación del miedo. Una ocultación que, en letra impresa, implica la utilización del subterfugio y de la metáfora. Luis Calandre, un prestigioso cardiólogo, se dirigía a su hijo encarcelado en el Campo de concentración de San Marcos, en León. Algunas de sus cartas son, a pesar suyo, tremendamente explícitas sobre la realidad opresiva de la posguerra, incluso cuando no se aportan razones para la decisión tomada:

> Querido hijo: Aunque tus postales nos producen gran alegría recibirlas, me parece conveniente que no nos escribas más que un par de días a la semana, basta que nos digas si te encuentras bien y si necesitas algo. Haz lo mismo con los amigos. No les escribas más de lo necesario. Si algo necesitas, pídelo a alguno de nuestros amigos de ahí […].[3]

Se alerta al joven de que se atenga al reglamento respecto a las cartas y de que evite el peligro que pueda suponer para los que le rodean. La solicitud es casi un acto contra la propia relación entre un padre y un hijo encarcelado, pero es el indicio de que existían razones no explícitas. La contención solicitada responde al miedo. Se trata de una advertencia: «no hablar demasiado» a través del papel, puesto que se incrementaba el peligro.

---

[2] Sierra Blas, 2003, 63.

[3] Carta de Luis Calandre a su hijo. Campo de Concentración de San Marcos (León), 1 de abril de 1939. Cfr. Calandre Hoenigsfeld, 2006, 63-107.

La persona encarcelada está en manos de otros, de los que depende su vida o su supervivencia. Hay una profunda interconexión entre los que están dentro y los que están fueran. Qué harán o qué pensarán los que están fuera. Son reflexiones constantes para los sometidos a encierro.

El descubrimiento de un paquete de 65 cartas que pudieran haber sido perdidas, olvidadas o desviadas por motivos desconocidos, nos muestra una actitud similar en la población civil y en la recluida en cárceles o recintos similares. En el pueblo soriano de Benamira planeaba la sombra de la arbitrariedad y su fiel acompañante, el miedo. En este caso y en otros similares, las cartas son el hilo conductor que nos informa de las tribulaciones vitales a que se vieron sometidos los «pobres» que se atrevieron a levantar la cabeza.

> Ante la contrariedad de no hallarme, podrían tomarlo como desacato a su autoridad y encauzar el asunto de una manera que fuese a parar o cargar sobre mí como hombre sospechosos que viene de Francia y se marcha, sin tener en cuenta cuantas alegaciones se hicieran de familia e intereses.[4]

La carta es el vínculo que une al encarcelado con el exterior. La correspondencia siempre conlleva amenazas en el ambiente opresivo de la posguerra, también para aquellos que no están recluidos, pero que tampoco están incluidos entre las fuerzas de poder del régimen y sus bienpensantes. Por razones desconocidas, esas cartas fueron olvidadas. Algunas de ellas nos sirven para valorar su papel fuera de los muros carcelarios, allí donde se hallaba ese recinto de reclusión en campo abierto que era toda la España de los años 40.

2. Arquitecturas de futuro

Las cartas de los presos a los familiares para que siguieran la pista del proceso penal y lograsen cambios favorables para su expediente es una constante en sus líneas. El uso de ese vehículo privado de comunicación —que es la carta— para esta utilidad es uno de los pilares que sostiene su valor como fuente y nexo entre lo privado y lo institucional.

---

[4] Carta de Nemesio García Huerta a su hija. Benamira (Soria), 27 de marzo de 1942. Cfr. García Encabo, Juberías Hernández y Manrique Romero, 1996, 13.

> En la carta de 26 de julio insistía a mis padres para que consiguieran «alguna recomendación» y para que viniera —a Tarragona— mi madre «para hablar con el abogado de uno» [en los consejos sumarísimos no se escogía al abogado defensor] […]. Todas nuestras madres trataban de tranquilizarnos; la mía ponía mucho énfasis en las gestiones que se hacían en mi favor y confiaba mucho en la amistad de mi prima Eugenia con el abogado defensor de turno.[5]

Quizás las cartas del Miguel Hernández encarcelado conformen uno de los epistolarios más patéticos. Hasta el último momento está presente su esperanza de lograr la recuperación de una tuberculosis que galopaba a lomos del descuido, la falta de medicación adecuada y de un entorno propicio:

> Aguardo impaciente noticias vuestras referentes a esa gestión de traslado a Alicante de que os hablé y que cada día se me hace más precisa. No dejéis de hacerla y avisadme para estar prevenido y preparado, que no me pase lo que pasó en Palencia. Hube de salir enfermo y con una hemorragia muy grande […]. Dime si habéis resuelto mi salida al Reformatorio alicantino.[6]

La cercanía humana de las preocupaciones de Miguel Hernández le convierten en un doliente más. Su familia era su principal preocupación. Su situación de partida, más humilde, le dejó especialmente desasistido ante la cárcel y el alejamiento de los suyos. El poeta tocó muchas puertas, pero no logró sacudirse del hambre para él y para su mujer e hijo. José María Cossío, integrado en el nuevo régimen, se convirtió en un aliento para sus expectativas de futuro:

> Como no me encuentro bien de salud, ya que mi cabeza se resiste a mejorar no me será posible dedicarme a un trabajo como el que hacía en Espasa-Calpe, a su lado. Pienso en la tierra de Tudanca y estoy dispuesto a trabajar en ella, a pastorear sus vacas, a lo que sea un trabajo manual, con tal de sacar a mi familia, numerosa y necesitada, adelante. Si puede enviarme algún anticipo, o como quiera llamarle, por mi futuro trabajo en su tierra, hágalo sin demora, porque el hambre apremia […].[7]

---

[5] Subirats Piñana, 1999, 9.

[6] Carta de Miguel Hernández a Carlos Rodríguez Spiteri. Ocaña, 24 de abril de 1941. Cfr. Hernández, 1986, 116.

[7] Carta de Miguel Hernández a José M.ª Cossío. Orihuela, 19 de septiembre de 1939. Cfr. Hernández, 1986, 104.

Convertida su enfermedad en un prolongado calvario («se me hace una cura a fuerza de tirones y todo es desidia, ignorancia, despreocupación») y después de haber pasado por 12 cárceles, no consiguió que le trasladaran al Sanatorio Antituberculoso de Porta Coeli. El todopoderoso capellán del Reformatorio de Adultos de Alicante, una vez conseguido que contrajese matrimonio canónico, «y considerada salvada su alma, [pensó que] Miguel podía morir en la cárcel o donde fuera»[8]. Así lo hizo, una semana después de su forzada boda religiosa.

Cuando el preso carecía de familiares directos, el diálogo escrito se dramatizaba. Un joven, tutelado por el Tribunal de Menores, se encontraba en una situación límite. Sólo dependía de aquello que se le proporcionaba para su supervivencia en la propia cárcel y ello le hacía lindar la inanición. Para penalizar aún más la supervivencia, la escritura se gravaba económicamente, lo cual ahondaba en la miseria de los detenidos. Máximo Lauzurica, un joven recluido en la prisión de partido de Mérida, se dirigía al presidente del Tribunal Tutelar de Menores:

> D. Guillermo: Me hallo en una situación deplorable ya que el dinero rojo de nada nos sirve; contando únicamente con 1,15 pesetas que diarias nos dan para el sustento y si hemos de escribir, hemos de sacrificarnos en algo. Yo le ruego a V. y espero de su bondadoso corazón, me socorra con lo que tenga a bien, ya que no tengo familia a quien dirigirme.[9]

Las angustias económicas son una referencia constante. Cuando todo está racionado, el efecto sobre el material de escritura es inmediato: «Al resto de la familia no le escribo por ahora por tener que ahorrar en tarjetas [….]».[10]

Lo cierto es que el presidiario vivía inmerso en la preocupación de cómo cubrir sus primeras necesidades. La comida, el aseo y los medicamentos son

---

[8] Sánchez Vidal, 1986, 23-24.

[9] Tarjeta postal de Máximo Lauzurica a Guillermo Montoya, presidente del Tribunal Tutelar de Protección de Menores de Vitoria (Álava). Prisión de Partido de Mérida (Badajoz), 7 de marzo de 1939. Archivo del Consejo Superior de Protección de Menores (CSPM). Cfr. Núñez Díaz-Balart, 2004, 107.

[10] Carta de Luis Calandre a su padre. Campo de Concentración de San Marcos (León), 5 de abril de 1939. Cfr. Calandre Hoenigsfeld, 2006, 99.

demandas obsesivas y un pequeño indicio de las penurias que se vivían del muro hacia adentro. Julián Besteiro fue bastante explícito sobre ello en las cartas dirigidas a su esposa, Dolores Cebrián. Ésta le había llevado un producto de supuesto concentrado vitamínico, comprado seguramente de estraperlo y al abrirlo…:

> El botecito de *Beef Suez* que te tenía tan ilusionada y que yo reservaba para un domingo, es sebo […]. Con pan está bien, pero además he pensado en echarlo a la sopa de pan que como al mediodía. Con las vitaminas de la gran cantidad de salvado que tiene el pan, el aceite y el sebo, esa sopa tiene que poseer a la fuerza un alto valor nutritivo […].[11]

3. Las reglas de la letra impresa

En el tiempo presente, donde el preso situaba los rituales de contacto, era imprescindible conocer el reglamento sobre la correspondencia. Cuántas cartas o postales le estaban permitidas escribir y cuántas recibir, así como la longitud permitida. A partir de estos requisitos, se articulaba su entramado de contactos con el mundo exterior, plagado de restricciones y condicionamientos.

De igual manera que había de saber diferenciar aquellas misivas dirigidas a instancias oficiales de otras enviadas horizontalmente al entorno familiar. En el primer apartado entrarían las llamadas cartas de súplica.[12]

Hubo una fuerte preocupación por parte de las instituciones penitenciarias de que las cartas se convirtieran en un vehículo de comunicación no supervisada. Quizás por ello la Dirección General de Prisiones decreta la «prohibición absoluta de comunicaciones escritas entre reclusos de diferentes prisiones». A dicha prohibición se añadía que «las que lleguen de esta índole a cada establecimiento se deben remitir al centro directivo para la sanción correspondiente» (Telegrama de 3 de septiembre de 1941).[13] Está claro que detrás de ello existe el temor a una acción colectiva por parte de los presos, que podría culminar en una insurrección.

---

[11] Carta de Julián Besteiro a su esposa, Dolores Cebrián. Cárcel de Porlier o del Cisne (Madrid), 14 de mayo de 1939. Cfr. Besteiro, 2004, 170.

[12] Estudiadas por Sierra Blas, 2005, 165-200.

[13] Dirección General de Prisiones, Telegrama de 3 de septiembre de 1941. Cfr. *El primer año de la obra de Redención de Penas*, 1941, 66-68.

Sin embargo, siguiendo la táctica del palo y la zanahoria, en el Telegrama de 13 de abril de 1942 «se autoriza la comunicación entre reclusos de distintos establecimientos cuando aquellos sean esposos o se trate de padres e hijos o de hermanos y la correspondencia se verifique por medio de tarjeta postal, en la que exclusivamente se dé cuenta de su estado de salud». En esa misma línea se abre la vía de que el preso solicitase «cada quince días al Director de la Prisión que se dirija al Director del otro establecimiento haciéndole saber el estado de salud en que se encuentre, el que, a su vez, deberá comunicarlo al recluso a quien interesa. Para casos de enfermedad muy grave, podrá reducirse este plazo discrecionalmente por el Director».[14]

«Queda terminantemente prohibida toda correspondencia entre reclusos de una a otra Prisión. Los reclusos sólo podrán tener correspondencia para el exterior con sus padres, esposas e hijos».[15] Esta medida tuvo repercusiones muy negativas para aquellas familias que tenían varios miembros repartidos entre distintas cárceles. Una coincidencia nada difícil por las circunstancias demográficas de familias amplias, en las cuales varios miembros podían militar o simpatizar en una misma organización. Con ello se penalizaba a estas familias, algo que se tenía en mente para «extirpar la simiente» del marxismo, utilizando palabras del que fuera primer director de los Servicios Psiquiátricos del Ejército de Ocupación franquista, Antonio Vallejo Nájera.

En ese mismo ámbito político deberíamos incorporar la prohibición absoluta de correspondencia con el extranjero (Circular de 21 de julio de 1938) para cortar los posibles lazos con organizaciones de apoyo u operaciones que de ello pudieran proceder. Esta prohibición se reiteró en la Orden Circular de 28 de diciembre de 1942.[16] Esta obsesión se expresó en un reglamento paralelo que ordenaba la vigilancia de «las comunicaciones de representantes diplomáticos y consulares extranjeros con reclusos, dando cuenta detallada de los pormenores de las visitas al centro directivo y disponiendo que éstas no se celebren en otro idioma que el castellano» (Telegrama de 25 de abril de 1941).[17]

---

[14] Dirección General de Prisiones, Telegrama de 13 de abril de 1942. Cfr. *Ibídem.*

[15] Dirección General de Prisiones, Circular de 10 de diciembre de 1942. Cfr. *Ibídem.*

[16] Dirección General de Prisiones, Circular de 21 de julio de 1938 y Circular de 28 de diciembre de 1942. Cfr. *Ibídem.*

[17] Dirección General de Prisiones. Telegrama de 25 de abril de 1941. Cfr. *Ibídem.*

Siempre se dejaba abierta una puerta al favor arbitrario que ataba cuando se «facultaba a los Directores a autorizar a los reclusos para escribir por semana una carta o tarjeta más en casos extraordinarios» (Circular de 24 de marzo de 1939).[18] Esta reglamentación de tan rápida expedición muestra la preocupación de las autoridades vencedoras por mantener un control exhaustivo en ese terreno. Circunstancia de la que se partía, porque tanto las tarjetas como las cartas iban mataselladas abiertamente por la «censura militar». La limitación de la correspondencia era un ingrediente más de las prohibiciones del mundo carcelario: el preso no podía escribir cuando ni cuanto quisiera, a pesar de las eternas horas en la celda y las escasas del patio:

> He recibido juntas dos cartas tuyas, una del 21 y otra del 22. Las contesto juntas para facilitar la transmisión, dadas las nuevas órdenes de comunicación postal [escribir los miércoles una sola carta]. Espero sin embargo que la carta de ayer y esta postal lleguen a ti. A Carmen no la escribo por estas restricciones. Dile que recibí su carta.[19]

La viuda de Miguel Hernández, Josefina Manresa, cuidaba el detalle en su recuerdo comentando esos gramos de arbitrariedad con que se sazonaba el trato de los presos con sus familiares: «la censura exigía que las cartas no fueran largas. Cuántas veces ponían con grandes letras encima de la escritura: "Sed breves o se rompen. El censor"».[20]La estabilidad emocional del prisionero tenía su piedra angular en la correspondencia: «Moralmente, me mantengo también bien, hay días de mal humor, pero pasan. Lo que no hago es jugar a nada, ni para eso tengo ánimo. Lo que más me distrae, ¡cosa rara! es contestar al correo».[21]

---

[18] Dirección General de Prisiones. Circular de 24 de marzo de 1939. Cfr. *Ibídem*. Esta no era la legislación más restrictiva. Los españoles prisioneros de los nazis podían escribir «Una vez cada seis semanas […], no más de veinticinco palabras de carácter familiar». Bienvenido Soriano Górriz, un turolense que murió en el Campo de concentración de Gusen (Austria), envió estas escuetas palabras a sus padres: «Queridos padres y hermanos. Estoy bien y espero lo mismo de vosotros. Abrazos y besos». Murió un mes más tarde. Cfr. [http://www.aragoneses.webcindario.com/notas biográficass.htm].

[19] Carta de Julián Besteiro a su esposa, Dolores Cebrián. Carmona (Sevilla), 23 de septiembre de 1939. Cfr. Besteiro, 2004, 220.

[20] Manresa, 1986, 11.

[21] Carta de Luis Calandre a sus padres. Campo de Concentración de San Marcos (León), 12 de abril de 1939. Cfr. Calandre Hoenigsfeld, 2006, 102.

Cuando no se podía hablar de depresión ni de desánimo, la letra impresa se convertía en un salvavidas contra la despersonalización. Besteiro añoraba «una carpeta de papel de periódicos en la cual tenía el papel y los sobres que me habías mandado, las últimas cartas tuyas y algunas tarjetas postales que ahora me serían muy necesarias [...]».[22]

La escritura nos dice lo que hemos sido y seguimos siendo y así, el preso, se agarraba a ella para evitar olvidarse de lo que fue y de lo que era. La incertidumbre del futuro le refugiaba en lo conocido, los familiares y los amigos, que eran los samaritanos del preso, su esperanza hecha carne.

4. Epílogo

El presente carcelario era la columna vertebral donde las necesidades más imperiosas planeaban sobre sus líneas. El preso reconstruía su pasado y el del país organizándolo a través de sus cartas. Pero ese pasado también estaba construido de realidades vividas e, incluso, reconfigurado en la memoria. El encarcelado expresaba subrepticia o abiertamente algunos elementos de su presente y presentaba una edificación conceptual —una arquitectura— de esta circunstancia inmediata. La carta era el último resquicio de la intimidad del preso y, por ello, constituye una fuente de alto contenido emocional. Es un vehículo privado de comunicación, pero su trascendencia puede ser pública, al leerse de forma colectiva, o saltando de una individualidad a otra. De ahí el interés de las autoridades en su control.

La importancia institucional que tuvo la correspondencia fue más allá de la información. La correspondencia desempeñó un papel importante en el sistema de castigo y recompensa del preso por su comportamiento. Su dosificación le podía torturar ante el torrente de tiempo y experiencias que el preso quería comunicar, su escritura pautada por un reglamento le contenía, le ayudaba a someterse, le «tallaba» su comportamiento, adaptándolo a la realidad carcelaria, y constituía una fórmula más en la domesticación del preso.

Si se le prohibía la correspondencia, su régimen de aislamiento era aún más doloroso y se ahondaba en el castigo de la despersonalización: no podía

[22] Carta de Julián Besteiro a su esposa, Dolores Cebrián. Cárcel de Porlier o del Cisne (Madrid), 14 de junio de 1939. Cfr. Besteiro, 2004, 174.

comunicarse. Si se le permitía, se le recompensaba su adaptación y las tensiones carcelarias disminuían.

El prisionero vivía mirando al futuro que siempre se le presentaba más halagüeño que el presente y, posiblemente, que su propio pasado real. La arquitectura de ese futuro era fundamental para su supervivencia. La moral del prisionero estaba ligada a su capacidad de elucubrar un futuro. Cuando no había comunicación postal, ésta no podía ser sustituida por ninguna otra, porque no había nada tan personal como la carta. Las comunicaciones interpersonales dividían a los interlocutores con un pasillo entre medias y un guardia atravesándolo, mientras los gritos convertían en un escenario ensordecedor el encuentro.

El preso era, a la vez, sujeto activo y pasivo, demandante y donante. Su vida dependía involuntariamente de otros, tanto en lo que se refiere al aparato de represión como a los nexos familiares, sociales y políticos.

Las cartas de Miguel Hernández nos conducen a una tristeza infinita. Cómo un hombre de su entidad se vio obligado a rogar, a tocar en cada puerta recordada para huir del hambre, no sólo suya sino familiar, y para huir de una muerte que acompañaba su paso por cada una de las 12 cárceles pisadas. El prisionero de posguerra reconstruía una arquitectura medieval, un pantocrátor que tenía en su centro no a Dios, sino al padre Estado, identificado con el «Generalísimo», que determinaba su suerte. Todo a su alrededor estaba sometido a un designio fuera de su persona pero, en absoluto, ajeno a ella.

Las instituciones penitenciarias tenían como objeto central de su vigilancia la correspondencia y la utilizaban como elemento de coacción sobre el preso al dosificarla, suprimirla o alentarla. En este último caso, el preso alfabetizado, a través de los medios aportados por las instituciones, se convertía en un símbolo para la propaganda.

La carta era el cordón umbilical del preso con el mundo exterior, aquello que le unía a su pasado, su presente y su futuro. La carta era el susurro que el preso no podía hacer llegar al oído del destinatario, era el último reducto de una intimidad asediada por la reclusión que le condenaba a la colectivización de todos los actos de su vida.

Referencias bibliográficas

Besteiro, Julián: *Cartas desde la prisión. 110 cartas a su esposa Dolores Cebrián*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

Calandre Hoenigsfeld, Cristina: «Epistolario carcelario de Luis Calandre de la Cebosa y su padre Luis», *Cuadernos Republicanos*, 61, 2006, pp. 93-107.

Castillo Gómez, Antonio y Verónica Sierra Blas (eds.): *Letras bajo sospecha. Escritura y lectura en centros de internamiento,* Gijón: Trea, 2005.

El primer año de la obra de redención de penas. 1 de enero de 1939-1 de enero de 1940. Memoria que eleva al Caudillo de España y a su Gobierno el Patronato Central para la Redención de las Penas por el Trabajo, Madrid: Talleres Penitenciarios de Alcalá de Henares, 1941.

García Encabo, Carmelo; Reyes Juberías Hernández y Alberto Manrique Romero: *Cartas muertas. La vida rural en la posguerra*, Valladolid: Ámbito, 1996.

Hernández, Miguel: *Epistolario*, Madrid: Alianza, 1986.

Manresa, Josefina: «Prólogo», en Miguel Hernández: *Epistolario*, Madrid: Alianza, 1986, pp. 9-16.

Núñez Díaz-Balart, Mirta: *Los años del terror. La estrategia de dominio y represión del general Franco*, Madrid: La Esfera de los Libros, 2004.

Sánchez Vidal, Agustín: «Introducción», en Miguel Hernández: *Epistolario*, Madrid: Alianza, 1986, pp. 17-24.

Sierra Blas, Verónica: «"Al otro lado de las rejas". Correspondencia a los presos del centro penitenciario de El Dueso (Santander, 1936)», en Antonio Castillo Gómez y Feliciano Montero García (coords.): *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones*, Madrid: Siete Mares, 2003, pp. 55-97.

— «"En espera de su bondad, comprensión y piedad". Cartas de súplica en los centros de reclusión de la guerra y posguerra española (1936-1945)», en Antonio Castillo Gómez y Verónica Sierra Blas (eds.): *Letras bajo sospecha. Escritura y lectura en centros de internamiento*, Gijón: Trea, 2005, pp. 165-200.

Subirats Piñana, Josep: *Pilatos 1939-1941. Prisión de Tarragona*, Madrid: Fundación Pablo Iglesias, 1999.

Cultura Escrita & Sociedad, n.º 4, 2007, páginas 129-170, ISSN 1699-8308

Ir a la escuela en la guerra: el reflejo de la cotidianeidad en los cuadernos escolares

María del Mar del Pozo Andrés [Universidad de Alcalá-SIECE-Grupo LEA]
Sara Ramos Zamora [Universidad Complutense de Madrid]

RESUMEN: Este artículo se basa en el análisis de 70 cuadernos escolares realizados en escuelas públicas españolas rurales entre 1936 y 1939. Se han comparado los textos escritos en ambas zonas, la republicana y la franquista. Nuestro punto de arranque es que los cuadernos escolares constituyen una fuente, hasta ahora casi desconocida e inexplorada por los investigadores españoles, para conocer la vida cotidiana durante la Guerra Civil y analizar las profundas diferencias existentes entre los dos bandos en conflicto. El estudio de estos documentos nos ha permitido realizar tres enfoques diferentes. En primer lugar, exploramos cómo desde la escuela se definió cada una de las dos Españas frente al adversario. En segundo término, hemos realizado un análisis específico de la correspondencia epistolar incluida en los cuadernos escolares, que adquirió una importancia fundamental en este momento, marcado por las ausencias y la distancia de los seres queridos. Finalmente, abordamos algunos testimonios sobre la vida cotidiana en tiempos de guerra, las que hemos denominado «escrituras banales», que nos proporcionan valiosas informaciones sobre cómo vivieron las personas anónimas la tragedia de la guerra.

PALABRAS CLAVE: Cuadernos escolares, Educación en la Guerra Civil española.

ABSTRACT: This article is based upon the analysis of 70 school exercise books that were used in village public schools of Spain between 1936 and 1939. We have compared the texts written in the republican and the francoist areas. Our starting point is that the school exercise books form an almost unknown and unexplored source for the Spanish researchers until now, that can be really useful for approaching the daily life during the Civil War and for analysing the deep existing differences between the two sides in conflict. We have studied these documents in three different ways. First, we explored the way in which, from the perspective of the school, everyone of both Spains was defined in front of the adversary. Second, we have done a specific analysis of the private letters included inside the school exercise books that became very important in moments marked by the absences and the distance of the beloved ones. Finally, we used some testimonies about the daily life in the period of war —the so called «banal writings»— that gave us some valuable information about the way in which anonymous people had lived the tragedy of the war.

KEY WORDS: Scholar´s Notebooks, Education in the Spanish Civil War.

> Frío en la escuela derruida, desmantelada, donde los cuadernos en que se emborronan unos primeros palotes tienen el alma abierta a la noche cruel, que llena los secos tinteros de perlas de escarcha.[1]

1. Introducción

Los espacios sociales que enmarcan la escritura y las prácticas que la caracterizan son varios. El primer espacio es el doméstico, el segundo es el de las creencias y prácticas religiosas y el tercero es el de la actividad laboral o profesional. Acerca de cada uno de ellos se han desarrollado trabajos sobre materiales concretos (correspondencias, cartas de nacimiento, escritos piadosos y de maldición, signos pastorales, etc.) que integran el volumen colectivo *Écritures ordinaries,* dirigido por Daniel Fabre.[2] Otros ámbitos de actuación apuntados se sitúan en torno a la escuela, que impone a la escritura ordinaria no solamente una competencia imperfecta y desigual, sino también modelos, como la lista, la carta y el libro, y prácticas, como la copia, cuya trascendencia resulta crucial para entender el proceso de apropiación, por medio precisamente de la escritura, del universo del saber impreso en libros y periódicos.[3]

Si algo han puesto de manifiesto las investigaciones centradas en el análisis de las prácticas escritas de las clases populares,[4] es que dichas experiencias de escritura son más intensas de lo pensado y que no siempre parten de una razón exclusivamente práctica ni, por lo tanto, se constituyen en testimonios insignificantes.[5] Dentro de las escrituras populares, en los últimos años se han venido considerando las escolares como fuente importante, no sólo para entender aspectos desconocidos de esa «caja negra» que, en palabras de Marc Depaepe, es el aula de clase, sino también para acceder a momentos inéditos de la vida infantil cotidiana, lo que convierte a los cuadernos y diarios de clase en testimonios vivos e inéditos de la Historia de la infancia, tanto de los pasos emprendidos por los adultos para

---

[1] Llabres, 1938, 4.

[2] Fabre, 1993.

[3] Monteagudo Robledo, 2001, 218-219.

[4] Utilizamos estos términos a pesar de ser conscientes de lo polémicos que son los conceptos «clase» y «popular» en el ámbito de las prácticas culturales. Castillo Gómez, 2002, 15.

[5] *Ibídem,* 9-34.

guiarla, controlarla y educarla, como de los intentos, mucho más raros, de los niños, por expresarse autónomamente y sacar a la luz su individualidad.[6]

Nuestra investigación se enmarca en este último campo, el de las escrituras escolares, conservadas casi siempre —aunque no necesariamente— en las libretas y cuadernos de los niños. A partir de una búsqueda en los más de 50.000 expedientes de depuración de maestros que se encuentran en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, además de otros documentos conservados en archivos locales y particulares, hemos reunido una colección de más de 300 cuadernos escolares fechados entre 1922 y 1948, provenientes de escuelas públicas ubicadas en 35 provincias españolas. Este material nos permite profundizar en las prácticas de la cultura escrita empleadas en los colegios durante esos años,[7] desde las técnicas para el aprendizaje de la escritura hasta las diferentes formas de expresión escrita —dictados, copias del encerado, síntesis personales, redacciones sobre un tema sugerido, cartas reales o imaginarias, composiciones libres, etc.— que aparecen representadas en estos cuadernos escolares.[8]

En este artículo vamos a analizar un aspecto específico de esta producción escrita, delimitada con criterios cronológicos: los cuadernos escolares en tiempos de guerra. El material recopilado incluye 70 documentos de 22 provincias españolas, 46 procedentes de la zona republicana y 24 de la «nacional».[9] Casi todos ellos corresponden a escuelas de poblaciones rurales, pues no hemos encontrado documentos provenientes de las capitales de provincia o de las grandes ciudades españolas. Somos conscientes de que esta carencia, por supuesto, puede limitar los resultados de la investigación, al impedir conocer la realidad urbana.

---

[6] Montino, 2004, 19.

[7] Antonio Viñao Frago establece que los cuadernos escolares son, junto a los exámenes escritos, «los actos de escritura más usuales llevados a cabo en el ámbito escolar», en los que «el alumno escribía, día a día, los ejercicios escritos que se le ordenaban, en especial los dictados y las redacciones o composiciones». Cfr. Viñao Frago, 1999, 337.

[8] Algunos de estos aspectos han sido ya analizados en anteriores trabajos. Veánse Pozo Andrés y Ramos Zamora, 2001, 481-501; 2003, 653-664; 2005a, 242-252; 2005b, 273-284; y 2005c, en prensa.

[9] El desglose por provincias puede realizarse de esta manera: Castellón (5), Santander (4), La Coruña (6), Lérida (5), Vizcaya (1), Guipúzcoa (1), Barcelona (5), Asturias (2), Murcia (1), Ávila (1), Cuenca (9), Albacete (6), Ciudad Real (1), León (3), Huelva (2), Palencia (5), Valencia (2), Salamanca (1), Tarragona (2), Zaragoza (1), Alicante (5) y Cáceres (2).

Sin embargo, tenemos un panorama muy rico de las diferentes perspectivas del mundo rural, tanto del Norte como del Sur, lo que nos permite introducirnos en un mundo habitualmente olvidado o silenciado.

Las posibilidades de acercamiento a un trabajo de este tipo son innumerables. Cabe abordarlo desde el ámbito de la Historia del currículum, comparando los diferentes contenidos y enseñanzas que se realizaron en las escuelas de ambas zonas, tanto desde una perspectiva cuantitativa, es decir, calculando porcentualmente el tiempo dedicado a cada materia, como desde una aproximación cualitativa, estudiando los diferentes contenidos y la manera de transmitirlos en cada aula. Sin embargo, hemos dejado esta investigación para publicaciones futuras, ya que, en estos momentos, estábamos más preocupadas por conseguir un acercamiento desde la Historia de las mentalidades o la Historia cultural. Nuestro objetivo prioritario es conocer las percepciones que de la guerra se transmitieron en los cuadernos escolares y cómo ésta se vivió de forma distinta en ambos sectores territoriales.

Nuestra hipótesis de partida es que un acontecimiento tan traumático como nuestra Guerra Civil hubo de tener un gran impacto en los cuadernos escolares, los cuales mostrarán también las profundas diferencias existentes entre los dos bandos en conflicto. Ahora bien, aunque estas escrituras nos pueden ayudar a entender las vivencias diarias de los niños entre 1936 y 1939, hemos de ser conscientes de que los diarios de clase nos permiten acercarnos a este problema desde una doble perspectiva: por una parte, en ellos se imprimen las huellas de los maestros, de los mensajes que transmitieron a sus alumnos y que quisieron que pervivieran en el futuro, los trazos que desearon dejar de sus explicaciones a través de prácticas de escritura como el dictado o el resumen copiado de la pizarra; por otra, aunque en mucha menos medida, en estos cuadernos se recoge el pensamiento de los alumnos, que casi nunca es personal, sino un reflejo de lo que piensa el profesor o su familia o sus compañeros, lo que nos permite entender algunas de las opiniones imperantes en su entorno y en la calle. Por eso, las dos preguntas claves que nos planteamos en nuestra investigación fueron las siguientes: ¿Qué imágenes diferentes de la guerra se construyeron en ambos bandos a través de la escuela? y ¿cuáles de esas percepciones que aparecen en los escritos escolares fueron consecuencia directa de la acción del maestro y cuáles reflejan más bien una opinión colectiva de la que los niños fueron una mera correa de transmisión?

Este campo tan amplio tenía por fuerza que ser delimitado un poco más, por lo que lo hemos dividido en tres niveles de estudio. En primer lugar, si el conflicto fue entre dos Españas y dos grupos de españoles, parecía muy importante analizar cómo desde la escuela se definió cada una de ellas frente al adversario, especialmente porque éste es uno de los aspectos que despierta más interés en otros ámbitos de influencia cultural, como pueden ser la prensa o la propaganda. Si el maestro reprodujo las consignas transmitidas por cada bando o las modificó tras pasarlas por su tamiz personal y, sobre todo, cómo los niños parecieron apropiarse de estas ideas o si simplemente éstas les resbalaron y no parecieron comprenderlas, son algunas de las cuestiones sometidas a discusión. En segundo término, hemos realizado un análisis específico de un instrumento utilizado abundantemente en los cuadernos escolares de todos los tiempos, la correspondencia epistolar,[10] que adquiere una importancia fundamental en este momento, marcado por las ausencias y la distancia de los seres queridos. Finalmente, abordaremos algunos testimonios sobre la vida cotidiana en tiempos de guerra, las que hemos denominado «escrituras banales», que, a pesar de su escasez y sus silencios, nos proporcionan valiosos testimonios sobre cómo unos seres anónimos vivieron la que fue la mayor tragedia de sus vidas.

2. Las dos Españas vistas desde la escuela: la expresión del conflicto en las escrituras escolares

Es bien conocido entre los teóricos del nacionalismo el papel que desempeña un conflicto armado en la construcción de la identidad colectiva. En primer lugar, es necesario delimitar claramente las características de los dos grupos en lucha, delineándose una nítida frontera de separación entre «ellos» y «nosotros» y volcándose en la construcción de una imagen estereotipada y, por supuesto, muy negativa, del «otro», «que se convierte así en la contraimagen necesaria para consolidar una imagen propia del yo nacional». En segundo término, la cohesión social interna de cada grupo se refuerza mediante la creación de «vínculos emocionales fuertes, sellados a su vez por valores revestidos de sacralidad como la sangre y el sacrificio, el sufrimiento común y el destino compartido, el culto a los héroes y los caídos». Finalmente, estas imágenes y valores perviven a través

[10] Sierra Blas, 2003a, 63-73.

del tiempo, «mediante rituales y conmemoraciones», y a través de la difusión de un relato encaminado a construir una memoria colectiva de «la nación en armas».[11]

La Guerra Civil española sirvió para desarrollar en ambos bandos un discurso altamente nacionalista en el que se enmascaró convenientemente la esencia del conflicto, esto es, la lucha de un grupo de españoles contra otros compatriotas, para presentarse como una epopeya liberadora frente al extranjero invasor. Este extranjero, representado en una zona por la Rusia comunista y en la otra por las potencias fascistas, Italia y Alemania, estaba apoyado por sectores españoles a los que, en el mejor de los casos, se definía como «equivocados» y, en el peor pero más frecuente, como «traidores» a España. Por lo tanto, parece que ambos bandos apelaron al patriotismo como ingrediente de su estrategia política, para estimular la acción colectiva y para aunar a las fuerzas sociales en unas finalidades comunes de elevado contenido emocional.[12] Aunque en las dos zonas de guerra coexistieron símbolos comunes, si bien reinterpretados de forma diferente, los discursos nacionalistas fueron muy variados, incluso contrapuestos, y a menudo difirieron por razones políticas o de territorialidad, aun dentro del mismo grupo.[13]

Cabe preguntarse en qué medida estos discursos de guerra fueron sentidos y vividos por la sociedad que estaba en la retaguardia, en sus hogares, y hasta qué punto llegaron a ser compartidos por amplios sectores de la población. Una forma de aproximación aún inexplorada es, precisamente, la que nos ofrecen las escrituras escolares en las que los niños dejaron constancia de las palabras de sus maestros y de las reflexiones que en el aula se hacían sobre el conflicto. Tanto las autoridades republicanas como las nacionalistas promulgaron abundantes disposiciones para que se transmitiera a los alumnos la visión propia de la Guerra Civil. En las *Orientaciones pedagógicas* para la aplicación del Plan de Estudios de las Escuelas Primarias, promulgadas mediante la Circular de 11 de noviembre de 1937, se introducía dentro de la enseñanza de la Historia «el comentario de la actualidad, que dará motivo a multitud de lecciones imborrables para los niños y ejemplares para su formación». Esta actualidad, que debía convertirse, «en estos

[11] Núñez Seixas, en prensa. Sobre este tema véase también Núñez Seixas, 2006.

[12] Levinger y Franklin Lytle, 2001, 175-194.

[13] Álvarez Junco, 2004, 635-682; y Núñez Seixas, 2005, 45-67.

momentos dramáticos», en «el centro de preocupación y del trabajo para los niños y para el maestro», se definía como «la epopeya del pueblo español que lucha heroicamente por su libertad y su independencia». Las regulaciones «nacionalistas» persiguieron la creación de una «nueva España», esencialista y atemporal, cuya destrucción por parte de los sectores republicanos había conducido a una guerra de la que ellos no eran responsables. Como dijo el primer ministro de Educación Nacional, Pedro Sáinz Rodríguez, en la sesión de clausura de los Cursillos de Orientaciones Nacionales para los maestros de primera enseñanza, celebrados en Burgos en 1938:

> Esta Guerra Civil, ¿qué os está diciendo? Los pueblos acuden a la guerra civil cuando la rotura de su conciencia moral les obliga a ello para salvar las esencias permanentes de su personalidad histórica. Es preciso que restauremos la unidad moral de la Patria española y que restauremos la conciencia moral del pueblo español [...]. Espero que el montón de muertos que tenemos ante nuestra vista, y la sangre derramada, bastarán para que aquellos que tuviesen un resto del error pasado en el fondo de sus conciencias, se incorporen llenos de entusiasmo a los nuevos dogmas de la Patria.[14]

¿Cómo recrearon los docentes en el aula los diferentes matices del conflicto que vivían desde su pertenencia activa o pasiva a uno de los dos bandos? Un análisis comparativo de los cuadernos elaborados en las zonas leal y facciosa nos permite trazar rápidamente una primera conclusión: se habló muchísimo más de la guerra, de los héroes y mitos, de la construcción de la «nueva España» y del significado de sus símbolos en las escrituras de los territorios «nacionalistas»; mientras que en las encontradas en las poblaciones republicanas se recogen con mayor frecuencia las dificultades de la vida cotidiana durante la guerra, las preocupaciones infantiles y los aspectos escolares meramente instructivos. ¿Cómo podemos interpretar esta realidad? Posiblemente no haya una explicación única, sino múltiples hipótesis. Así, a vuela pluma, podemos citar algunas posibles razones.

En primer lugar, quizás muchos maestros republicanos habían asimilado en profundidad la neutralidad y el respeto a la conciencia infantil recogidos en la Constitución de 1931, trasladándola de lo religioso a lo político, y no querían

[14] *Historia de la Educación en España*, 1991, tomo IV, 458 y 464.

convertir su escuela en una arena de luchas y banderías. Esta justificación, apuntada por uno de los alumnos de la escuela de Cañaveras (Cuenca), hace suponer que en la zona republicana había una mayor libertad para expresar las propias ideas, pues los relatos de guerra admitían disparidad de opiniones, generadoras de unas peleas que los docentes quisieron evitar a toda costa. Es posible, también, que la mayoría de los maestros que ejercían en zona republicana, o bien fueran los menos concienciados políticamente (pues los más implicados se habrían ido a luchar a las trincheras, a enseñar en las Milicias de la Cultura, a acompañar a los niños evacuados a las colonias de Valencia o al extranjero), o bien estuvieran inseguros sobre el resultado final del conflicto —mientras que los de las poblaciones franquistas no parecían dudar jamás de la victoria de su causa— y no quisieron significarse más de lo necesario con sus enseñanzas, actitud que parece muy sensata a la luz de los acontecimientos posteriores. Por otra parte, la fuente de la que provienen la mayoría de los cuadernos —los expedientes de depuración del magisterio nacional— y el hecho de que muchos de ellos fueran aportados por los propios docentes, puede hacernos sospechar que se recopilaron los más inocuos o, incluso, que se realizaron en ellos determinadas manipulaciones para que sirvieran de justificación aparente y poco creíble de una labor magisterial contraria a los principios republicanos. Sin embargo, aquellos recopilados por las autoridades tampoco presentan abundantes textos sobre la visión republicana del conflicto, por lo que parece realmente que los maestros de esta zona no quisieron dejar testimonios escritos de la percepción que transmitieron de la guerra en sus escuelas.

Los escasos textos recogidos apuntan a unas visiones de la guerra coincidentes con las percepciones expuestas por las élites intelectuales y los políticos republicanos. Tres son los argumentos que más se repiten en los cuadernos escolares encontrados. En primer lugar, la interpretación de la Guerra Civil como una nueva guerra de la independencia del pueblo español frente a unos invasores extranjeros que pretendían cercenar su libertad y las conquistas sociales logradas en el último quinquenio. Valga este ejemplo como testimonio de esta argumentación:

> [Al día siguiente se conmemora el 2 de mayo y se explica de este modo] así como entonces salimos vencedores formando la guerra de la Independencia a los invasores franceses así se ganará esta guerra que hoy ensangrienta a España a los invasores

> italianos y alemanes que con su loca ambición pretenden repartirse en trozos nuestra rica y amada República.[15]

En segundo lugar, se dan muy pocas explicaciones sobre el origen de la Guerra Civil, achacándose éste a la intervención de un puñado de militares fascistas que se enfrentaron a la voluntad de todo un pueblo, por lo que, indirectamente, se les acusaba de «malos españoles»:

> El Militar.
>
> El militar es el hombre a quién la Patria ha confiado la misión sagrada de velar por su honor y de garantizar su independencia. Desde el momento en que la patria le da el uniforme y las armas el militar se tiene que consagrar a su servicio y convertirse en su defensor dando su sangre si es preciso. Los que no se portan de ésta manera son unos malos patriotas.
>
> La lucha que en éstos momentos se ventila y que tantas vidas ha costado y riquezas a nuestra querida Patria ha sido debida a la acción cruel de unos malos militares que se sublevaron contra el Poder legal que es la voluntad de la mayoría del pueblo a la cual todo buen español debe de obedecer.[16]

En tercer lugar, la mayoría de los relatos incluidos en los cuadernos escolares sobre la marcha de la guerra hacen referencia a Madrid, que se concibe como baluarte de la lucha por la libertad y símbolo del fracaso fascista y de la resistencia republicana. Gran parte de estas redacciones, a diferencia de las anteriormente recogidas, no parecen proceder de un dictado o una copia literal de un texto propuesto por el maestro, sino que adquieren la forma de narraciones infantiles libres,

---

[15] Este texto fue «entregado por persona de toda garantía a un miembro de esta Comisión», es decir, que fue aportado por un denunciante anónimo y se presentó como «copia fiel del original» de un cuaderno escolar. Éste y otros escritos se adjuntaron para justificar los cargos contra la docente. Expediente de depuración de María Luisa García Fernández, maestra de Polanco (Santander). Archivo General de la Administración (AGA), legajo 350, n.º 21.195. En éste y todos los textos que se presentan a lo largo de este trabajo se han respetado la grafía y la puntuación originales.

[16] Cuaderno de clase del niño Urbano Ruiz, 1936-1937. Expediente de depuración de Vicente Ruiz Sáenz, maestro de Castillo Pedroso (Santander). AGA, legajo 32, n.º 12.921-12.922. La Comisión depuradora aporta el cuaderno de clase como prueba de su izquierdismo, pero el único texto que se esgrimió contra él es la segunda parte del fragmento citado.

probablemente realizadas después de una charla o una reflexión del docente, o tras la lectura de un periódico, o quizás como reflejo de las opiniones escuchadas en sus hogares y a sus parientes. El horror de la guerra parece concentrarse en estos escritos, muy escasos pero con una alta carga emocional, en los que se expresan los temores más profundos de los alumnos tras conocer, incluso a través de testimonios visuales muy impactantes, lo que estaba sucediendo con otros niños y niñas de su misma edad:

> La barbarie fascista.
> Hoy hemos estado en la escuela haciendo un cartel. La Barbarie en Madrid.
> La aviación fascista bombardeó en Madrid haciendo muchas biztimas de niños y mujeres y destruyendo muchisimas casas matando jente.
> Muchos niños sin piernas y sin brazos y la cabeza separada de el cuerpo eso debe ser imponente [ilegible] los fascistas deben ser muy criminales y que motibo les hacen los niños y las mujeres para que les maten yo creo que no les ayan echo ningun motibo para que los maten.[17]

> Deber 5 Noviembre.
> Lectura.- Coge un diario, hojiálo y lee lo que llame más tu atención. Después anota en pocas palabras lo que hayas leido y explícalo a tus papás.
> Esta noche después de cenar he cogido el diario llamado Estampa lo he hojeado y me ha llamado mucho la atención una página en la que decía que han traido miles de niños de Madrid y los instalan en casas particulares. Por cada 50 niños traen también un maestro, un médico y una enfermera.
> Todos los cuidados son para los niños madrileños pues los quieren mucho y todos quieren tenerlos.[18]

Finalmente, apenas se habla de la situación política y militar durante la guerra, ni de los avances o retrocesos del Ejército republicano, salvo en algunas cartas que estudiaremos en el próximo epígrafe. También sorprenden las escasas menciones a los gobernantes del momento, aunque en algún cuaderno se recoge un

[17] Cuaderno de las niñas Amparo Artime Vega y Maruja Prendes, textos del 12 de mayo de 1937. Expediente de depuración de Josefa Sanz Norniella, maestra de Carrión Carreño (Asturias). AGA, legajo 295, n.º 20.822.

[18] Cuaderno de deberes de la niña Pilar Beltrán, curso 1936-1937. Expediente de depuración de Magdalena Beltrán Adell, maestra de Villafames (Castellón). AGA, legajo 106, n.º 40.662.

listado del «nuevo gobierno de Cataluña»,[19] y en otro se hace alusión a la figura del general Miaja, «caudillo e ilustre español que conduce al ejército popular a la Victoria contra la tiranía fascita tiene un nombre que no bastará solo escribirlo, hemos de procurar quede grabado en nuestra memoria como homenaje a su lealta y su heroismo».[20] Uno de los acontecimientos de la guerra más emblemático para la zona republicana y más perseguido posteriormente por el franquismo fue el hundimiento del buque «España». Entre los textos aportados por el denunciante anónimo de la maestra de Polanco (Santander), María Luisa García Fernández, aparece uno con este tema: «Hundimiento del buque Pirata España; el terror de la costa Cantábrica. La aviación leal a hundido al Buque Pirata España a la entrada de Santander haciendole bastantes destrozos. La Sra. Maestra nos a dado la noticia a todos los niños de la clase a quienes nos ha causado mucha alegría. Porque nos ha hecho mucho daño».[21]

Como conmemoraciones históricas que podrían sustentar la identidad nacional republicana se nos presenta la del 14 de abril —especialmente en 1937—, que ya no tiene el habitual significado festivo, sino que se percibe como un aldabonazo a las conciencias para cumplir con el deber de buenos republicanos: «En honor de nuestros hermanos que dan la vida por la libertad y por la independencia patria, la celebraremos trabajando y haciendo entrega los obreros de todas clases el importe de un día de su salario, al Gobierno legítimo, para ayudar a las necesidades de la guerra»;[22] «Nuestro deber es liberar a España del gran dolor que la aflige y aunar nuestras voluntades para sacar de sus escombros una

[19] Este cuaderno, incompleto, es aportado por la Comisión depuradora para justificar que «está probado documentalmente que durante el periodo rojo este Maestro realizó con los alumnos ejercicios escolares de orientación marxista, en medida que no parece justificado por las coacciones y violencias de la época». Hojas sueltas, arrancadas de diferentes cuadernos, algunas de ellas fechadas entre enero y abril de 1937, la mayoría anónimas. Expediente de depuración de Martín Tomás Álvarez, maestro de Montmeló (Barcelona). AGA, legajo 65, n.º 37.574.

[20] Cuadernos de escritura de Francisco Asensio Morán, Almagro, 9 de marzo al 24 de junio de 1937. Colección particular. Citado en Asensio Rubio, 2005, 587.

[21] Éste y otros escritos se adjuntaron para justificar los cargos contra la docente. Expediente de depuración de María Luisa García Fernández, maestra de Polanco (Santander). AGA, legajo 350, n.º 21.195.

[22] Asensio Rubio, 2005, 587.

patria fuerte, rica y feliz».[23] El aniversario en 1938 fue tremendamente triste, pues ya se olfateaba la derrota, por lo que, como decía un niño de La Roda (Albacete), «nadie tiene ganas de celebrar[la] [esta conmemoración], por la guerra que es muy mala»;[24] así es que fue un día habitual de clase del que no quedó testimonio escrito en los cuadernos consultados.

En un número muy escaso de libretas escolares los alumnos copiaron las letras de «La Internacional», «Joven Guardia» —con la estrofa de «somos los hijos de Lenin y a vuestro regimen feraz [generalmente escrito "feroz" por los niños] el comunismo con el martillo y con la hoz»— y el Himno de Riego, además de alguna biografía de Marx, Engels y Lenin, generalmente bastante laudatorias. En ciertas escuelas se celebró en noviembre de 1937 la Semana de Rusia[25] y otra de homenaje y agradecimiento a México, pues «en la actualidad al frente de los destinos de México el general Lázaro Cardenas el que ha impreso a su nación una "nube de paz" a quien los españoles le debemos muchos favores por la ayuda sincera y desinteresada que nos ha dado y viene prestando en esta guerra de invasión».[26]

Pero quizás lo más destacable de los cuadernos republicanos son sus silencios, lo que callan o lo que nos transmiten a través de los dibujos infantiles de bombardeos, barcos —posiblemente una representación de los niños evacuados a Francia e Inglaterra—, soldados, camiones y aviones de guerra, que nos demuestran hasta qué punto ésta formaba parte de la realidad infantil cotidiana, aunque no quedara reflejada con la misma intensidad en las escrituras escolares. Por otra parte, aunque algún maestro desempolvó textos pre-republicanos sobre la necesidad de defender la patria con la sangre y la vida, la mayoría de las expresiones y deseos recogidos

[23] Hoja suelta, arrancada de un cuaderno, 14 de abril de 1937. Expediente de depuración de Martín Tomás Álvarez, maestro de Montmeló (Barcelona). AGA, legajo 65, n.º 37.574.

[24] Cuaderno escolar colectivo de la Escuela Unitaria de niños de La Roda (redactado entre el 10 de marzo y el 11 de mayo de 1938), redacción, 14 de abril de 1938. Expediente de depuración de José Antonio Játiva Torres, maestro de La Roda (Albacete). AGA, legajo 13, n.º 53.337.

[25] Cuaderno de trabajos escolares de una alumna, 1937. Expediente de depuración de Micaela Pérez Gascón, maestra de Alcoy (Alicante). AGA, legajo 32, n.º 12.289.

[26] Cuaderno escolar del alumno Enrique Sogarb, dictado, 1937-1938. Expediente de depuración de Demetrio Albert Rico, maestro de Pinoso (Alicante). AGA, legajo 32/12.290, n.º 46.165.

son más bien de carácter pacifista, con apelaciones a la solidaridad, la paz internacional y al poder de la razón sobre la fuerza, como en este dictado, improvisado posiblemente por el maestro o entresacado de alguna publicación de guerra, en el que se define al caído republicano:

> El Caido.
>
> Cuando nuestra vida o la de un semejante es cortada y por lo tanto esa vida desaparece los que tenemos la suerte de quedar debemos segir viviendo llenos de dolor y de amargura. Quien ante la desgracia de un hermano [entiéndase que todos somos hermanos] se encuentra satisfecho y contento demuestra no tener buenos sentimientos. Nosotros siempre hemos de poner la razón antes de la fuerza, pero nunca la fuerza antes de la razón.
>
> Siguiendo el camino de la razón no llegaremos nunca a tener que lamentar desgracias tan crueles como las que estamos viviendo. Acordémonos siempre del caido cuando la fuerza a vencido a la razón.[27]

Si la representación de una España republicana en conflicto no aparece con mucha frecuencia en los cuadernos escolares de esta zona, la España «nacional» está presente con abundancia en todas las escrituras realizadas en las escuelas de su territorio desde septiembre de 1936. Si los combatientes del bando insurgente se representaban a sí mismos como «auténticos españoles que luchaban por la fe católica y España»,[28] ésa es la imagen que machaconamente transmitieron los docentes de esta zona, en algunos casos por convicción y, en otros, para que se perdonaran y olvidaran sus veleidades republicanas. Los maestros tuvieron que transmitir desde la escuela la idea de la «Nueva España» y, desde luego, lo hicieron y lo justificaron documentalmente hasta la extenuación, no sólo con los cuadernos escolares como prueba, sino con la presentación de discursos, poemas y obras de teatro escritas por ellos mismos. Quizás el documento más representativo de este nacionalismo español excluyente y reduccionista sea una pequeña obra teatral escrita en 1937 por José Ibáñez, maestro de Zumaya (Guipúzcoa) y titulada *Hacia una Nueva España*. En ella, los alumnos, divididos en tres grupos, actuaban como un coro griego, repitiendo perlas tan sangrientas como éstas:

---

[27] Cuaderno del niño José Grau, dictado del 24 de octubre de 1936. Expediente de depuración de José Soriano Lloret, maestro de Bojar (Castellón). AGA, legajo 111, n.º 50.579.

[28] Núñez Seixas, en prensa.

Maestro:	Sí; hijos míos. Españoles con toda el alma, porque también España es nuestra madre.
Grupo 1.º:	Es nuestra madre España.
Grupo 2.º:	Madre de todos niños.
Grupo 3.º:	Porque todos somos españoles [...].
Maestro:	Sin ninguna clase de separatismo.
Todos:	¡Mueran los separatistas!
Grupo 1.º:	¡Mueran!
Grupo 2.º:	¡Mueran!
Grupo 3.º:	¡Mueran!
Maestro:	¿Por qué, si son también de vuestra propia tierra?
Grupo 1.º:	Porque son también separatistas.
Grupo 2.º:	Porque maldicen de España.
Grupo 3.º:	Porque nos enseñaban a odiar a España [...].
Maestro:	Tenéis razón; Ellos no aman a nuestra madre España. Y si se empeñasen en seguir odiándola...
Grupo 1.º:	Les mataremos.
Grupo 2.º:	Como a perros inmundos.
Grupo 3.º:	Les quemaremos vivos [...].
Maestro:	¡Pobre España! Pero no; España no son ellos. España somos nosotros.
Grupo 1.º:	Los buenos españoles.
Grupo 2.º:	Los verdaderos españoles.
Grupo 3.º:	Los auténticos españoles.[29]

En el texto se establecía claramente la identificación entre la nación y el catolicismo, pues la base de la «Nueva España» era la revitalización del pasado imperial y el resurgir de «nuestra santa religión, porque a ella van unidos todos los hechos gloriosos de nuestra vieja historia. Por eso España fue grande y poderosa [...]». Se abominaba de cualquier influencia extranjera, pues «ideas y formas llegadas de fuera arrastraron a algunos hijos de España a muchas aventuras extravagantes y exóticas», si bien algunos compatriotas, los «Mártires de la Tradición», defendieron el legado español. La guerra se justificaba con una metáfora purificadora: el derramamiento de sangre barrió del suelo español «la

[29] Expediente de depuración de José Ibáñez Mateo, maestro de Zumaya (Guipúzcoa). AGA, legajo 191, n.º 32/12.632.

impiedad y la antipatria».[30] Es sorprendente la celeridad con que los cuadernos escolares reflejaron, con todo lujo de detalles, las características de la contienda construidas desde el bando faccioso que, a pesar de sus diferencias ideológicas, coincidía con el republicano en calificar a la guerra de «nueva reconquista» y de liberación frente al invasor extranjero:

> [El maestro nos imparte una] explicación diaria y comentario de las noticias de prensa sobre los acontecimientos y guerra civil que se sostiene en España entre nuestro Egercito glorioso y pueblo patriota de un lado y los malos españoles dirigidos por el Gobierno marxista ayudados por los comunistas de Rusia y Francia de otro.
>
> Nos dice D. Ramón que la lucha o guerra española tiene caracteres de reconquista pués tiene la característica de tal; de igual manera que la emprendida por D. Pelayo para expulsar a los árabes y la emprendida mas tarde por Daoiz y Velarde para expulsar a los franceses que valiéndose de promesas engañosas invadieron nuestra patria.
>
> Los rusos en su ambición de propagar por el mundo su ruin y nefasta organización y aprovechando la circunstancia del poco patriotismo y educación ciudadana del pueblo español, también invadieron con sus maléficas enseñanzas a España y malos españoles a su servicio determinaron la actual contienda.[31]

Estos son algunos ejemplos de los numerosos testimonios recogidos en las primeras escuelas de la zona franquista, en los que se observa una perfecta distinción entre los buenos y los malos españoles, trasladándose a estos últimos la responsabilidad del conflicto por su falta de patriotismo, su connivencia con el comunismo y el desgobierno. Es decir, los sublevados no se veían a sí mismos como artífices de la guerra, sino como héroes dispuestos a acabar con una situación insostenible. Que el golpe de estado hubiera desembocado en una contienda de larga duración no era sino un mal menor frente a los beneficios que se lograrían a corto plazo, esto es, la «España una y libre» de los cánceres que la aquejaban. Ya en 1938 el mito del «movimiento salvador y necesario» estaba totalmente consolidado:

---

[30] Colección de redacciones y textos de diferentes niños. Redacción anónima fechada el 10 de marzo de 1938. Expediente de depuración de Emilio Brunel Valero, maestro de Bermeo (Vizcaya). AGA, legajo 435, n.º 17.364.

[31] Cuaderno del alumno Julio Tizón, redacción del 8 de septiembre de 1936. Expediente de depuración de Ramón Núñez Montero, maestro de Vioño (La Coruña). AGA, legajo 12.511.

> En las fechas que precedieron al Movimiento salvador, querían arrebatarnos nuestra Madre, nuestra religión y nuestro honor; se repetía por segunda vez la anti-España, porque no había jerarquía ni unidad; solo existía el dislocamiento, la confusión. El ominoso «Gobierno», se había convertido en un desgobierno de taifas; no había paz, ni familia... ni nada.[32]

A partir de octubre de 1936 se califica a la Guerra Civil de «cruzada» cristiana, iniciada, como la de Lepanto, para defender la fe católica y expulsar al invasor extranjero. La guerra contra el turco adquirió un carácter más simbólico que la de 1808, pues abarcaba el factor religioso. Por ello, este nuevo mito quedó incorporado inmediatamente al imaginario escolar:

> [La batalla de Lepanto] tiene en el día de hoy capital importancia por estar España, ahora como entonces, empeñada en lucha cruel contra los que trata de destruir el sentimiento religioso que fué uno de tantos santos, héroes, sabios y mártires y que extendio por el mundo una civilización.
>
> Esta nueva cruzada iniciada por el Ejército glorioso y secundada eficazmente por el pueblo honrado y patriota, librará al mundo del salvaje y cruel comunismo como entonces lo libró del dominio turco.[33]

Si la zona republicana se revelaba escasa de héroes consensuados y ofrecidos desde la escuela, en la facciosa Franco era presentado ya desde septiembre de 1936 como «forjador de esta nueva España», a la que había salvado de la anarquía, la barbarie y el comunismo. Su nombramiento como Jefe del Estado español se reflejó en los cuadernos escolares con multitud de ¡vivas! para él, para España, y para el Ejército, que a veces se intercalaban con las que el autor del cuaderno se dedicaba a sí mismo.[34]

---

[32] Discurso escrito por el maestro Atanasio Rodríguez Bravo, pronunciado con motivo de la conmemoración del 1 de octubre de 1938. Expediente de depuración de Atanasio Rodríguez Bravo, maestro de La Encina (Salamanca). AGA, legajo 335, n.º 6.288.

[33] Cuaderno del alumno Julio Tizón, redacción del 7 de octubre de 1936. Expediente de depuración de Ramón Núñez Montero, maestro de Vioño (La Coruña). AGA, legajo 12.511.

[34] En el cuaderno de la niña Rocío Regidor, entre una multitud de «Saludos a Franco», «¡Viva España!», «¡Arriba España!» y «¡Viva Cristo Rey!» se deslizaba algún que otro «¡Viva Rocío Regidor!», que no era sino una respuesta simpática a tal profusión de alabanzas difícilmente comprensibles para una mentalidad infantil. Cuadernos de la niña Rocío Regidor, fechados entre el 18 de septiembre de 1936 y el 2 de mayo de 1937 y entre septiembre de 1937 y el 19 de enero de 1938. Expediente de depuración de Laura Vázquez Puentes, maestra de Lucena del Puerto (Huelva). AGA, legajo 622.

Ya se le presentaba como iniciador, casi en exclusiva, de lo que ya se denominaba «movimiento nacional», que agrupaba a los «verdaderos españoles»:

> ¡Viva el glorioso Ejército español!
>
> Hoy volvemos estar de fiesta los españoles que residimos en la zona que ocupa nuestro glorioso Ejercito.
>
> El prestijioso y valiente gallego Excmo. Sr. D. Francisco Franco Bahamonde fué nombrado Jefe del Estado español y del Ejercito de operaciones.
>
> Preclara figura entre las mas insignes que han dado lustre y gloria a la Infanteria española, la del Jeneral Franco, iniciador de este glorioso movimiento, que recojia un anhelo nacional.
>
> España tiene en la excelsa personalidad, talento, valor, serenidad y genio de este general, la garantia de la victoria para sus armas y Galicia con todos los gallegos debemos sentirnos orgullosos por ese venturoso nombramiento, que tanto enalteze a nuestra tierra y que será fecundo para la Patria.
>
> ¡Viva el General Franco! ¡Viva España! ¡Viva Galicia![35]

A comienzos de 1937 empezaron a llegar a las escuelas los retratos del General Franco, a quien ya se llamaba «Caudillo» y que había adquirido una categoría de mito casi comparable al emanado de las figuras religiosas, pues, según se decía en algún cuaderno, los niños y maestros debían venerarle, quererle y «rendir culto».[36] No es de extrañar que en algunos centros se colocara a la vez el crucifijo y el retrato de Franco,[37] ceremonia que se amenizó con una combinación de oraciones y cánticos patrióticos muy variados, que iban desde el Oriamendi hasta el Himno Nacional monárquico y nuevamente restaurado, del que se divulgaron diferentes letras en las escuelas, aunque ninguna de ellas era la que acabaría siendo más popular en el futuro, firmada por el escritor gaditano José María Pemán.

Junto a Franco se fue creando una galería de héroes, compuesta fundamentalmente de militares y algún civil. Uno de los primeros fue el general Moscardó y su defensa del Alcázar de Toledo, cuyo paralelismo con la gesta de Guzmán el Bueno se recogía en unos textos *sui generis*, en los que la frontera entre «noso-

---

[35] Cuaderno del alumno Julio Tizón, redacción de 30 de septiembre de 1936. Expediente de depuración de Ramón Núñez Montero, maestro de Vioño (La Coruña). AGA, legajo 12.511.

[36] *Ibídem.*

[37] Cuaderno de la niña Delfi Olavaria, texto de 25 de enero de 1938, escuela de Luyando (Ávila). Donación de Pilar Ruiz-Va. Fondo Centro de Investigación MANES, UNED (Madrid).

tros» y «los otros» estaba perfectamente marcada. Mientras que Moscardó era un héroe al que ni la amenaza de muerte de su hijo pudo apartar del cumplimiento del deber, su oponente, «un general rojo que, haciendo traición a su Patria, se había puesto al lado de los que querían hacer de España una colonia rusa», era despreciado hasta el punto de no identificársele nominalmente. Así, en la famosa y mitológica conversación telefónica, mientras que el general Moscardó respondía en todo momento, muy orgulloso, con su nombre, el republicano se denominaba a sí mismo «el comandante de las milicias marxistas».[38] También se dedicaron páginas especiales al coronel Aranda, al general Queipo de Llano, a Juan de la Cierva y al general Mola; a estos dos últimos con motivo de su muerte y a los dos primeros con ocasión de sus victorias militares. Como protomártir de la Guerra Civil se presentó a Calvo Sotelo. Curiosamente, si todos los relatos heroicos estaban, en general, muy controlados por los maestros, que posiblemente dictaban o hacían copiar literalmente a los alumnos determinados textos, la docente que impulsó los de Calvo Sotelo dejó a sus niñas que redactaran libremente un escrito personal a partir de una charla de clase, con el resultado de que las alumnas dejaron volar su imaginación al contar la muerte del político conservador, pero no explicaron quiénes habían sido los responsables de su asesinato:

> Dia 13 de Julio.
> Sr. Jose Calvo Sotelo
> Calvo Sotelo cuando murio fue Diputado y mas antes fue Ministro y era natural de Orense y estaba en Madrid porque era diputado y lo mataron porque el tenia amor a España y él no era como otros porque otros querían ser diputados por los cuartos pero el no queria y murio pobre y casi olvidado porque no tenía a nadie cuando lo mataron que volviese por él y él cuando llamaron a la puerta ya desconfiaba y el quiso hablar por el telefono pero ya le tenian cortados los hilos y lo llevaron y le dijeron que era para prestar una declaracion y lo metieron en una camionita y lo mataron y aparecio tirado en el cementerio apaleado y nadie lo conocia pero ya se dieron cuenta de que era el Sr. Calvo Sotelo.
> ¡Viva España![39]

[38] Cuaderno de la niña Rocío Regidor, resumen, 5 de diciembre de 1937. Expediente de depuración de Laura Vázquez Puentes, maestra de Lucena del Puerto (Huelva). AGA, legajo 622.

[39] Cuaderno de las niñas Eorina [ilegible] Mosteiro Rodríguez y Pilar Marano [ilegible] Díaz, redacción, 13 de julio de ¿1938? Expediente de depuración de Mercedes Castiñeiras García, maestra de Culleredo (La Coruña). AGA, legajo 136, n.º 25.901.

Es este texto un ejemplo de que no todos los maestros de la zona franquista tenían tan bien identificados y señalados a los enemigos? Porque estas redacciones relatan un hecho humanamente execrable, pero sin cargar las tintas, como era habitual, en la filiación política de sus autores, ya que los crímenes se condenaban o se convertían en hazañas según la ideología de sus responsables. Otra gran incógnita que presentan estos cuadernos escolares realizados en el territorio faccioso se puede concentrar en la figura de José Antonio Primo de Rivera, al que se conocía como «el Ausente» durante la guerra y que está verdaderamente ausente en las libretas escolares analizadas. Si en muchos actos de la escuela aparecen los flechas, y en ocasiones los docentes hacen cantar a sus alumnos el denominado «Himno Falangista» —que sería, presumiblemente, el «Cara al Sol»— y a saludar brazo en alto, signo que se identificaba con el fascismo alemán, no hemos encontrado ninguna biografía ni recuerdo ni comentario sobre su vida o su muerte. ¿Reflejaba así la escuela el escaso poder que el falangismo tenía en la sociedad española, a pesar de las miles de afiliaciones obtenidas en tiempos de guerra y obviamente motivadas por el miedo?

Un último aspecto muy presente en los cuadernos escolares de la zona franquista es el comentario triunfalista sobre las operaciones de guerra, hasta el punto de que algunos sólo recogen noticias de los periódicos y obvian cualquier otra actividad de tipo instructivo. Varios docentes utilizaban estas informaciones para enseñar Geografía o como centros de interés diarios; así, por ejemplo, la toma de Toledo, de Teruel, de Castellón o de Málaga se acompañaba de una redacción, generalmente copiada de algún libro, sobre los aspectos culturales y artísticos más relevantes de esas ciudades. Las del País Vasco eran tachadas de ingratas, por su nacionalismo, por lo que su destrucción final se veía casi como merecida, aunque, sorprendentemente, se achacaba «a los marxistas» y no a los bombardeos franquistas. El nacionalismo vasco se explicaba de este modo:

> [En Bilbao] donde unos cuantos vascos locos, llenos de soberbia y dinero, y faltos de patriotismo y de sentido común, se habían declarado independientes y a pesar de su religiosidad, habían pactado con los comunistas, anarquistas y demas canallas para robar y aniquilar España, con el pretesto de lograr su independencia habilmente

engañados y dirigidos por Aguirre, hombre tan rico como cínico y atrevido y que se constituyó en Jefe de la republiquita vasca.[40]

También en las filas franquistas Madrid tenía un hondo carácter simbólico, pues su conquista se percibía como el fin de la guerra. Así es que, ya desde los primeros meses, se anunciaba su inminente caída, y cualquier otro éxito militar se relacionaba con el cerco de la capital. El lenguaje utilizado, que los maestros trasladaban obviamente de la prensa de su bando, era el muy emocional de «la patria en peligro»; identificaba hasta la saciedad al enemigo con los rusos comunistas e invasores, mientras que los alemanes se convertían en una presencia etérea y no identificada con el Ejército franquista, aunque siempre alabados como patriotas y muy bien preparados. Así, ante cualquier operación militar, las tropas republicanas se denominaban «los bárbaros sometidos y dirijidos por el comunismo ruso»; los «rojos» componían un mosaico variopinto en el que se amalgamaban «rusos, mineros, franceses, bilbaínos y mozos del Senegal», o bien, «marxistas, comunistas, masones y demás canallas al servicio de Rusia»; los rumores sobre derrotas franquistas, racionamiento o evacuación de niños eran «patrañas y mentiras que diariamente inventan los malos españoles, vendidos a Rusia»; el poder legalmente constituido era «el gobierno fantasma de Madrid»; en el territorio republicano se cometían continuamente «numerosos y horrendos crímenes», que eran comentados por un niño, presumiblemente con palabras tomadas del maestro, con esta frase: «Parece mentira que sean hombres y ademas españoles los salvajes que tamañas atrocidades cometieron y que constituyen una vergüenza para la humanidad».

Por el contrario, las tropas franquistas eran «las de la auténtica España» y estaban compuestas de soldados procedentes mayoritariamente de la región en la que vivían los autores de los cuadernos, en un intento de los maestros por aumentar la identificación sentimental de sus alumnos con los protagonistas directos del conflicto; los bombardeos de «nuestra aviación» sobre la capital madrileña ocasionaban cientos de bajas, pero en ningún momento se dejaba entrever

[40] Estas citas provienen de los cuadernos del alumno Julio Tizón, fechados entre septiembre de 1936 y julio de 1937. Expediente de depuración de Ramón Núñez Montero, maestro de Vioño (La Coruña). AGA, legajo 12.511.

que la mayoría de ellas correspondían a la población civil, pues ésta lo único que sufría era «la tiranía roja que asola y destruye la hermosa ciudad»; los barcos de guerra alemanes «ayudan a echar a los Rojos de nuestra Península», por lo que cualquier ataque que sufrían era interpretado como una provocación. Así se explicó y condenó el bombardeo por parte de la aviación republicana del acorazado alemán *Deutschland*, que realizaba un «servicio de control» en las islas Baleares: «Está probado que con este hecho intentaban los rojos un conflicto europeo ya que ven su causa perdida pero les salió el tiro por la culata y todas las naciones reconocieron la barbarie marxista y se preparan para evitar hechos semejantes».

Pero donde este juego de opuestos se vuelve más tangible es en las imágenes que describen la vida idílica en la zona franquista y que se contraponen a la supuesta desolación que se padecía en la republicana, repleta de «milicianos que se pasan a nuestras filas» y de «familias famélicas y asustadas que pueden escapar del infierno marxista, del que cuentan horrores». Véase, como ejemplo, el siguiente texto:

> [Ya llevamos un año de guerra] y gracias a Dios, que en nuestra zona, que es la de España, la del Caudillo Franco, la de nuestros héroes y la de nuestra Historia, existe el orden, la disciplina, la abundancia de toda clase de alimentos y el funcionamiento de todas las instituciones legales que no solamente dan vida al pueblo de la retaguardia, sino que ayudan y garantizan el triunfo de nuestros soldados que en todo momento se ven asistidos por el pueblo que los aplaude, anima y agasaja.[41]

En definitiva, el análisis de la imagen de la España en guerra en los cuadernos de ambas zonas nos demuestra que las escrituras escolares producidas en el sector republicano manifiestan una percepción bastante confusa del «otro» frente al «nosotros»; tienden a dejar menos testimonios sobre la marcha de las operaciones en el frente; aspiran a mantener valores internacionalistas y pacifistas a pesar del conflicto; huyen de referentes políticos concretos para identificarse con los grandes principios republicanos o con los fundamentos tradicionales del patriotismo. Por el contrario, el modelo de identidad nacional que se presenta en los cuadernos franquistas es de una claridad meridiana —«nosotros» somos los

[41] *Ibídem.*

buenos españoles, estamos en posesión de la verdad, representamos a la auténtica España, mientras que «los otros» son el enemigo, la anti-España, el extranjero ruso invasor, el comunismo internacional, los separatistas vascos y catalanes y los elementos antirreligiosos—; casi ningún maestro huye de explicar los avances de la guerra, aunque la extensión que este tema ocupa en los cuadernos varía mucho de unas escuelas a otras; los valores subyacentes se identifican con el heroísmo, la entrega patriótica de la vida y el aniquilamiento del enemigo; mientras que la identidad nacional que va construyéndose gira en torno a una «nueva España» que no sólo pivota en el pilar del pasado glorioso, sino que también se apoya en un presente y en un futuro esplendorosos, altamente ligados a una única figura, el líder o jefe de ese movimiento nacional, el general Franco. La brecha abismal abierta entre las dos Españas está así presente en los cuadernos escolares, que muchas veces se nos aparecen como el negativo y el positivo de un antiguo daguerrotipo fotográfico.

3. Desde la negación al compromiso: la guerra a través de las cartas escritas por los niños en la escuela

Recuperar la memoria de todos aquellos que fueron silenciados, de los que sufrieron y no pudieron contarlo, parece haberse convertido en un objetivo prioritario en la historiografía actual. Hacerlo mediante el propio testimonio de los protagonistas a través de sus palabras, ya sean escritas en el momento o pasados unos años, nos acerca más a la «otra historia», la historia no oficial. Los historiadores dan cada vez más valor no sólo a las voces recuperadas por la Historia oral, sino a los escritos personales, como las memorias, diarios y epistolarios realizados por esos actores anónimos. Se alude a la importancia de la correspondencia para mantener el diálogo entre el interior y el exterior de los protagonistas, como refugio de la intimidad y de la identidad frente a la intención de doblar y transformar al oprimido, de convertirlo en otra persona y de hacerle olvidar su pasado.[42] La escritura, por tanto, se configura como un acto de autoconservación, de valerosa resistencia frente a un evento que impone dolores y sufrimientos inauditos.[43]

[42] Sierra Blas, 2005, 166-168.

[43] Croci, 2005, 39.

Según explica muy acertadamente Verónica Sierra Blas, podemos afirmar que «las cartas desempeñan funciones muy variadas y están sujetas a las diversas situaciones y razones que conducen a cada toma de escritura, siempre en vinculación directa con la condición de quien escribe, las concretas motivaciones por las que lo hace, el significado que le otorga al acto de escribir y el contexto en el que éste tiene lugar, así como con el momento en el que la carta es producida y, en principio, leída».[44] La uniformidad que la escritura epistolar mantiene en su estructura textual a lo largo del tiempo y, junto a ésta, la pluralidad de formatos que ha adoptado, son algunas de las características que los expertos han destacado de esta fuente.[45] Encierra, asimismo, una doble vertiente; por un lado, su contribución a la individualidad de quien escribe; pero, también, como espacio de sociabilidad. La primera, como refugio de intimidad y privacidad; y la segunda, como un instrumento capaz de establecer redes sociales de comunicación y de transmisión.[46]

En la línea apuntada por Anne-Marie Chartier existe una perspectiva histórica que cuestiona la oposición clásica entre oralidad y escritura. Según ésta, «quien aprende a leer pasa del mundo de la cultura oral al mundo de la cultura escrita. Como la escuela gana cada vez más terreno, la cultura compartida por todos debería ser la escrita, caracterizada por la autoridad social de textos instituidos (textos jurídicos, técnicos, científicos), pero también por la memoria escolar de una herencia común actualizada sin cesar, que permite compartir lecturas a distancia».[47]

Ese gran potencial comunicador que tienen los recursos epistolares también ha sido aprovechado por la escuela como un elemento de innovación pedagógica. La Historia escolar demuestra cómo la comunicación escrita ha adquirido un valor trascendental en el ámbito educativo, siendo un poderoso factor motivador de aprendizajes. Los modos, usos y formas de las cartas han sido muy diferentes dentro de la escuela. Durante la Guerra Civil aparece correspondencia escolar entre niños, y entre éstos y sus familiares de diferentes zonas de España y del extranjero; pero también los maestros la utilizaron como instrumento pedagógico

[44] Sierra Blas, 2003a.
[45] Petrucci, 2002, 87-88.
[46] Sierra Blas, 2005, 170.
[47] Chartier, 2004, 181.

que aparece reflejado en los cuadernos, a veces para el aprendizaje de la escritura, otras veces para que los niños desarrollen su imaginación o compartan un trocito de su vida personal, dejándonos retazos de sus ilusiones y sus sueños.

Hemos llegado a detectar varios modelos de cartas incluidas en los cuadernos escolares fechados en el conflicto bélico. A partir de nuestro fondo documental, cabe distinguir al menos cuatro tipos de misivas: las «cartas experienciales», que reflejan superficialmente la huella de la guerra; las «cartas de la negación», denominadas así por no mostrar ninguna estampa bélica, de manera que podrían haber sido escritas en cualquier otro momento histórico; las «cartas instructivas», en las que los niños escriben a una persona cercana contándole la lección escolar impartida en ese día en la escuela; y las «cartas del compromiso», que son las específicas del conflicto y se implican en él hasta el tuétano, transmitiéndonos claros contenidos ideológicos.

Definimos como «cartas experienciales» aquellas que narran acontecimientos del escenario familiar o escolar en los que la huella del conflicto está presente, aunque sea tangencialmente y como un simple relato de hechos, sin hacer ningún tipo de juicio de valor. Podemos apuntar que este recurso epistolar fue mucho más utilizado en los cuadernos escolares de la zona republicana. Dentro de estas cartas aparecen fragmentos en los que directamente se habla de acontecimientos bélicos que marcaron la vida de los niños y de su pueblo, como, por ejemplo, el texto que mostramos a continuación, en el que se alude a un hecho sucedido en el pueblo de una alumna:

> Almazora, 9 diciembre 1937
> Sr. Bautista Gimeno
> Villaconejos
> Contentísima puedo escribirte esta carta porque me han dicho que vendras a pasar las navidades y podremos darte un gran abrazo y nos contarás como estais por ese terreno. Aqui estos dias han tirado unas cuantas bombas al puente pero no emos tenido ninguna desgracia por ahora.
> Adios hermano te quiero de corazón
> Josefina Agut.[48]

[48] Cuaderno de la niña Josefina Agut, hacia diciembre de 1937, Almazora (Castellón). Expediente de depuración de M.ª Desamparados Sorolla Gazalla, cursillista de 1935 (Castellón). AGA, legajo 113, n.º 53.903.

Otras veces se percibe la influencia que tiene la guerra en los asuntos escolares, pues obliga a contratar como maestros a personal no cualificado pero que había quedado apartado de la lucha por cuestiones de salud. Los niños parecen estar preocupados y reivindican un maestro útil y hábil, como nos lo demuestra este texto:

> Gafares a 13-10-38
> Miquerida amiga me alegraré que alser esta en tus manos te encuentres bien en union de tu familia yo quedo bien y demas familia Salud
> Miquerida amiga Maria tedigo que ya estoy en la escuela otravez porque ya te abras enterado que se fue Don Antonio pero ya dan otravez iba avenir uno de Sorbas pero lla no apodido venir y da leción Antonio el del tio Juan porque abenido del frente Inutil no sabemos si se lo llevaran otra vez porque estan reclamando los Inutiles nosotros estamos dispuniendo de reclamar un maestro para que nos degen un util que nos dejen a el si nos sirve reclamando Maestro porque no tenemos Maria tedigo que te la escribo en la escuela no puedo escrivirte mas porque me boy hacer cuentas lo recibes el corazón de tu amiga
> Ana M.ª López.[49]

O como en este otro caso, en el que el interés de un niño de una escuela de Santander se centra en la suerte que el hijo de su maestro haya podido correr en la guerra:

> Madrid 23 de Enero de 1937.
> Estimado profesor, estando intraquilos por la suerte que haya corrido su hijo en la guerra desearíamos saber noticias dél. Le escribo tambien esta para decirle que él último día de clase ó sea el 20 no pude ir por hallarme en cama rogándole perdone la falta de asistencia. Le desea mucha suerte su alumno que le respeta y quiere.
> Urbano Ruiz.
> Posdata: Desearía saber el primer día de clase.[50]

Un segundo modelo sería el que hemos definido como «cartas de la negación», ya que en ellas no se aprecia ningún signo de estar escritas en tiempos de guerra. La justificación de estas misivas, también características de la zona republicana y mucho más abundantes que las de cualquier otro modelo, puede

[49] Cuaderno de la niña Ana María López, composición libre, 1937. Expediente de depuración de Antonio Martínez Ruiz, maestro de Gafares (Zaragoza). AGA, legajo 40.

[50] Cuaderno de clase del niño Urbano Ruiz, composición libre, 1936-1937. Expediente de depuración de Vicente Ruiz Sáenz, maestro de Castillo Pedroso (Santander). AGA, legajo 32, n.º 12.921-12.922.

entenderse a partir de tres argumentaciones. Una de las hipótesis explicativas posibles es la de la territorialidad, pues no todas las poblaciones sufrieron con el mismo rigor las consecuencias del conflicto, y quizás en muchas no hubo suficientes acontecimientos que impactasen las sensibilidades infantiles. Un segundo interrogante que nos surge es el siguiente: ¿se podía hablar con toda libertad de los hechos de la guerra en la escuela? Posiblemente de los públicos —como bombardeos o racionamiento—, de aquellos que aparecían todos los días en las publicaciones periódicas, sí se permitía escribir; pero los actos más secretos, como la represión, las delaciones o el terror escondido en ambas zonas, difícilmente podían ser considerados por los maestros como tema de cartas o redacciones que, al fin y al cabo, quedarían plasmadas en un documento de carácter público como eran los cuadernos escolares. Sin embargo, los niños eran conscientes de estos hechos —recuérdese *La lengua de las mariposas*—[51] y quizás algunos llegaran a dejar constancia de ellos en sus diarios personales y privados. Una tercera hipótesis apunta a la intencionalidad educativa de los propios docentes, que bien por su marcado talante pacifista, o para impedir que la escuela se convirtiera en arena política, o para rodear a los niños de una cierta «normalidad» en tiempos tan revueltos, intentaron apartar las mentes infantiles de los horrores de la guerra para centrarlas en sus intereses cotidianos. Si éste fue su propósito, hemos de decir que en muchas ocasiones lo consiguieron, pues la mayoría de estas cartas nos muestran una concentración del niño en los asuntos propios de su edad, esto es, el juego y la diversión. Así lo demuestra la siguiente carta:

> Pinoso de Diciembre de 1937
>
> Querido amigo: Te escribo estas cuatro letras para que sepas donde estamos nosotros bien que si traes tu caballito de cartón pasaremos el dia jugando con el caballito y me alegro que tu familia que sencuentreis bien y mifamilia que tu itufamilia te digo que le digas ha tufamilia que vengan aquí a Pinoso a dar una buelta que tengo muchas ganas de verlos Pepito y tambien te digo que cuando vengas otra vez traete juguetes e iremos adar un paseo por el campo tomando el sol.
>
> Pepito da muchos recuerdo atu familia.
>
> Enrique Sogarb.[52]

---

[51] Rivas, 1999.

[52] Cuaderno escolar del alumno Enrique Sogarb, composición libre, 1937-1938. Expediente de depuración de Demetrio Albert Rico, maestro de Pinoso (Alicante). AGA, legajo 32/12.290, n.º 46.165.

A pesar de que los cuadernos escolares fechados antes de la Guerra Civil dan cuenta de la organización de un mayor número de actividades relacionadas con festividades y salidas culturales y educativas, en muchas escuelas los paseos escolares al campo siguieron realizándose cuando la situación bélica lo permitía. Así lo vemos en una carta de 1938 de una alumna que escribió a una amiga en un cuaderno de rotación:

> Amiga Anita: El año empieza haciendo un tiempo malísimo debido a un nevazo que duró varios días, pero ahora hace un tiempo buenísimo pareciendo que estamos en verano. Ayer fuimos de paseo los niños de la escuela y nos fuimos divirtiendo mucho, jugamos al fútbol y a otro juego.
> Catalina Correas.[53]

Por último, dentro de este tipo de cartas se encuadraban también aquellas que iban dirigidas a un familiar o amigo al que se añoraba y con el que se estaba planeando un encuentro. Aparecen en numerosas ocasiones en cuadernos de antes y después de la guerra. Un ejemplo característico podría ser la siguiente, escrita en junio de 1937 por una niña en una escuela de la zona republicana:

> Gafares a 14 de Junio del 1937
> Querido amigo Manolito: Todos los días pienso en ti, esperando llegue el momento de verte y pasar las vacaciones juntos.
> Jugaremos mucho y daremos buenos paseos por el monte.
> Papá dice que iremos a esa el dia 26 de este mes.
> Ya estoy preparando los libros y juguetes que de llevarme.
> Pronto te abrazará tu amiga
> Ana M.ª López.[54]

Un tercer modelo incluiría a aquellas conceptuadas como «cartas instructivas», que son las que sirven como pretexto o soporte escrito para que el alumno resuma la lección diaria o explique a un interlocutor real o imaginario sus avances escolares. Muy habituales antes de la guerra, lo siguieron siendo durante ésta

[53] Cuaderno escolar colectivo de la Escuela Unitaria de niños de La Roda, fechado entre el 10 de marzo de 1938 y el 11 de mayo de 1938. Expediente de depuración de José Antonio Játiva Torres, maestro de La Roda (Albacete). AGA, legajo 13, n.º 53.337.

[54] Cuaderno de la niña Ana María López, composición libre, 1937. Expediente de depuración de Antonio Martínez Ruiz, maestro de Gafares (Zaragoza). AGA, legajo 40.

en ambas zonas. Fueron utilizadas por los maestros como recurso para que los alumnos practicasen, no sólo sus habilidades escribanas, sino también su capacidad memorística, ya que en ellas debían resumir las lecciones aprendidas en el día. Habitualmente estas cartas solían seguir un procedimiento estándar: dirigidas a los padres, en ellas, tras un breve encabezamiento, los niños contaban cómo el maestro les había explicado una lección, por ejemplo de Fisiología e Higiene, o sobre la respiración —tema muy recurrente en los cuadernos o diarios de clase—, y a partir de ese comienzo realizaban un resumen de las ideas principales.[55] Cuando los padres estaban real y espacialmente lejanos, se expresaban los logros educativos de forma más amplia y claramente evaluable, como nos lo demuestra esta carta, fechada el 11 de mayo de 1937 y escrita por un alumno de las colonias escolares para niños evacuados ubicadas en Albalat de la Ribera: «Queridos papás: les escribo mi primera carta para decirles con gran satisfacción que ya escribo y leo perfectamente y ahora estoy aprendiendo matemáticas. Les envía mil besos».[56] O como en esta otra carta de 1936, en la que el alumno comentaba cómo iban a aprender francés en la escuela, actividad educativa ciertamente inaudita y que a lo mejor apuntaba una cierta francofilia del maestro:

> Carta de 7 noviembre 1936.
>
> Inolvidable amigo Pallarés: Tomo la pluma para decirte algunas cosas que pasan por aqui.
>
> En esta ayer se fueron 7 ú 8 hombres a cortar pinos, dicen que si para hacer subir el teléfono y la electricidad.
>
> En casa de tu abuela aun estan trabajando, me parece que ya la terminan porque ya hacen las escaleras.
>
> Nos ha dicho el maestro que nos enseñará el francés, y ya empezaremos esta tarde, ya tenemos las libretas preparadas, porque hubiéramos empezado el Jueves pero se hizo emformo el maestro.[57]

---

[55] Libreta de escritura de Luisa Alonso, 1937. Expediente de depuración de María Luisa García Fernández, maestra de Polanco (Santander). AGA, legajo 350, n.º 21.195.

[56] Cuaderno del niño Enrique Ontiveros, carta, 11 de mayo de 1937. Expediente de depuración de Carlos Cabrera Picó, maestro de las colonias escolares de Albalat de la Ribera (Valencia). AGA, legajo 468, n.º 50.415.

[57] Cuaderno del niño José Grau, dictado del 24 de octubre de 1936. Expediente de depuración de José Soriano Lloret, maestro de Bojar (Castellón). AGA, legajo 111, n.º 50.579.

Otras veces la lección era enseñada por el padre y no por el docente, como se observa en esta carta, cuyo lenguaje nos hace sospechar que posiblemente estuviese copiada de algún manual epistolar:

> Gafares, a 15 de Junio de 1937.
> Querido Pepito:
> Recibí tu cariñosa cartita en la que me anuncias viaje.
> No puedes figurarte con que ansiedad espero el momento de tu llegada. Papá me está enseñando la escritura mecanográfica. Me ha permitido escribirte esta carta en su máquina.
> ¡Que igual y clara resulta la letra con esta clase de escritura!
> Cuándo estes aquí veras que fácil es y con que rapidez se escribe, si se tiene mucha practica.
> Desea verte y abrazarte tu fiel amiga.
> Ana M.ª López.[58]

El cuarto modelo, definido como «cartas del compromiso», es un género epistolar característico de la Guerra Civil. Si bien poco extendido entre los docentes, y más utilizado en las escuelas de la zona leal que en las de la franquista, parece responder a un prototipo de concienciación nacional también presente en los epistolarios de los combatientes republicanos,[59] pues los mensajes, e incluso la forma de redacción, son muy parecidos, quedando pendiente el descubrir la fuente común en la que, tanto los unos como los otros, se inspiraron. También cabe preguntarse a quiénes iban dirigidas estas cartas, pues aunque por el encabezamiento parecían estar destinadas a familiares localizados en el frente, los apellidos del emisor y del receptor no coinciden en muchas ocasiones, lo que nos hace suponer que, o bien estaban pensadas para combatientes imaginarios, o bien se dedicaban a los soldados del pueblo, hermanados para la ocasión y por mor de la necesidad de crear vínculos emocionales, con diferentes niños de las escuelas. Incluso en algún caso, se dirigieron a políticos republicanos como, por ejemplo, la ministra Federica Montseny.

---

[58] Cuaderno de la niña Ana María López, dictado, 1937. Expediente de depuración de Antonio Martínez Ruiz, maestro de Gafares (Zaragoza). AGA, legajo 40.

[59] Núñez Seixas, en prensa. Igualmente véase Sierra Blas, 2003b, 15-38; y, de la misma autora, el artículo que se publica en este mismo dossier sobre la correspondencia de los soldados.

La primera y casi única característica que destaca de las cartas escritas en la zona republicana es la caracterización explícita que se hace del «nosotros» frente a los «otros», de los leales frente a los traidores, de los españoles frente a los invasores extranjeros, de los demócratas frente a los fascistas. Esta imagen identificadora que, como hemos apuntado anteriormente, no aparecía con mucha claridad en otros textos escolares, sí se percibe con mayor fuerza en las escrituras epistolares. Otra segunda idea, que quizás no se manifieste con tanta nitidez, es la identificación entre la República y España, de manera que los verdaderos españoles patriotas son los republicanos antifascistas. Justificaremos nuestras afirmaciones con estos dos ejemplos:

> Camarada Jaime Tasnaes. Lérida.
> Hostafranchs, 22 de junio de 1937
> Apreciado hermano: siento mucho haber de estar separado de ti tanto tiempo pero las circunstancias lo permitiase y no hay mas que tener paciencia para todo lo que representa.
> Estamos entiempo del trabajo tanto en el campo como en la ciudad porque la guerra no permite podemos [¿perdamos?] un minuto porque no nos sorprendan los inbasores exstranjeros quieren hacer de nuestra Patria un monton de ruinas pero nolo consegiran porque cuesta lo que cueste hemos de ganar hemos de vencer porque la razón sale siempre victoriosa y los traidores suelen ser siempre derrotados [...].
> Salud y viva la libertad.
> Ramón Sobé [ilegible].
>
> Camarada Josefina Rovira. Barbastro.
> Hostafranch, 10 de noviembre de 1936
> Apreciada hermana: Siento mucho las peripecias que han pasado durante los cuatro meses de guerra que los facistas nos han ensangrentado.
> España con una guerra civil que no sabemos cuando terminara y vosotros según me dices ya sabeis lo que es sufrir. Tienes a tu marido a las armas defendiendo a la Republica y al gobierno leal que el pueblo se dio.
> Sufralo con pasiensio porque con buena voluntad trabajando los unos al frente y los otros a la retaguardia conseguiremos la victoria total para arrancar de raiz el facismo para que jamas pisa el suelo Espanñol.
> Salud y viva la Republica tu hermano
> José Vila.[60]

[60] Cuaderno del niño Ramón Solá, fechado entre junio y octubre de 1937, y cuaderno de rotación, datado entre septiembre y diciembre de 1937. Expediente de depuración de Ramona Albareda Escudé, maestra de Hostafranchs (Lérida). AGA, legajo 235, n.º 49.800.

Aunque la implicación en la causa republicana es bien palpable en estas cartas, poco a poco el entusiasmo político fue siendo sustituido por la preocupación real ante el riesgo físico que la guerra suponía. Es claramente apreciable el uso abusivo del término «Salud» en la carta a la ministra, la aversión a utilizar palabras relacionadas con las heridas y la muerte y la identificación del fascismo con la sangre. En otras cartas de guerra a familiares en el frente el sufrimiento por el bienestar personal dominaba cualquier otra consideración de carácter político e ideológico, como queda patente en este ejemplo epistolar:

> Camarada [ilegible] Salé. Manrresa.
> Hostafranchs, 30 de noviembre de 1937
> Apreciado hermano: hace días que recibí tu carta y como no me pedias nada no te contesté en seguida pero hahora que tengo un rato libre te escribo mis impreciones.
> En mi casa todos seguimos bien tanto mis padres como yo y puedes creer que te recordamos mucho y te encontramos mucho en falta y te repetimos que si alguna cosa te falta, dada descasez de comestibles ya sabes puedes pedir que de lo tenemos te lo compartiremos con tigo.
> Ya empezamos asentir el frío que pronto llegará con todo rigor y creo que este año sera mas pesado el invierno por las sircunstancias del momento.
> Saludos de mis padres y un abrazo de tu hermano Florencio Greus.[61]

En la zona franquista se utilizó en menor medida el recurso a las cartas para transmitir su propia mitología sobre el conflicto, pues realmente no eran necesarias, habida cuenta de la cantidad de recursos escritos, desde el dictado a la copia de la pizarra, puestos en marcha para explicar la contienda desde la perspectiva nacional-católica. Los escasos testimonios epistolares encontrados parecen más ficticios que reales, pues el niño se cartea con amigos movilizados, que obviamente serían bastante más mayores y maduros, aunque eso no se percibe en sus respuestas. Todos los textos están redactados con un lenguaje y un cuidado impropios de las mentes infantiles. Sin embargo, existe un cierto paralelismo entre los tópicos manejados en la correspondencia escolar dirigida a ambos frentes. Así, en la recogida en la zona rebelde, se plantea también la habitual dicotomía entre los buenos y los malos españoles, pero con una matización importante: la crueldad lingüística reservada para los republicanos, hacia los que se dirigió una

[61] *Ibídem.*

agresividad virulenta y nunca entrevista en los testimonios escritos en las escuelas del bando leal. Se intuye asimismo, leyendo entre líneas, la preocupación por la integridad física de los seres queridos, si bien era éste un tema tabú en ambos bandos, que enmascaraban sus temores bajo vagos deseos de volver a ver al familiar o amigo. También se entremezclan las apelaciones al heroísmo con cuestiones de la vida cotidiana, en una amalgama que, cuando menos, resulta curiosa. Todos estos trazos están presentes en el siguiente ejemplo de carta a un soldado elaborado en una escuela del territorio franquista:

> Sr. D. Cándido Rodríguez
> La Coruña, 4 de Diciembre de 1936
> Estimado amigo: Recibí tu muy apreciada desde Grado, que te agradezco mucho y cuyo contenido me alegra por ver estás bueno, cumpliendo con alegria los deberes que la Patria impone a sus hijos y que cuando estos son buenos, lo hacen contentos y sin medir el grado de sacrificio y trabajo que les pide.
> Por la prensa y radio, ya estaba informado del furioso ataque de los rojos a esa posición y de como fueron derrotados por nuestros valientes soldados que saben hacer honor a su fidelidad, a su disciplina, a su bravura y a su patriotismo y sacrificio.
> Por aquí seguimos sin novedad y disfrutando del vuen tiempo que tenemos y viendo como los malos españoles, rabian y propalan mentiras bulas y patrañas, olvidando que sus dirigentes los tenian vendidos a ellos y a toda España, a los salvajes de Rusia, que valiendose de su traición, nos quería convertir en esclavos suyos.
> Cuando precises alguna cosa, pídela y procura ser un soldado valiente para de una vez acabar con esa canalla engañada y ruín. Si alguna vez tropiezas con algún compañero cobarde o traidor, húndele en el corazón tu machete y mátalo; la España precisa patriotas y no traidores.
> Manolo sigue bien y estudiando poco y no vi a Freire.
> Nada más por hoy, escribe cuando puedes y si precisas alguna cosa ordena a tu afmo. s.s.q.f.m.e.
> Julio Tizón.[62]

Unos rastros epistolares que no encontramos en los cuadernos escolares, pero que sin embargo debieron ser bastante frecuentes son las cartas de los alumnos a sus maestros destinados en el frente. En los expedientes de depuración se encuentran

[62] Cuaderno del alumno Julio Tizón, redactado entre septiembre de 1936 y julio de 1937. Expediente de depuración de Ramón Núñez Montero, maestro de Vioño (La Coruña). AGA, legajo 12.511.

muchas de estas misivas, aportadas después de la contienda por aquellos docentes que lucharon en el bando franquista, para justificar el tipo de valores que transmitían a sus niños durante la guerra. Los periódicos magisteriales republicanos se hicieron eco de otras, que tienen también como tema central el conflicto, la identificación con él de los grupos infantiles y, ¿por qué no?, algunos relatos de la vida cotidiana. Hemos seleccionado uno de estos documentos, no sólo porque el maestro corresponsal fue relativamente conocido en el panorama regional,[63] sino también porque, a través del texto, se ve cómo mantiene un diálogo a distancia muy íntimo con sus discentes, en el que, desde luego, no están ausentes los símbolos de la guerra.

Vicente Calpe Clemente, que había sido un joven profesor rural en Otos (Valencia), pero que dejó su escuela para marcharse a las zonas más álgidas de la guerra, reflejaba desde el frente de Teruel la añoranza que tenía de sus alumnos, paliada en parte por las cartas semanales que se intercambiaban: «Estoy lejos de ellos. Hace ocho meses que dejé la escuela para venir al frente. Pero ni el tiempo ni las distancias nos impiden relacionarnos. Todas las semanas nos intercambiamos las noticias más notables que a nuestro alrededor pasan y las impresiones nuevas que sentimos».[64] El docente reproducía una parte de la última misiva colectiva, con una intencionalidad clara: él, que estaba totalmente implicado en la causa republicana, pretendía demostrar cómo, casi socráticamente, hacia reflexionar a sus alumnos sobre los significados del conflicto. Que hacía lo posible por transmitirles su identificación con la España leal está claro, pero, a juzgar por las frases infantiles transcritas, buscaba mucho más las argumentaciones lógicas y razonadas y la defensa de aquellos valores democráticos inculcados en el aula de clase que las explosiones heroicas y violentas tan propias del otro bando, lo que viene a reforzar aún más las hipótesis que venimos manteniendo durante todo este artículo. Estos fueron los textos reproducidos en el periódico *El Magisterio Español* en julio de 1937:

> Cuando la escribimos [esta carta] sólo pensamos en su contestación... Nosotros opinamos que la guerra la ganará el Gobierno porque es el que está elegido por el pueblo. Todos tenemos esperanzas de que se termine pronto y acabar con todos los fascistas...

---

[63] La biografía, testimonios personales, pensamiento pedagógico y obras más representativas de este docente, Vicente Calpe Clemente, pueden consultarse en el notable trabajo de Fernández Soria y Agulló Díaz, 2004.

[64] Calpe Clemente, 1937, 499.

> También nos pregunta qué nos parece Rusia. Esta es una Potencia que nos ha ayudado mucho. Nos ha enviado víveres y material para luchar contra el fascismo y también ha enviado muchos aviones para pelear...
>
> Enrique aun hace tantas diabluras como antes. Quiles sigue dibujando tan bien como cuando V. estaba...
>
> También nos alegra de que se preocupe por los camaradas soldados que no saben leer ni escribir...
>
> Esperamos que venga pronto para pasar aquellos buenos ratos y hacer una excursión a la Sierra...[65]

En definitiva, y como conclusión final, podemos afirmar que se produjo una rara unanimidad en ambas zonas en la percepción de la importancia de los testimonios epistolares como forma de interiorización y apropiación de los ideales nacionalistas presentes en cada bando, aunque su utilización habitual en la escuela tenía el objetivo de reforzar los mecanismos de la comunicación escrita y demostrar la importancia de esta forma de expresión en la vida cotidiana. El valor de las cartas como elemento imprescindible de la cultura escolar queda así acreditado, al confiársele la transmisión de los discursos bélicos inspiradores de las autorepresentaciones de cada grupo.

4. La vida cotidiana en tiempos de guerra: escrituras banales

Otra manifestación de las escrituras escolares son las narraciones de tema libre, en las que los niños relatan, a petición de los maestros, sus vivencias diarias, lo que han hecho en las vacaciones o en los días de fiesta. Ofrecen un marco limitado a la espontaneidad infantil, pues el niño escribe sobre anécdotas y comportamientos aceptados por padres y maestros, pero callan sobre sus diabluras, mentiras y barrabasadas. En ellas se destila también mucha ambigüedad con respecto a la guerra, pues si bien algunas están teñidas de toda la angustia y amargura que subyacía tras cualquier experiencia del conflicto; en otras, las cuestiones bélicas parecen pasar de largo y no afectar al narrador. De este segundo supuesto, es decir, del reflejo de una cotidianeidad aparentemente normal y sin señales de guerra, sirven como muestra redacciones que generalmente nos describen la vida diaria de los niños, como la que aparece a continuación:

---

[65] *Ibídem.*

> 4 de octubre de 1937. ¿Qué hice ayer?
> Ayer cuando me levante me lave y me peine y luego desayune y le ayude a mi tia un poco y me fui a ver a mi madre dida [es la aya] y a mi abuela y mi prima Anita y yo nos fuimos un rato a paseo hasta hora de comer y cuando tocaron las doce me fui a comer y en terminar me fui un poco a jugar. Al tocar las tres me fui a ca mi prima Anita a buscarla y luego nos fuimos a buscar a Etelvina y las tres juntas nos fuimos delante de su casa a jugar a las bolas y más tarde a paseo y fuimos a mi casa; cogí la merienda y fuimos a casa de Etelvina para lo mismo, luego a casa de Anita, cogió su merienda y nos fuimos de paseo hasta que se hizo de noche y entonces fui a casa y juge un rato por alli hasta que me llamo mi tia para cenar, cene y cuando termine vinieron los vecinos y jugamos a las cartas hasta que tocaron las diez y me acoste.[66]

Los recursos didácticos que el maestro utilizaba en el aula, como los dictados —que servían además de para su función habitual de apoyo en cuestiones ortográficas, para explicar conocimientos nuevos, como recordatorio de lecciones dadas y para aprender valores y actitudes ante la vida—, y los ejercicios escritos copiados o sintetizados de forma personal por los alumnos —que, en general, se identificaban con resúmenes de lecciones explicadas por el profesor con anterioridad, o recogidas de algún libro o como objeto de lectura con anterioridad en el aula—, son una fuente inagotable de informaciones sobre las consecuencias del conflicto para la vida de los pueblos. Precisamente, los maestros más avanzados didácticamente eran los que más utilizaban ejemplos cotidianos como fuente de aprendizaje, para motivar a sus alumnos con experiencias reales. Por eso, es en los cuadernos de estos docentes en los que encontramos más testimonios inéditos sobre las consecuencias de la contienda bélica en la vida rural. Valga, como ejemplo, este dictado de 1938:

> Dictado. La guerra se deja sentir en todo hasta en la calefaccion se pasa mucho frio en las trincheras y no de debemos quejarnos si hace frio en las oficinas escuelas y comercios Aquí en este pueblo el Presidente del consejo Municipal ha dado una orden

[66] Cuaderno de la niña Josefina Agut, hacia diciembre de 1937, Almazora (Castellón). Expediente de depuración de M.ª Desamparados Sorolla Gazalla, cursillista de 1935 (Castellón). AGA, legajo 113, n.º 53.903.

para que las fabricas de zumaque reserven residuos de esta industria para calentar las escuelas.[67]

Si el frío aparece como una constante en los pueblos de la zona republicana, otro elemento de su paisaje habitual eran las colas de racionamiento, que también pasaron a formar parte de los contenidos escolares, siendo aprovechadas por el maestro incluso para realizar problemas de aritmética:[68]

> 2 de febrero de 1937. Sucesos de la localidad.
> Ayer viniendo a la escuela me dijeron que repartían las patatas para sembrar y estuve en la cola y habia mucha gente y repartieron a 9 kilos y medio que costaron 5 pts con 5 cts. y hoy reparten azucar, arroz, garbanzos y cacahueses y avellanas y lentejas y cebollas y tambien la carne y tambien el maiz y la cebada. Y tambien en tenemos la alegria que han parecido los autores del robo de Abastos.[69]

Asimismo, la actividad de las escuelas también se vio perjudicada por los efectos de la guerra, con inconvenientes como el retraso del comienzo del curso académico 1936-1937 en la zona leal,[70] o la ausencia temporal del maestro al ser depurado y separado temporalmente por el gobierno republicano,[71] o la falta de

---

[67] Cuaderno escolar colectivo de la Escuela Unitaria de niños de La Roda, fechado entre el 10 de enero y el 22 de marzo de 1938. Expediente de depuración de José Antonio Játiva Torres, maestro de La Roda (Albacete). AGA, legajo 13, n.º 53.337.

[68] «En este pueblo dan diariamente por persona 300 gramos de pan. Los panes son de 4 raciones y cuestan 130 […]». Cuaderno escolar colectivo de la Escuela Unitaria de niños de La Roda, fechado entre el 10 de marzo y el 15 de diciembre de 1938. AGA, legajo 13, n.º 53.337.

[69] Libreta de escritura de Luisa Alonso, 1937. Expediente de depuración de María Luisa García Fernández, maestra de Polanco (Santander). AGA, legajo 350, n.º 21.195.

[70] En una redacción el alumno narraba lo siguiente: «El primer dia de clase. Este año hemos comenzado la clase el dia 15 de Octubre. Este retraso ha sido debido a dificultades presentadas por causa de la guerra civil que hay en nuestra querida Patria. Nosotros como buenos niños que somos procuraremos trabajar con el mayor interés posible para desquitar el tiempo perdido». Cuaderno de clase del niño Urbano Ruiz, 1936-1937. Expediente de depuración de Vicente Ruiz Sáenz, maestro de Castillo Pedroso (Santander). AGA, legajo 32, n.º 12.921-12.922.

[71] La redacción de una niña fechada el 31 de marzo de 1937, que catalogaríamos más bien como dictado de la maestra, lo deja patente: «Hoy dia último del mes de marzo en que el dia ha amanecido esplendido el cielo despejado sin una rafaga de viento en la atmósfera. Entramos en clase y Dña. María Luisa nos dice: Hoy queridos niñas y niños reanudo las cla-

asistencia de los niños a la escuela por tener que contribuir al sustento familiar u ocupar su lugar en las colas de racionamiento:

> Alcoy 10-10-1937
> Queridísima Doña Micaela no no pude asistir al colegio porque me fui a la cola del carbon.
> Se despide su discipulo
> Antonio Mariá.[72]

Otra de las informaciones claras de la guerra que aparecen en los cuadernos escolares hace referencia a una de las manifestaciones promovidas por el Ministerio de Instrucción Pública del gobierno republicano, la celebración de la Semana del Niño, centrada, entre otras actividades, en regalar juguetes a los alumnos de las escuelas al objeto de minimizar las consecuencias de la guerra. Para ello, el Ministerio creó en Barcelona una Comisión Nacional y dos Comisiones Regionales en Valencia y Madrid, concediendo un crédito de 100.000 pesetas para la adquisición de dichos juguetes. En estas Comisiones participaban organismos como la Delegación de Primera Enseñanza, el Socorro Rojo Internacional (SRI), la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), el Sindicato de Enseñanza CNT, la Fundación Amigos de la Escuela, Mujeres Antifascistas o Unión de Muchachas de Madrid. Como el presupuesto concedido por el Estado no cubría todos los gastos previstos, al tener que atender a más de 150.000 niños, las Comisiones hubieron de recaudar fondos y pidieron ayuda al pueblo para que contribuyera con sus aportaciones. Habitualmente el reparto de juguetes solía realizarse en diciembre y enero, pero a veces el proceso se alargaba, dadas las dificultades de comunicación. Para dicho reparto se establecieron algunas

---

ses con vosotros. He estado separada por unos dias cumpliendo ordenes de la superioridad, pero mi pensamiento ha estado con vosotros. Hoy vengo a continuar mi tarea que aqui o en otro lado para mi siempre es la misma. Trabajar y trabajar para honra de nuestra querida Patria y del Magisterio Nacional [...]». Libreta de escritura de Luisa Alonso, 1937. Expediente de depuración de María Luisa García Fernández, maestra de Polanco (Santander). AGA, legajo 350, n.º 21.195.

[72] Cuaderno de trabajos escolares del niño Antonio Mariá, composición libre, 1937. Expediente de depuración de Micaela Pérez Gascón, maestra de Alcoy (Alicante). AGA, legajo 32, n.º 12.289.

normas, como muy bien explica en 1938 María Arbós,[73] Delegada de Primera Enseñanza, en la revista madrileña *Amigos de la Escuela*:

> Se ha solucionado haciendo el reparto por medio de boletos que se entregarán en las tiendas de ultramarinos a la presentación de la cartilla de abastecimiento; cada uno, naturalmente, en la tienda en que se surte habitualmente [...]. Para cada cartilla tantos boletos como niños, hasta la edad de 13 años [...]. Estos boletos son de colores: rosa para las niñas y azul para los niños. Ambos tiene tres clasificaciones: de 0 a tres años, de tres a ocho y de ocho a trece, con el fin de que cada pequeño reciba un juguete apropiado a su edad.[74]

La recepción que la Fiesta del Niño tuvo en las escuelas fue muy buena, como podemos observar a través de las redacciones incluidas en los cuadernos o diarios de clase de los alumnos, en los que destacan los juguetes que les han regalado con motivo de este evento. A modo de ejemplo mostramos esta narración de un niño, titulada «El reparto de juguetes del día 8 de marzo de 1938»:

> Nos dieron a todos las escuelas juguetes para todos los niños y niñas. Los maestros fueron a la escuela de D. Emilio a elegir los juguetes. En la escuela de D. Paco les dieron a todas las niñas y niños para que eligieran un libro o un juguete a cada uno y aquí nos dieron un juguete a cada niño, a mi hermano le tocó un juso y a mí una hucha de hojalata que se abre sola antes de que le eches 5 ptas.[75]

Otras veces, los maestros aprovechaban esta fiesta para fomentar la asistencia de los niños a la escuela, pues las adversidades de la guerra favorecieron el absentismo escolar:

> […] ayer por la mañana nos explicó el maestro que nos portemos bien y que vengamos todos los días ala escuela a unos les daba un silindro de aplanar las carreteras y

[73] Éste es el nombre que aparece en la revista, pero creemos muy posible que se trate de la conocida docente María Sánchez Arbós, Directora del Grupo escolar madrileño «Giner de los Ríos», quien estuvo encargada de servicios de inspección en Valencia de marzo a agosto de 1938. Sánchez Arbós, 2006, 54.

[74] Sánchez Arbós, 1938, 6-7.

[75] Cuaderno escolar colectivo de la Escuela Unitaria de niños de La Roda, fechado entre el 10 de enero y el 22 de marzo de 1938. Expediente de depuración de José Antonio Játiva Torres, maestro de La Roda (Albacete). AGA, legajo 13, n.º 53.337.

> a otros amots y autos quese llamaban el granflecha. A el maestro legusta que vayan los chicos y chicas todos los días ala escuela y de un lado estaba muy contento y de otro muy desgustado. Los chicos muchos dias no y ban ala escuela pero cuando teniamos que ir al cine venia ala escuela y cuando y van a repartir aglo tambien venian a la escuela.[76]

En cualquier caso, los docentes no hacían otra cosa que cumplir con las disposiciones ministeriales que trataban de fomentar la asistencia a la escuela, en alguna de las cuales se llegó, incluso, a suprimir en 1937 las vacaciones de verano, para evitar que los niños corrieran peligro en las calles. En este periodo, el trabajo educativo tuvo un sentido menos academicista e instructivo. Se suprimieron todas aquellas actividades de carácter intelectual, repartiéndose la jornada escolar en Educación Física, lecturas, recitaciones y narraciones, actividades manuales, cantos, coros, ejercicios rítmicos, etc. Esta advertencia aparece recogida por un alumno de la escuela de La Roda en una redacción titulada «el plan de verano en la escuela»:

> Todos los años hemos tenido vacaciones y se ades cansado de las tareas escolares pero este año comotobos de lag gerra para evitar que el nino este en la calle aprendiendo malas cosas seguiran abetas y no abra vacaciones ni un solo dia.
>
> Pero el trabajo hasta fin de agosto sera más llebadero y solo aremos la siguiente: Lear muchas poesias, contar istorietas, obras de teatro infantil dibujos ya de copia o de invencion, algo de trabajo manual, ginasia cantos escolares juegos y todo cuanto sea distraer entretener idio [ilegible] al niño. Tanbien [ilegible] y sipademos al guna es cursion o Visita al campo.[77]

Pero, quizás, lo más destacable de estos cuadernos escolares es la profundidad de sus silencios, lo que las escrituras callan, o lo que no nos transmiten con palabras, sino con imágenes. Este dibujo de un soldado realizado por un alumno

---

[76] Cuaderno escolar del alumno Enrique Sogarb, composición libre, 1937-1938. Expediente de depuración de Demetrio Albert Rico, maestro de Pinoso (Alicante). AGA, legajo 32/12.290, n.º 46.165.

[77] Cuaderno escolar colectivo de la Escuela Unitaria de niños de La Roda, fechado entre el 10 de marzo y el 15 de diciembre de 1938. Expediente de depuración de José Antonio Játiva Torres, maestro de La Roda (Albacete). AGA, legajo 13, n.º 53.337.

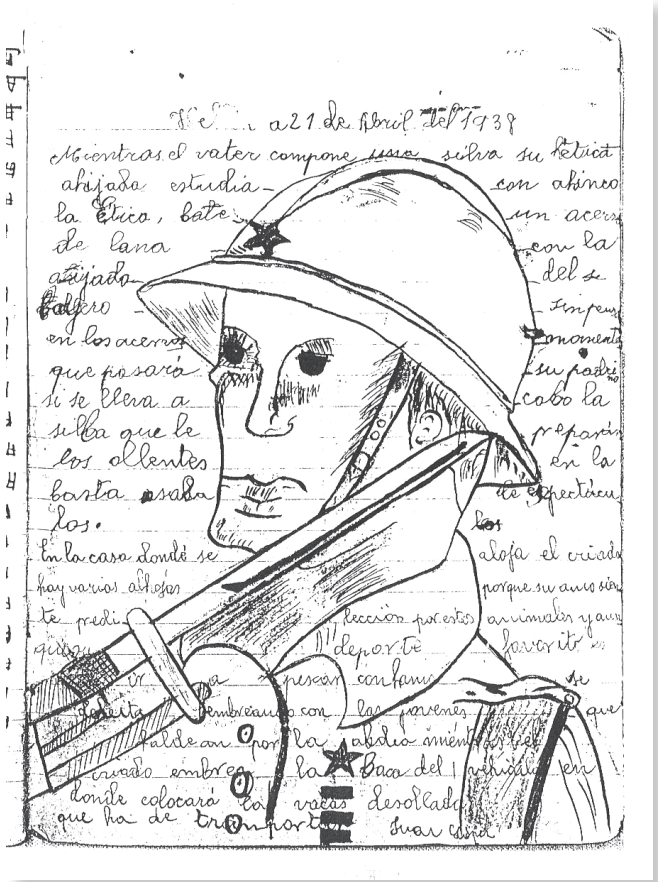


Figura 1. Cuaderno escolar del niño Juan López Hernández, de la escuela nacional graduada «Martínez Parras» de Hellín (Albacete), año 1938. Expediente de depuración de Nicolás Blanco Villar, maestro de Hellín (Albacete). AGA, legajo 8, n.º 45.615.

(Figura 1), que con un poco de imaginación parece dejarnos traslucir los ojos vacíos de su calavera interior, es el símbolo perfecto del poso que la guerra dejó en el corazón de cada niño: la muerte y la destrucción de todo lo que amaba, de su mundo de sueños e ilusiones, de su infancia.

Referencias bibliográficas

Álvarez Junco, José: «Mitos de la nación en guerra», en Santos Juliá (coord.): *República y guerra civil,* Madrid: Espasa-Calpe, 2004, pp. 635-682 [*Historia de España Menéndez Pidal*, vol. XL].

Asensio Rubio, Francisco: *La enseñanza primaria durante la II República y la Guerra Civil en Ciudad Real (1931-1939)*. Tesis doctoral inédita. Madrid: UNED, 2005.

Calpe Clemente, Vicente: «Páginas de mi diario. La carta de mis alumnos», *El Magisterio Español*, sin número, 1937, p. 499.

Castillo Gómez, Antonio: «Tras la huella escrita de la gente común», en Antonio Castillo Gómez (ed.): *Cultura escrita y clases subalternas: una mirada española*, Oiartzun: Sendoa, 2001, pp. 9-34.

— (coord.): *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*, Gijón: Trea, 2002.

Chartier, Anne-Marie: *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

Croci, Federico: *Scrivere per non morire. Lettera dalla Grande Guerra del soldato bresciano Francesco Ferrari*, Génova: Marietti, 2005.

Fabre, Daniel: *Écritures ordinaries*, París: Éditions POL; Centre Georges-Pompidou; Bibliothèque Publique d´Information, 1993.

Fernández Soria, Juan Manuel y M.ª del Carmen Agulló Díaz: *Una escuela rural republicana*, Valencia: Universitat de València, 2004.

Historia de la Educación en España. Tomo IV: *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, introducción y estudio preliminar de Antonio Molero Pintado, Madrid: Ministerio de Educación, 1991.

Levinger, Mattew y Paula Franklin Lytle: «Myth and mobilisation: The triadic structure of nationalist rhetoric», *Nations and Nationalism*, 7-2, 2001, pp. 175-194.

Llabres, Pedro: «Frío», *Amigos de la Escuela,* 20, 1938, p. 4.

Monteagudo Robledo, José Ignacio: «Escritura popular y etnografía», en Antonio Castillo Gómez (ed): *Cultura escrita y clases subalternas: una mirada española*, Oiartzun: Sendoa, 2001, pp. 218-219.

Montino, Davide: *Educare con le parole. Letture e scritture scolastiche tra fascismo e Repubblica*, Milán: Selene Edizioni, 2004.

Núñez Seixas, Xosé Manuel: «Nations in Arms against the Invader: On Nationalist Discourses during the Spanish Civil War», en Chris Ealham y Michael Richards (eds.): *The Splintering of Spain. A Cultural History of the Spanish Civil War, 1936-1939*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005, pp. 45-67.

— *¡Fuera el invasor! Nacionalismos y movilización bélica durante la Guerra Civil española (1936-1939),* Madrid: Marcial Pons, *2006.*

— «Las Españas en las trincheras: Sobre patriotismo de guerra y movilización bélica (1936-1939)». Ponencia presentada en el II Coloquio Internacional de Historia Política, *Nacionalismo español y procesos de nacionalización en España,* organizado por el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (Madrid, 10-12 de mayo de 2006), en prensa.

Petrucci, Armando: *Prima lezione di Paleografía*, Roma-Bari: Laterza, 2002 [*La ciencia de la escritura. Primera lección de Paleografía,* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002].

Pozo Andrés, María del Mar del y Sara Ramos Zamora: «El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente», en *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Oviedo: Universidad de Oviedo; SEDHE, 2001, pp. 481-501.

— «Los cuadernos de clase como representaciones simbólicas de la cultura escolar», en *Etnohistoria de la Escuela*, Burgos: Universidad de Burgos; SEDHE, 2003, pp. 653-664.

— «Imágenes de la infancia en la cultura escolar», en Paulí Dávila y Luis M.ª Naya (coords.): *La infancia en la Historia: Espacios y representaciones*, Donostia: Erein, 2005, tomo II, pp. 242-252.

— «Niñas hablando a Mujeres: Narraciones femeninas recogidas en los cuadernos escolares (1928-1942)», en Consuelo Flecha García, Marina Núñez Gil y M.ª José Espinosa Rebollo (dirs.): *Mujeres y Educación. Saberes, Prácticas y Discursos en la Historia*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005, pp. 273-284.

— «Representaciones de la escuela y de la cultura escolar en los cuadernos infantiles (España, 1928-1942)», en Antonio Castillo Gómez (dir.) y Verónica Sierra Blas (ed.): *Escrituras escolares en contextos educativos* (Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita, Alcalá de Henares, 5-8 de julio de 2005), Gijón: Trea, en prensa.

Rivas, Manuel: *¿Qué me quieres, amor? (La lengua de las mariposas; Un saxo en la niebla; Carmiña),* Madrid: Alfaguara, 1999.

Sánchez Arbós, María: «Semana del niño», *Amigos de la Escuela*, 10, 1938, pp. 6-7.

— *Mi diario*, introducción de Víctor M. Juan Borroy y Antonio Viñao Frago, Zaragoza: Gobierno de Aragón; Caja Inmaculada, 2006.

Sierra Blas, Verónica: *Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945)*, Gijón: Trea, 2003.

— «La guerra en el tintero. Manuales epistolares para soldados», *Pliegos de Bibliofilia*, 21, 2003, pp. 15-38.

— «"En espera de su bondad, comprensión y piedad". Cartas de súplica en los centros de reclusión de la guerra y posguerra española. (1936-1945)», en Antonio Castillo Gómez y Verónica Sierra Blas (eds.): *Letras bajo sospecha*, Gijón: Trea, 2005, pp. 166-168.

— «En campaña. Cartas de soldados desde el frente», en Verónica Sierra Blas (coord.): *Cultura escrita y alfabetización durante la Guerra Civil española*, dossier monográfico de *Cultura Escrita & Sociedad*, 4, 2007, pp. 95-116.

Viñao Frago, Antonio: *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, México: Fundación Educación, Voces y Vuelos, 1999.

Cultura Escrita & Sociedad, n.º 4, 2007, páginas 171-202, ISSN 1699-8308

Memoria escolar y Guerra Civil. Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras

Antonio Viñao Frago [Universidad de Murcia]

RESUMEN: Los ego-documentos (autobiografías, memorias, diarios) sobre la Guerra Civil española, escritos por maestros y maestras, constituyen una parte importante de la memoria histórica escolar de estos años y de sus consecuencias posteriores. En esto texto se analizan 18 autobiografías o memorias (15 impresas y tres no impresas) y tres diarios escritos por maestros y maestras cuyas vidas se vieron en general alteradas de un modo dramático y profundo por la contienda. En dicho análisis se distinguen los textos de los vencedores de los de los vencidos (la mayoría de ellos) y, dentro de estos últimos, entre los producidos en el exilio exterior y el interior.

PALABRAS CLAVE: Guerra civil española, Magisterio primario, Memoria escolar, Ego-documentos.

ABSTRACT: Ego-documents (autobiographies, memoirs, diaries) from the Spanish Civil War written by teachers constitute a relevant part of the historical memory of schooling during these years and of its aftermath. This text offers an overview of 18 autobiographies or memoirs (15 printed and three unpublished) and three diaries written by teachers whose lives were generally affected in a deep and dramatic way by the war. This analysis distinguishes the texts of the victors from those of the vanquished (most of them were by the losers) and, among the latter, between those produced in internal or foreign exile.

KEY WORDS: Spanish Civil War, Primary School Teaching, Memory of Schooling, Ego-documents.

Este texto es el resultado de la confluencia de tres campos de investigación estrechamente relacionados. Uno de ellos es el de la Historia de la Cultura Escrita, dentro del cual los llamados ego-documentos (autobiografías, memorias, diarios, autorretratos, entrevistas autobiográficas, cartas, agendas, libros de familia o cuentas, relaciones de méritos, interrogatorios judiciales, etc.) constituyen un género textual específico objeto de atención preferente en las últimas décadas.[1]

[1] Basta advertir, a título de ejemplo, que el tema monográfico del primer número de la revista *Cultura Escrita & Sociedad* fue *De la autobiografía a los ego-documentos: un fórum abierto*. Cfr. Amelang, 2005, 15-122.

Otro es el de la Historia de la Educación y, dentro de ella, de la memoria escolar, de la docencia como profesión y de la cultura escolar y académica.[2] El tercer campo es el de la Historia social o, mejor dicho, de la Historia sin más adjetivos, para la que el tema de la memoria y, en relación con la misma, el de la memoria de la Guerra Civil española, en especial aquella memoria incautada y silenciada, ofrece en los últimos años un tardío aunque esperanzador auge y recuperación.[3] Un auge o recuperación que sobrepasa el ámbito historiográfico y que, al día de hoy, se presenta todavía como el eje central del debate político y social sobre los usos —y abusos— del pasado y la configuración de nuestra memoria social, colectiva e institucional.

El tema objeto de análisis, no exhaustivo, es el de la memoria histórica de la Guerra Civil vivida, reconstruida y preservada, como tal reconstrucción individual, a través de 18 autobiografías (15 impresas y tres no impresas) y tres diarios escritos por maestros y maestras; es decir, por personas pertenecientes a un colectivo, el del Magisterio primario, especialmente afectado, como se verá, por la misma.[4] Dicho análisis requiere, en todo caso, algunas precisiones.

1. Una observación previa ¿políticamente incorrecta?

Se me va a permitir comenzar por una *boutade*, que no tiene tanto el objeto de provocar como el de hacer pensar. Tal y como se admite sin controversia alguna, la Guerra Civil española finalizó en 1939, más en concreto el 1 de abril de 1939. Sin embargo, salvo que uno no sepa lo que es una guerra civil o se olvide de que una guerra termina bien con un armisticio, bien con el fin de la aniquilación del adversario, esta fecha debe ser puesta en entredicho sin que sea fácil, desde luego, proponer otra. Cuando en el «parte» final, firmado por Franco, se decía que la guerra había

[2] Viñao Frago, 2005, 27-29.

[3] En relación con la Historia de la Educación, véase lo dicho en Fernández Soria, 2002; y Viñao Frago, en prensa (b).

[4] Entre los ego-documentos objeto de estudio se incluyen dos textos, el de Santiago Hernández Ruiz y el de Herminio Almendros, que durante la Guerra Civil, y en el momento de su exilio, eran inspectores de enseñanza primaria. Dado que antes habían sido maestros y maestros-directores, y que ambos mantuvieron como inspectores una estrecha relación con el Magisterio primario, estoy convencido de que verían con buenos ojos su inclusión en este trabajo. Por si hubiera alguna duda, será suficiente decir que el diario de Herminio Almendros ha sido editado recientemente con el título de *Diario de un maestro exiliado.* Cfr. Almendros, 2005.

«terminado» por haberse «alcanzado» los «últimos objetivos», esa frase se refería a los objetivos territoriales, no a los de la aniquilación física, mental y social de todo aquél considerado enemigo o, incluso, no afecto a los principios del régimen.

Si por guerra civil se entiende, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, una «lucha armada entre bandos de una misma nación» y, en relación con la iniciada en julio de 1936, queda claro que no hubo armisticio, hay que llevar el final de la misma hasta la última acción de aniquilación del adversario. Por ello resulta difícilmente explicable que se feche el fin de la contienda el 1 de abril de 1939 cuando, al menos 50.000 españoles del bando republicano perdieron la vida, tras dicha fecha, fusilados, torturados o a causa de las deficiencias (hambre, enfermedades) y el trato recibido en las cárceles o campos de concentración en los que se hallaban; cuando estos campos de concentración para los vencidos subsistieron hasta 1947; hasta 1952 la guerrilla, resistencia o «maquis»; y hasta bien avanzada la década de los 50 las colonias o talleres penitenciarios y los Batallones de Trabajadores (un sistema de esclavitud, encierro y trabajos forzados); o cuando la represión y la violencia física, mental, moral y social sobre quienes pertenecían a dicho bando, o sus cónyuges, hijos y otros familiares, siguiera ejerciéndose hasta una fecha difícil de fijar en el tiempo.[5]

Baste recordar, por poner un solo ejemplo relacionado con el tema que nos ocupa, que muchos maestros y maestras separados del servicio, tras el expediente de depuración, en los años 40, no fueron «rehabilitados» ni les fueron reconocidos a efectos administrativos los años de separación hasta la década de los 70; que muchos morirían sin llegar a ser «rehabilitados»; y que, en definitiva, nunca la administración ha revisado dichos expedientes declarándolos nulos a todos los efectos. Lo que sí puede afirmarse, en todo caso, es que los vencedores siguieron tratando a los vencidos como tales, bajo diferentes formas e intensidad, durante al menos toda la dictadura franquista y que, pese a lo afirmado en el «parte» que daba por finalizada la guerra del 1 de abril de 1939, las tropas «nacionales» no habían alcanzado todavía sus «últimos objetivos».

Podrá argüirse que una cosa es el final de una guerra y otra las consecuencias de dicha guerra. Bien, llamemos consecuencias a los fusilamientos, torturas, cárceles,

[5] En alguno de los textos analizados se llega incluso a calificar a la postguerra de «tanto o más cruenta que la guerra misma». Cfr. Pons Rotger, 1984, 145.

campos de concentración y trabajos forzados —con sus correspondientes muertes por inanición o enfermedades—, depuraciones y hostigamientos sociales que tuvieron lugar en las décadas posteriores a su finalización formal. Pero este hecho es fundamental para nuestro análisis, ya que en la mayor parte de las 20 autobiografías, memorias o diarios analizados la memoria escrita sobre la Guerra Civil se prolonga mucho más allá del 1 de abril de 1939. Para los maestros y maestras vencidos (cuyos 19 testimonios suponen el 90,4% del total) la contienda no finaliza en dicha fecha. Incluso, en algún caso, perdura algo más allá de la muerte de Franco en 1975.

2. Memoria escrita y Guerra Civil: entre la compulsión y la necesidad de la escritura

Una de las cuestiones a la que los historiadores de la cultura escrita, y en especial de las autobiografías, memorias y diarios, suelen prestar una especial atención es la de qué ha impulsado o motivado a quien escribe a rememorar. Por supuesto que hay motivaciones que se indican en los mismos escritos, por lo general en sus primeras páginas. Si dejamos a un lado los textos autobiográficos de personajes relevantes del mundo de la política, la milicia o la cultura, cuya composición escrita no precisa justificación por la relevancia de los hechos narrados y de las personas a las que en los mismos se alude; aquellos otros textos escritos, podríamos decir, por personas comunes, suelen iniciarse con una serie de consideraciones justificativas acerca de la escasa importancia de quien escribe, el nulo o relativo interés de lo que se cuenta y las alusiones a requerimientos de familiares y amigos como elemento desencadenante del inicio de ese proceso de reconstrucción del pasado que son los textos autobiográficos. Otras motivaciones, sin embargo, no se explicitan y hay que deducirlas (o aventurarlas) a partir del contexto biográfico del autor o autora y del contexto de producción del texto escrito.

En lo que al Magisterio primario se refiere, como ya señalé en un trabajo anterior, los autores de autobiografías, memorias y diarios son «escritores que escriben», maestros y maestras que, en mayor o menor medida, han escrito y publicado artículos en revistas y en la prensa y libros sobre temas relacionados, por lo general, con su profesión, pero también sobre cuestiones políticas, o incluso, en algún caso, obras en prosa o verso con pretensiones literarias.[6] Pese a ello, en la mayoría

[6] Viñao Frago, en prensa (a).

de dichos textos autobiográficos se alude a la escasa importancia de lo escrito o de quien escribe, a la ausencia de dichas pretensiones y, en diversos casos, como causa justificativa de la rememoración escrita, al propósito de llamar la atención sobre la situación del Magisterio primario y de las escuelas con vistas a su mejora, a la exposición y defensa de sus ideas y actuaciones político-sindicales, y al interés que pueda tener lo escrito para otros maestros y maestras o a los requerimientos de instancias ajenas no siempre familiares. Junto a todos estos motivos o justificaciones indicaba, en dicho trabajo, la existencia de otras razones de tipo interno o personal relativas en todo caso, como se ha advertido, al contexto de producción de lo escrito o a la necesidad de sacar al exterior, mediante la escritura, toda una historia personal marcada de una u otra forma por la Guerra Civil.

Por supuesto, no pueden meterse en el mismo saco, en este punto, las autobiografías o memorias y los diarios. Veamos dos claros ejemplos de estos últimos: los diarios de Magdalena G. Pons y Herminio Almendros. Magdalena Genoveva Pons Rotger, maestra de Liria (Valencia) tras aprobar los cursillos convocados al efecto durante la II República, y miembro desde 1933 de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), fue sancionada con suspensión de empleo y sueldo el 31 de mayo de 1939 y comenzó a escribir su diario el mismo día de su entrada en prisión, el 17 de julio de dicho año, finalizándolo el 11 de abril de 1942, cuando compareció ante el Consejo de Guerra y, tras juicio sumarísimo, fue condenada a seis meses y un día de cárcel. Estamos, pues, ante un diario escrito de forma intermitente durante dos años y casi nueve meses de cárcel en un «cuaderno» que, en alguna ocasión, Magdalena Pons esconde «entre la lana del colchón» por temor a que se lo quiten «como castigo».[7] Es decir, ante un diario

[7] Pons Rotger, 1984, 71. La edición, limitada a 100 ejemplares del diario e impresa en Bogotá, incluye una introducción a modo de «presentación» que constituye un relato autobiográfico que finaliza con el comienzo de la guerra y la recepción del escrito de suspensión de empleo y sueldo, así como un epílogo y un capítulo final, asimismo autobiográficos, sobre su vida posterior a su excarcelación en España, su exilio en Colombia hacia 1952 ó 1953 a causa de las persecuciones y hostigamientos policiales de que eran objeto tanto ella como su marido y su vuelta a España en 1979, donde «a los cuarenta años de haber sido despojada de mi escuela, fui reincorporada» para jubilarse poco después y volver a Colombia. Cfr. Pons Rotger, 1984, 134. Estos textos autobiográficos fueron escritos por Magdalena G. Pons desde el exilio para ser incluidos en la publicación de su diario de cárcel. Sobre el personaje y el diario, véase Martínez Gorroño, 1999, 40-43.

de cárcel, un recurso a la escritura como medio terapéutico o de supervivencia frente a la reclusión forzada en un espacio cerrado.[8] Un diario, además, olvidado cuya autora recupera y edita al cabo de 40 años:

> Transcurridos ya cuarenta años de la terminación de la Guerra Civil española, en una carpeta olvidada y desteñida, encuentro mi diario manuscrito y unos impresos que oficialmente me fueron entregados en aquella época para solicitar la rehabilitación en mi profesión de Maestra Nacional.
>
> Tal vez el esfuerzo realizado para superar depresiones, me produjo una amnesia parcial y no pensé que existían estas páginas que al leer ahora hacen desfilar de nuevo ante mí, personas y hechos.[9]

Un diario perdido, producto del olvido terapéutico, de la amnesia ante hechos dolorosos y traumáticos y, en cierto modo, al mismo tiempo, un olvido forzado e impuesto desde fuera. Un tipo de olvido muy común entre quienes sobrevivieron a la Guerra Civil y a la postguerra. Como en el mismo libro relata Magdalena G. Pons cuando, tras 40 años de ausencia, vuelve a Liria y pregunta a un «viejito» sobre «algunas familias» de las que guarda «un grato recuerdo» y el «viejito» se ríe recordando la «competencia» que antes de la guerra existía entre las «dos sociedades musicales de la localidad», en la mente del «viejito», dice, «después de esa época hay un gran claro del que no se habla. Algo se borró y no es saludable tratar de revivirlo. Es como si no hubiese existido guerra ni postguerra». Incluso, añade, «cubrir con un velo los recuerdos ingratos puede ser estrategia en vías a la reconstrucción de una sociedad nueva y mejor». Estábamos (es bueno recordarlo) en la España de 1979.[10]

---

[8] En la autobiografía de otra maestra se indica que durante su estancia en la Cárcel de Saturrarán desde febrero de 1937 a agosto de 1940 (pese a haber sido condenada a nueve meses y un día de cárcel), además de ejercer como maestra de otras reclusas y de escribir, de modo obligado, para «un periódico que desde una prisión redactaban los presos», escribiría unas «poesías carcelarias» en «unos amarillentos cuadernos escolares». Estas poesías le serían ofrecidas, en una «sencilla edición», por sus hijos muchos años más tarde, en 1977, con el título de *Pinceladas*, al cumplir los 85 años al tiempo que le animaban a redactar un «relato de su vida». Cfr. Ruipérez Cristóbal, 1996, 9-10, 198-199 y 211. Sobre el recurso a la escritura en espacios de reclusión, véanse los trabajos incluidos en Castillo Gómez y Sierra Blas, 2005.

[9] Pons Rotger, 1984, 21.

[10] *Ibídem*, 141-142.

El diario de un «maestro exiliado», de Herminio Almendros, se inicia el 30 de enero de 1939, tras comenzar la ocupación de Cataluña por el Ejército franquista y el éxodo republicano, al cruzar la frontera con Francia (aunque no empieza a escribirlo hasta el 4 de marzo de dicho año) y emprender el camino del exilio, y finaliza el 9 de septiembre de 1940 en La Habana adonde había llegado el 28 de mayo de 1939. No es, por tanto, un diario de la Guerra Civil en un sentido estricto, aunque parte del mismo esté escrito en los meses finales de la misma, sino del exilio de quien desde 1936 era, junto con su esposa, María Cuyás, inspector en Barcelona (con la categoría de inspector jefe) y que en 1937 formaba parte, como representante de FETE-UGT, del segundo Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU) de la Generalitat de Cataluña.

Lo relevante del diario, desde la perspectiva que ahora nos interesa, es como indican en la «Introducción» del mismo Amparo Blat y Carme Doménech que los cuadernos en los que fue escrito «se los dio su mujer», que se abre «con una dedicatoria a la misma», que se cierra con una breve «nota final» de María Cuyás escrita después del fallecimiento de Almendros en 1974 y que, en cierto modo, está dirigido a ella, se escribe para ella. Que el diario, en definitiva, «fue un instrumento que permitió a Herminio Almendros tener una sensación de cotidianeidad y de pervivencia doméstica más allá de la lejanía»:[11]

> Esos cuadernos existen porque su esposa, María Cuyás, se los dio para que escribiera contándole lo que le sucedía en ese incierto e inseguro futuro. Ella sabía que con este encargo, y mientras durara el primer tránsito del exilio, Almendros se apoyaría en aquello que le daba mayor fuerza: la escritura diaria. Herminio Almendros se liberaría de las tensiones y así podría adoptar la distancia necesaria que le permitiría analizar los hechos y tomar las decisiones. Al mismo tiempo, las pequeñas anotaciones confeccionarían una carta intermitente que tarde o temprano sería leída por su destinataria.[12]

Almendros escribía en principio el diario todas las noches como ayuda para pensar en los suyos antes de dormirse,[13] como modo de sustituir a las cartas, por las dificultades o imposibilidad de comunicación por correo u otro modo

[11] Blat y Doménech, 2005, 75.

[12] *Ibídem,* 118.

[13] Almendros, 2005, 145 y 165.

que, a causa de la Guerra Civil y de la censura o temores a represalias, existió durante la postguerra[14] y, esto es lo esencial, por indicación, como se ha dicho, de su esposa, María Cuyás: «[…] me dijo ella que [estas notas] las escribiera diariamente, explicando sólo el discurrir cotidiano, sin pretensión de diario íntimo, sin literatura y sin más pretensión que dar cuenta de lo más saliente de lo que me acontece».[15]

Paradójicamente, lo que en unos casos provocó —como acaba de verse y como se mostrará más adelante— la compulsión o necesidad de escribir, de trasladar al papel, negro sobre blanco, desde los sentimientos y emociones más intensas hasta hechos que hoy pueden parecernos nimios e intrascendentes, en otros fue causa de silencio, de un silencio lleno de significados, que habla por sí solo: el lenguaje del silencio. Éste sería el caso del diario de María Sánchez Arbós.[16] María Sánchez Arbós, alumna de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, profesora de Escuela Normal, maestra-directora, persona estrechamente ligada a la Institución Libre de Enseñanza y, sobre todo, maestra desde 1909 hasta 1959, salvo en los años en los que ejerció como profesora de Escuelas Normales o colegios privados y por separación del servicio desde 1939 hasta 1952, comenzó a escribir su diario el 16 de noviembre de 1918 y lo finalizó, con su jubilación, el 4

[14] Blat y Doménech, 2005, 100-102; y Almendros, 2005, 155, entre otras. Durante su exilio en Francia, Almendros recibía información de su familia a través de los cuáqueros, ya que su mujer estaba encargada en Barcelona de organizar el comedor para niños que atendían éstos. Sobre el papel asistencial y educativo —colonias, comedores, talleres para mujeres, hospitales— de los cuáqueros durante la Guerra Civil, la huida y el exilio a Francia de los republicanos españoles, puede hallarse amplia información en Mendleshon, 2002. Las cartas cruzadas entre Almendros y su mujer o familia en España durante el exilio hasta que lograra reunirse con ella en enero de 1949, diez años más tarde de su huida de España, son calificadas por el propio Almendros de «camelísticas» debido a los subterfugios a los que tenían que recurrir ambos para hacer creer a la censura que eran escritas por otros familiares o amigos. En el diario se reproducen algunas de ellas. Cfr. Almendros, 2005, 176. Por otra parte, hay que tener en cuenta que María Cuyás, quien había pertenecido al Movimiento de Mujeres Antifascistas durante la guerra, fue sancionada con suspensión de empleo y sueldo ya en marzo de 1939 «pese a contar con el apoyo de Serrano de Haro» y, con la resolución definitiva del expediente de depuración en abril de 1942, con el traslado forzoso fuera de la provincia de Barcelona. Cfr. Blat y Doménech, 2005, 120 y 268.

[15] Almendros, 2005, 125.

[16] Sánchez Arbós, 2006.

de octubre de 1959.[17] Sólo hay una larga interrupción entre el 2 de septiembre de 1938 y el 18 de agosto de 1945. Una interrupción, un silencio, que se rompe, tras siete años, con estas palabras:

> Entre los restos de mi casa, reducida a lo imprescindible, hallo olvidados estos cuadernos donde yo dejé impresos mis anhelos y afanes por organizar una escuela. Han pasado casi siete años. Más vale no hablar de ellos. Mi escuela ha sido deshecha, los niños disueltos… yo encarcelada ¿Razón? No he podido averiguarla todavía.[18]

Las anotaciones del diario durante la Guerra Civil en parte sorprenden y en parte responden a lo esperado en quien era una de las personas más caracterizadas del ideario educativo teórico-práctico, desde la escuela pública, de la Institución Libre de Enseñanza (no está de más recordar que María Sánchez Arbós fue la que, recién ocupado Madrid por el Ejército franquista, saldría al paso del grupo de jóvenes, «al parecer de Falange», que la obligaron a salir del edificio de la Institución antes de proceder a su saqueo).[19] Sorprende en principio, por ejemplo, no hallar referencia alguna en el diario a su participación, como asesora, en la elaboración del Plan de Enseñanza Primaria del 11 de noviembre de 1937[20] o, como presidenta y representante de la Delegación de Primera Enseñanza en la Semana del Niño organizada en enero de 1938 en Madrid por el Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad.[21] Todo lo escrito en el mismo durante la guerra, hasta la última anotación efectuada el 2 de septiembre de 1938, refleja su horror ante lo que está sucediendo y las dificultades que ello supone para la enseñanza.

---

[17] Un análisis y narración más extensa de su vida y obra, así como del diario, puede verse en Ontañón, 2006; y Juan Borroy y Viñao Frago, 2006.

[18] Sánchez Arbós, 2006, 180. María Sánchez Arbós pasó tres meses en la Cárcel de mujeres de Ventas (Madrid), de septiembre a diciembre de 1939, y fue suspendida de empleo y sueldo para ser sancionada más tarde, en 1941, con la separación del servicio. Sería rehabilitada en 1952. Durante su estancia en la cárcel, dirigida por una antigua alumna suya de la Escuela Normal de Huesca, Carmen Castro, se hizo cargo de la enseñanza de las reclusas jóvenes dirigiendo la que se conocería como Escuela de Santa María.

[19] Jiménez-Landi, 1996, IV, 419.

[20] Salvo que lo que se dice en Castro y Marcos, 1939, 174, sea sólo un modo más de inculparla (desde la perspectiva del autor) para justificar, o buscar, su encarcelamiento y separación del servicio.

[21] *Memoria-Resumen de la labor realizada por la Comisión de la Semana del Niño en Madrid y su provincia*, 1938.

Los adjetivos con los que se califica la contienda («cruel», «maldita», «desdichada», «odio de guerra»),[22] las claras referencias a un imposible neutralismo en tales circunstancias,[23] su negativa a poner en la escuela la litografía, enviada por el Ayuntamiento de Madrid, del presidente de la República,[24] o los críticos comentarios hacia el comportamiento de la columna Durruti que ocupa su escuela —el grupo escolar «Giner de los Ríos»— y utiliza las mesas, sillas y libros para «encender el fuego»,[25] nos indican que el ideario educativo institucionista no tenía cabida en la República en guerra, que su mundo era otro bien distinto, por más que algunos de sus afines o seguidores continuaran intentando llevar a la práctica dicho ideario en las nuevas circunstancias bélicas, mientras otros, en la zona republicana, eran perseguidos o veían peligrar sus vidas, como José Castillejo, y tenían que exiliarse.[26]

La escritura diarística como necesidad terapéutica o mental, como remedio frente a la incomunicación, el encierro o el exilio —o el lenguaje del silencio, no menos significativo—, suele ser algo momentáneo, que surge en el mismo instante o durante el transcurso de los hechos que se narran o que acaecen mientras se escribe. La escritura autobiográfica y memorialística, por el contrario, es posterior a los hechos narrados, pero puede brotar, con no menos compulsión o necesidad, con el paso del tiempo. Eso explica que la mayoría de las autobiografías y memorias de maestros y maestras en las que la Guerra Civil forma parte de lo narrado, en ocasiones como único o principal tema, correspondan al bando de los vencidos. Todo ello con independencia de que esa compulsión o necesidad se explicite o no.

---

[22] Sánchez Arbós, 2006, 175, 176 y 177.

[23] «He observado que todos [los niños] ponían en su cajón un gorro de miliciano, algunos el correaje y bastantes la pistola; todo, por supuesto, inofensivo. Lo menciono para considerar qué neutralismo podrá tener la escuela en semejantes circunstancias» (anotación del 3 de septiembre de 1936). Cfr. *Ibídem,* 176.

[24] «No quise poner la del anterior presidente, ni voy a poner ésta. La escuela debería recordar solamente a los hombres que han laborado por ella, cuyo recuerdo es imperecedero. Esta variabilidad de personajes, adorados o despreciados según el sentimentalismo de los tiempos, no debe estar en la escuela. Esperaré un poco a ponerle el marco, como esperé a ponerlo al primero, que no vio la hora de adornar la pared» (anotación del 12 de octubre de 1936). Cfr. *Ibídem,* 177.

[25] *Ibídem,* 178.

[26] Sobre el exilio de Castillejo y otros destacados institucionistas, liberales y republicanos, como Américo Castro y Alberto Jiménez Fraud, sus temores y la amenazas recibidas de «bandas asesinas» y «energúmenos» más o menos incontrolados, véase Jiménez-Landi, 1996, IV, 396-399.

En realidad, sólo en un caso, el de Honorio García Álvarez, se dice de un modo expreso que se escribe para dar a conocer a las generaciones «actuales y venideras» la lucha de «un republicano» frente al «fascismo, el nazismo y el franquismo»,[27] y en algún otro se alude, de modo más o menos explícito, a la necesidad de que los hechos narrados sean conocidos por otros compañeros o correligionarios[28] o, incluso, a que dichos hechos no se repitan,[29] pero en todos los textos de los vencidos late en el fondo la necesidad, expresa o no, de narrar sus vidas, de dar cuenta a otros de lo vivido. Una necesidad que, si nos atenemos a los hechos, no sintieron al parecer los vencedores. Parece como si estos últimos no pudieran, no quisieran o no necesitaran recordar, mientras que los vencidos —al menos aquellos que nos han dejado su testimonio personal— no pueden o no están dispuestos a olvidar.

Aunque las autobiografías, memorias y diarios de los vencidos y represaliados serán objeto, por todo lo indicado, de un análisis más detenido, no está de más, por contraste, referirse antes a las memorias de alguien que perteneció al bando de los vencedores y de una maestra que, sin poder adscribirla de un modo claro a alguno de los dos bandos, no fue represaliada o sancionada. Los 19 textos autobiográficos restantes corresponden a maestras y maestros vencidos, represaliados y sancionados.

3. La memoria autobiográfica de la Guerra Civil en el Magisterio primario (I). Un vencedor

Blas Caballero Sánchez, un maestro manjoniano, publicaría en 1970 un libro titulado *Cincuenta años de magisterio.*[30] Caballero había estudiado Magisterio formándose, junto a Manjón, en las escuelas del Ave-María de Granada. En 1913 Manjón le ofrece la dirección de la escuela del Ave-María de Arnao, fundada y sostenida por la Real Compañía Asturiana de Minas, al frente de la cual permanecería durante 47 años.[31]

---

[27] García Álvarez, 1978, «nota del autor» impresa en la solapa del libro.

[28] Por ejemplo, Luis Soto, que define su obra como una «aportación sencilla, política, para los compañeros y para los hombres de bien que quieren seguir peleando por el respeto a la nación [gallega] y por la victoria del internacionalismo proletario». Cfr. Soto, 1983, 285.

[29] Ésta es una de las razones que aduce Magdalena G. Pons para justificar la publicación de su diario. Cfr. Pons Rotger, 1984, 8.

[30] Caballero Sánchez, 1970.

[31] *Ibídem,* 20, 51 y 139; y Manjón, 2003, 468.

Aunque es posible hallar en dicho texto algunos breves comentarios y consideraciones generales de índole política sobre la Guerra Civil en el capítulo titulado «Estalla la tormenta», todo lo que sobre el particular escribe es para decir que no entra en su «propósito» el «describir el desarrollo de tan doloroso proceso y las fases que le caracterizaron» y que estuvo «detenido por los marxistas» sin más indicaciones.[32] No es posible hallar en dichas memorias referencia alguna a los fusilamientos, represalias, depuraciones y sanciones en general o en relación con sus compañeros de profesión llevados a cabo tanto durante la guerra como en la postguerra. Nada de eso parece digno de ser mencionado. Todo tiene su explicación. Este maestro que, en sus memorias, señala que «durante muchos años de profesionalidad» se mantuvo «total y absolutamente alejado de toda iniciativa, filiación o carácter político», que entendía que «Manjón no fue político», ya que sólo pretendía crear el «hombre nuevo» que después bosquejarían, en 1936, los inspectores Aranda, Barea y Onieva en su libro *Hacia la escuela hispánica,*[33] que sostenía que había que mantener fuera de la escuela «cuanto de cerca o de lejos tenga alguna relación con los partidos», y que pensaba que su acción era no la de una política partidista o antipartidista, sino «educadora por ser espiritualista», no sólo afirmaba que era necesario repudiar todos aquellos «partidos o agrupaciones» que tendieran a «despojar a las masas de los valores espirituales que las dignifican», y que «es punto menos que imposible que un verdadero educador no sea político» por ser ésta una «función rectora, proselitista o, si se prefiere, apostólica», sino que en la postguerra ocuparía los cargos de Delegado Sindical Local, Delegado Local del Frente de Juventudes y Delegado Local de Prensa y Propaganda del Movimiento.[34]

4. La memoria autobiográfica de la Guerra Civil en el Magisterio primario (II). Una maestra no represaliada

En febrero de 1937, Cèlia Artiga y su marido, también maestro de enseñanza primaria, serían destinados, recién casados, a sendas escuelas unitarias de la pequeña localidad de Arties en el valle de Arán. Tenía por entonces 24 años. Había sido alumna de la Escuela Normal Superior de Maestras de Barcelona y, tras su

[32] Caballero Sánchez, 1970, 251-253.

[33] Aranda, Barea y Onieva, 1936.

[34] Caballero Sánchez, 1970, 227-235 y 253.

creación en 1931, de la Normal de la Generalitat. Había trabajado en las colonias escolares durante la II República, había vivido en la Residencia Internacional de Señoritas Estudiantes de Barcelona y había ejercido como maestra sustituta, en prácticas y titular. Era, podríamos decir, una maestra formada —y así lo deja claro en su autobiografía escolar y académica— en el contexto del movimiento de renovación pedagógica que tuvo lugar en España, y de modo especial en Cataluña, en los años 20 y 30 del siglo XX, que se hallaba trabajando al iniciarse la Guerra Civil en la zona republicana, dependiendo administrativamente de la Generalitat de Cataluña, y que continuaría su actividad como maestra, tras la guerra, sin ser objeto de sanción o represalia.

Las referencias a la guerra o la postguerra, desde un punto de vista general, son, en su autobiografía escolar, escasas, por no decir nulas. Ni siquiera se comenta el inicio de la guerra. De su estancia en Arties bajo el gobierno republicano sólo son dignas de comentar la mención a una orden de 1937 que obligaba a los maestros a continuar con los niños durante el verano, sin vacaciones, haciendo actividades complementarias (juegos, canciones, dibujos, excursiones, etc.), y que su marido era amigo de todos, «tanto de los de un bando como de los del otro».[35] En la primavera de 1938 las tropas nacionales entraron en el valle de Arán y, «cómo se decían tantas cosas y temiendo que mi marido fuera llamado a filas», el matrimonio decidió huir a Francia. Tras desistir, al conocer que en Arties, con la llegada de los «nacionales», todo estaba tranquilo, que no pasaba nada y que la gente se extrañaba de su huída, decidieron volver al pueblo donde se encontraron su casa parcialmente saqueada. Tras ordenar «el dirigente de las fuerzas de ocupación» que los maestros siguieran al frente de su escuela y presentar, en el expediente de «rehabilitación», avales favorables del nuevo alcalde, del juez y del cura, ambos continuaron en sus puestos sin más problemas que el retraso de medio año en el cobro de sus haberes y los cambios que Cèlia Artiga tuvo que introducir en su escuela o en su vida diaria: separación de niños y niñas, prohibición del catalán, obligación de escribir las cartas en castellano poniendo en el sobre «Saludo a Franco» y «Arriba España» y asistencia obligatoria a un cursillo en Barcelona, sin dietas, con «mucha propaganda política».[36]

---

[35] Artiga i Esplugas, 1991, 140.

[36] *Ibídem*, 143-148.

5. La memoria autobiográfica de la Guerra Civil en el Magisterio primario (III). Los vencidos y represaliados

La diversidad de situaciones es el primer rasgo que va obteniendo el lector conforme se adentra en las autobiografías, memorias y diarios de los vencidos y represaliados. A fin de poder ofrecer una mínima visión de conjunto de dichos textos distinguiría, en principio, varios grupos en función del tipo de exilio de sus autores, no sin antes advertir que, como se verá, existe asimismo una cierta diversidad dentro de cada uno de ellos. Al elegir este criterio clasificatorio pretendo también mostrar cómo, al utilizar la palabra o categoría «exilio» de un modo general, sin matices, olvidamos que existieron al menos cuatro tipos de exilio: el exterior sin más (los que se fueron durante la guerra y no volvieron jamás o volvieron por un tardío y breve período de tiempo), el exilio interior (los vencidos, represaliados o no, que permanecieron en el país), el exilio interior-exterior (los que vivieron en España durante un cierto período de tiempo, durante la postguerra, y que optaron por abandonar su país ante las persecuciones, amenazas y humillaciones de que eran objeto) y el exilio exterior-interior (los que se exiliaron durante la guerra o tras ella y que retornaron ya fuera al cabo de pocos o de muchos años). No obstante, como las dos últimas categorías corresponden también a lo que en general se entiende por exilio exterior, y como la realidad, como se verá, ofrece situaciones difícilmente clasificables, he optado por agrupar los ego-documentos analizados en dos grandes categorías (exilio exterior e interior) distinguiendo, dentro de la primera, diversos tipos de exilio en función del momento de producirse (en la guerra o en la postguerra) y del retorno o no del mismo.

5. 1. El exilio exterior

Dos de los autores de los textos analizados, Herminio Almendros y Miquel Fornaguera, huyeron de España en los meses finales de la Guerra Civil y no volvieron nunca a ella. Sobre Herminio Almendros remito a lo dicho en páginas anteriores. Fornaguera siguió, en principio, sus mismos pasos. Como Almendros, él también cruzó la frontera con Francia en enero de 1939, sólo que en circunstancias diferentes. Su huída y éxodo por Port-Bou tuvo lugar acompañando a los niños y niñas de la colonia escolar de Alba de Ter, cerca de Ripoll, destinada a la infancia refugiada de otras regiones y de Cataluña, de la que, como maestro, era responsable. Su relato, novelado, comienza con dicho éxodo, continúa con

su estancia en Francia al frente de la colonia y finaliza en febrero de 1940 con la llegada del autor y de su familia a Barranquilla (Colombia).[37]

En otros casos, como en el de José de Tapia, el exilio se produciría así mismo en los meses finales de la guerra, volviendo a España sólo por un breve período de tiempo para viajar de nuevo a México. Por otra parte, José de Tapia guarda una estrecha relación profesional con Almendros. No en balde pertenecía al grupo «Batec», formado por varios maestros de pequeñas localidades de la provincia de Lérida con la asesoría de Almendros como inspector, que introduciría en España las técnicas Freinet a través de la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela.[38] Librepensador y anarquista desde su juventud, Tapia estaba al tanto, para tomar parte en el mismo, del levantamiento republicano de Galán y Hernández en diciembre de 1930. Durante la II República se trasladaría al grupo escolar «Carles Aribau» del Patronato Escolar de Barcelona, del que sería nombrado director. En la Guerra Civil fue responsable del parque de Artillería de San Andrés y Secretario General de la Federación Anarquista Ibérica (FAI). Huido en 1939, conoció los campos de concentración franceses, colaboró con la resistencia francesa durante la II Guerra Mundial, realizó diversos trabajos en Francia y, por fin, se desplazó a México en 1948, donde permaneció hasta su muerte en 1989 dedicado casi exclusivamente a la enseñanza y a la difusión de las ideas y técnicas de Freinet, con la sola excepción, como se dijo, de un breve viaje a España en 1978 para visitar la localidad de Montoliu (Lérida), en la que había sido maestro desde 1920 a 1934.

Similar a los anteriores, en cuanto al inicio de su exilio, sería el caso de Santiago Hernández Ruiz, maestro, maestro-director, inspector, presidente de la Asociación Nacional del Magisterio Primario de 1933 a 1936, encarcelado durante breve tiempo en el Teruel franquista, donde subsistió dando clases particulares, y encargado de la Secretaría General de Instrucción Pública en 1938. Tras acompañar a Francia a su familia y a los niños de una colonia escolar, cuyos maestros

[37] Fornaguera i Ramón, 2000. El relato fue escrito 21 años más tarde, en 1960. Su hija afirma en el prólogo que su padre se autocalificaba de «anarquista».

[38] Jiménez de Mier y Terán, 1989, 72-74. En realidad se trata de un relato autobiográfico escrito por Fernando Jiménez de Mier a partir de 20 cintas de conversaciones grabadas con José de Tapia, revisadas y corregidas por este último. Sobre el grupo «Batec» y la revista *Colaboración*, véase Jiménez de Mier y Terán, 1996. No está de más recordar que Almendros fue el autor de *La imprenta en la escuela*. Cfr. Almendros, 1932.

habían abandonado para huir al país vecino, e impedirle la vuelta a España las autoridades francesas, permaneció al frente de dicha colonia cerca de Blois desde febrero a julio de 1939, para exiliarse después con su familia a México. El resto de su carrera profesional, relevante y prestigiosa, se desarrolló en este país como profesor en algunos de los colegios creados por los exiliados españoles, inspector de escuelas normales, catedrático de la Universidad Nacional Autónoma de México, autor de una amplia y valorada obra pedagógica y experto itinerante de la UNESCO para América Latina desde 1957 a 1966. A diferencia, sin embargo, de los tres casos anteriores, viajó por primera vez a España en 1961, con pasaporte de la ONU, por razones familiares, y a partir de su jubilación, en 1974, pasó seis meses al año en México y seis meses en España, donde falleció en 1988.[39]

Entre esa marea humana que cruzó la frontera con Francia en los momentos finales de la guerra se encontraban también dos maestras, Palmira Plá Pechovierto y Guillermina Medrano, la primera nacida en 1914 y la segunda en 1913. Palmira Plá terminó sus estudios de Magisterio en el curso 1931-1932 en la Escuela Normal de Teruel pero, ante la implantación del Plan Profesional, en 1931, optó por inscribirse en el mismo, finalizándolo en 1935, y haciéndose cargo de una escuela como maestra en prácticas en septiembre de dicho año. Por entonces, ya desde el curso 1931-1932 daba clases a adultos en la Casa del Pueblo de la UGT de Teruel. Durante la Guerra Civil formó, con otros compañeros, «un grupo de FETE» del que fue tesorera y secretaria administrativa. Poco después fue nombrada Delegada de Colonias Escolares del Consejo Revolucionario de Aragón.[40] Tras unos pocos años en Francia se trasladó con su marido a Venezuela, donde ejerció como maestra en un colegio privado y fundó el Instituto-Escuela «Calicanto» en Aragua. Una breve estancia en España en vida de Franco, bajo el control de la policía, les hizo ver las penosas condiciones en que habían tenido que vivir y vivían las familias de los «rojos». Muerto su marido, Palmira Plá volvió a España definitivamente en los años de la transición para reingresar en el Magisterio —siendo calificada por algunos vecinos de «maestra roja»—. Elegida diputada a Cortes por el PSOE en 1978, formó parte de la Comisión de Educación de dicha

[39] Información obtenida a partir de sus memorias, Hernández Ruiz, 1997; Juan Borroy, 1997; y de los trabajos incluidos en Tiana Ferrer y Juan Borroy, 2002.

[40] Plá Pechovierto, 2004, 139, 164, 170-180, 179-212, 225-236, 252-253, 256-270 y 279-280.

legislatura. Posteriormente, tras su jubilación, fue concejal por el PSOE en el ayuntamiento de Benicàssim.[41]

Guillermina Medrano, autodefinida como «maestra republicana», fue así mismo alumna del Plan Profesional de 1931 e inició los estudios de Filosofía y Letras cuando comenzó la Guerra Civil. Maestra y directora de la escuela graduada de Liria, militó primero en el Partido Radical-Socialista y después en Izquierda Republicana, por el que llegó a ser la primera mujer concejal del Ayuntamiento de Valencia tras el triunfo del Frente Popular en febrero de 1936. En enero de 1939, como tantos otros, huyó a Francia, desde donde, tras reunirse con el que iba a ser su esposo y con su madre (huidos a Argelia), se trasladó a la República Dominicana. En este país trabajó en la Secretaría de Educación y como profesora de Escuelas Normales, fundando en 1941 un Instituto-Escuela con profesores y maestros exiliados y de otras nacionalidades. Becada en 1943 para estudiar en el Teachers College de la Universidad de Columbia, decidió quedarse a vivir en los Estados Unidos a finales de 1945 para enseñar español en la Sidwell Friends School de Washington (un centro cuáquero de educación secundaria), donde trabajó durante 33 años hasta su jubilación en 1978. Tras la muerte de su marido volvió a las aulas para dar clase en la American University de Washington. Su vuelta a España tuvo lugar sólo cuando en ella se había establecido «un gobierno democrático». Tras advertir la existencia en España de «una indiferencia ante el pasado republicano que más bien se podía interpretar como deseo de ignorar la historia anterior a la sublevación militar», decidió volver a los Estados Unidos. Más tarde retornó de nuevo a España para fallecer en Valencia, a los 92 años, el 28 de septiembre de 2005.[42]

No todos los exilios tuvieron lugar durante la Guerra Civil o, de modo más general, en sus meses finales, ni en todos los casos el retorno o la vuelta a España, en el caso de que se llevara a cabo, se produjo del mismo modo y por el mismo tiempo o tuvo las mismas consecuencias. Honorio García Álvarez, nacido en 1910, hijo de un secretario de ayuntamiento y de una maestra nacional,[43] obtuvo

[41] *Ibídem*, 285-422 y 427-454.

[42] Medrano y Cruz, 1998, 30-31.

[43] Permítaseme la licencia de indicar este dato, escasamente relevante en el contexto y objetivos de este trabajo, por razones personales que me identifican, en lo que a la profesión de los padres se refiere, con este «maestro republicano».

su primer destino como maestro interino en 1930 en un pequeño pueblo del alto Bierzo leonés, y aprobó los cursillos de selección convocados en 1933. Durante la II República se afilió a la FETE y al Partido de Izquierda Republicana. Autodefinido, por su espíritu e ideas, como un «maestro republicano»,[44] al iniciarse la guerra se ocultó ante la represión y el terror franquista en la provincia leonesa, pasándose a la zona republicana y desde Gijón, ante el avance de las tropas «nacionales», huyó a Francia para volver a la zona republicana y alistarse en un batallón de carabineros. Al final de la guerra se exilió a Francia, como los casos vistos anteriormente; estuvo durante un año en varios campos de concentración, malvivió realizando diversos trabajos y retornó a España en 1943, dedicándose a la venta a domicilio y a dar clases particulares.

Dado de baja en el escalafón en 1937, su expediente de depuración se resolvió en 1953 con la sanción de traslado de la provincia durante cinco años e inhabilitación para cargos directivos y de confianza. Reingresado en el Magisterio pidió la excedencia para continuar trabajando en la fábrica en la que había encontrado un empleo en ese mismo año, dando clases particulares y en un colegio. Tendría que llegar el año 1972, 33 años después de finalizar la Guerra Civil, para que el Tribunal Supremo, no el Ministerio de Educación, le reconociera a todos los efectos, como maestro, el tiempo de servicios entre el 31 de agosto de 1936, en que tuvo que abandonar su escuela, y el 30 de marzo de 1953, en que reingresó en el Magisterio primario. En ese momento, en 1972, reingresó de nuevo en el Magisterio para jubilarse dos años más tarde, en 1974.[45]

La marcha al exilio de Armando Fernández Mazas no se produjo, a diferencia de los casos anteriores, hasta 1942. Fernández Mazas aprobó, con 26 años, los cursillos de selección de 1931 convocados poco después de proclamarse la República; ingresó en 1932 en la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Ourense (ATEO), de ideología radical-socialista, y en las Juventudes Socialistas en 1935, para «defender la tendencia revolucionaria de Largo Caballero».[46] Permaneció escondido durante toda la Guerra Civil y en 1942, tres años después de su finalización, huyó a Portugal, donde residió hasta 1947. En este último año, y

[44] García Álvarez, 1978, 29, 53-54, 60 y 63-64.
[45] *Ibídem,* 230 y 242-243, entre otras.
[46] Fernández Mazas, 1990, 7, 15, 17 y 56-57.

con otro nombre, se trasladó a Valencia, donde vivió durante ocho o nueve años como agente comercial, administrativo, industrial y maestro en la enseñanza privada. Reingresado en el Magisterio en 1963, se jubiló en 1975. En sus memorias se lamenta de que durante todos estos años como maestro no «pudiera expresar públicamente» su pensamiento, así como de la «rutina de un trabajo estéril y deformante»:

> Apartado de mi vida profesional durante 27 años […], mi labor bajo la dictadura franquista fue rutinaria, temerosa, vacía de toda preocupación e interés científico-pedagógico. Me limitaba a cumplir la legislación vigente. Nada puedo considerar significativo e interesante de aquella mi labor en las escuelas que regenté.[47]

El caso de Magdalena G. Pons Rotger ya ha sido comentado. En 1952 —¡13 años después de que se dijera que la Guerra Civil había finalizado!—, hartos de que la «intimidad de su hogar» fuera violada por la policía en «redadas» efectuadas «a cualquier hora y bajo cualquier pretexto», su marido y ella decidieron exiliarse y aceptaron un contrato de trabajo en un colegio privado en Bogotá. Tras la muerte de su marido en 1978, se vinculó a la Cruz Roja y, en febrero de 1979, «a los cuarenta años de haber sido despojada de mi escuela, fui reincorporada y regresé a España para trabajar en mi profesión», para jubilarse de inmediato, en diciembre de dicho año, y volver a Bogotá.[48]

He dejado para el final de esta relación de exiliados en el exterior dos casos que reflejan la dificultad de clasificar o de agrupar los distintos tipos de exilio en categorías preconcebidas, así como la azarosa vida, ese ir y venir de un exilio a otro, que caracterizó la trayectoria humana y profesional de algunos maestros y maestras. Me refiero a Polixene Trabadua y Luis Soto Fernández.

Polixene Trabadua nació en 1912 y estudió Magisterio en la Escuela Normal de Bilbao. En 1932 se afilió al Partido Nacionalista Vasco, convirtiéndose en propagandista y «oradora oficial» del mismo. Una vez terminados los estudios de maestra fue nombrada «andereño» («señorita», término aplicado a las maestras de las ikastolas) en la primera ikastola de Sondika, donde permaneció durante tres años, además de dar clases de euskera por las noches en la sede de Emakume

---

[47] *Ibídem*, 130 y 133.

[48] Pons Rotger, 1984, 132-134 y 141.

Abertzale Batza, la organización femenina del Partido Nacionalista Vasco.[49] Exiliada en Francia durante la Guerra Civil, tras la entrada de las tropas franquistas en el País Vasco, todavía hizo «dos viajes increíbles a Euzkadi Sur», viviendo en París durante la ocupación alemana. Tras una primera vuelta del exilio en 1950 ella y su marido decidieron exiliarse de nuevo a Francia ante el ambiente de opresión, persecución y hostigamiento de que eran objeto, así como por haber sido detenida y encarcelada por ayudar a que escapara a Francia «un perseguido abertzale de Sondika». Su último destino como exiliada, en 1953, fue Venezuela, donde ejerció primero como maestra en Caracas en un jardín de infancia y después en Maracaibo, como profesora de Historia del Arte y Dibujo Técnico, en colegios privados y liceos públicos, y como maestra de los presos de la Cárcel de Sabaneta.[50]

Luis Soto Fernández tenía 34 años cuando estalló la Guerra Civil. Nacido en 1902 de madre maestra y padre «tenedor de libros», que más tarde trabajó también como maestro, estudió Magisterio en la Normal de Ourense. Miembro del Partido Comunista de España (PCE) desde 1931, fue uno de los fundadores de la ya mencionada Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Ourense (ATEO) y, tras la victoria del Frente Popular en febrero de 1936, de la Federación Gallega de Trabajadores de la Enseñanza, independiente en este caso de la FETE.[51] Escondido en una cueva al iniciarse la contienda, y condenado en consejo de guerra, cruzó la frontera hacia Portugal en abril de 1937, desde donde pasó a Francia y, desde allí, a Valencia en la zona republicana. En Valencia se incorporó a la ejecutiva de la FETE y a la dirección de dos periódicos del Magisterio, y entró en contacto con Castelao, a quien acompañó en sus viajes a los Estados Unidos y Cuba para asentarse, como exiliado, en México. Desde su exilio en México, donde fue uno de los directivos de la FETE española, volvió a Portugal en 1958 y a Galicia en 1960. En 1964 fue uno de los miembros fundadores de la Unión do Povo Galego (UPG), continuando con su actividad política y cultural galleguista en Galicia y América. Falleció en México en 1982.[52]

---

[49] Trabadua de Mandaluniz, 1997, 65-69.

[50] *Ibídem*, 253 y 303-314; y Marqués Sureda y Martín Frechilla, 2002, 128-133.

[51] Soto, 1983, 22, 109-123, 125-145 y 201.

[52] *Ibídem,* 15-20, 29, 32-43, 54, 104, 109, 147-200, 201-213 y 263-279.

5. 2. El exilio interior

En los últimos años se viene hablando cada vez más y dedicando una especial atención al llamado «exilio interior», el de aquellos vencidos, o considerados como tales, por lo general represaliados y sometidos a un régimen de hostigamiento o exclusión social, en muchos casos encarcelados y, en todo caso, condenados a vivir renunciando a sus ideas o, incluso, a fingir la adopción de otras contrapuestas, que no pudieron, no quisieron o no estimaron conveniente por cualquier razón abandonar el país. El de aquellos que, permaneciendo en España, fueron considerados como «no españoles», más aún, como «antiespañoles» en su propio país. Son seis los maestros y maestras que en mayor o menor medida padecieron, tras la Guerra Civil, el exilio interior y que dieron cuenta de una y de otro en sus autobiografías, memorias y diarios: Pilar Barnés, Vicente Calpe, Higinio Noja, Leonor Ruipérez, Anselmo Sanjuán y María Sánchez Arbós.

Pilar Barnés había ingresado en la Escuela Normal de Murcia en 1934, con 21 años, para cursar el llamado Plan Profesional de 1931. Al mismo tiempo se había matriculado en la Universidad en los lectorados de francés y alemán, además de asistir a las clases de «Historia y Arte». «Todo estaba previsto para marcharme, en agosto de 1936, a Alemania, con una beca de ampliación», dice en sus memorias. Y añade:

> De repente, el 18 de julio de 1936 se lo llevó todo de manera irreversible, irrecuperable. Tres años, los mejores de nuestra generación, fueron cortados a golpe de hacha y arrojados a la insensata hoguera; una rama joven, tierna, que hizo lo imposible por librarse de ese fuego, pero que quedó dañada, de tal forma, que en lo sucesivo sólo pudo dar algún fruto *tardío*, con el amargor pegado al hueso; no daríamos jamás la *talla* que se podía haber logrado, sin esfuerzo, en otras condiciones, más gratas y distendidas.[53]

Afiliada a la Fundación Universitaria Española (FUE), durante la guerra se hizo cargo de la organización, junto con otros maestros y maestras de su promoción, de «las colonias escolares y guarderías para acoger a los niños evacuados de

[53] Barnés, 2000, 191 y 193. Ello no le impidió, al mismo tiempo, ofrecer una visión crítica de la guerra, desde el bando republicano, como un período en el que surgieron de pronto, como consecuencia de la misma, «los resentimientos, los odios, injusticias, envidias, venganzas, malos instintos reprimidos… Todo en un caldo de incultura, insolidaridad y revanchismo, que no respetaba a nadie ni a nada, ni amigos ni familiares, incluidos asesinatos injustos de personas de buena conducta». Cfr. Barnés, 2000, 197.

las ciudades que sufrían bombardeos». En mayo de 1938 terminó la carrera de Magisterio y obtuvo su primer destino en una escuela de una pedanía de Murcia con «muchos» alumnos «refugiados de Málaga». Así mismo, daba clases a los «niños convalecientes» del llamado Hospital inglés, instalado por los cuáqueros en Murcia para los «niños refugiados».[54]

Pese a todo ello Pilar Barnés no fue sancionada. A pesar de los cargos que se le hicieron en el expediente de depuración (llamarse Barnés,[55] haber trabajado en las colonias para niños refugiados, ser amiga de maestras consideradas afectas al régimen republicano) parece que contó con algunos apoyos determinantes que le evitaron toda sanción. Eso sí, como todos sus compañeros del Plan Profesional, tuvo que repetir el tercer curso de la carrera de Magisterio con arreglo a un nuevo plan de estudios. Y supo, en sus memorias, dejar constancia no sólo de los «estragos» que «se hicieron en el Magisterio», sino de su pertenencia a los «perdedores», a aquellos que estaban «marcados, sellados». Sus aspiraciones, sus «ideales culturales, sociales, políticos, y lo que es peor, los sentimientos, los afectos, habían chocado con un fuerte muro, y se habían descompuesto de tal forma, que no fue posible recomponer nuestra personalidad totalmente. Siempre que yo lo intentaba hacer, me faltaba una *pieza*, la clave, para conseguirlo. Pero con esa especie de recomposición tuvimos que seguir viviendo».[56]

Bien diferente fue el caso de Anselmo Sanjuán Pisón, maestro con destino en Jaén, al que la guerra le sorprendió con su mujer en La Rioja, donde él había nacido, separados de una hija recién nacida que habían dejado al cuidado de una nodriza y de un compañero. Aunque al referirse al inicio de la guerra se limita a decir que se había producido un «levantamiento militar y civil de un gran sector de españoles irritados por la desacertada política republicana», el hecho es que

[54] *Ibídem*, 193-196. Sobre el Hospital inglés y la ayuda asistencial, sanitaria y educativa de los cuáqueros en Murcia (y en Cataluña, Valencia, Alicante y Francia) durante la Guerra Civil y la postguerra puede hallarse valiosa información en un libro incomprensiblemente no traducido al castellano: Wilson, 1944; y sobre dicha ayuda y labor en ambos bandos, desde una perspectiva más general y no testimonial, en el ya citado de Mendlesohn, 2002.

[55] Pilar estaba emparentada con Domingo y Francisco Barnés, dos destacados institucionistas, republicanos y exiliados. En una conversación mantenida con ella en mayo de 2005 se autodefinió como institucionista, es decir, como persona afín al espíritu e ideas de la Institución Libre de Enseñanza.

[56] Barnés, 2000, 198-201.

en sus memorias se declara «republicano liberal y democrático» desde su juventud (había nacido en 1897).[57] Es más, habiéndose hecho cargo de una escuela en la provincia de Logroño, se vio «incluido entre los adversarios del Alzamiento» y sólo los «testimonios» favorables de «personas muy allegadas al Movimiento que me conocían bien» le «salvaron de una muerte segura» en una provincia en la que, según afirma, «en los primeros meses del Alzamiento cayeron fusilados [...], unos 2.500 riojanos». Ello no le salvó de ser perseguido sañudamente por un inspector hasta el punto de forzarle a dejar la escuela y buscar trabajo durante el resto de la guerra en una farmacia.

Al término de la misma se reintegró a su escuela en Jaén «con la misión, bien recalcada por la Inspección a todos los maestros, de desintoxicar a los niños», una «misión» que no dejó de plantearle «ciertos escrúpulos», ya que tuvo que «abominar» de sus «propias ideas, equidistantes del marxismo y del fascismo, ante los niños que antes me habían oído defender las instituciones republicanas "como estaba mandado", y a pesar de que rehuía hacer política en la escuela». Sometido, como todos los funcionarios públicos y en especial el personal docente, al correspondiente expediente de depuración, fue en principio confirmado en el cargo sin sanción por la comisión depuradora provincial para ser después sancionado por la comisión nacional con el traslado forzoso a otro destino dentro de la provincia —la sanción mínima— por «la acción personal» del inspector que ya le había perseguido en Logroño al comienzo de la contienda.[58]

Algo, bastante, se ha dicho ya sobre el diario de María Sánchez Arbós y la visión y vivencias que en el mismo se ofrecen de la Guerra Civil. La postguerra fue para ella todavía más dura. Tuvieron que pasar algo más de cinco años tras el «parte» que daba formalmente por finalizada la guerra, para que el 18 de agosto de 1945 reanudase un diario interrumpido en septiembre de 1938. Mientras tanto permaneció, como se dijo, tres meses en la Cárcel de mujeres de Madrid, fue expulsada de la docencia y subsistió dando clases particulares y en colegios privados sin encontrar en ellos el ambiente y condiciones de trabajo al que estaba habituada (aislamiento,

[57] Sanjuán Pisón, manuscrito, cuaderno n.º 4. Al carecer el manuscrito de paginación en las citas se indicará el cuaderno en el que se hallan. Agradezco a su nieta, Victoria Robles, en cuyo archivo particular se halla dicho manuscrito, tanto su fotocopia como la autorización para hacer uso del mismo en este y en otros trabajos.

[58] *Ibídem,* cuadernos 4 y 5.

desolación, advertencias, quejas, falta de lealtad).[59] Tras una nueva interrupción del diario entre 1949 y 1953, Sánchez Arbós anotó en el mismo su rehabilitación en el Magisterio en 1952, gracias al apoyo de «un alto cargo en el Gobierno de la Nación», a cuyos hijos daba clases; su destino en la escuela unitaria de niñas de Daganzo, a 35 kilómetros de Madrid; y su nueva desilusión ante la pobreza cultural de las familias y del pueblo, las condiciones materiales de la escuela, la obligación de atenerse a unas prácticas y unas enseñanzas determinadas y la oposición del cura y del alcalde que pretendían formarle expediente. En 1956, y con la «repugnancia» de tener que recurrir de nuevo al «favor» personal, fue destinada a la sección o escuela preparatoria del Instituto «Isabel la Católica» de Madrid, donde se jubiló en 1959.[60]

Leonor Ruipérez Cristóbal no era tan joven como Pilar Barnés al iniciarse la guerra, pues tenía unos 40 años, siete menos que María Sánchez Arbós. De familia católica y liberal, había obtenido el título de maestra normal superior en la Escuela Normal de Salamanca viendo frustrados, por el matrimonio y los hijos, sus aspiraciones a ser profesora de Escuela Normal o inspectora, ingresando en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Tras empezar a ejercer como maestra en 1914, sus inquietudes y lecturas le llevaron a participar en certámenes y cursillos pedagógicos; a intervenir en actos de propaganda en su localidad natal, Peñaranda de Bracamonte, en demanda de unas escuelas graduadas; o a manifestarse en sus memorias de forma clara y abierta a favor de la educación pública frente a la elitista de los colegios religiosos. La dedicación a los hijos y la oposición del marido a que siguiera trabajando le forzaron a pedir la excedencia en 1923, reingresando en el Magisterio en 1934.[61] Sus convicciones democráticas y republicanas le hicieron oponerse al levantamiento militar del 18 de julio de 1936. Encarcelada en 1937, salió de la Prisión de Maturrarán en agosto de 1940. Depurada y apartada de la enseñanza, no fue admitida de nuevo en el Magisterio hasta 1951 con la sanción, eso sí, del traslado a otra provincia y la inhabilitación para ocupar «cargos de confianza», jubilándose en 1972.[62]

Vicente Calpe Clemente nació, como Pilar Barnés y Guillermina Medrano, en 1913. Obtuvo el título de Magisterio en 1931, con 18 años, y plaza como maestro en

[59] Sánchez Arbós, 2006, 180-186.

[60] *Ibídem,* 187-200.

[61] Ruipérez Cristóbal, 1996, 27-39, 54-56, 103, 271, 299 y 379-380, entre otras.

[62] *Ibídem,* 72, 77, 128-211 y 142, entre otras.

los cursillos convocados por el gobierno republicano en 1933, siendo destinado a la escuela unitaria de niños de Otós (Valencia).[63] Militante del Partit Valencianista d'Esquerra, se afilió a la FETE en 1935. Así mismo, era socio de la Associació Protectora de L'Ensenyança Valenciana.[64] Nada más iniciarse la Guerra Civil fue nombrado alférez tras un breve período de instrucción en la Escuela Militar Antifascista de Gandía, participando en la batalla del frente de Teruel. Miliciano de la Cultura, obtuvo el grado de capitán trasladándose al frente de Madrid y publicando una cartilla para luchar contra el analfabetismo.[65] Al final de la contienda fue uno de los atrapados en esa numerosa marea humana que se formó, intentando huir, en el puerto de Alicante. De allí fue llevado al Campo de concentración de Albatera, del que logró fugarse tras un mes de encierro.[66]

Suspendido de empleo y sueldo en mayo de 1939, su expediente se resolvió en 1940, imponiéndosele la pena máxima: la separación del servicio por abandono de destino.[67] Con el fin de ganarse la vida de alguna forma y en algún lugar donde no fuera reconocido, se trasladó a Madrid donde subsistió, durante varios años, vendiendo productos a domicilio, dando clases particulares de Economía y como maestro en un colegio de monjas de un patronato religioso. La experiencia, contrastada con la de Otós, no pudo ser más decepcionante. El método o sistema impuesto por el patronato le pareció «horrible y antipedagógico», no existía «diálogo, compenetración con el maestro, alegría en la tarea, creatividad, sentido educativo». La necesidad de recurrir al castigo físico para mantener su autoridad en el aula le provocó una crisis de conciencia hasta llevarle a la convicción «de que ya nunca más podría ser un educador».[68] Tras dedicarse a cuidar de sus dos hijos mientras su esposa reingresaba en el Magisterio, después de haber cumplido la sanción de suspensión de empleo y sueldo por cinco años que se la había impuesto

[63] Vicente Calpe publicó en 1936 un pequeño libro, *Una escuela rural*, en el que daba cuenta de las actividades, organización, metodología, etc. de su escuela. Véase Calpe Clemente, 1936. Una reproducción facsímil de dicho libro, con un extenso estudio preliminar, puede verse en Fernández Soria y Agulló, 2004.

[64] Fernández Soria y Agulló, 2004, 147.

[65] Calpe Clemente, 1938.

[66] Calpe Clemente, texto sin fecha, escrito con ordenador quizás a partir de un manuscrito previo, 93-128. Archivo particular de la familia Calpe Clemente.

[67] Fernández Soria y Agulló, 2004, 149.

[68] Calpe Clemente, 129-154 (citas en 146 y 154).

tras la Guerra Civil, decidieron asentarse en Valencia, donde Vicente Calpe encontró trabajo en una empresa de publicidad y en la radio. Fue en este último medio, en la radio, donde destacó como guionista de la cadena SER en Alicante, Bilbao y Barcelona durante más de 30 años, hasta el punto de obtener el premio Ondas en 1955. Pese a haber solicitado el reingreso en el Magisterio, con el deseo de jubilarse, no le fue concedido. Nunca más volvió, como maestro, a una escuela.[69]

Queda, por último, en este exilio interior, un caso muy diferente a los anteriores, el de Higinio Noja Ruiz. Nacido en 1896, como José de Tapia, trabajó en las minas desde los 10 años, trasladándose a Barcelona muy joven, con 17 años, donde trabó amistad con Salvador Seguí y Anselmo Lorenzo y colaboró en el periódico anarquista *Tierra y Libertad*. En los años anteriores a la dictadura primorriverista, mientras siguió colaborando con la prensa anarquista, regentó escuelas racionalistas o laicas en Valencia, Peñarroya y Alginet (Valencia). Fue esta última experiencia pedagógica, la de una escuela al aire libre, la que dio origen al libro, entresacado de sus memorias, por el que fue conocido.[70] Maestro de escuela autodidacta, fue encarcelado desde 1939 a 1943 por su ideología y actividades anarquistas antes y durante la guerra. El resto de sus días, hasta su muerte en 1972, subsistió dando clases particulares por las casas o en su domicilio, por lo general, a hijos de compañeros ideológicamente afines. Nunca más se le permitió organizar una escuela laica y racionalista.

6. La memoria autobiográfica de la Guerra Civil en el Magisterio primario (IV). Algunos temas de índole generacional y general (colonias escolares, actividades políticas y sindicales)

La memoria autobiográfica e histórica de un contecimiento como la Guerra Civil que, además de durar casi tres años, tuvo unos antecedentes y, sobre todo, unas repercusiones o consecuencias sobre las generaciones posteriores y sobre quienes la vivieron todavía apreciables 20, 30 ó 40 años más tarde, ha de estar necesariamente condicionada, entre otros aspectos (vencedores, vencidos o neutrales, clase o grupo social, sexo, etc.), por la edad, es decir, por las diferencias generacionales. Entre los

[69] *Ibídem,* 155; y Fernández Soria y Agulló, 2004, 151.

[70] Noja Ruiz, 1996. La información proporcionada está tomada del libro, del prefacio y de otros textos del mismo (especialmente los de Marianne Enckell y Vicente Martí).

autores de los ego-documentos analizados pueden distinguirse, a grandes rasgos, dos grupos generacionales. Uno de ellos, el de los nacidos entre 1889 (Sánchez Arbós) y 1905 (Fernández Mazas), quienes tenían entre 31 y 47 años cuando estalló la guerra. Algunos (Sánchez Arbós, Almendros, Hernández Ruiz, Caballero) incluso se hallaban en la cumbre de una carrera profesional que estaba llamada a prolongarse y ampliarse en el futuro. Otros (Ruipérez, Tapia) gozaban de un cierto prestigio profesional o destacaban por sus actividades político-sindical-profesionales (Soto, Fernández Mazas). De un modo u otro esta generación, salvo el atípico caso de Higinio Noja, maestro, años antes, de una escuela privada, laica y racionalista, tenían ya una situación profesional estable y consolidada.

No es éste el caso de los que nacieron entre 1910 y 1917 y que, por tanto, tenían entre 19 y 26 años en 1936. Aunque puede hablarse de «maestros republicanos», por sus ideas y por sus prácticas, antes de la proclamación de la República en 1931, en un sentido estricto ésta es la generación del Magisterio genuinamente republicano. Salvo en el caso de Trabadua, maestra en una escuela privada (ikastola), el resto accedió al cuerpo del Magisterio bien a través del Plan Profesional de 1931 o bien de los cursillos de selección convocados a partir de dicho año por los gobiernos republicanos. Incluso García Álvarez (el de más edad de todos ellos), que ya regentaba escuela como interino en 1930, aprobó los cursillos de selección de 1933. Es más, puede darse algún caso, como el de Palmira Plá, en el que teniendo el título de maestra en 1932, por el plan de estudios de 1914, se matriculó de nuevo como alumna en el Plan Profesional para acceder al Magisterio por esta vía. Su identidad profesional, como maestros y maestras, estaba ligada a las reformas educativas del primer bienio republicano, es decir, a la República. Algunos de ellos (Barnés) tuvieron que matricularse de nuevo para realizar los estudios de Magisterio, tras la guerra, por no reconocerse los cursados durante la misma. Otros vieron truncadas sus carreras profesionales (Pons, Calpe). De entre los más jóvenes, Pere Carbonell, nacido en 1916, alumno de la Escuela Normal de la Generalitat de Cataluña, había terminado sus estudios y tenía pendiente de realizar, en julio de 1936, su año de prácticas, con sueldo, como maestro. La guerra cambiaría su vida profesional, como en la práctica totalidad de los maestros y maestras del bando republicano, apartándole en este caso para siempre de la docencia, como también le sucedería a Vicente Calpe en la postguerra. Tras estudiar en la Escuela de Guerra de la Generalitat, de la que salió con el grado de teniente, se incorporó,

como jefe de Artillería, al 18 Cuerpo del Ejército Popular, llegando a obtener el grado de capitán por méritos de guerra. Tras un año en un campo de concentración fue encarcelado y condenado a 12 años y un día de prisión por auxilio a la rebelión. Salió de la cárcel en 1945. Su ámbito profesional fue el comercio, en el campo de la droguería y perfumería, como director general de una empresa privada. Con el restablecimiento de la Generalitat ocupó la Dirección General de Comercio y Consumo de la misma desde 1981 a 1988 siendo nombrado, desde esta fecha y hasta 1993, Presidente-Director General del Instituto de Consumo de Cataluña.[71]

Por último, el más joven de todos ellos, José Castaño (nacido en 1917) ingresó en el Plan Profesional, en la Escuela Normal de Murcia, en 1935. Durante la Guerra Civil colaboró en las colonias escolares para los niños evacuados de las zonas ocupadas por el Ejército rebelde o donde la lucha era más cruenta, trayendo niños desde Madrid y como maestro, así como de Miliciano de la Cultura durante un breve tiempo en el Ejército. Al terminar la guerra se hallaba realizando el año de prácticas como maestro del Plan Profesional. El 1 de mayo de 1939 fue encarcelado y condenado a reclusión perpetua. En la cárcel, de la que salió en julio de 1941, dio clases para analfabetos y de Geografía. No reingresó en el Magisterio hasta 1975, siendo entonces obligado a completar el curso de prácticas que no le habían permitido finalizar en 1939. Jubilado en 1984, siguió acudiendo todas las mañanas al colegio en el que se hallaba destinado para seguir dando sus clases de Lenguaje. Ocho años más tarde, dicho colegio recibió su nombre. Cuando escribo estas líneas José Castaño tiene 89 años y sigue acudiendo todas las mañanas a «su colegio», como un maestro más.[72]

Los testimonios autobiográficos analizados permiten, asimismo, conocer, contrastar o ampliar algo de lo ya sabido o intuido en relación con las actividades profesionales y políticas del Magisterio republicano durante la Guerra Civil, aunque, como es obvio, no constituyen una muestra representativa del colectivo. Entre otras razones, como ya advertí, porque los maestros y maestras que escriben memorias y diarios son, por lo general, maestros y maestras que escriben —es decir, que publican artículos en diarios y revistas o libros y folletos— y que, en

[71] Carbonell i Fita, 2002 y 2003. Pere Carbonell ha dejado asimismo testimonios autobiográficos de los años de prisión en dos obras. Véase Carbonell i Fita, 1999 y 2000. La información complementaria me ha sido facilitada por su hijo, Jaume Carbonell.

[72] Castaño Sandoval, sin año, texto escrito a ordenador. Archivo particular de Antonio Viñao Frago.

sus aulas, conceden a la palabra oral o escrita una atención especial. Son, además, como ha podido verse, maestros y maestras innovadores si bien desde ideologías, grupos o metodologías a veces diferentes; lectores de las publicaciones pedagógicas más relevantes de su época; y, al mismo tiempo, personas profesionalmente volcadas en su trabajo con un claro sentido práctico y experimental de lo que puede o no puede hacerse con unos u otros alumnos, en uno u otro contexto.

En las memorias y diarios analizados pueden hallarse, por ejemplo, informaciones relativas a las colonias escolares creadas en la zona republicana o, ya en el exilio, en Francia e Inglaterra, para los niños refugiados. Así sucede, como se vio, en los textos de Pilar Barnés, Palmira Plá, José Castaño y Miquel Fornaguera, así como, en relación con los niños vascos, en el de Polixene Trabadua. Incluso se llegaría en algún caso, como en el de Herminio Almendros durante su estancia en Francia antes de su marcha a Cuba, a contemplar la posibilidad, después frustrada, de ocuparse como maestro en las colonias para los niños vascos refugiados en Inglaterra.[73]

En cuanto a sus actividades e ideas políticas, es de destacar la presencia de maestros de ideología anarquista (Noja, Tapia), comunista (Soto), socialista (Fernández Mazas, Plá), liberal (Ruipérez), nacionalistas vascos (Trabadua), republicanos sin más adjetivos (Sanjuán) y la pertenencia o afinidad a los Partidos Radical-Socialista (Hernández Ruiz) e Izquierda Republicana (García Álvarez, Medrano), junto a dos maestras institucionistas (Sánchez Arbós y Barnés) y un maestro manjoniano (Caballero). Así mismo, las diversas referencias autobiográficas a la FETE (Calpe, Fernández Mazas, García Álvarez, Hernández Ruiz, Plá, Pons, Soto) permiten confirmar dos aspectos ya señalados por Francisco de Luis, en relación con esta organización sindical. Uno de ellos es la existencia en su seno, durante la República, de dos posiciones claramente enfrentadas ya en su segundo congreso de 1933: una reformista, que apoyaba la política educativa del primer bienio, y otra radical y revolucionaria, de la que Fernández Mazas podía ser un buen ejemplo, más cercana al supuesto modelo soviético de la «revolución proletaria».[74] El otro es el hecho de que en la FETE hubiera maestros y maestras socialistas, comunistas, republicanos y otros sin filiación política, es decir, una amplia diversidad ideo-

[73] Almendros, 2005, 141.

[74] Fernández Mazas, 1990, 120-123.

lógica.[75]

Algunas de estas divergencias persistirían en el tiempo y llegarían hasta la España constitucional. Así, por ejemplo, mientras Palmira Plá fue nombrada, tras su vuelta del exilio, diputada por el PSOE en las constituyentes de 1978 y después concejal por este mismo Partido del Ayuntamiento de Benicàssim, sin que ello le supusiera problema alguno de adaptación, Fernández Mazas, largocaballerista durante la República, que se afilió de nuevo a la FETE y al PSOE durante los años de la transición, se dio de baja en ambos en 1980 una vez advertido el «carácter tímido y burocrático» de la agrupación socialista orensana a la que pertenecía y la «flaqueza y debilidad» de unos profesionales (los maestros) de «escasa tradición combativa y solidaria». Ni la FETE ni el PSOE de 1980 eran la FETE y el PSOE de 1936 ni aquél era su tiempo. De ahí su «decepción y frustración» con esta «nueva etapa democrática» de su vida.[76]

En otros casos (Pons, Hernández Ruiz) la inadaptación o críticas de índole general, tras la vuelta del exilio, serían más bien la natural consecuencia de la edad y de la percepción de que aquel mundo no era ya el suyo, de que su tiempo había pasado y de que aquello por lo que habían luchado y sufrido había sido relegado al olvido. Unos, para subsistir, hallaron fuerzas en la fe cristiana, como Pilar Barnés y Polixene de Trabadua. Otros, como Caballero, pudieron ver cómo el Padre Manjón, fundador de las escuelas del Ave María en las que él se había formado y en las que trabajaba como maestro y director, fue considerado el modelo oficial de pedagogo y maestro del nuevo régimen político. Algunos (Artiga) pasaron sin problemas de una situación a otra. Otros (Calpe, Carbonell) abandonarían la docencia para siempre o, yéndose al exilio, no volverían a ejercerla en España (Medrano) salvo, en algún caso (Pons), para jubilarse de inmediato y percibir la pensión correspondiente. No faltaron los que (Sanjuán, García Álvarez, Ruipérez, Sánchez Arbós, Soto) siguieron en el Magisterio pri-

[75] Luis Martín, 1997, 217. La Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), creada en los años 1931-1932 por transformación de la Asociación General de Maestros fundada en 1912, contó al principio de la República con unos 1.100 miembros que rápidamente se incrementarían a 6.000 en 1934. Durante la Guerra Civil, en un período de afiliación obligatoria, la FETE llegó a tener entre 30.000 y 40.000 afiliados y la CNT (Sindicato Único de Enseñantes) unos 23.000. Cfr. Terrón Bañuelos, 1999, 171-175.

[76] Fernández Mazas, 1990, 155-159, 171, 175 y 183.

mario o reingresaron en él más tarde, adaptándose, antes mal que bien, a los nuevos tiempos o, como en el caso de Castaño, tuvieron que esperar hasta 1975 para volver a impartir clases.

Esta diversidad de situaciones e ideologías refleja la existencia de diferentes versiones y valoraciones acerca de lo que fue o debió ser el proyecto e ideario educativo de la II República. Unas diferencias que se manifiestan en la reconstrucción que en sus textos autobiográficos —memorias y diarios— nos hacen los maestros y maestras, tanto de la Guerra Civil como de los años anteriores y posteriores, hasta prácticamente los años finales del siglo xx. De este modo, lo que, en su apariencia aislada, eran piezas autónomas, sin relación entre sí en el momento de ser escritas, pasan a ser discursos conectados que se integran en un drama que algunos vivieron como tragedia.

Almendros, Herminio: *La imprenta en la escuela*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932.

— *Diario de un maestro exiliado (Barcelona, 1939-La Habana, 1940)*, Valencia: Pre-Textos, 2005.

Amelang, Jim: *De la autobiografía a los ego-documentos: un fórum abierto*, dossier monográfico de *Cultura escrita & Sociedad*, 1, 2005, pp. 15-122.

Aranda, Valentín; Alfonso Barea y Antonio J. Onieva: *Hacia la escuela hispánica*, Madrid: Magisterio Español, 1936.

Artiga i esplugas, Cèlia: *L'escola que jo he viscut (1919-1977)*, Reus: Germans Palacín Artiga, 1991.

Barnés, Pilar: *El gozo de mis raíces y su entorno*, Lorca: Ayuntamiento de Lorca, 2000.

Blat, Amparo y Carme Doménech: «Introducción», en Herminio Almendros: *Diario de un maestro exiliado (Barcelona, 1939-La Habana, 1940)*, Valencia: Pre-Textos, 2005, pp. 9-121.

Caballero Sánchez, Blas: *Cincuenta años de magisterio*, Oviedo: Gráficas Summa, 1970.

Calpe Clemente, Vicente: *Una escuela rural,* Valencia: Gráficas Ortiz, 1936.

— *Clases de analfabetos: algunas orientaciones metodológicas*, Madrid: Ediciones 39 División, 1938.

Carbonell i Fita, Pere: *Tres nadals empresonats (1939-1943),* Barcelona: Publicacions de l'Abadía de Montserrat, 1999.

— *Nadal a la presó model (1944-1945),* Barcelona: Publicacions de l´Abadía de Montserrat, 2000.

— *Entre la vocació i el deure. Un estudiant de mestre a l'artilleria de l'Excèrcit Popular (1936-1939)*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.

— *Formant mestres per a la democràcia. Influéncia de l'Escola Normal de la Generalitat en el comportament humá i professional dels seus antics alumnes*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2003.

Castillo Gómez, Antonio y Verónica Sierra Blas (eds.): *Letras bajo sospecha. Escritura y lectura en centros de internamiento*, Gijón: Trea, 2005.

Castro y Marcos, Miguel: *El Ministerio de Instrucción Pública bajo la dominación roja. Notas de un observador imparcial*, Madrid: Librería Enrique Prieto, 1939.

Luis Martín, Francisco de: *Historia de la FETE (1909-1936)*, Madrid: Fondo Editorial de Enseñanza, 1997.

Fernández Mazas, Armando: *Política y pedagogía. Memoria teórica de un maestro de la ATEO*, Orense: Ediciones Andoriña, 1990.

Fernández Soria, Juan M.: «Incautación y rectificación de la memoria escolar», en A. Escolano y J. M.ª Hernández (coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2002, pp. 43-106.

— y M.ª del Carmen Agulló: *Una escuela rural republicana*, Valencia: Universitat de València; Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, 2004.

Fornaguera i Ramón, Miquel: *Fugida!*, [1962] Barcelona: PPU, 2000.

García Álvarez, Honorio: *Un republicano. Novela histórica (1921-1978)*, León: Gráficas Celarayn, 1978.

Hernández Ruiz, Santiago: *Una vida española del siglo xx. Memorias (1901-1988)*, Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, 1997.

Jiménez-Landi, Antonio: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

Jiménez Mier y Terán, Fernando: *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia B.*, México D. F.: Ediciones Robin, 1989.

— *Freinet en España. La revista Colaboración*, Barcelona: EUB, 1996.

Juan Borroy, Víctor M.: «Introducción», en Santiago Hernández Ruiz: *Una vida española del siglo xx. Memorias (1901-1988)*, Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, 1997, pp. 11-29.

Juan Borroy, Víctor M. y Antonio Viñao Frago: «Introducción», en María Sánchez Arbós: *Mi diario*, Zaragoza: Diputación General de Aragón; Caja de Ahorros de la Inmaculada, 2006, pp. 29-62.

Manjón, Andrés: *Diario del Padre Manjón, 1895-1923*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2003.

Marqués Sureda, Salomó y Juan José Martín Frechilla: *La labor educativa de los exiliados españoles en Venezuela*, Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación; Universidad Central de Venezuela, 2002.

Martínez Gorroño, María Eugenia: *Españolas en Colombia. La huella cultural de las mujeres exiliadas tras la Guerra Civil*, Madrid: Cuadernos de la Fundación Españoles en el Mundo, 1999.

Medrano, Guillermina y José I. Cruz: *Experiencia de una maestra republicana*, Valencia: Real Sociedad Económica de Amigos del País, 1998.

Memoria-Resumen de la labor realizada por la Comisión de la Semana del Niño en Madrid y su provincia. Enero de 1938, Madrid: Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad; Comisión de la Semana del Niño de Madrid, 1938.

Mendleshon, Farah: *Quaker Relief Work in the Spanish Civil War*, Lewiston: Edwin Mellen Press, 2002.

Noja Ruiz, Higinio: *La Armonía, o la escuela en el campo (Alginet, 1923)*, Barcelona; Lausanne: Virus editorial; CIRA, 1996.

Ontañón, Elvira: «Prólogo», en María Sánchez Arbós: *Mi diario*, Zaragoza: Diputación General de Aragón; Caja de Ahorros de la Inmaculada, 2006, pp. 19-27.

Plá Pechovierto, Palmira: *Momentos de una vida*, Zaragoza: Fundación Bernardo Alardeen, 2004.

Pons Rotger, Magdalena Genoveva: *Tres años de antaño*, Bogotá: Talleres de Heliofoto Colombiana, 1984.

Ruipérez Cristobal, Leonor: *Relato de mi vida*, Salamanca: Europa Artes Gráficas, 1996.

Sánchez Arbós, María: *Mi diario*, [1961] Zaragoza: Diputación General de Aragón; Caja de Ahorros de la Inmaculada, 2006.

Soto, Luis: *Castelao, a UPG e outras memorias*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, S. A., 1983.

Terrón Bañuelos, Aida: «Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del Magisterio español», *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 3, 1999, pp. 157-182.

Tiana Ferrer, Alejandro y Víctor M. Juan Borroy (eds.): *Santiago Hernández Ruiz (1901-1988) y la educación de su tiempo. Miradas desde un centenario*, Zaragoza: Diputación Provincial de Zaragoza, 2002.

Trabadua de Mandaluniz, Polixene: *Crónicas de amama,* Bilbao: Fundación Sabino Arana; Instituto Vasco de la Mujer, 1997.

Viñao Frago, Antonio: «La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos», *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 12, 2005, pp. 19-33.

— «Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España contemporánea (siglos xix-xx)», en Antonio Castillo Gómez (dir.) y Verónica Sierra Blas (ed.): *Escrituras escolares en contextos educativos.* (Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita, Alcalá de Henares, 5-9 de julio de 2005), Gijón: Trea, en prensa.

— «La educación en la II República: de la manipulación y el olvido a la recuperación y la memoria», Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, en prensa.

Wilson, Francesca M.: *In the Margins of the Chaos. Recollections of Relief Work in and between Three Wars*, Londres: John Murray, 1944.

Calpe Clemente, Vicente: *Vivencias (relato autobiográfico)*, sin año, texto escrito con ordenador, quizás a partir de un manuscrito previo. Archivo particular de la familia Calpe Clemente.

Castaño Sandoval, José: *Pespuntes autobiográficos*, sin año, texto escrito con ordenador. Archivo particular de Antonio Viñao Frago.

Sanjuán Pisón, Anselmo: *Memorias de un setentón*, sin año, cinco cuadernos manuscritos. Archivo particular de Victoria Robles Sanjuán.

ESTUDIOS

Cultura Escrita & Sociedad, n.º 4, 2007, páginas 205-224, ISSN 1699-8308

Los estudios sobre la práctica de la escritura en Alemania y Suiza durante los últimos 25 años (1980-2005)*

Alfred Messerli [Universidad de Zúrich]

RESUMEN: A pesar de la escasez en el mundo germano-parlante anterior al siglo XIX de fuentes similares a las que utilizaron en sus trabajos François Furet y Jacques Ozouf para Francia, esto no ha impedido un desarrollo importante de los estudios sobre la escritura en lengua alemana. Los avances en estos últimos 25 años son los protagonistas del presente artículo. Unas veces desde la Etnología y otras desde el campo de la Historia, investigadores como Reinhart Koselleck, Bernd Jürgen Warneken, Klaus-Joachim Lorenzen-Schmidt o Kaspar von Greyerz han indagado en los numerosos matices que van del analfabetismo a la alfabetización; en las prácticas de escritura y su adquisición; en los materiales empleados y en los cambios que han supuesto las nuevas tecnologías; en los motivos para escribir; o en los escenarios de la escritura.

PALABRAS CLAVE: Diarios campesinos, Ego-documentos, Autobiografías, Alfabetización, Alemania, Suiza, Edad Moderna, Edad Contemporánea.

ABSTRACT: Despite a scarcity of sources in the pre-19th Century German-speaking world similar to those used by François Furet and Jacques Ozouf for France, this has not prevented the appearance of important studies of writing in the German language. The advances made during the last 25 years are the focus of this article. Whether from ethnological or historical points of view, scholars such as Reinhart Koselleck, Bernd Jürgen Warneken, Klaus-Joachim Lorenzen-Schmidt and Kaspar von Greyerz have carried out nuanced research on different subjects ranging from illiteracy and literacy, writing practices and their acquisition, the materials used and the changes introduced by new technologies, and the motives and contexts of writing.

KEY WORDS: Peasant diaries, Ego documents, Autobiographies, Literacy, Germany, Switzerland, Early Modern Age, Modern Age.

1. Premisas

En la «enciclopedia libre» de internet *Wikipedia*, la entrada alemana sobre la escritura es algo breve, no más de 11 líneas y 150 palabras; las justas para dar cuenta de su etimología («*Schreiben*, del antiguo término alto-alemán *scriban*, del latín *scribere*, grabar con un punzón sobre una tablilla»), algunos apuntes sobre el

* Traducción al castellano de Jaime Pereda Martín (Universidad de Alcalá-SIECE-Grupo LEA).

problema de la durabilidad del escrito y las diferentes denominaciones aplicadas a las discapacidades relacionadas con la escritura, tales como el analfabetismo, la dislexia y la agrafia. No obstante, las referencias cruzadas ofrecen 13 términos adicionales: portal de internet, manuscrito, escriba, agrafia, herramientas de escritura, máquina de escribir, «calambre del escritor» (*Schreibkrampf*), procesador de texto, teclado, técnica cultural, bloqueo del escritor, escritura creativa y holografía. La lista es indicativa de los principales cambios experimentados en este campo en el curso del siglo XX.

Antes de presentar este trabajo quiero advertir sobre una segunda cuestión: en el ámbito de los estudios sobre la escritura y los procesos escriturarios han quedado claras las limitaciones de los enfoques confinados a las lenguas nacionales y las culturas lingüísticas. La «no simultaneidad de lo simultáneo», junto con el fenómeno de la globalización, exige un acercamiento comparativo.[1]

1.1. La expansión de la capacidad de escribir en Alemania y Suiza

Poco después de que François Furet y Jacques Ozouf publicaran sus estudios sobre el desarrollo histórico de la capacidad de escribir en Francia,[2] Ulrich Christian Pallach escribió que «un libro parecido para el caso alemán ni se ha escrito ni se escribirá en un futuro cercano».[3] La falta de investigaciones regionales y transregionales sobre la capacidad de escribir en Alemania se suele explicar por la ausencia de documentación.[4] En Francia e Inglaterra, los registros matrimoniales han sido a menudo valorados como fuentes históricas, y además con éxito; sin embargo, estos registros sólo aparecen en Alemania desde el año 1871 y en Suiza desde 1874. Es cierto, sin embargo, que se han hecho algunos avances; por ejemplo, la evaluación de Etienne François de los registros civiles de la ciudad de Koblenz a finales de siglo XVIII.[5] En todas las comarcas de Alemania donde hubo administración francesa contaron con registros civiles desde principios del siglo XIX, pero a menudo sólo durante unos

[1] Pinder, 1926, 11-22.
[2] Furet y Ozouf, 1977.
[3] Pallach, 1979, 507.
[4] Prass, 1998, 175-176.
[5] François, 1977.

pocos años.[6] Desde 1993 estas fuentes han sido evaluadas y analizadas por un grupo de investigación encabezado por Ernst Hinrichs y Hans Bödeker.[7] Para el periodo entre 1808 y 1813, en el barrio luterano, y orientado al comercio exterior, de Minden-Ravensburg existen datos de que el 67,6% de los varones (2.173 novios) y el 35,2% de las mujeres (2.281 novias) eran capaces de firmar con sus nombres. En el barrio católico de Corvey-Paderborn, menos dinámico económicamente, la capacidad de firmar se encontraba en el 59,2% de los hombres (1.730) y en el 20,3% de las mujeres (1.720).[8] Se pueden apreciar diferencias significativas entre la población urbana y la rural; las parejas de las ciudades eran capaces de firmar más a menudo que los habitantes del campo. También dentro de las distintas ciudades hay importantes diferencias; la estadística para los hombres oscila entre el 100% de Nieheim y el 42,1% de Bredenborn, mientras que la capacidad de firmar de las mujeres se sitúa entre el 74,1% de Salzkotten y el 5,6% de Lippspringe. Por tanto, dicha competencia estaba aparentemente menos extendida en los territorios católicos, pero se sabe que «en los territorios protestantes [...], hasta bien entrado el siglo XVIII las escuelas dirigidas por la Iglesia hacían solamente hincapié en la lectura de textos religiosos y en particular en el catecismo y el libro de himnos».[9]

En cuanto a la Suiza de los siglos XVII y XVIII, los testamentos y los registros de visitas a los hogares sí que han sido analizados. En el Zúrich protestante (tanto en la ciudad como en su área rural de influencia) era deber de los clérigos visitar a cada familia perteneciente a su comunidad eclesiástica una vez al año y hacer preguntas sobre los libros que tenían, su capacidad para escribir y su conocimiento del catecismo. Los resultados fueron anotados en los llamados registros de población. Samuel Huggel recopiló las siguientes cifras sobre la región de Basilea, apoyándose en una muestra de testamentos: el continuo (aunque leve) incremento de la capacidad de firmar entre los hombres contrasta con el hecho de que las mujeres sólo ofrecen signos de progreso en el siglo XIX.[10] Entre 1700 y 1710, un total de 97 testadores dejaron sus últimas voluntades por escrito (51 hombres y 46 mujeres). Sólo

[6] Prass, 1998, 177.
[7] Bödeker y Hinrichs, 1999.
[8] Prass, 1988, 186.
[9] *Ibídem*, 188.
[10] Huggel, 1979, 458.

el 13,7% de los hombres, y ninguna mujer, fue capaz de firmar de su puño y letra. Para el periodo comprendido entre 1710 y 1749, 468 personas dejaron testamento (213 hombres y 255 mujeres); la proporción de hombres que firmaron crece hasta el 43,6%, mientras que las mujeres suman un 3,5%. Entre los años 1750 y 1799, de los 393 testadores (194 hombres y 199 mujeres), el 61% de los hombres y el 3% de las mujeres firmaron sus testamentos. En el periodo de 1800 a 1836, de los 316 testadores (144 hombres y 172 mujeres), las firmas llegaron en torno al 72,2% de los hombres y al 23,8% de las mujeres.[11]

De acuerdo con Marie-Louise von Wartburg-Ambühl, en la región de Zúrich durante el siglo XVIII el índice de las personas capaces de escribir oscilaba entre el 5 y el 20%, sólo en algunos barrios se acercaba al 30 o al 40% a finales de dicha centuria.[12] Los hombres podían escribir más que las mujeres, pero al ser las cifras bajas incluso para éstos, las diferencias no muestran una tendencia clara. De hecho, en el siglo XVIII, los signos de progreso son extremadamente limitados: «Al lado de la significativamente menos extendida capacidad de escribir, los índices de lectura son impresionantes».[13] De acuerdo con las estimaciones más conservadoras de Hans Wicki, en el cantón católico de Lucerna, durante el siglo XVIII, la proporción de gente capaz de escribir en las regiones de los valles era del 5 al 10%, mientras en las regiones montañosas no superaba el 5%.[14] Basándose en la poca frecuencia con la que los soldados de la región firmaban estando de servicio en el extranjero, Silvio Bucher ha afirmado que no es extraño asumir que en el siglo XVIII en la comarca de Entlebuch el 90% de la población adulta fuera incapaz de escribir.[15] En la Suiza posterior a 1900, los casos de hombres o mujeres incapaces de escribir son extremadamente raros. En 1906, tuvieron lugar 27.746 matrimonios en el país, sólo 141 personas (56 hombres y 85 mujeres) firmaron el acta matrimonial con una cruz. De estas 141 personas, 8 eran mujeres suizas, 5 hombres suizos, 51 italianos y 77 italianas.[16]

[11] *Ibídem*, 761; y Messerli, 2002, 508.
[12] Wartburg-Ambühl, 1981, 74.
[13] *Ibídem*, 77.
[14] Wicky, 1990, 440-441 y 490.
[15] Bucher, 1974, 210.
[16] *Zeitschrift für schweizerische Statistik*, 1908, 118.

1.2. Prácticas de escritura y su adquisición (procesos de aprendizaje informal, Historia de la escuela, ayudas para escribir)

En la escuela primaria moderna, desarrollada a partir de las escuelas de catecismo del siglo XVI, la escritura y la lectura estaban disociadas. «Toda la atención se ponía en la enseñanza de la lectura, que generalmente era la única asignatura dedicada al aprendizaje de la lengua materna, y estaba dedicada principalmente a la reproducción de textos memorizados que podían entonces ser "reconocidos" en su forma escrita».[17] La escuela no ofertaba cursos específicos para aquellos que desearan adquirir destrezas especiales, pero intentaba abarcar a todos los no adultos de la población e insertarlos en «una forma particular de disciplina social».[18] La creencia de que un niño necesitaba tener cierta edad antes de empezar a escribir era algo extendido hasta 1800. Dicha visión fue mantenida en el campo de la Medicina. Cuando se enseñaba a escribir se hacía de una manera mucho más conservadora que cuando se enseñaba a leer; sin embargo, a pesar de la obsesión teórica en lo que se refiere al material de lectura religioso, también se hizo uso de un corpus de textos heterogéneo y, a menudo, reunido aleatoriamente, consistente tanto en impresos (libros de rezos, salterios, almanaques, periódicos, cartillas) como en manuscritos (cartas, contratos, actas judiciales).[19] Una explicación para decantarse por la lectura en las escuelas del Antiguo Régimen es que ésta era considerada una actividad controlable. Se confiaba en que tanto la producción como la distribución de textos impresos podían seguirse de cerca; la escritura, por el contrario, eludía ese control. Además, a diferencia de la lectura de material impreso, la escritura no se consideraba necesaria para el bienestar moral de la gente.

1.3. Prerrequisitos: materiales de escritura

El profesor de la Universidad de Tubinga Bernd Jürgen Warneken se ha ocupado de los procesos de la escritura popular desde la perspectiva de la Etnología. Para su labor investigadora emplea como referencias las «escrituras funcionales y cotidianas de clases medias y bajas educadas»,[20] provenientes de 166 textos

[17] Maas, 1991, 100.
[18] *Ibídem*.
[19] Cfr. Messerli, 2002, 270-300.
[20] Warneken, 1987, 9.

autobiográficos (compuestos bajo el título «Mis experiencias con la escritura»).[21] El extenso corpus documental se completa con artículos monográficos sobre la «La presencia de las herramientas de escritura», tales como plumas, punzones, estilográficas, lápices y bolígrafos.[22] La obra contiene también entrevistas con empleados de papelerías, los hallazgos de un estudiante de Arquitectura sobre las herramientas de escritura y cuestiones relativas a la publicidad de éstas. En la parte que dedica a «Ayudas a la expresión, prohibiciones contra la expresión», el foco se vuelve hacia los manuales epistolares históricos y contemporáneos,[23] y también hace un análisis de «La escritura en la aldea», donde incluye las biografías escritas de aldeanos ancianos.[24] Se persuadía a la gente para escribir textos recordando el nacionalsocialismo.[25] Finalmente reflexiona sobre la cultura escrita estudiantil.[26]

En 1994 y 1995, en el Museo Nacional Schiller de Marbach am Neckar hubo cuatro exposiciones consecutivas bajo el título de «Vom Schreiben 1-4» («Sobre la escritura 1-4»). Dando un nuevo rumbo, el enfoque temático elegido fue la materialidad de la producción literaria. Cada una de las muestras fue acompañada de la publicación de un pequeño catálogo. El primero, dedicado al papel: *Das weisse Blatt oder Wie anfangen?* (*La página en blanco o ¿cómo empezar?*);[27] el segundo, *Der Gänsekiel oder Womit schreiben?* (*La pluma de ganso o ¿con qué escribir?*), indagaba sobre los instrumentos de escritura;[28] el tercero, *Stimulanzien oder Wie sich stimulieren?* (*Estimulantes o ¿cómo encontrar la inspiración?*), exploraba cómo el escritor alcanza un estado mental productivo.[29] Y el cuarto catálogo trataba de los escenarios de la escritura: *Im Caféhaus oder Wo schreiben?* («En el café o ¿dónde escribir?»).[30] El segundo volumen, por ejemplo, contiene las reflexiones de Hermann Hesse (1877-1962) sobre la diferencia entre la escritura manuscrita y

ESTUDIOS

[21] Cfr. *Ibídem*, 24-199.
[22] *Ibídem*, 200-221.
[23] *Ibídem*, 222-245.
[24] *Ibídem*, 246-254.
[25] *Ibídem*, 291-323.
[26] *Ibídem*, 324-346.
[27] Pfäfflin, 1994.
[28] Fischer, 1994.
[29] Plättner, 1995.
[30] Kienzle, 1996.

la mecanografíada. En 1908 adquirió su primera máquina de escribir, una Smith Premier n.º 4. Lo que le gustaba de ella era que así no maltrataba sus muñecas, a diferencia de cuando escribía a mano. No obstante, lo relevante eran las variaciones entre el manuscrito y la versión impresa: «En la forma manuscrita las cosas parecían a menudo más largas o más cortas y, desafortunadamente, tendían a verse mejor de lo que realmente eran [...]. Por otro lado, la frialdad del mecanografíado, que enseguida asimilas a las pruebas de imprenta, hace que te enfrentes a ti mismo de un modo estricto, crítico, irónico, casi hostil; convierte tu escritura en algo ajeno, que suscita un juicio crítico».[31] A Hesse también le gustaba de su máquina de escribir el incremento de la velocidad de escritura y el estilo anónimo de la letra impresa, ya que le permitía alcanzar un nivel de implicación con sus propias ideas bastante diferente, como un «otro distante», y también permitía refugiarse al «autor detrás de su propia obra».[32] Todavía más, la máquina de escribir demostró posteriormente ser un medio extremadamente práctico para la reproducción mecánica usando el papel de calco.[33]

En las disciplinas de la investigación literaria y de la Historia cultural, el rápido avance de los cambios en las prácticas de la escritura debidos a las innovaciones tecnológicas (teléfono, máquina de escribir, dictáfono, computadoras) está acompañado por una nueva confrontación con la materialidad y la mediación del escrito, tanto desde una perspectiva sincrónica como diacrónica.[34] Martin Stingelin rescata, por ejemplo, en su antología, las palabras que Friedrich Nietzsche empleó en una carta que dirigió a finales de febrero de 1882 a Heinrich Köselitz: «Nuestras herramientas de escritura también trabajan sobre nuestros pensamientos».[35] Hans-Jost Frey, profesor en Zúrich de Literatura comparada, ha estudiado las diferencias entre el manuscrito y el mecanografíado. En el primero, lo físico de la escritura juega un papel vital, porque es una «realización rítmica», con una compleja secuencia de movimiento y una inconfundible fisionomía.[36] Ambos aspectos se pierden cuando usamos una máquina, la cual esencialmente no escribe,

[31] Hesse, 1908, 377-378; y Fischer, 1994, 61-62.
[32] Fischer, 1994, 62.
[33] *Ibídem*, 69.
[34] Greber, Ehlich y Müller, 2004; y Stingelin, 2004.
[35] Nietzsche, 2002, 18; Kittler, 1986, 293; y Stingelin, 2004, 11.
[36] Frey, 2003, 48.

sino que «mecanografía». El estilo de lo escrito se despersonaliza y la conexión «entre la mano y la letra» se rompe.[37] Finalmente, cuando tecleamos en un ordenador, el nivel de vinculación personal y sensorial con el medio es mínimo, pero esto se compensa con un máximo de flexibilidad compositiva, así como con la ruptura de la linealidad.[38] De hecho, las condiciones de la escritura en internet —«Schreiben am Netz: Literatur im digitalen Zeitalter» («La escritura en la Red: la literatura en la era digital»)— fue el tema de un interesante Simposio en el Collegium Helveticum de Zúrich en 2002.[39]

Estos cambios también tienen su reflejo en la escritura académica. El importante historiador alemán Reinhart Koselleck se ocupaba ya de esta cuestión en 1983. De acuerdo con sus tesis, el historiador se enfrentaba a cinco invenciones que «han alterado profundamente, incluso puede que cuestionado, nuestra cultura escrita, a las que, desde no hace mucho, se han añadido dos más: internet y el *SMS* (*short message system*)».

> [...] la máquina de escribir, que mecanizó el espontáneo acto de tomar la pluma [...]. La segunda invención es el teléfono, que dejó a la carta como algo superfluo, aunque no pudo reemplazarla. La tercera es el dictáfono, que lleva a la formulación del pensamiento lejos de la ejecución de la escritura y nos devuelve por entero al lenguaje hablado. La escritura mecanografiada sólo da indicios sobre el estilo del lenguaje, pero no sobre el estilo de la propia escritura, aunque ambos van originalmente de la mano. La cuarta invención es la fotocopiadora, que ahorra el trabajo de leer y tomar notas. Esto margina el productivo acto de hacer resúmenes escritos y, con ello, el proceso mental que dirigía el trabajo de resumir. La reducción de esfuerzos que ha traído la copia instantánea produce un mayor riesgo de letargo e, incluso, de indolencia. Naturalmente, la fotocopia también puede brindar la oportunidad de ganar más tiempo para la verdadera escritura. En cuanto a la quinta invención, el ordenador, los efectos que, junto con el lenguaje de programación informática, ejercerá sobre el arte de la escritura todavía no es posible anticiparlos.[40]

Actualmente son frecuentes los estudios literarios referidos a los aspectos físicos, en los que se interroga a escritores y poetas acerca de su actividad manuscrita,

---

[37] *Ibídem*, 48-49.
[38] *Ibídem*, 50-53.
[39] Fehr y Ground, 2003.
[40] Koselleck, 1983, 67-68.

sus herramientas de escritura, sus escenarios y sus rituales.[41] La respuesta de los autores es que el proceso de escritura es invisible: «En cualquier otro género artístico es visible, pero es imposible demostrar cómo se crea un texto. Alguien pintando, alguien dirigiendo o cantando en un coro puede ser observado por una audiencia, pero cómo escriben los escritores es algo invisible».[42]

No existe ninguna investigación fundacional sobre el actual declinar de la escritura a mano a pesar de la trascendencia de los cambios que se han dado en los últimos 20 años. En un informe sobre la situación de los jóvenes en junio de 2001 se lee lo siguiente: después de su examen final para acceder a los estudios superiores no se les requerirá más escribir a mano y «en la actualidad, incluso para las solicitudes, no lo necesitan».[43] El mismo artículo revela por qué la escritura de las adolescentes es más pulcra y cómo se puede intuir «por el modo en que trazan sus letras si están o no enamoradas».[44] Al mismo tiempo, un programa informático desarrollado por Sargur Srihari, de la Universidad de Búfalo, se apoya en la premisa de que el estilo de escritura de cada uno es absolutamente único. Tomando como referencia 523 características distintivas de un texto manuscrito, se puede seguir el rastro de cualquier autor con una fiabilidad cercana al 100%; 11 de las 523 características son relativas a la impresión general del texto, por ejemplo, el espacio interlineal; mientras que el resto reflejan particularidades de las letras, los números y los signos de puntuación.

1.4. Estímulos: los motivos para escribir

Isa Schikorsky ha llevado a cabo un importante trabajo sobre «la capacidad de escribir durante el siglo XIX», subtitulado *Los estudios sobre la Historia del comportamiento lingüístico cotidiano de la gente corriente*.[45] Cuando escribe sobre «La variación práctica: la escritura para uno mismo y para los demás», la autora distingue tres propósitos interpersonales de escritura —establecer contacto, informar y solicitar— y dos intertemporales —conservar y transmitir—.[46]

---

[41] Tresch, 1994; Koelbl, 1998; y Tworek y Piekenbrock, 2004.
[42] Wyss, 1994, 29.
[43] Kober, 2001.
[44] *Ibídem*.
[45] Schikorsky, 1990.
[46] *Ibídem*, 68-89.

El estudio de Warneken sobre la alfabetización popular, mencionado en el epígrafe anterior, comienza con una evaluación cuantitativa de los resultados de los textos producidos bajo petición con el título «Mis experiencias con la escritura». Se dispuso de un total de 166 escritos. Entre los «temas relativamente cuantificables»,[47] se encontraron con algunas afirmaciones sobre los motivos contemporáneos (1981-1982) que conducen a la escritura.[48] El 35% declaró que escribía para conservar recuerdos, mientras que alrededor de 2/3 de ese porcentaje añadieron que tenían en mente su época de juventud. Un 15% lo hacía para superar sus problemas. Declararon esta razón el triple de mujeres, aproximadamente el 23%, que de hombres, alrededor del 8%; y fue el doble de frecuente entre el grupo que finalizó estudios preuniversitarios que entre el que cursó sólo primaria, aproximadamente un 20% frente a un 10%. Querer mantener un registro de «cosas agradables» fue mencionado por un 2,5% (a la cabeza el grupo de escritoras que habían completado la educación primaria con un 6,5%). Otra motivación para escribir que se adujo fue demostrarse que uno está todavía intelectualmente activo. Ésta fue mencionada con mucha más frecuencia por el grupo que había completado los estudios preuniversitarios que por el que sólo había finalizado los primarios (aproximadamente un 22% frente a un 9%). Un reparto de cifras similar se observa con relación a la afirmación de escribir para expresar una opinión personal. Esta motivación, u otra similar, la menciona en torno al 16% de quienes habían acabado los estudios preuniversitarios, pero solamente alrededor del 8% de los que cursaron únicamente la educación primaria. El 9% de los escritores y de las escritoras también citaron las ambiciones literarias y estéticas como un acicate para escribir, razón esgrimida por el 24% del grupo con estudios preuniversitarios y el 6,5% tanto de quienes completaron la secundaria como de quienes no pasaron de primaria. Aproximadamente el 24% de los escritores con estudios preuniversitarios se esforzaba por seguir los pasos de escritores conocidos, en tanto que sólo cerca de un 5% dio esta respuesta entre el grupo de los que se quedaron en los estudios de primaria o secundaria.[49]

[47] Warneken, 1987, 21.

[48] La suma de todos los porcentajes asciende a más del 100%, ya que podían ser varios los motivos mencionados para justificar un mismo texto.

[49] *Ibídem*, 21-22.

1.5. Los escenarios de la escritura en la Literatura

El análisis de los escenarios de la escritura en los textos literarios es un modo de estudiar los mitos y las implicaciones, los miedos y esperanzas que provoca esta tecnología cultural. La introducción de técnicas, entre las que se encuentra la escritura —técnica cultural o humana según Max Weber— presupone también procesos de activación de determinadas normas sociales.[50] Michael Giesecke escribe: «La comunidad social debe proyectar esperanzas sobre los medios de comunicación y establecer al menos un consenso implícito sobre ellos».[51] En la misma línea, Pierre Bourdieu afirma que la construcción de una confianza en los objetos y las prácticas culturales, como los libros, la lectura o la escritura, es una condición para su existencia.[52]

Los investigadores han intentado repetidamente reconstruir la significación de la escritura por la senda del análisis literario.[53] Como estaban muy empeñados en mantener una separación clara entre la Historia social y la Historia de la Educación, no se percataron de las importantes potencialidades de estas disciplinas. De ahí que el concepto de analfabetismo no presupusiera la menor distinción entre la capacidad de leer y la de escribir. También se desatendieron otras pistas históricas cruciales, como, por ejemplo, que la totalidad de los analfabetos comprendiera el significado de las escrituras y de los usos que conllevan.

Sabine Wienker-Piepho ha completado un estudio «histórico-etnológico-cultural» sobre la competencia escrituraria.[54] El material de partida es un completo corpus europeo de etno-textos procedentes sobre todo de Alemania, Austria y Suiza, incluyéndose canciones folclóricas, farsas, proverbios, anécdotas, leyendas, sagas y cuentos de hadas. El trabajo analiza cómo estos diferentes tipos de textos populares dan expresión simbólica y valor a la figura del escritor y del estudioso; a las prácticas de la escritura; a los utensilios para escribir, como el papel, la pluma y la tinta; y a las modalidades del escrito, como las cartas de amor.

---

[50] Giesecke, 1991, 27; y Messerli, 2002, 32-33.

[51] Giesecke, 1991, 50.

[52] Bourdieu y Chartier, 1985, 226.

[53] Genz, 2004.

[54] Wienker-Piepho, 2000.

2. Formas

2.1. El concepto de «ego-documento»

La investigación hace uso de conceptos como «testimonios del yo», «escritura autobiográfica» o «ego-documentos»;[55] pero mientras que el adjetivo «autobiográfico» es demasiado limitado para el historiador, y normalmente se refiere a textos literarios resultado de «varias etapas de selección»,[56] el término «ego-documento» es demasiado amplio. Este último fue acuñado por el historiador holandés Jacques Presser (1899-1970), quien propuso «usar su neologismo para diarios, memorias, cartas personales y otras formas de escritura autobiográfica».[57] De acuerdo con la definición adoptada por Winfried Schulz, el término también abarcaría los textos generados en el contexto de los procedimientos administrativos, judiciales y comerciales; de ahí que Kaspar von Greyerz y su equipo de investigación propusieran el término «testimonios del yo».[58] Según von Greyerz, en el mundo de habla germana, «la atención gira en torno al yo subjetivo [...], sólo desde finales del siglo XVII con la irrupción de los testimonios del yo de los pietistas».[59] La razón de esto ha de buscarse en los efectos retardados de la Guerra de los 30 Años.

El estudio publicado por Benigna von Krusenstjern se basa en 240 testimonios del yo de variadas formas y datados en la época de la Guerra de los 30 Años. La autora comenta que se trata «predominantemente de asientos contables» y afirma que «en sus escritos, la mayoría de los autores (hombres o mujeres) otorgaban valor al registro de hechos y números; esto es, como si llevar la cuenta de todos y cada uno de ellos sirviera a la vez como recordatorio para uno mismo, como una forma de rendir cuentas —en efecto una especie de contabilidad ante Dios— o como información primordialmente para sus familias y, quizá, para las futuras generaciones o para la posteridad en general».[60]

Siguiendo esta línea, debe mencionarse aquí un proyecto de investigación que lleva el título de «Deutschschweizerische Selbstzeugnisse 1500-1800 als Quellen de Mentalitätsgeschichte» («Testimonios del yo como fuentes para la Historia de

[55] Leutert y Piller, 1999, 202-204; y Krusenstjern, 1999, 145-146.
[56] Leutert y Piller, 1999, 203.
[57] Dekker, 2002, 7.
[58] Greyerz, 1999, 149. Cfr. Krusenstjern, 1994.
[59] Greyerz, 1990, 46.
[60] Krusenstjern, 1999, 139.

las mentalidades en la Suiza de habla germana, 1500-1800») y que fue dirigido por Kaspar von Greyerz en la Universidad de Zúrich entre 1996 y 2003. El objetivo del proyecto —además de generar trabajos de investigación para las tesinas de los alumnos— era llevar a cabo un inventario de todos los testimonios del yo de la Edad Moderna no publicados anteriormente, pertenecientes a la Suiza de habla alemana y depositados en los archivos de los cantones, en los más importantes centros documentales municipales y eclesiásticos, y en las bibliotecas de algunas de las más selectas universidades y de los municipios más importantes. La base de datos contiene hoy en día 864 textos que incluyen 288 diarios (33%), 165 libros de familia (18%), 139 autobiografías (16%), 80 crónicas (9%), 66 *curricula vitae* (7%), 46 cuadernos de viaje (5%), 35 diarios de viaje (4%), 28 calendarios (3%), 26 libros de contabilidad doméstica (3%) y 19 crónicas familiares (2%). 41 de los autores son mujeres y 823 hombres. Se puede acceder a esta base de datos en la red.[61]

En el campo del estudio de los diarios campesinos encontrados en Alemania desde el siglo XV hasta nuestros días —alcanzando su apogeo en el siglo XIX, lo cual se puede atribuir a varios factores como la capacidad de escribir, la educación, el desarrollo económico, la racionalización y la orientación mercantil de las labores agrícolas—, tres han sido los investigadores que más han destacado: Klaus-J. Lorenzen-Schmidt, Jan Peters y Marie-Luise Hopf-Droste. Debemos sobre todo a estos dos últimos la activa búsqueda y recopilación de diarios campesinos por toda la región noroccidental de Alemania, donde han catalogado y descrito sus hallazgos (principalmente encontrados en fondos privados), y han llevado a cabo una evaluación estadística y publicado ediciones comentadas de los manuscritos. Como editor de *Forschungen zu Bäuerlichen Schreibebüchern-Research on Peasant Diaries* (boletines 1 a 20), Lorenzen-Schmidt ha coordinado esta investigación y la ha hecho avanzar de manera significativa. La aproximación por la que aboga es similar, involucrando la documentación bibliográfica, la edición y la evaluación de fuentes de manera que puedan ser utilizadas desde diferentes perspectivas de análisis: Historia económica, Historia de las mentalidades, Historia de la vida cotidiana, Historia social, Historia del Derecho, Historia de las instituciones, Filología o Genealogía.[62]

[61] [http://www.histsem.unibas.ch/vongreyerz/projekte.html].

[62] Lorenzen-Schmidt, 2004, 6; y Lorenzen-Schmidt y Poulsen, 1992.

Mientras que Hopf-Droste fundamentalmente estudiaba y analizaba libros de cuentas —en particular los que estaban en manos privadas— y editaba textos,[63] Peters y sus colegas presentaron, publicaron y evaluaron en un estudio pionero tres diarios campesinos de los siglos XVIII y XIX procedentes del actual estado de Brandenburgo, comparándolos y contrastándolos con otro tipo de datos sobre la Historia social y económica.[64] Peters mostró por primera vez que el trabajo con diarios campesinos es un territorio de considerable potencial para el historiador.

3. Antologías, ediciones de textos

En este apartado voy a comentar más en profundidad una reciente publicación de Peters: dentro de la serie «Selbszeugnisse der Neuzeit» («Testimonios del yo en la Edad Moderna»), que no sólo contiene ediciones de fuentes tales como autobiografías, libros de memoria, diarios, correspondencias, etc., sino también estudios teóricos y académicos de estos materiales, ha publicado un volumen titulado *Mit Pflug und Gänsekiel* (*Con el arado y la pluma*). En este libro, que lleva el subtítulo *Eine Anthologie* (*Una antología)*, Peters combina estas dos aproximaciones: la presentación de los textos y el análisis comparativo. Para el periodo comprendido entre el siglo XVI y el XIX selecciona 26 «obras manuscritas». Normalmente, cada una se identifica con un agricultor-escritor; pero debido a que, a veces, esos diarios —conocidos en el pasado como crónicas familiares, libros de contabilidad doméstica, libros de memorias o libros de registro— se conservaban y continuaban durante varias generaciones, en algunos casos un solo texto podía ser atribuido a varios autores. Sin embargo, la selección y depuración de estas fuentes textuales ponen a la vista ciertas cuestiones. Por ejemplo, Suiza y Austria están representadas con un texto cada una, 15 proceden de Alemania, 5 de Dinamarca y 4 de Suecia. Los textos daneses y suecos son traducidos, así como uno alemán escrito en wendish. Para que se incluyera un texto se necesitaba que no fuera un mero registro de transacciones, que es a lo que tienden las cuentas de los negocios, sino que también insertara algunas «afirmaciones sobre el entorno». Los testimonios del yo de «granjeros instruidos» fueron excluidos porque excedían los límites del medio campesino.[65]

[63] Hopf-Droste, 1988 y 1989.
[64] Peters, Harnisch y Enders, 1989.
[65] Peters, 2003, 11-13.

Los extractos de los textos son muy diversos; cada uno se presenta con una introducción que sigue siempre la misma estructura: nombre y datos biográficos, completados con más detalles sobre el escritor o los escritores (en un caso se trata de una escritora); se enumeran los lugares donde los escritores vivían y escribían; se especifica la localización del original y se da una descripción de su materialidad. Con la excepción de los citados tres manuscritos, Peters basó su investigación en obras ya publicadas, a menudo ediciones de difícil acceso y orientadas a estudios históricos de escala local o regional, que enriqueció con pertinentes detalles bibliográficos y una evaluación e información más amplia. Una vez recorridos los puntos principales del contenido del diario, se discuten y analizan la procedencia textual y el documento seleccionado, y se compara éste con otros, con la intención de llegar a afirmaciones generales sobre las escrituras campesinas. Sin embargo, inevitable y repetidamente, dichas generalizaciones quedan frustradas por el individualismo campesino y por la diversidad de modalidades. Junto con las entradas en forma de listas y los más breves recordatorios hay narraciones, incluso informaciones de acontecimientos con una apreciable calidad literaria, como el relato de Kaspar Preis de cómo se mató un lobo el 16 de mayo de 1643 en Stausebach, una comarca del actual estado alemán de Hesse.[66] La incorporación al volumen de reproducciones fotográficas de los diarios, de las granjas y de los propios escritores (en total 32 páginas ilustradas), amplía y enriquece la impresión que estos manuscritos causan en el lector. Peters consigue mantener admirablemente el equilibrio entre lo particular, lo individual y lo general: «Quien crea que un campesino es como cualquier otro [...], está en un error».[67]

En el epílogo se esbozan unas conclusiones generales.[68] Se proporciona una bien informada introducción a la investigación de los testimonios del yo y al análisis de los diarios campesinos. Se discuten las cuestiones claves, así como los impulsos, los deseos y los motivos de las prácticas de escritura campesinas, sus diferentes manifestaciones y funciones. Los diarios campesinos son también una fuente destacable en cuanto que retratan dos esferas diferentes, la privada del yo y del entorno familiar, y la más pública, donde se discuten los acontecimientos

[66] *Ibídem*, 72-73.
[67] *Ibídem*, 303.
[68] *Ibídem*, 303-357.

de la parroquia o de la comunidad, o la evolución de los precios y asuntos por el estilo. Esto se evidencia también cuando el escritor cambia de la primera persona del singular a la tercera del plural, o cuando deletrea su nombre para que sea reconocible por las generaciones venideras.

En estos diarios, la propia escritura se convierte a menudo en el tema central. El hecho de que se hable de ella es una indicación de que en los círculos rurales dicha competencia cultural no se daba por supuesta y sus beneficios no estaban al alcance de todos, considerando el tiempo, el esfuerzo y el gasto que requería (luz, papel, plumas, etc.). De ahí que, en ocasiones, los escritores se sientan obligados a justificarse. Por otro lado, los principios de la sabiduría campesina recogidos de la experiencia, el valor de lo que sólo se convierte en evidente después del paso de varias generaciones, son vistos como algo eminentemente práctico. El cuerpo de conocimientos se ponía sobre el papel y, de ese modo, se «preservaba» para las siguientes generaciones —Peters habla de «almacenar la experiencia nacida del trabajo»—, basándose en observaciones personales y no en rumores.[69] Y estos conocimientos tienen que ver con la propia granja del que escribe, con su comunidad o parroquia y con su región. Las cuentas del año, las cosechas y los accidentes constituyen generalmente el núcleo de los escritos. No obstante, desde que aparece la lectura de periódicos, las noticias de acontecimientos mediáticos de calibre transnacional, aunque en raras ocasiones, también tienen su acomodo en los diarios campesinos, como el caso del terremoto de Lisboa o la ejecución del rey francés Luis XVI en 1792.[70]

Un motivo más que se esconde detrás de estos escritos es la función de la escritura como auxilio de la memoria; por ejemplo, el cuaderno de notas como almacén de conocimiento, para reducir la complejidad de los procesos intrincados y de las transacciones monetarias. En la gran mayoría de los casos, los labradores que escriben son miembros ricos de la élite de su pueblo, con frecuencia elegidos como autoridades locales. Sus escritos, en ciertos casos, desarrollan formas especializadas de contabilidad, distintas a las realizadas en los diarios, lo que permitía esbozar juicios más racionales de métodos de trabajo en ocasiones complejos y sujetos constantemente a condiciones externas cambiantes. La escritura está

[69] *Ibídem*, 323-324.
[70] *Ibídem*, 130 y 148.

claro que no es una réplica o un «reflejo del mundo», pero en este contexto autodidacta se convierte en una herramienta para la percepción y la reflexión, facilitando nuevas formas de examen y de toma de decisiones. Este recién apropiado «mundo de la escritura» se hace comprensible por su disfrute de la actividad de escribir, el orgullo que se siente por ello y gracias a las metáforas que se usan, trasladando el proceso de escritura a un «simbolismo» sacado de la agricultura, como, por ejemplo cuando el granjero Andreas Dötschel (1607-1638) llama al papel «mi campo» y a la tinta «las semillas» sembradas en él.[71]

En definitiva, este volumen ofrece una gran abundancia de pistas y sugerencias valiosas. Una vez más, Jan Peters, uno de los pioneros en el estudio de los diarios campesinos, ha establecido nuevas perspectivas, ha demostrado que estos textos, a menudo prosaicos, pueden dar una sorprendente cantidad de información. Aunque este libro se publicó en 1989, todavía merece ser considerado un *tour de force*.[72] Esto plantea una importante cuestión: ¿no debería ser ahora un imperativo llevar el trabajo más allá? En particular, esto significaría explorar sistemáticamente regiones concretas y localizar cualquier material escrito que haya sobrevivido en los medios rurales (tanto si están en manos privadas como si son patrimonio de museos y archivos). Esto permitiría a los investigadores superar la situación actual, en la que las fuentes salen a la luz gracias al azar, con la creación de una base válida y sólida para el trabajo interdisciplinar.

De los diferentes textos editados recientemente, pertenecientes a la tipología de los libros de contabilidad doméstica o libros de familia, diarios íntimos o autobiografías, me gustaría mencionar sólo estos: los diarios y la biografía del comerciante de hilos de Toggenburg Ulrich Bräker (1735-1798), del que se han conservado anotaciones diarias durante más de 30 años;[73] el *Liber familiarum* de Alexander Bösch, un clérigo protestante del siglo XVII;[74] la libreta de cuentas de Mathias Lauberer padre e hijo (ambos zapateros del siglo XVII);[75] y, muy especialmente, la autobiografía del alsaciano Augustin Güntzer.[76]

---

[71] *Ibídem*, 84-85.

[72] Peters, Harnisch y Enders, 1989.

[73] Bräker, 1998, I-III y 2000. Cfr. Messerli y Muschg, 2004.

[74] Bösch, 2001.

[75] Lauberer, 2002.

[76] Güntzer, 2002.

Referencias bibliográficas

Bödeker, Erich y Ernst Hinrichs (eds.): *Alphabetisierung und Literalisierung in der frühen Neuzeit*, Tubinga: Niemeyer, 1999 [Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, 26].

Bösch, Alexander: *Liber familiarum, das ist, Verzeichnus waß sich mit mir, und der meinigen in meiner haußhaltung, sonderliches begeben und zugetragen hat*, edición a cargo de Lorenz Heiligensetzer, Basilea: Schabe, 2001 [Selbst-Konstruktion, 1].

Bourdieu, Pierre y Roger Chartier: «Politique et pratiques de la lecture. La Lecture: una pratique culturelle», en Roger Chartier (ed.): *Pratiques de la lecture*, Marsella; París: Rivages, 1985, pp. 217-239.

Bräker, Ulrich: *Sämtliche Schriften. Erster Band. Tagebücher 1768-1778*, edición a cargo de Alfred Messerli, Andreas Bürgi, en colaboración con Heinz Graber, Christian Holliger, Claudia Holliger-Wiesmann y Alois Stadler. Múnich: C. H. Beck; Berna: Paul Haupt, 1998.

— *Sämtliche Schriften. Zweiter Band. Tagebücher 1779-1788*, edición a cargo de Heinz Graber, Claudia Holliger-Wiesmann, en colaboración con Andreas Bürgi, Christian Holliger, Alfred Messerli, Alois Stadler. Múnich: C. H. Beck; Berna: Paul Haupt, 1998.

— *Sämtliche Schriften. Dritter Band. Tagebücher 1789-1798*, edición a cargo de Andreas Bürgi, Alfred Messerli, con la colaboración de Heinz Graber, Christian Holliger, Claudia Holliger-Wiesmann y Alois Stadler. Múnich: C. H. Beck; Berna: Paul Haupt, 1998.

— *Sämtliche Schriften. Vierter Band. Lebensgeschichte und vermischte Schriften*, edición a cargo de Claudia Holliger-Wiesmann, Andreas Bürgi, Alfred Messerli, Heinz Graber, en colaboración con Christian Holliger y Alois Stadler. Múnich: C. H. Beck; Berna: Paul Haupt, 2000.

Bucher, Silvio: *Bevölkerung und Wirtschaft des Amtes Entlebuch im 18. Jahrhundert. Eine Regionalstudie als Beitrag zur Sozial-und Wirtschaftsgeschichte der Schweiz im Ancien Régime*, Lucerna: Rex, 1974 [Luzerner Historische Veröffentlichungen, 1].

Dekker, Rudolf (ed.): *Egodocuments and history. Autobiographical writing in its social context since the Middle Ages,* Hilversum: Verloren Publishers, 2002.

Fehr, Johannes y Walter Ground (eds.): *Schreiben am Netz: Literatur im digitalen Zeitalter*, 2 vols. Vol. 1: *Labor-Salon-Symposium*; Vol. 2: *Die Zürcher Chronik*, Insbruck: Haymon, 2003.

Fischer, Sabine (ed.): *Vom Schreiben 2: Der Gänsekiel oder Womit schreiben? Mit einem Essay von Peter Härtling über Dichter und ihre Schreibgeräte*, Marbach am Neckar: Deutsche Schillergesellschaft, 1994 [Marbacher Magazin, 69].

Forschungen zu bäuerlichen Schreibebücher-Research on Peasant Diaries, boletines 1-20, edición a cargo de Klaus-Joachim Lorenzen-Schmidt y otros, 1989-2005.

François, Etienne: «Die Volksbildung am Mittelrhein im ausgehenden 18. Jahrhundert. Eine Untersuchung über den vermeintlichen "Bildungsrückstand" der katholischen Bevölkerung Deutschlands im Ancien Régime», *Jahrbuch für westdeutsche Landesgeschichte*, 3, 1977, pp. 277-304.

Frey, Hans-Jost: *Lesen und Schreiben*, [1998] Basilea; Weil am Rhein: Urs Engeler Editor, 2003.

Furet, François y Jacques Ozouf: *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, París: Les Éditions de Minuit, 1977, 2 vols.

Genz, Julia: *Analphabeten und der blinde Fleck der Literatur*, Múnich: Fink, 2004.

Giesecke, Michael: *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991.

Greber, Erika; Konrad Ehlich y Jan-Dirk Müller (eds.): *Materialität und Medialität von Schrift*, Bielefeld: Aisthesis, 2002.

Greyerz, Kaspar von: *Vorsehungsglaube und Kosmologie. Studien zu englischen Selbstzeugnissen des 17. Jahrhunderts*, Gotinga; Zúrich: Vandenhoeck u. Ruprecht, 1990 [Veröffentlichungen des Deutschen Historischen Instituts London, 25].

— «Deutschschweizerische Selbstzeugnisse (1500-1800) als Quellen der Mentalitätsgeschichte. Bericht über ein Forschungsprojekt», en Klaus Arnold, Sabine Schmolinsky y Urs Martin Zahnd (eds.): *Das dargestellte Ich. Studien zu Selbstzeugnissen des späteren Mittelalters und der frühen Neuzeit*, Bochum: Dieter Winkler, 1999, pp. 147-163 [Selbstzeugnisse des Mittelalters und der beginnenden Neuzeit, 1].

—; Medick, Hans y Patrice Veit (eds.): *Von der dargestellten Person zum erinnerten Ich. Europäische Selbstzeugnisse als historische Quellen (1500-1850)*, Colonia; Weimar; Viena: Böhlau, 2001 [Selbstzeugnisse der Neuzeit, 9].

Güntzer, Augustin: *Kleines Biechlin von meinem gantzen Leben. Die Autobiographie eines Elsässer*

Kannengießers aus dem 17. Jahrhundert, edición a cargo de Fabian Brändle y Dominik Sieber, Colonia; Weimar; Viena: Böhlau, 2002 [Selbstzeugnisse der Neuzeit, 8].

Hesse, Hermann: «Die Schreibmaschine», *März*, 4, 1908, pp. 377-378.

Hopf-Droste, Marie-Luise: *Katalog ländlicher Anschreibebücher aus Nordwestdeutschland*, compilación en colaboración con Sabine Hacke, Münster: Lit, 1989 [Volkskunde, 3].

Huggel, Samuel: *Die Einschlagsbewegung in der Basler Landschaft. Gründe und Folgen der wichtigsten agrarischen Neuerung im Ancien Régime*, Liestal: Kantonale Schul- und Büromaterialverwaltung, 1979, vol. 2 [Quellen und Forschungen zur Geschichte und Landeskunde des Kantons Baselland, 17/1 y 17/2].

Kienzle, Rudi (ed.): *Vom Schreiben 4: Im Caféhaus schreiben? Mit einem Essay von Ursula Krechel über Schreiborte in Shanghai und anderswo*, Marbach am Neckar: Deutsche Schillergesellschaft, 1996 [Marbacher Magazin, 74].

Kittler, Friedrich: *Grammophon, Film, Typewriter*, Berlín: Brinkmann & Bose, 1986.

Kober, Henning: «Danke, Pelikan!», *Die Zeit*, 27, 2001, p. 53.

Koelbl, Herlinde: *Im Schreiben zu Hause. Wie Schriftsteller zu Werke gehen. Fotografien und Gespräche*, Múnich: Knesebeck, 1998.

Koselleck, Reinhart: «Schreiben über das Schreiben», *Neue Zürcher Zeitung*, 146, 1983, pp. 67-68.

Krusenstjern, Benigna von: «Was sind Selbstzeugnisse? Begriffskritische und quellenkritische Überlegungen anhand von Beispielen aus dem 17. Jahrhundert», *Historische Anthropologie,* 3, 1994, pp. 462-471.

— «Buchhalter ihres Lebens. Über Selbstzeugnisse aus dem 17. Jahrhundert», en Klaus Arnold, Sabine Schmolinsky y Urs Martin Zahnd (eds.): *Das dargestellte Ich. Studien zu Selbstzeugnissen des späteren Mittelalters und der frühen Neuzeit*, Bochum: Dieter Winkler, 1999, pp. 139-146 [Selbstzeugnisse des Mittelalters und der beginnenden Neuzeit, 1].

Lauberer, Mathias Vater und Sohn: *Mein haußbiechlein. Schreibende Schuhmacher im 17. Jahrhundert*, edición a cargo de Fabian Brändler y Sebastian Leutert, Basilea: Scwabe, 2005 [Selbst-Konstruktion, 2].

Leutert, Sebastian y Gudrun Piller: «Deutschschweizerische Selbstzeugnisse (1500-1800) als Quellen der Mentalitätsgeschichte. Ein Forschungsbericht», *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte,* 49, 1999, pp. 197-221.

Lorenzen-schmidt, Klaus-Joachim (ed.): *Writing peasants: studies on peasant literacy in early modern northern Europe*, [Kerteminde]: Landbohistorisk Selskab, 2004.

— y Bjorn Poulsen (eds.): *Bäuerliche Anschreibebücher als Quellen zur Wirtschaftsgeschichte*, Neumünster: Karl Wachholtz, 1992 [Studien zur Wirtschafts-und Sozialgeschichte Schleswig-Holsteins, 21].

Maas, Utz: «Schrift und Schreiben. Einige systematische und historische Anmerkungen», en Karl-Heinz Ziessow, Utz Maas y otros: *Hand-Schrift-Schreib-Werk. Schrift und Schreibkultur im Wandel in regionalen Beispielen des 18. bis 20. Jahrhunderts*, Cloppenburg: Museumsdorf Cloppenburg, 1991, pp. 85-118 [Materialien zur Volkskultur nordwestliches Niedersachsen, 16].

Messerli, Alfred: *Lesen und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz*, Tubinga: Max Niemeyer, 2002 [Reihe Germanistische Linguistik, 229].

— y Adolf Muschg (eds.): *Schreibsucht. Autobiographische Schriften des Pietisten Ulrich Bräker (1735-1798),* Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004 [Arbeiten zur Geschichte des Pietismus, 44].

Nietzsche, Friedrich: *Schreibmaschinentexte. Vollständige Edition, Faksimile und kritischer Kommentar*, edición a cargo de Stephan Günzel y Rüdiger Schmidt-Grépály, Weimar: Bauhaus-Universitätsverl, 2002.

Pallach, Ulrich-Christian: «Ein Volk lernt lesen und schreiben. Elementare Volksbildung in Frankreich von 17. bis zum 19. Jahrhundert», *Francia*, 7, 1979, pp. 490-507.

Peters, Jan; Harmut Harnisch y Lieselotte Enders: *Märkische Bauerntagebücher des 18. und 19. Jahrhunderts. Selbstzeugnisse von Milchviehbauern aus Neuholland*, Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger, 1989 [Veröffentlichungen des Staatsarchivs Potsdam, 23].

Pfäfflin, Friedrich (ed.): *Vom Schreiben 1: Das weiße Blatt oder Wie anfangen? Mit dem ersten Kapitel eines neuen Romans von Ludwig Harig*, Marbach am Neckar: Deutsche Schillergesellschaft, 1994 [Marbacher Magazin, 68].

Pinder, Wilhelm: *Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas*, Berlín: Frankfurter Verlags-Anstalt, 1926.

Plättner, Petra (ed.): *Vom Schreiben 3: Stimulanzien oder wie sich zum Schreiben bringen? Mit einem Essay von Peter Rühmkorf: Durchgangsverkehr. Über das Verhältnis von Dichtkunst und Drogengenuß*, Marbach am Neckar: Deutsche Schillergesellschaft, 1995 [Marbacher Magazin, 72].

Prass, Reiner: «Signierfähigkeit und Schriftkultur. Methodische Überlegungen und neuere Studien zur Alphabetisierungsforschung in Frankreich und Deutschland», *Francia,* 25, 1998, pp. 175-197.

Schikorsky, Isa: *Private Schriftlichkeit im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zur Geschichte des alltäglichen Sprachverhaltens «kleiner Leute»*, Tubinga: Max Niemeyer, 1990 [Reihe Germanistische Linguistik, 107].

Stingelin, Martin (ed.): *«Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum» Schreibszenen im Zeitalter der Manuskripte*, Múnich: Wilhelm Fink, 2004 [Zur Genealogie des Schreibens, 1].

Tresch, Christine (ed.): *Schreibweisen. Autorinnen und Autoren aus der Schweiz über ihre Arbeit*, Zúrich: WOZ, 1994.

Tworek, Elisabeth y Marietta Piekenbrock (eds.): *Dichter Hand Schrift*, Múnich: Blumenbar, 2004.

Warneken, Bernd Jürgen: *Populare Schreibkultur. Texte und Analysen*, en colaboración con un grupo de estudiantes, Tubinga: Tübinger Vereinigung für Volkskunde, 1987 [Untersuchungen des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen, 70].

Wartburg-Ambühl, Marie-Louise von: *Alphabetisierung und Lektüre. Untersuchung am Beispiel einer ländlichen Region im 17. und 18. Jahrhundert*, Berna; Frankfurt am Main; Las Vegas: Lang, 1981 [Europäische Hochschulschriften, Reihe 1, Dt. Sprache und Literatur, 459].

Wicki, Hans: *Staat, Kirche, Religiosität. Der Kanton Luzern zwischen barocker Tradition und Aufklärung, Lucerna,* Sttutgart: Rex, 1990 [Luzerner historische Veröffentlichungen, 26].

Wienker-Piepho, Sabine: *«Je gelehrter, desto verkehrter?» Volkskundlich-Kulturgeschichtliches zur Schriftbeherrschung*, Münster; Múnich; Berlín y otros: Waxmann, 2000.

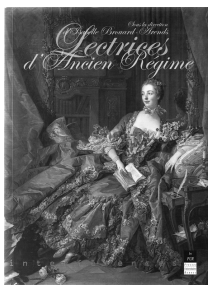
Wyss, Laure: «Schreiben, mein Handwerk», en Christine Tresch (ed.): *Schreibweisen. Autorinnen und Autoren aus der Schweiz über ihre Arbeit*, Zúrich: WOZ, 1994, pp. 29-32.

Zeitschrift für schweizerische Statistik. Journal de statistique suisse, Berna: Imprenta de la Librería de J. Dalpschen, 1865-.

LECTURAS

Lectoras en la Francia moderna

Isabelle Brouard-Arends (dir.)
Lectrices d'Ancien Régime
Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2003, 719 págs.



Mademoiselle de Sévigné recibe unas cartas y al responder reconoce en primera persona que «je fonds en larmes en les lisant». Esta lectora en lágrimas que se deja llevar por la emoción de leer es un buen ejemplo de la comunicación epistolar en clave de intercambio, por vía de caracteres, de sentimientos, amores y pasiones.[1] Es una imagen de una lectora enfrascada en un torbellino epistolar, pero ¿qué hay de las mujeres como lectoras más allá de la Corte, de la aristocracia entrenada en el arte de una retórica de la escritura a distancia? ¿Dónde quedan las lectoras, qué libros, en qué lugares y con quién prefieren la lectura? Apenas sabemos nada de la mujer lectora y precisamente por ello conviene destacar el libro *Lectrices d'Ancien Régime*, pues viene a rellenar este vacío y propone acercamientos breves, muy diversificados, abriendo frentes por doquier. Esta virtud puede ser su mayor defecto, pues el abanico de posibilidades es tal que parece un mosaico inacabado. La brevedad de los trabajos, su disparidad metodológica y la voluntad de hacer Historia de género a toda costa pueden dejar marcados los rastros y senderos, pero poco resueltos los problemas. Es, por esto mismo, un fresco de ensayos que llena de puertos el camino y, como Alicia, tendremos que adentrarnos en su mundo.

En el libro se reúnen los trabajos presentados al Coloquio *Lectrices d'Ancien Régime, modalités, enjeux, représentations*, celebrado en el año 2002. Una reunión que tuvo precedentes en cuatro encuentros anteriores celebrados en Canadá y Estados Unidos con la Historia de la mujer como eje central de reflexión. El esfuerzo resulta notable y tiene en la historiografía española un equivalente, entre otros que podríamos citar, en *Mujer y cultura escrita: del mito al siglo XXI*, volumen coordinado por María del Val González de la Peña, en el que se recogen parte de los trabajos de la sección que el *VII Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita*, celebrado en la Universidad de Alcalá en 2003, dedicó a la escritura y lecturas femeninas.[2]

En este volumen se palpa la búsqueda de encuentros entre el estudio de los textos y la Historia del arte interesada en la representación. De este modo, el Coloquio tuvo como referentes fundamentales la iconografía y la Literatura, en un enfoque colectivo que buscaba establecer los puentes entre la Historia del libro y la Historia de la lectura con una escora considerable a los estudios cualitativos. El interés, en todo caso, se centraba en torno a la lectura como «lieu de liberté, de savoir, de plaisir declaré», como declara en los preliminares Brouard-Arends, en definitiva, en el torbellino mismo de la transgresión y la norma.

El libro se estructura en tres grandes apartados subdivididos a su vez en ramas que agrupan en grandes líneas las prácticas de lecto-escritura, la identidad femenina y la representación de la mujer lectora. De este modo, se encienden tres focos claramente identificados. En un primer lugar tendríamos una profundización en las prácticas culturales de la lectura con un total de 16 trabajos. En ellos el «savoir lire» femenino generaría unas bibliotecas de textos en uso con rasgos específicos. En la interpretación de los mismos, la intertextualidad jugaría un papel sustancial al sumar la experiencia cotidiana como lectoras a la experiencia literaria. El punto de partida resulta, en numerosas ocasiones, un texto de referencia de la Literatura francesa, con una especial atención a lo que Bromilow

[1] Sévigné, 1947, 70.

[2] González de la Peña, 2005.

denomina «las mujeres lectoras de la ficción». De este modo, se analizan las convenciones de la narración, al poner en escena a la lectora, resaltando en diferentes estudios los peligros morales de la lectura cuando ésta está realizada por mujeres.

En un segundo bloque de 21 trabajos, tal suma de usos del libro (interpretación y asimilación de los textos mediante la lectura) formula un cruce singular del saber leer como mapa de la identidad femenina. La elaboración de modelos en este apartado es analizada desde diferentes ópticas. Los textos educativos tienen notable importancia como guía de las lecturas adecuadas y los estudios dan con los paradigmas de determinados modelos convertidos en modeladores de la identidad femenina. Lo interesante de este bloque es la capacidad para dar cuenta de casos concretos, lo que permite contrastar la intencionalidad de cada lectora en la búsqueda de su identidad. En los estudios de este libro los paratextos son un elemento ampliamente utilizado. La aparición de la lectora y del uso del libro por mujeres son analizados, entre otras, por Ringham, quien recoge fragmentos reiterativos en los que las damas renacentistas se interesan por la novela abandonando otras lecturas más «útiles», un auténtico lugar común desde Bocaccio que tendrá numerosos seguidores. Esta es, quizás, la mayor dificultad, pues más que el molde de la lectura genera una máscara, un modelo derivado de la escritura para un público hipotético de lectoras, con unos usos del libro en los que los propios autores quieren incidir, o bien orientar, al dirigirse a las posibles lectoras de cuentos, poesías y otros textos de Literatura que son, en estos trabajos, las obras más estudiadas, desde el *Roman de la Rose* a las *Dames galantes* de Brantôme.

En un tercer bloque de 23 trabajos los análisis se centran en la representación. La figuración en imagen de la mujer lectora (en el acto de leer, de pensar lo leído, de poner en práctica lo leído como experiencia, etc.) y la elaboración de modelos de lectoras (libertinas, filósofas, cortesanas, etc.) convierte este conjunto en un singular abanico de propuestas de mujeres que leen, que desarrollan prácticas de lecto-escritura en soledad o en espacios compartidos (algunos de ellos novedosos, como el de la naturaleza como espacio de lecturas solitarias o comunes) de acuerdo a los modelos de representación. Las cautelas metodológicas en este terreno deben revisarse con todo detenimiento tal como Burke advierte en *Visto y no visto*.[3] El eje realidad/representación marca una propuesta en trébol de cuatro apartados (la lectura novelada, la lectura en representación, en el discurso educativo y en la seducción) que discurren en el análisis textual e iconográfico. Algunos trabajos, como el de Nell, se centran en la definición de la lectura femenina a través de los diccionarios franceses, en los que no aparece la lectora específicamente como entrada hasta 1798, y en los textos, en la búsqueda del aprendizaje lector y las diferencias lectoras, aunque las conclusiones no siempre pueden apuntalarse lo suficiente, sobre todo si tenemos en cuenta la repetición de modelos y la imitación retórica de muchos de los autores de novelas y cuentos.

El boscaje resultante muestra así luces y sombras, contrastes y algunas oscuridades, que no permiten el enfoque suficiente en las lectoras ni en su evolución. La síntesis de la mujer que lee (sea ésta peligrosa o no para la autoridad, la familia o el orden establecido), sus relaciones con los hombres que escriben, la complicada trama de su identidad lectora y muchos más interrogantes se formulan en este trabajo sin, necesariamente, resolverse adecuadamente. El muestrario es tan variado que, por esto mismo, el libro resulta interesante como mosaico de teselas que muestra un rico panorama de lectoras y lecturas femeninas. Tanto y tan variado que da mucho que pensar sobre la restricción de la lectura en manos femeninas, de las advertencias moralistas y de la escasa alfabetización. Todas las trabas no parece que pudieran bastar para limitar o controlar a las mujeres en su acercamiento al libro. Una cuestión que cabe considerar con mayor cuidado en futuras investigaciones.

[3] Burke, 2001.

Referencias bibliográficas

Burke, Peter: *Visto y no visto: el uso de la imagen como testamento histórico,* Barcelona: Crítica, 2001.

González de la Peña, María del Val (coord.): *Mujer y cultura escrita: del mito al siglo xxi*, Gijón: Trea, 2005.

Sévigné, Mademoiselle de: *Lettres choisis,* París: Hachette, 1947.

Pedro Rueda Ramírez
[UNED]

Los hombres hicieron los libros y los libros modelaron a los hombres

Lucien Febvre y Henri-Jean Martin
La aparición del libro
México: Fondo de Cultura Económica; CONACULTA; FONCA, 2005, 515 págs.

¿Por qué vale la pena comprar este libro? ¿Por qué vale la pena leerlo? Voy a dar mis razones. Este libro fue escrito por historiadores de primera hace unos 50 años. Por Lucien Febvre, quien junto con March Bloch es considerado uno de los padres fundadores de la Historia francesa moderna, la llamada «Escuela de los *Annales*», que ha tenido multitud de seguidores en Europa y en América. A Henri-Jean Martin, su discípulo, se le considera el iniciador de la nueva Historia de libro y la lectura, precisamente por esta obra, *La aparición del libro*, que fue planeada y animada por Febvre y desarrollada por Martin, quien contó para llevar a cabo tan vasto monumento con 5 colaboradores. En las ediciones en francés realizadas por Albin Michel aparecen sus nombres en la portada: Basanoff, Bernard-Maitre, Catane, Guignard y Thomas. Agustín Millares Carlo, un erudito bibliógrafo canario, se encargó de traducir la obra al español.

En esta edición, los preliminares tienen el siguiente orden. En primer lugar, el lector se encuentra con la nota del editor, Tomás Granados Salinas. Enseguida viene la advertencia de Henri-Jean Martin, que más bien es una elocuente dedicatoria a su maestro Lucien Febvre. *La aparición del libro* fue una obra concebida e inspirada por Febvre, y Martin, quien fue el responsable de todo el libro, conservó la autoría de Febvre como testimonio del afecto y gratitud que le profesaba. En tercer lugar, el prólogo de Paul Chalus, quien era el secretario general del Centro Internacional de la Síntesis, cuando este centro coordinaba la publicación de la serie «La Evolución de la Humanidad», donde se inscribió *La aparición del libro.* Chalus apuntó que, en este libro, descubriremos que «los hombres hicieron los libros y, a su vez, los libros modelaron a los hombres» (p. xiii). El prefacio fue redactado por Lucien Febvre, quien destacó que los nuevos libros, los hechos con papel y con tipos móviles producirían «profundos cambios, no sólo en las costumbres, sino también en las condiciones del trabajo intelectual de los grandes lectores de la época, tanto religiosos como laicos» (p. xv). Señaló que el objetivo de la obra era mostrar que el libro ha sido y es uno de los medios más eficaces para la difusión de las ideas; en esto radica, indicó, la novedad de *La aparición del libro.*

Después del prefacio tenemos la introducción, dedicada a la organización de la producción del libro manuscrito, desde la mitad del siglo xiii hasta finales del xv, frente a una demanda creciente y a las necesidades que se encargaba de satisfacer el libro manuscrito cuando el impreso vino a sustituirlo. Esta introducción fue escrita por Marcel Thomas, conservador de la sección de manuscritos de la Biblioteca Nacional de Francia. *La aparición del libro* tiene ocho capítulos apasionantes para los historiadores del libro y la lectura y, con toda seguridad, para los profesionales del libro, quienes encontrarán verdaderos tratados sobre la aparición del papel en Europa; las dificultades técnicas para imprimir y su solución; la presentación del libro; el libro como mercancía; los oficios involucrados en el

pequeño mundo del libro; su geografía y comercio; y las relaciones del libro con el manuscrito, el Humanismo, la Reforma y las lenguas.

Quiero dar algunos ejemplos de estos temas. En primer lugar, está la cuestión del papel, ya que «la invención de la imprenta habría resultado inoperante si un nuevo soporte del pensamiento, el papel, procedente de China por medio de los árabes, no hubiera hecho su aparición en Europa dos siglos antes, para llegar a ser de empleo general y corriente a fines del siglo XIV» (p. 2). Para esto fue necesario que se difundieran el cultivo del cáñamo y del lino y que la gente ya no usara ropa interior de lana, sino de lienzo. Por lo tanto, los trapos viejos fueron más baratos y abundantes para poder fabricar el papel que empezó a reemplazar al pergamino desde el siglo XIII.

Para imprimir con más rapidez y en mayor cantidad fue necesario pasar de la antigua prensa movida a mano (que se reducía a tres elementos: los caracteres móviles en metal fundido, la tinta grasa y la prensa) a una revolución técnica a finales del siglo XVIII para hacer frente a una demanda cada vez mayor de libros y periódicos. Esto no quiere decir que la xilografía o grabado en madera, que precedió a la imprenta, hubiera desaparecido. Antes de la invención de los tipos móviles la gente podía contemplar, a su gusto y en su propia casa, estampas de los milagros de Jesucristo y las escenas de la pasión, revivir los personajes de la Biblia o evocar la cuestión de la muerte. Una de las primeras estampas fue la de Santa Apolonia, eficaz para los dolores de las muelas, cuya novena conocían los tapatíos en el siglo XVIII, que tenían un grabado en madera con la estampa de la santa. La nueva técnica de los tipos móviles sustituyó la madera por el metal y fueron los orfebres, como Gutenberg, quienes los inventaron. En el siglo XV, la «altura del papel», es decir, la altura total de los tipos era variable, pues cada taller y cada comarca tenían sus costumbres. Hace 50 años cuando Febvre y Martin escribieron este libro la altura de los tipos estaba determinada por convenios oficiales.

Los autores, al estudiar las dificultades técnicas de la impresión y su solución, investigaron «el precedente chino». China ya conocía el arte de imprimir con caracteres móviles (p. 63) pues era un país de letrados donde, más que en cualquier otra parte, se veneraba el estudio como fuente de vida. En China se imprimió primero en tablillas de madera o de bambú, después en seda y, más tarde, en papel. De los libros en rollo pasaron al «libro torbellino», que se abría en forma de biombo, y de éste al «libro mariposa», equivalente al nuestro. Creo que en este concepto se inspiró Alejandro Cruz para la fotografía de la portada.

En China, y después en Europa, los libros fueron religiosos o populares, como los calendarios. Igualmente se imprimieron estampas piadosas acompañadas de oraciones. El Museo Británico conserva el libro impreso más antiguo y fechado de todo el mundo. Se trata de un largo rollo de China del año 868. El sistema tipográfico de China también apareció en Corea, donde el rey Htai-tjong decretó, en el siglo XV, que «para gobernar es indispensable difundir las leyes y los libros de modo que llenen la razón y hagan rectos los corazones de los hombres; de este modo, se conseguirán el orden y la paz [...], quiero que con cobre se fabriquen caracteres que sirvan para la impresión, de suerte que se intensifique la difusión de los libros, lo cual será una ventaja sin límites» (p. 69).

En este libro también podemos leer sobre la evolución de los tipos, desde la letra gótica o «letra de suma», pasando por la letra gótica más grande o «letra de misal», hasta la gótica «bastarda» y la letra «romana», puesta de moda por Petrarca y sus compañeros, que triunfó en la mayor parte de Europa. Esta letra es el antecedente de nuestra «Times New Roman». Después de los tipos romanos vendrían los itálicos o de la letra cursiva.

Otro tema interesante es la historia del «estado civil» del libro. Los hombres de los siglos XV y XVI no podían disfrutar de los libros con portada como nosotros, con todos los elementos que hoy conocemos, tenían que recurrir al colofón y a la marca tipográfica. Entre 1475 y 1480 los libros empezaron a tener portada con algunos de los elementos actuales. Lo mismo

pasó con el tamaño. La presentación de los incunables era parecida a la de los manuscritos. Con los registros y las signaturas, señales en los pliegos, los que hacían los libros pudieron ayudar a los encuadernadores. Quizá con este objetivo se empezaron a numerar las hojas. Entre tanto disminuyó el tamaño de los libros. Los Aldo, a finales del siglo XV, lanzaron al público su famosa colección de libros portátiles.

Los lectores de *La aparición del libro* hallarán una amplia información de la Historia de las ilustraciones de los libros antes de pasar a la lectura del capítulo 4, «El libro como mercancía», un tema poco estudiado por los historiadores. Aquí se examina el coste de una impresión tomando en cuenta el papel y la mano de obra con los documentos disponibles, que son escasos. Desde los primeros años de la imprenta destaca el problema del precio del papel, que resultaba muy caro y que representaba la mitad del coste total de la impresión. Martin también estudia los precios de las prensas y el capital que se necesitaba invertir para montar un taller. Entre los impresores destaca Plantin en Amberes, quien creó la más poderosa «manufactura de libros» que existió antes del siglo XIX.

El objetivo del capítulo destinado al pequeño mundo del libro fue estudiar «las condiciones de trabajo de los operarios y de los patrones y examinar de qué forma la práctica de un oficio manual e intelectual creó a la vez una mentalidad especial en los que se dedicaban a él». Para este capítulo se investigaron las relaciones entre obreros y propietarios del taller y las condiciones materiales de la vida de unos y otros. Martin reconstruye las actividades de los impresores y libreros, que necesitaban ocuparse de las cosas del espíritu, así como de los negocios para el buen ejercicio de su oficio, y nos ofrece un retrato tanto del impresor humanista como del impresor filósofo. Junto a los oficios propios de la imprenta, apareció otra profesión, la del autor, en el sentido moderno de la palabra. Poco a poco se fue formando este oficio, que alcanzó e hizo reconocer el derecho a obtener un beneficio por este trabajo y llegó a convertir al escritor en dueño de su obra.

El tema de la geografía del libro se inició con la historia de los primeros agentes de la difusión de la imprenta, Gutenberg, Fust y Schoeffer en Maguncia. Aunque al principio tuvieron un monopolio no fue posible conservarlo, porque el interés intelectual y comercial del nuevo invento produjo su difusión por toda Europa, por el Nuevo Mundo, Asia y África; en pocas palabras, la imprenta conquistó el mundo. Me llamó la atención la difusión que los misioneros, en especial los jesuitas, realizaron en China. Éstos divulgaron la tipografía occidental y ayudaron a formar bibliotecas con libros europeos como la que se encuentra en Pekín.

El penúltimo capítulo está dedicado al comercio del libro, incluidas las obras que los buhoneros llevaban en sus bultos y que todo el mundo leía: calendarios, abecedarios, libros de horas, de rezos y novelas de caballería. Los libros escolares también tuvieron demanda desde muy temprano. El capítulo estudia cómo los editores e impresores resolvieron el problema de la distribución de los libros y cómo lograron organizar una red comercial que les permitiera dar la salida más rápida a su producción, a pesar de las dificultades con que tropezaban. Se analizan desde los datos de las tiradas, por ejemplo, los 100 ejemplares de las *Epístolas* de Cicerón; hasta los métodos comerciales, como las ferias de Frankfurt y Leipzig. Los temas de los privilegios y falsificaciones, así como el de la censura y los libros prohibidos, que afectaron a todas las personas involucradas en el oficio de la imprenta e incluso a los lectores, cierran el capítulo.

La última parte del libro cumple con el objetivo original de la obra: estudiar, mediante el examen de la producción impresa de finales del siglo XV hasta los comienzos del XVI, las relaciones de los libros con las personas que los leyeron en las épocas del Humanismo y de la Reforma. La presente edición incorpora, además, una gran novedad, el posfacio, escrito por el profesor Fréderic Barbier, brillante historiador del libro. Barbier recrea la historia de *La aparición del libro*, es decir, el camino que recorrió desde su planteamiento por Febvre hasta su

conclusión por Martin. En la reconstrucción de este camino, Martin recuperó las inquietudes académicas de los que estuvieron involucrados en el proyecto desde sus inicios, como se ha señalado líneas arriba.

Quiero concluir esta reseña con la misma recomendación que Johann Petreium (Juan Petri), el editor que imprimió en 1543 en Nuremberg la obra *De Revolutionibus orbium caelestium* de Nicolás Copérnico, escribió en la portada de este libro:

> Tienes, oh lector estudioso, en esta obra, ya recientemente nacida y editada, los movimientos restituidos de las estrellas, tanto fijas como errantes, con observaciones, antiguas y recientes, y adornados con nuevas y admirables hipótesis. Tienes también las tablas clarísimas, con las cuales podrás calcular muy fácilmente los mismos movimientos en el tiempo que sea. Por lo cual compra, lee y goza.[1]

Referencias bibliográficas

Copérnico, Nicolás: *De Revolutionibus orbium caelestium,* Nuremberg: Johann Petreium (Juan Petri), 1543.

Carmen Castañeda
CIESAS-Occidente, Guadalajara (México)

El diario según Philippe Lejeune

Philippe Lejeune y Catherine Bogaert
Le journal intime. Histoire et anthologie
París: Textuel, 2006, 506 págs.

Philippe Lejeune (Burdeos, 1938) es posiblemente la mayor autoridad en el estudio de las escrituras autobiográficas y, aunque es conocido en España sólo por el «pacto autobiográfico», en realidad su extensa bibliografía y su trayectoria como docente e investigador ha abarcado prácticamente todo el variado campo de la autobiografía

[1] Copérnico, 1543, sin paginar.

desde enfoques diferentes y multidisciplinares.[1] Su descripción de la autobiografía se reveló trascendental para poner orden en un extenso territorio de la Crítica y la Historia literarias, en el que era prácticamente imposible delimitar el alcance de un concepto tan amplio y vago como el de autobiografía y en el que se utilizaba muchas veces sin el rigor debido e indistintamente denominaciones tan diversas como autobiografía, biografía o novela.

El «pacto» cobró relieve también por las críticas que recibió, pues, al impugnar esta definición de la autobiografía, otros expertos establecieron sus posturas inevitablemente con respecto a la teoría de Lejeune. Sin embargo, a la vista de los reparos y de las inevitables reducciones que toda definición implica, el propio Lejeune fue remodelando y completando su teoría en otros libros y ampliándola,[2] al considerar autobiografías que se escapaban del molde clásico, como las de Natalie Sarraute, Michel Leiris o Georges Perec,[3] para llegar a una sintética y acertada definición sin resabios prescriptivos, que por su brevedad y precisión no me resisto a citar: «En mis cursos, comienzo siempre por explicar que una autobiografía, no es cuando alguien dice la verdad de su vida, sino cuando dice que la dice».[4]

Como he dicho ya, el citadísimo «pacto» fue trascendental para el estudio de la autobiografía literaria, pero la importancia de sus trabajos no se limitó sólo a ésta, pues una vez fijada la especificidad de su objeto lo ha sabido recorrer desde todas las perspectivas posibles y poniéndolo en relación transversal con las materias y disciplinas limítrofes, como la Historia, la Sociología, la Antropología, el Arte y el Cine, el

[1] Lejeune, 1975a.
[2] *Ibídem*, 1980 y 1986.
[3] *Ibídem*, 1975b y 1991.
[4] *Ibídem*, 1998a, 234.

Derecho, la Crítica genética, la memoria oral o las escrituras «ordinarias», trabajos que recoge en los libros antes citados y, sobre todo, en *Pour l'autobiographie*, *Brouillons de soi* y *Signes de vie*, así como en multitud de artículos y conferencias.[5] Pero esta obra ingente sobre la autobiografía es sólo una parte de sus investigaciones, pues, en 1987, Lejeune comenzó a ocuparse del otro gran planeta de la constelación autobiográfica, el diario íntimo, aunque él ha preferido denominarlo siempre diario personal (a excepción de este libro en que por razones editoriales ha transigido en utilizar la denominación más usual de diario íntimo), por entender que los íntimos son un tipo demasiado específico de diario y la denominación de diario personal le parece menos restrictiva, más flexible para abarcar el polimorfismo de este registro de escritura. El libro que comento sintetiza casi 20 años de investigaciones sobre el diario, de manera que recapitula y resume un número importante de libros y publicaciones que van de *La pratique du journal personnel* y *Cher cahier* (1989), sobre la «escritura ordinaria» de diarios hoy en Francia, a *Un journal à soi*, precedente más directo de este libro, pasando por *Le Moi des demoiselles*, sobre los diarios de las «jovencitas casaderas» en el siglo XIX, o *Cher écran. Journal, ordinateur, Internet*, sobre las consecuencias que comporta el cambio del papel al ordenador y sobre los diarios en Internet.[6] En esta larga y productiva trayectoria dedicada al conocimiento de la escritura del diario, no debe ignorarse tampoco su militancia por la dignidad y la conservación de los textos autobiográficos de la gente común, que culmina con la creación de la Association pour l'autobiographie (APA) en 1992,[7] de la que Lejeune es, además de inspirador, animador principal; y con la magnífica exposición *Un journal à soi*, celebrada en 1997 en la Biblioteca de Lyon, en colaboración con Catherine Bogaert, que firma con él este libro.

En Francia existían ya algunos libros notables sobre los diarios publicados, como, por ejemplo, el de Michèle Leleu, Alain Girad o Béatrice Didier,[8] pero la investigación de Lejeune, a diferencia de los anteriores, no trata tanto de los diarios editados como de su vida y circunstancias, y no sólo de los más conocidos, sino de la inmensa masa de escritura diarística que no suele recibir los honores de la imprenta. Entre las numerosas aportaciones que Lejeune ha realizado al conocimiento de los diarios cabe destacar el haber desplazado el estudio de los publicados en forma de libro a la investigación de la práctica y de las características de los inéditos, que la impresión y la publicación normalmente ignoran, pues mucho de lo singular y personal de esta forma de escritura se pierde en su paso por la imprenta.

Con este cambio de perspectiva Lejeune ha ido revelando en los últimos años un inmenso territorio desconocido. Hasta entonces los estudios literarios que se ocupaban de los diarios se centraban en los publicados, es decir, sólo tenían en cuenta un pequeñísimo porcentaje de los millares y millares de diarios escritos que normalmente no alcanzan el honor de la imprenta. Lejeune, por tanto, advirtió algo fundamental que nunca debemos olvidar: tener en cuenta sólo los diarios editados, cuando se estudia este tipo de escritos personales, es como pretender describir un iceberg observando

[5] *Ibídem*, 1998a, 1998b y 2004. Para no aburrir al lector de estas páginas con tantos prolegómenos me permito remitirlo a la página web que Philippe Lejeune mantiene sobre sus propios trabajos y sobre la autobiografía en general, bajo el nombre de «autopacte», en donde se puede encontrar una completa y actualizada bibliografía sobre la autobiografía: [http://www.autopacte.org/].

[6] *Ibídem*, 1990, 1989, 2003, 1993 y 2000, respectivamente.

[7] Desde este año la APA, que tiene su sede en Amberieu-en Bugey, una pequeña ciudad de la región de Lyon, publica una revista cuatrimestral (tres números al año: febrero, junio y octubre) bajo el nombre de *La Faute à Rousseau*, que se ocupa, además de la actualidad bibliográfica de la autobiografía y de la asociación, de un dossier monográfico de gran interés. Dispone también de una página web con noticias sobre la autobiografía y la asociación: [http://sitapa.free.fr/].

[8] Leleu, 1952; Girard, 1963; y Didier, 1976.

únicamente la punta emergente e ignorando su inmensa masa invisible. En conclusión, edición y escritura del diario son dos mundos distintos, que no debemos confundir y que, además, están distanciados desgraciadamente, aunque lo ideal sería que se fuesen aproximando paulatinamente. Es decir, antes que un género literario o que un ejercicio estético, el diario es para Lejeune una práctica y un hábito ligado a la vida o, como el mismo autor defiende, «una forma de vida». En esta concepción, tan infrecuente en la tradición de los estudios literarios, se trastoca un principio tenido por innegociable según el cual la vida debería estar siempre al servicio de la escritura y aquí en cambio se postula implícitamente lo contrario, que es la escritura la que debe estar al servicio de la vida. Otro aspecto que hace incomprensible la práctica diarística a la mirada tradicional de los estudios literarios, lo que le rompe los esquemas, es que en principio la inmensa mayoría de los diarios no está concebida para la edición. Por eso, Lejeune advierte de manera acertada que, en el campo de los diarios, escritura y edición no se corresponden lo más mínimo. Sólo un pequeño porcentaje de los millones de diarios escritos alcanzan los honores de la imprenta y salen del reducido círculo privado para el que en principio fueron escritos. En el menosprecio social y cultural de la práctica diarística de la llamada gente común pesa un prejuicio poético por el cual los estudios literarios delimitan o discriminan lo literario con criterios aristotélicos muy restrictivos. Personalmente, encuentro coherente la exclusión del diario personal de la gente común de tan selecto club, pues en la valoración de este tipo de escritura late una idea de Literatura radicalmente opuesta a aquélla. Como decía antes, en estos diarios se concibe la escritura al servicio de la vida y no al revés, y además son textos que casi nunca aspiran a ser publicados y, por tanto, resultan difíciles de conocer, lo que no quiere decir que no merezcan ser conocidos.

Resulta difícil resumir o comentar los numerosos aspectos interesantes de esta *summa* sobre el diario de Lejeune sin hacer una mutilación de sus múltiples aportaciones. Destacaré sólo dos aspectos que me parecen fundamentales. Primero, arriesga una definición de diario, realmente minimalista y, por tanto, de una validez muy amplia, que desde el campo de la Historia puede parecer obvia o innecesaria, pero que no lo es en absoluto desde el campo literario, donde los abusos terminológicos y la pérdida de criterios estables hacen que una denominación como diario sirva tanto para un roto como para un descosido. Para los autores un diario es «una serie de huellas fechadas» (p. 22), lo que quiere decir que para que haya diario es preciso:

1) que las anotaciones tengan una asiduidad y ritmo que permitan reconocer el segmento temporal más o menos amplio que abarca el diario como un *continuum*;
2) que las anotaciones tengan pretensión de durar y de dar testimonio de lo vivido (además el sustantivo «huellas» —*traces*— señala que el diario no debe ser forzosamente gráfico, sino que puede tener cualquier otra forma de representación: pictórica, fotográfica, registro magnetofónico, cinematográfico, etc.);
3) la fecha no es un mero adorno o un hábito formal, o una entradilla retórica. La datación de las anotaciones autentifica los hechos o pensamientos registrados, les concede carácter histórico y los hace únicos, pues inscribirlos en un lugar y en un tiempo preciso confiere a las anotaciones valor de acta.

El otro aspecto a destacar es el de los orígenes del diario, y no sólo el de sus previsibles y conocidos precedentes del diario moderno, como son los cuadernos de bitácora, los libros de cuentas o libros de familia y los diarios espirituales, sino el de las circunstancias históricas, y digamos tecnológicas, que hicieron posible la aparición del diario. A juicio de los autores, el diario, tal como hoy lo entendemos, no se pudo desarrollar en Europa antes del siglo XV, pues, aunque se pueden rebuscar precedentes

del diario en prácticas de escrituras del Imperio romano, por ejemplo, hasta este siglo no existieron las condiciones precisas, como fueron la producción suficiente de papel y a precio moderado, pues hasta entonces era realmente escaso y de precio prohibitivo; así como una nueva percepción del tiempo, instaurada por los sectores sociales más dinámicos e innovadores. La concepción del tiempo cíclico y circular se fue transformando en una concepción lineal y cronológica, un tiempo medido y omnipresente en los campanarios de las plazas públicas y de las iglesias, y en los calendarios, que se popularizaron en el siglo XVIII. El diario está ligado, por tanto, a múltiples prácticas de origen burgués, como la administración y la economía familiar y personal, en la que no es menos importante el aprendizaje del dominio del tiempo moderno, que pauta de manera rigurosa las vidas y los trabajos. El libro aporta, además de la parte de ensayo y de la síntesis histórica a la que me vengo refiriendo, una antología de fragmentos de 60 diarios en lengua francesa que abarca desde el diario factual y administrativo de Gilles de Gouberville, un propietario agrícola del siglo XVI, en el que se puede seguir con cierto detalle la vida cotidiana del diarista y la de su familia, así como la de los jornaleros y sirvientes que trabajan para él; hasta el de Florianne, una adolescente de 13 años que escribe su diario en 2002; pasando por una suerte de diarios inéditos y publicados, literarios y privados, sobre papel o en Internet, que dan una idea bastante completa de la infinidad de prácticas diarísticas y de la variedad de diarios y de funciones que puede cumplir esta escritura autobiográfica, la más democrática, si se me permite la expresión, que se pueda concebir.

Desde este lado de los Pirineos, el ingente trabajo de Philippe Lejeune nos parece modélico y estimulante, pues el diario, como toda la escritura autobiográfica, ha sufrido entre nosotros una inmemorial desconfianza y desprestigio y los diaristas han sido rechazados por narcisistas o inmaduros. Esta discriminación ha influido negativamente no sólo en la práctica y el aprecio de este tipo de escritura, sino también en su estudio y conservación. En esto, como en tantos aspectos que conciernen a la escritura autobiográfica en España, se percibe todavía la pesada herencia de la moral católica y de la intolerancia social que han fustigado al yo y a su manifestación libre durante demasiados siglos.

Referencias bibliográficas

Didier, Béatrice: *Le Journal intime*, París: PUF, 1976.

Girard, Alain: *Le Journal intime*, París: PUF, 1963.

Lejeune, Philippe: *Le pacte autobiographique,* París: Seuil, 1975 [*El pacto autobiográfico y otros estudios*, Madrid: Endymion, 1994].

— *Lire Leiris. Autobiographie et langage*, París: Klincksieck, 1975.

— *Je est un autre. L'Autobiographie de la littérature aux médias*, París: Seuil, 1980.

— *Moi aussi*, París: Seuil, 1986.

— *«Cher cahier...». Témoignages sur le journal personnel*, París: Gallimard, 1989.

— *La Pratique du journal personnel. Enquête,* dossier monográfico de *Cahiers de sémiotique textuelle*, 17, 1990.

— *La Mémoire et l'Oblique. Georges Perec autobiographe*, París: P.O.L., 1991.

— *Le Moi des demoiselles. Enquête sur le journal de jeune fille*, París: Seuil, 1993.

— *Les Brouillons de soi*, París: Seuil, 1998.

— *Pour l'autobiographie*, París: Seuil, 1998.

— *«Cher écran...». Journal personnel, ordinateur, Internet*, París: Seuil, 2000.

— *Signes de vie. Le Pacte autobiographique 2*, París: Seuil, 2004.

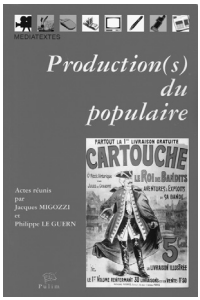
— y Catherine Bogaert (dirs.): *Un journal à soi, ou la passion des journaux intimes. Catalogue de la Exposition à la Bibliothèque municipale de Lyon (30 septembre-27 décembre 1997),* Lyon: Association pour l'autobiographie et Amis des bibliothèques de Lyon, 1997.

Leleu, Michèle: *Les Journaux intimes*, París: PUF, 1952.

Manuel Alberca
Universidad de Málaga

Nuevos rumbos en la exploración de lo popular

Jacques Migozzi y Philippe Le Guern (coords.)
Production(s) du populaire
Limoges: PULIM, 2004, 447 págs.
&
Jacques Migozzi
Boulevards du populaire
Limoges: PULIM; Mediatextes, 2005, 243 págs.



Con estos dos volúmenes, las Prensas Universitarias de Limoges completan la serie de libros editados sobre las literaturas populares y las culturas mediáticas. Catedrático de Literatura francesa en la Universidad de Limoges, Jacques Migozzi publicó anteriormente las actas de tres coloquios internacionales organizados por el centro de investigación que dirige: *Frontières du littéraire* (1995), *Le roman populaire en question(s)* (1997) y *De l'écrit à l'écran* (2000). Los dos libros que comentamos aquí son de gran interés para cuantos se interesan por la cultura escrita al proponer, el primero, un conjunto de análisis sobre las producciones de lo popular; y el segundo, un balance y una reflexión teórica que permiten orientar de nuevo la investigación en la materia.

Production(s) du populaire presenta las actas del VI Coloquio del Centre de Recherches sur les Littératures Populaires (CRLP) de Limoges, que se celebró en mayo del 2002 y reunió a 24 estudiosos alrededor de la producción de las ficciones mass-mediáticas y populares. Era la continuación de otro mini-coloquio dedicado a las mutaciones transmediáticas y transgenéricas de las ficciones populares (celebrado en mayo de 1998). Poco documentada hasta la fecha, la temática propuesta dio lugar a una serie de comunicaciones referidas a los procesos de producción y sus consecuencias, sus traducciones en producto literario de tipo popular. Los trabajos reunidos vienen a colmar un vacío que había dejado el interés hasta ahora esencialmente centrado en la recepción de las obras populares. En la estela de los trabajos de Anne-Marie Thiesse y, sobre todo, de la biografía que Jean-Yves Mollier dedicó a Hachette,[1] las distintas investigaciones se orientan hacia el estudio de las condiciones de producción y de la interdependencia entre éstas y la naturaleza de las ficciones de gran divulgación. Para quien se interesa por la cultura escrita son valiosas estas reflexiones, pues permiten entender mejor cómo se realiza el acceso a la misma —a cierto tipo de cultura escrita— por quienes no son lectores avezados ni buscan una lectura de tipo culto. Los planteamientos se hacen desde diversas perspectivas —histórica, sociológica y literaria— que permiten abarcar gran parte de la temática, aunque la autocrítica, presente en la introducción firmada por Jacques Migozzi, lamenta la escasez de trabajos con fines etnográficos y el estudio insuficiente del papel tan crucial de ciertos mediadores decisivos. También subraya el desconcierto metodológico frente a las producciones populares más recientes, en particular las audiovisuales.

El libro se organiza en tres grandes secciones: «Produire pour le grand public» («Producir para la gran divulgación»), «Des supports» («A propósito de los soportes») y «Des genres» («A propósito de los géneros»). Los enfoques son varios: socioeconómico (estrategias de los editores, difusores, mecanismos de remuneración) e ideológico o poético (extensión de los textos, serialización, estereotipia, adaptación a la periodicidad). Los objetos estudiados son una editorial brasileña, la producción de películas populares francesas en Hollywood, una revista canadiense de 1900, *Los misterios de París* de E. Sue, las telenovelas, el semanario femenino *Nous Deux*, etc.; y esta serie de

[1] Thiesse, 1984; y Mollier, 1999.

estudios de caso permite alcanzar resultados significativos.

Lógicamente se llega a cuestionar una nueva percepción de la figura del autor cuya libertad de expresión se vio limitada, controlada y a veces compartida con otros. Así J. F. Botrel, en el artículo de apertura, recalca la poca legitimidad del autor de obras populares que corre pareja con el estatuto y la identidad problemáticos de estas producciones a partir de la situación del escritor popular en la España del siglo XIX. Igual que con el tiempo se ha forjado un canon de la buena literatura se echa de menos un «canon del pueblo» capaz de definir este inmenso y diverso corpus de la literatura de gran divulgación.

A continuación, una serie de comunicaciones analizan el papel y la influencia de los modelos. El trabajo de Marie-José des Rivières y Denis Saint Jacques remedia en parte el olvido al que la investigación francesa ha relegado a las revistas y permite revisar los prejuicios en cuanto a la circulación de modelos. Jerusa Pires Ferreira estudia el papel de la editorial João do Rio de Savério Fittipaldi (1921-1937) en lo que se refiere a la edición popular, tanto las colecciones de relatos a base de «tinta y sangre»[2] como la serie «Clásicos para el pueblo», así como obras de Historia política y de vulgarización científica, lo que permite iluminar la construcción de los universos de lectura y de representación de los públicos populares brasileños en relación con otros públicos populares universales y europeos. Por su parte, Jean-Pierre Bacot subraya la influencia modélica del diario inglés *The Penny Illustrated* (Londres, 1861-1907) en el *Journal Illustré* (1864), recordado como el diario que ofrecía «el lujo a 10 céntimos» con grabados a modo de ilustración. Termina la primera parte con el artículo de Martin Barnier, quien presenta la producción de películas populares francesas en Hollywood en 1931.

En la segunda parte se estudian el estatuto y la identidad de los escritores populares, empezando por el caso de E. Sue. Judith Lyon-Caen muestra cómo Sue elaboró una nueva figura de autor integrando los tres tipos de lectores que alimentaron el correo que recibió durante la publicación de *Los misterios de París*: burgueses filantrópicos, militantes obreros e individuos desgraciados. Ellen Constans se interesa por las «obreras de las letras», aquellas mujeres que escribieron para revistas y colecciones, muchas veces con pseudónimos, y que, a pesar de dejar una obra importante, se olvidaron totalmente. Claude Poliack evoca a los escritores aficionados que se dan a conocer mediante los concursos organizados por diferentes organismos. Analiza tres ejemplos de candidatos —un poeta pintor de brocha gorda, una obrera jubilada y otra en paro— que se presentaron al certamen organizado en 1990 por France Loisirs, una cadena de difusión del libro. Por su parte, Sylvette Giet evidencia las dos dialécticas que obran en la creación de la ficción en el semanario *Nous Deux:* la del autor y la de la producción; y la de la legitimidad e ilegitimidad. A partir del estudio de dicho semanario plantea la cuestión del autor en relación con la del productor y con las tentativas para legitimar la obra. Varias comunicaciones examinan luego los programas televisivos (Élodie Perreau, Sonja De Leeuw, Muriel Hanot) o la identidad de los guionistas de series de televisión (Philippe Le Guern) ampliando la investigación sobre lo popular a los territorios de la imágenes mass-mediáticas. Otra vez se trata de cuestionar la figura del autor, temática principal de esta obra colectiva.

La tercera parte se centra más en el análisis de los soportes. Loïc Artiaga examina las producciones populares católicas, las cuales, con su mercado de lectores cautivos, permitieron importantes éxitos industriales y atestiguan la clara conciencia de la Iglesia en cuanto a la necesidad de entrar en la batalla del impreso de masas. Annie Renonciat, por su parte, se interesa por las ediciones para la juventud entre 1910 y 1939 a partir de los fascículos de Albin Michel y *Les Livres Roses* de Larousse. Estas editoriales, que no estaban especializadas en literatura popular ni juvenil, supieron sacar provecho de patrones extranjeros —los fascículos

[2] Kalifa, 1995.

del alemán Eichler o las colecciones del inglés Stead— para proponer a los jóvenes lectores un programa de recreo instructivo. A partir de un inventario de los participantes en los debates de la televisión, Sébastien Rouquette intenta definir la voz televisiva, portavoz de un modelo social. Por último, tras establecer un balance de los estudios sobre las cubiertas (G. Genette, A. M. Thiesse, D. Couégnard), Charles Grivel introduce un nuevo elemento para completar este campo de análisis: lo deseable del libro. Desde esta perspectiva, examina la cubierta como lo que permite «significar *a priori* su contenido» (p. 288) y, a continuación, pone a prueba este nuevo concepto con el estudio de unas 100 cubiertas que el dibujante Michel Gourdon realizó para la editorial Fleuve Noir.

La cuarta parte se dedica a los géneros. Diana Coopes-Richet inventaría las obras sobre el tema de la mina y de los mineros en las novelas populares de finales del XIX. Muestra cómo a lo largo de los 20 años que preceden a la publicación de *Germinal* de Zola, los escritores fueron elaborando y luego estereotipando escenas tópicas que conformarían la novela-culta de temática minera. Myriam Boucherenc colma un vacío sobre el estudio del reportaje como género popular analizándolo en cuanto producto fabricado por la prensa periodística, la edición y los autores, y cómo actividad creativa que engendró escrituras representativas y valores estéticos. A partir de una historia de las colecciones y series especializadas en el relato de guerra en un marco específico —desde 1889, final del *Boulangisme*[3] hasta la extinción del servicio militar obligatorio en 2001—, Paul Bleton pone de manifiesto la evolución del género. Annick Dubied presenta los resultados de una pequeña encuesta alrededor del tema de los sucesos y de su importancia en la inspiración de los autores. Por su parte, Natacha Levet busca en los elementos del paratexto de las novelas policíacas de autores de Marsella las marcas identitarias de un género marsellés en los años 80-90.

Para terminar, sendos artículos, resultado de una mesa redonda, plantean algunos problemas relativos a los estudios paraliterarios. A partir de un trabajo de Edgar Morin —«L'industrie culturelle»—,[4] Daniel Couégnas subraya los avances de la investigación del «estrato textual, superficial, genérico» y señala que no se debe olvidar «el estrato de las variaciones individuales de escritura» (pp. 422-423). También abre perspectivas de investigación más allá de las fronteras nacionales, linguísticas e incluso literarias y culturales, única manera de dar cuenta de un objeto tan complejo y mudable como es la producción popular. Finalmente, Jean-Pierre Esquenazi propone una reflexión teórica a partir de un corpus de películas y programas televisivos. Basándose en la idea según la cual estas obras están sometidas a dos tipos de imperativos económicos —uno comercial y otro cultural— recuerda una serie de premisas para la investigación: la imposibilidad de separar los contextos de producción y recepción; y la necesidad de tomar en cuenta la parte creativa de los actores socio-profesionales, así como del público, quien mediante la recepción orienta también la producción.

Con un título que imita la famosa apelación «Boulevard du crime»,[5] *Boulevards du populaire* es una invitación a un paseo durante más de 100 años de producciones populares. Con la referencia a una canción de Yves Montand y una serie de alusiones al Sartre de *Las palabras*, es ante todo un autor/lector quien se dirige a sus lectores desde el punto de vista del placer de las lecturas sin la obsesión del canon. También recuerda su labor docente y su inquietud por el efecto contraproducente de la institución escolar en materia de educación lectora.

La introducción recalca la intención didáctica del autor, decidido a explicitar tanto su método

[3] Movimiento político antiparlamentario y antialemán del siglo XIX. Fue implusado por el general Boulanger, quien tras haber planeado un golpe de estado en 1886 tuvo que huir a Bruselas.

[4] Véase Morin, 1961 y 1962.

[5] Así se llamaba en el siglo XIX el parisino *Boulevard du Temple*, por los numerosos melodramas que se representaban en los diferentes teatros que allí había. Cfr. Kalifa, 2001.

como los diferentes conceptos manejados. El primer capítulo empieza por subrayar toda la ambigüedad y toda la carga ideológica que encierra el adjetivo «popular» e inventaría los usos y abusos de dicho término, desde el primer empleo que hace de la literatura popular un sinónimo de la cultura oral hasta la limitación de aquella al siglo XIX y a la *Belle Époque*, pasando por la asimilación de la misma a la literatura de *colportage.* Así, los términos de «literatura de gran consumo» o «literatura serial», usados por los investigadores en Québec, parecen más adecuados aunque no haya desaparecido del todo el adjetivo «popular» cuando se trata de oponer ciertas producciones al canon.

Por eso, a Migozzi le parece necesario examinar de nuevo el conflicto inicial provocado por el folletín. En un largo capítulo 1, elabora la historia del folletín desde E. Sue hasta A. Dumas analizando la evolución del género a partir de su recepción (papel de los lectores —a través de las cartas— y su influencia en la orientación ideológica de la obra en el caso de E. Sue) y de las aportaciones de Dumas al género (diálogos, corte ritual y «se continuará...»), en particular el inicio de la época de la transmedialidad de los relatos con las adaptaciones teatrales. También subraya lo decisivo que fue el año 1836 (fecha de creación de *La Presse* de Émile de Girardin), al ser cuando surgió «el dispositivo fundador que, desde el principio, unió estrechamente la ficción novelesca con el objetivo de la gran divulgación y con la periodicidad (que muy pronto daría lugar a la seriación), es decir, una lógica de flujo de tipo industrial, pero también la lógica comercial de una sociedad de consumo» (p. 41). A continuación, señala la relación entre las críticas dirigidas al folletín y la inquietud por parte de las clases dirigentes frente a la creación de «un espacio de comunicación democrático» (p. 42). En los años 1840-1860 sitúa la emergencia de la cultura mediática moderna y sustituye la noción «textos populares» por «textos popularizados»: «Convendrá hablar de textos popularizados por unos soportes y de modos de difusión que popularizan, más que de textos (ontológica e inmaterialmente) populares» (p. 47). Termina señalando los efectos de cierto etnocentrismo de clase y de algunas posturas institucionales respecto al estudio de estas producciones, que hace falta rescatar para justificar el interés de los universitarios por ellas.

En el capítulo 2 examina la situación de la crítica y sus tentativas para designar el producto. Recuerda el hito que marcó el libro de Daniel Couégnas (1992), al suponer el paso de una poética del texto a otra de la lectura. La definición de la obra paraliteraria evidencia la redundancia narrativa de la cual habló Umberto Eco para explicar el éxito editorial.[6] Luego sintetiza 30 años de investigaciones personales o colectivas para poner de relieve las características de la lectura paraliteraria a partir del modelo propuesto por Paul Bleton (1997). Éste completó el anterior, elaborado por Daniel Couégnas, señalando ciertos desfases entre producción y consumo serial o entre los lectores destinatarios y los lectores reales. Eso lleva a definir la lectura paraliteraria como transversal a todas las capas de la sociedad, afectando a casi todos los lectores, por lo que Jacques Migozzi ve en ella «una de las formas de la cultura mediática característica de la modernidad» (p. 63).

El capítulo 3 se dedica a la definición de la cultura mediática delimitando cuatro momentos:

1) 1836-1863, con el desarrollo del ferrocarril y el auge de la editorial Hachette;
2) 1863-1930, expansión del impreso de masas;
3) 1930-1960, paso de la telegrafía sin hilos al cinescopio;
4) 1960-2000, el reinado de la pantalla.

De este modo, se llega a definir la cultura mediática —cuya primera forma fue la literatura popular— como «un proceso complejo e incesante de ajuste» entre, por una parte, las estrategias de captación de un público de masas por los medias, cuya oferta de «bienes simbólicos se rige por la primacía de lo económico; y, por otra, las prácticas mutantes y diversas de los

[6] Eco, 1978.

consumidores movidos prioritariamente por la búsqueda del placer» (p. 94).

A partir de esta definición, el capítulo 4 analiza las obligaciones del «productor textual» y sus consecuencias para la literatura. Frente a una fuerte demanda, el escritor se ve obligado a escribir mucho y rápidamente en detrimento de los refinamientos estilísticos o de toda sutileza en la diégesis. De ahí el reciclaje de materiales intertextuales y el funcionamiento posible a partir de tres esquemas narrativos: la identidad perdida, la educación sentimental y la justicia/venganza.[7] Eso conlleva una revisión del estatuto del autor, «especie en peligro» en la cultura mediática.

Llegados a tal punto sólo quedaba interrogarse sobre la dimensión literaria (*littérarité*) de la obra popular, lo que el autor hace en el capítulo 5. Subraya la necesidad para el estudioso de leer los textos, de frecuentarlos directamente, como lo hace él, para proponer un análisis alimentado por ejemplos entresacados de su biblioteca personal. Como respuesta a una «necesidad antropológica de narración», la ficción popular admite la repetición machacona y la extensión diegética posibilita formas seriales. Heredera de los relatos orales de las veladas de épocas anteriores conserva huellas del pacto entre el público y el que cuenta la historia. Y cuando se cuestiona el éxito de estos textos tan codificados y tan llenos de estereotipos, la respuesta que surge es que «el texto reserva las comodidades de la evidencia para una lectura de placer y devoradora» (p. 146), aunque haya siempre una finalidad edificante. Capaz de reírse de sí misma, la literatura popular no cultivó a gran escala este distanciamiento observable en los grandes nombres, justificación habitual de estudios universitarios que, de hecho, analizan un corpus sesgado, prueba de lo difícil que es librarse de los prejuicios literarios que priorizan la capacidad de distanciamiento textual en una obra. Por eso concluye con una reivindicación militante del reconocimiento de cualquier tipo de lectura, en particular la que se funda en la ilusión referencial, es decir, la misma que genera la literatura popular y de la cual no se excluye a nadie:

> En resumidas cuentas, frente a una representación llena de clichés, el lector no se deja engañar y se deleita jugando en varios niveles de significación. Y eso, sea cual sea el capital cultural y el utillaje intelectual del que le han dotado su origen social y su formación escolar: un lector-espectador de la cultura mediática —inmanente y envolvente— se convierte rápidamente en un lector-espectador *avisado*, dotado de un conocimiento intuitivo de los códigos de su biotopo cultural e imaginario (p. 201).

Muy didáctica, la conclusión recapitula el itinerario por los bulevares de lo popular: desde la exploración taxonómica de los dos primeros capítulos hasta el análisis llevado en los dos últimos; desde la perspectiva de la poética del texto y del acto de lectura, pasando por el capítulo 4 dedicado a la producción. En el momento de establecer el balance se pone de manifiesto la aportación principal, que ha consistido en una inversión de la perspectiva: «No es tanto la literatura popular la que haría falta definir, por su distancia con la literatura a secas, la que se respeta y la que se valora como un sacramento cultural; sino que quizás es más bien esa misma literatura, de estatuto tan indiscutible canónicamente como borroso teóricamente, la que habría que discernir por su secesión respecto a los textos de ocio que le gustan al gran público» (p. 214).

Revisar el canon se torna una necesidad tanto más cuanto se puede observar cómo evoluciona el juicio estético a través de clasificaciones y desclasificaciones de autores o de géneros —así últimamente ha sido rescatada la novela policíaca—. Aunque resulta difícil liberarse de las normas canónicas base de nuestra cultura textual, ya es un progreso ser capaz de admitir «lo lábil y parcial de nuestros criterios de evaluación» (p. 217). Imposible, por lo tanto, prescindir del estudio de la ficción impresa de gran divulgación, formadora del imaginario de los lectores. De ahí nace un programa para el investigador: profundizar en las reminiscencias de la literatura canónica; estudiar tanto la literatura popular como la literatura para la juventud, siendo ésta última la que modela profundamente la actividad de interpretación de los textos. Y, finalmente, extender este programa de

[7] Vareille, 1994.

estudios a otros espacios, como la imagen y los medios audiovisuales que, a su vez, reclaman ser analizados.

Precedida de una advertencia, una bibliografía crítica cierra el volumen. Organizada en tres partes («Literaturas populares y cultura mediática», «Teoría de la literatura, Crítica literaria, Lingüística» y «Sociología, Historia, Etnología, Filosofía»), está pensada como una herramienta al servicio de todos cuantos quieran profundizar en el tema tras la lectura del libro.

Este pertinente trabajo de síntesis de la investigación en la materia renueva las perspectivas y abre pistas para profundizar en el estudio de esta parte de la ficción impresa. Más allá del contexto francés de los ejemplos manejados, la metodología de Migozzi se puede trasladar a otros espacios geográficos y permitirá salir de callejones sin salida, como el de la oposición entre literatura popular y gran literatura, el de la composición social de los lectores o el de sus expectativas de lectura.

Referencias bibliográficas

Bleton, Paul: «Un modèle pour la lecture sérielle», *Études littéraires*, 30, 1, 1997, pp. 45-55.

Couegnas, Daniel: *Introduction à la paralittérature*, París: Seuil, 1992.

Eco, Umberto: *Il superuomo di massa*, [1976] Milán: Bompiani, 1978 [*El Superhombre de masas. Retórica e ideología en la novela popular*, Barcelona: Lumen, 1995].

Kalifa, Dominique: *L'encre et le sang*, París: Fayard, 1995.

— *La culture de masse en France. 1860-1930*, París: La Découverte, 2001.

Mollier, Jean-Yves: *Louis Hachette*, París: Fayard, 1999.

Morin, Edgar: «L'industrie culturelle», *Communications*, I, 1961, pp. 138-159.

— *L'esprit du temps, Essai sur la culture de masse*, París: Grasset, 1962.

Thiesse, Anne-Marie: *Le roman du quotidien*, [1984] París: Points Seuil, 2000.

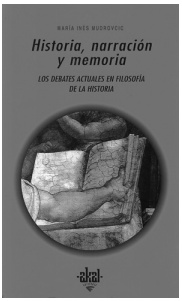
Vareilles, Jean-Claude: *Le roman populaire français (1789-1914). Idéologies et pratiques*, Limoges; Québec: Pulim; Nuit Blanche éditeur, 1994.

Christine Rivalan Guègo
Universidad de Rennes 2-Haute-Bretagne

Re-memorar la Historia

María Inés Mudrovcic
Historia, narración y memoria. Los debates actuales en la Filosofía de la Historia
Madrid: Akal, 2005, 159 págs.

Tots jorns aprench e desaprench ensemps[1]



En efecto, todos los días aprendemos y, al mismo tiempo, olvidamos, sin apenas darnos cuenta desaprendemos. Los versos de Jordi de Sant Jordi transmiten precisamente la fragilidad y el juego selectivo del recuerdo, que es en sí mismo, remembranza y desmemoria, pues a menudo descubrimos con asombro la capacidad de dotar de actualidad una información y no otra. Esta cita nos predispone al debate formulado en las páginas del libro de María Inés Mudrovcic, que constituye el principal aliciente para su lectura.

El título «Re-memorar la Historia» intenta aludir a dos de las partes fundamentales del libro que reseño: la connotación narrativa de la Historia (segunda parte) y la vinculación permanente que ésta mantiene con el recuerdo, con la memoria del pasado (tercera parte). La profesora de Filosofía de la Historia de la Universidad Nacional de Comahue en Argentina, María Inés

[1] Jordi de Sant Jordi: *Cançó dels opòsits*, poesia XV (I). Cfr. Riquer y Badia, 1984, 224. Este poema aparece también citado por el Marqués de Santillana en «Prohemio e carta» (¿1446?). Cfr. Garci Gómez, 1984, 90: «[XIII] Los catalanes, valençianos, en aun algunos del reyno de Aragón fueron e son grandes offiçiales desta arte […]. En estos tiempos floresçio Misen Jorde de Sanct Jorde, cavallero prudente, el qual çiertamente compuso assaz fermosas cosas, las quales el mesmo asonava, ca fue músico exçellente, e fizo, entre otras, una cançión de oppositos que comiença: *Tots jorns aprench e desaprench ensemps*».

Mudrovcic, expone a lo largo y ancho de esta monografía una serie de discusiones en torno a la epistemología de la Historia, o lo que es lo mismo, sus objetivos, sus mecanismos de transmisión y su construcción o definición. La división trimembre del libro toma la disciplina histórica como hilo conductor y eje cohesionador. Habida cuenta de ello dan los títulos de las tres partes, que son, por este orden, los siguientes: «Historia y modernidad», «Historia y narración» e «Historia y memoria». El contenido de todas y cada una de las secciones en que se estructura el libro forma parte de un *unicum:* la Historia. Es claro que la definición de ésta condiciona necesariamente la construcción del discurso y la relación del historiador con el tiempo pretérito.

El libro *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en la Filosofía de la Historia*, desde el punto de vista de su estructura externa, es una recopilación de artículos de la autora publicados en revistas, como la *Revista Latinoamericana de Filosofía* y *Cuadernos de Filosofía*, y de capítulos de libros, entre ellos el aparecido en el titulado *Voltaire, el Iluminismo y la Historia*.[2] Espacios lejanos para el historiador, de tal modo que recogiéndolos en un volumen se consigue la aproximación de un público más heterogéneo a su lectura. Ahora bien, cuenta con una dificultad añadida, porque requiere encajar varios artículos concebidos con finalidades distintas y creados en contextos diversos, lo que se observa oportunamente resuelto, sirviendo además para articular un discurso coherente y uniforme, pues todos comparten un argumento idéntico: la Historia como objeto de estudio. Las cuestiones enunciadas por Mudrovcic constituyen la arquitectura de este edificio, esto es, la presente monografía, de tal modo que cada una se identifica con uno de los pilares (las secciones en que se divide) y, al fin, todos sostienen el conjunto del monumento.

En primer lugar, el interrogante acerca del momento en el que la Historia puede ser considerada «moderna» tiene como espacio de comentario la primera parte de la monografía: «Historia y modernidad», contando para ello con un protagonista de excepción, Voltaire. Los presupuestos sobre los que insiste Mudrovcic, fundamentales para acercarse a la producción del mismo, hacen especial hincapié en que la Historia no será la «de reyes», ni «la relación sin cuento de las guerras» (p. 61); esto es, se opta por una Historia que englobe a las masas, que no se circunscriba a la política. Este giro en la percepción del objeto de estudio de la Historia ha sentado las bases de lo que se denomina Historia de la colectividad,[3] la que sólo ingenuamente puede creerse que representa a todos nuestros antepasados, pues se construye tomando los vestigios que unos pocos han decidido conservar.[4] A esta redefinición de la Historia propiamente enciclopedista conviene añadir otra valoración, la creación de la Filosofía de la Historia, que supone un cambio cualitativo en la configuración del conocimiento: la Historia deja de ser meramente descriptiva para ser también explicativa.[5]

En segundo término, en «Historia y narración» se aborda el desprecio sistemático que supone para muchos pseudos-científicos de la Historia la calificación de narración de sus escritos. Los mecanismos utilizados por los historiadores para comunicar los resultados de su investigación concluyen ineludiblemente en la construcción de su discurso, y es un despropósito imaginar que el discurso de un historiador *abstracto sensu* está plagado de imparcialidad y objetividad. Es un perogrullo, pero allá donde interviene un sujeto, necesariamente hay subjetividad. Está claro que el historiador interviene

[2] Mudrovcic, 1998.

[3] «Cualquier sociedad confiere un sentido a este conjunto de testimonios escritos que constituyen una parte de su memoria». Cfr. Gimeno Blay, 2001, 289.

[4] «La historia de los hombres —la que vale la pena escribir— es aquella que da cuenta de "los cambios en las costumbres y en las leyes" que conducen a un grado mayor de "politesse", entendiéndolo como un alejamiento del estado de la naturaleza». Cfr. Mudrovcic, 2005, 63.

[5] D'Alembert, 1985, 82.

en la configuración del discurso histórico,[6] por mucho que se distancie. No obstante, el historiador no es un novelista, su discurso obedece deontológicamente a un principio de realidad.[7] Frente al literato, obligado a ser fantasioso, el historiador asume un compromiso con la verdad.

En el tercer bloque, «Historia y memoria», Mudrovcic se presenta aún más combativa, incluso polémica, puesto que aludir a las herramientas del historiador para analizar los hechos del presente siempre remite a recuerdos y heridas a las que el gremio de historiadores no es ajeno. Algunos de sus ejemplos son sublimes, tal es el caso de Daniel Barenboim,[8] que intepretó a Wagner en Israel provocando un aluvión de críticas que zanjó exponiendo que el uso de la música de Wagner por los nazis es sólo una cuestión particular y no es motivo para dejar de escuchar la belleza que supone ésta para la Historia en general. Lo contrario, en todo caso, obedecería a conceder un triunfo más a Hitler. Así la recuperación de Wagner por Baremboim simboliza el éxito de la voz original frente a las voces secundarias.[9]

En «Historia y memoria» se reflexiona también a propósito de la complejidad del tratamiento histórico dirigido a la Historia del presente, la frase: «En donde hay trauma, no hay historia» (p. 136) resume por completo el valor de este tipo de Historia, lo que está absolutamente ligado con «Historia y narración», o lo que es lo mismo, la relación que el historiador adopta frente a una Historia demasiado reciente que, como individuo que es, le afecta profundamente y le niega cualquier aproximación profesional del fenómeno. El punto intermedio de comprensión histórica tiene como máxima: ni una fidelidad ciega al pasado, ni un olvido del mismo (p. 144).

De cualquier modo, toda la Historia es Historia del presente, tal y como dijo Benedetto Croce —«toda la Historia es Historia contemporánea»—,[10] pero sólo en la medida en que abordamos los acontecimientos del pasado con ojos del presente. Transmitimos al pasado nuestras preocupaciones, pero en ningún caso deberíamos confundir esto con la denominada Historia del presente, la de los acontecimientos más cercanos, para cuyo tratamiento convendría que nos proveyésemos de herramientas específicas.

En la misma línea de las relaciones entre Historia y memoria, convendría reflexionar acerca de la proliferación masiva de espacios para el recuerdo, que pone en jaque el propio sentido de la Historia, puesto que el uso abusivo de cualquier instrumento en este sentido puede tener efectos perversos.[11] El recuerdo continuo de unos hechos implica en muchos casos sumir en el olvido otros. De tal modo que memoria y olvido son dos partes de la misma moneda.[12] Las alusiones en cuanto a las oposiciones ampliamente conocidas entre memoria y olvido nos remiten a los clásicos, así lo recoge María Inés Mudrovcic (Aristóteles, Platón, Agustín, etc.), y a ellos nos atrevemos a añadir a otro

[6] «La Historia como argumento y la Historia como discurso fueron tratados como modos excluyentes y no complementarios de aproximación a la Historia». Cfr. Mudrovcic, 2005, 73.

[7] «El profesional de la Historia, se afirma, no puede prescindir del principio de realidad». *Ibídem,* 88.

[8] «Olvidar a Wagner es concederle la última victoria a Hitler», afirmó. Cfr. *ibídem,* 150.

[9] Gimeno Blay, 2001, 288.

[10] «[…] de donde la tesis de la contemporaneidad de toda Historia […]». Cfr. Croce, 1985, 262.

[11] «La sacralización de un acontecimiento pasado no se confunde con la afirmación de su singularidad». Cfr. Todorov, 2002, 195.

[12] «De allí que el verdadero aprendizaje consista en el esfuerzo por recordar lo olvidado: sólo los dioses y unos pocos elegidos no aprenden, puesto que no olvidan. "Para aquellos que han olvidado, la rememoración es una virtud, pero los perfectos no pierden jamás la visión de verdad y no tienen necesidad de recordarla", así dice Platón en el *Fedón.* Es el olvido el que induce el trabajo del recuerdo». Cfr. Mudrovcic, 2005, 149. «El sentido de la condena al recuerdo, es decir, el sentido del olvido es el mismo en uno y otro de los ejemplos antes mencionados. Parafraseando a Aristóteles podemos afirmar que el "olvido y el recuerdo se dicen de muchas maneras". Y quisiera señalar esto en una época en donde el culto a la memoria se ha traducido en el imperativo: ¡no olvides! […]. Pero la pregunta es, cuando se ordena no olvidar […], ¿qué es lo que se pide recordar?». Cfr. *ibídem,* 150.

clásico del siglo XV, con cuya cita iniciamos esta reseña, Jordi de Sant Jordi, de lo que se deriva que aprender lleva a la mente a desarrollar unas informaciones en contra de otras; por tanto, no es más que otro modo de olvidar. Únicamente los seres perfectos no aprenden, porque no olvidan.[13]

La lectura más positiva desde el punto de vista del historiador es que desde la Filosofía de la Historia se le ofrece un instrumento para problematizar sobre asuntos tales como la elaboración del discurso histórico o los usos de la memoria, de gran interés en su quehacer diario y, al mismo tiempo, se realiza con ello un ejercicio de interdisciplinariedad. Un libro hecho por una filósofa de la Historia y dirigido a historiadores en general permite a estos últimos la puesta al día sobre los debates actuales en torno a la disciplina que cultivan, y al tiempo propicia el diálogo entre ambas, ya que los trabajos del historiador servirán de *feedback* en este proceso, para continuar preguntándose qué es la Historia, cómo se transmite y de qué experiencias del pasado se alimenta.

La Historia es el elemento común a todo el volumen. En definitiva, se trata de un libro de reflexión sobre la disciplina histórica que reclama su atención en la definición del término «Historia», en la explicación de los medios utilizados en la investigación histórica y en los rasgos característicos de los materiales que el historiador necesita para realizar su actividad; ese almacén conformado por la colección de textos del pasado. En conjunto, Mudrovcic trata de poner sobre la palestra nociones ontológicas y epistemológicas sobre la Historia y fomentar el debate entre visiones contrapuestas; al fin y al cabo, el único modo de alcanzar conocimiento nuevo en el área de Humanidades.

Referencias bibliográficas

Croce, Benedetto: *Teoría e historia de la historiografía*, Buenos Aires: Escuela, 1985.

D'Alembert: *Discurso preliminar de la Enciclopedia*, Madrid: Sarpe, 1985.

Garci Gómez, Miguel: *Prohemios y cartas literarias. Marqués de Santillana*, Madrid: Editora Nacional, 1984.

Gimeno Blay, Francisco M.: «Conservar la memoria, representar la sociedad», *Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita*, 8, 2001, pp. 275-293.

Mudrovcic, María Inés: *Voltaire, el Iluminismo y la Historia,* Simbrón (Buenos Aires): Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos (FUNDEC), 1998.

— *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en la Filosofía de la Historia*, Madrid: Akal, 2005.

Platón: *Diálogos.* Vol. III: *Banquete, Fedón y Fedro*, Madrid: Gredos, 1997.

Riquer, Martí de y Lola Badia: *Les poesies de Jordi de Sant Jordi. Cavaller valencià del segle XV,* Valencia: Tres i Quatre, 1984.

Todorov, Tzevtan: *Memoria del mal, tentación del bien*, Barcelona: Península, 2002.

[13] Platón, 1997, 72-77.

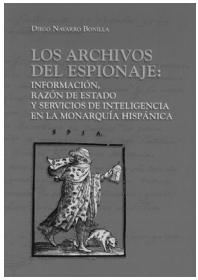
María José Bádenas Población
Universidad de Valencia

Escritura y servicios de inteligencia españoles en la Edad Moderna

Diego Navarro Bonilla

Los Archivos del Espionaje: información, razón de estado y servicios de inteligencia en la Monarquía Hispánica

Salamanca: Caja Duero, 2004, 204 págs.



Hablar de la obra de Diego Navarro, profesor de la Universidad Carlos III, no es tarea fácil por el grado evolutivo de sus concepciones historiográficas y metodológicas, reflejadas en su corpus de monografías de gran valor para el estudioso de la cultura escrita en España. Este joven autor cuenta ya con tres obras que suponen plenamente una renovación en los estudios de

la Historia de la archivística, concebida como ámbito de análisis histórico. Diego Navarro en sus obras hace Historia a partir de un novedoso sujeto historiográfico: los archivos, los fondos documentales, y las instituciones y personas que los han creado o los han reunido.

A este menester ha dedicado una trilogía compuesta por su ensayo sobre las funciones y la imagen de los archivos en la España de los siglos XVI y XVII;[1] su libro dedicado a la organización documental de la Diputación del Reino de Aragón en el Antiguo Régimen;[2] y, finalmente, la monografía que nos ocupa, sobre los servicios de inteligencia de la Monarquía Hispánica a partir del estudio de la producción documental especializada en el espionaje español de los siglos XVI y XVII, obra galardonada con el Premio Nacional de Defensa en el año 2003.

De manera especial, en la obra que comentamos, el autor perfecciona su oficio historiográfico analizando dos sujetos fundamentales: los fondos documentales producidos en las tareas de espionaje y las instituciones y funcionarios que los produjeron, relacionados mediante el vínculo ideológico de la razón de Estado moderna que dio lugar a su aparición. En el contexto de la investigación historiográfica española, *Los Archivos del Espionaje* supera las líneas de la investigación centrada en los estudios sobre la organización de la acción exterior española, sobre la adscripción puramente militar de los servicios de inteligencia y sobre las meras colecciones de documentos. Diego Navarro nos ofrece una nueva realidad, la de la organización de los servicios de inteligencia como una función más del aparato del Estado, necesarios en unos momentos cruciales en el papel de España como potencia de primer orden mundial.

La obra se estructura conceptualmente en cuatro grandes apartados. En primer lugar, se trata sobre la concepción de los servicios de inteligencia en la Europa de la Edad Moderna, en la que España jugó un importante papel como potencia de primer nivel, analizándose las bases de los servicios de inteligencia (pp. 25-60). En segundo lugar, se aborda la organización de los servicios de inteligencia y espionaje en la Monarquía Española (pp. 61-94). En tercer lugar, se analiza el ciclo documental producido por los servicios de espionaje y por la maquinaria burocrática de la Monarquía Hispánica encargada de su gestión y control (pp. 95-162). Y, en cuarto lugar, se estudia el marco donde tenía lugar la gestión documental y burocrática de los servicios de inteligencia: el medio urbano, sede de las representaciones diplomáticas y sede de los fondos documentales del espionaje, y ámbito donde actuaban preferentemente los espías y «contraespías» (pp. 163-182).

El autor muestra en su primer capítulo el valor de los sistemas de información, necesarios para toda actividad de gobierno. Se plantea cómo el conocimiento jugó y sigue jugando un inevitable papel en la necesidad de información para la política, para la guerra y para la economía. Al igual que los documentos son producto de un ciclo vital, desde que se conciben, se crean materialmente conforme a un procedimiento y se decide destruirlos o conservarlos, los servicios de inteligencia formaron un ciclo en el que se generaron productos documentales concretos. Para el autor, «el análisis de los procedimientos de génesis, organización, custodia y consulta de los documentos desde la teoría archivística proporciona un marco de referencia conceptual válido para enfrentarse desde una óptica documental a la producción escrita de los servicios de inteligencia de la Monarquía Hispánica» (p. 139). La políticas burocráticas y de archivo llevadas a cabo en la España de los siglos XVI y XVII en torno al Consejo de Estado, al Consejo de Guerra y la red de legaciones diplomáticas dieron lugar a la creación de un sistema de información e inteligencia, que está relacionado con la conciencia desarrollada en esa época acerca del alcance de lo escrito para fundamentar la política estratégica del Imperio español.

La documentación generada en los sistemas de información y espionaje quedó dentro del

[1] Navarro Bonilla, 2003.
[2] *Ibídem*, 2004.

marco del control de la información por medio del sistema de la escritura y del registro que caracterizó a la documentación de la administración de la Monarquía Hispánica conservada en nuestros archivos. La escritura y los archivos vienen a ser dos instrumentos de información, la primera da lugar a los documentos, y los segundos se constituyen en los tesoros de la memoria formada por la recopilación de éstos.

En el segundo capítulo se analizan las instituciones mentales y burocráticas relacionadas con los servicios de inteligencia, como el Consejo de Estado, y los conceptos del secreto y la razón de Estado. En este contexto, los archivos eran identificados como los lugares idóneos para la guarda de los secretos, señalándose cómo la «conciencia archivística» de Felipe II, plasmada en la creación del Archivo General de Simancas, giraba en torno a la vinculación de tres conceptos: información, secreto y Estado. En relación con el archivo, estaba la Corte, lugar donde se creaban los archivos privados de los validos y secretarios reales, verdaderos tesoros de conocimiento ubicados en el medio urbano y en los que tenían una especial importancia dos tipos documentales: los cuadernos de notas personales y los libros de memorias. En la creación de los sistemas de información y de control de la comunicación de los siglos XVI y XVII, la cultura escrituraria alcanzó un significativo papel para la guerra y para las tareas burocráticas y de Estado.

El tercer capítulo trata sobre el marco institucional de los sistemas de información y espionaje, analizando la organización y el funcionamiento de los Consejos de Estado y Guerra, así como la red diplomática. Diego Navarro plantea cómo la producción documental vinculada a los servicios de inteligencia de la Monarquía Hispánica formaba parte de la red de información de las instituciones del régimen polisinodial al servicio de la Corona; es decir, eran un brazo más de la administración y del gobierno. Las labores de inteligencia estaban controladas por el Consejo de Estado, que ejercía la «inteligencia estratégica» a través del Espía Mayor y del Superintendente de las Inteligencias; mientras que el Consejo de Guerra se encargaba de la «inteligencia táctica», controlando y organizando las redes de agentes. Los sistemas de espionaje españoles operaban en los grandes centros urbanos, sede de los principales órganos de poder europeos como Bruselas, Nápoles, Venecia y, especialmente, Roma. En el ciclo de la información producida por el espionaje destacaron dos figuras conectadas a la jefatura del Estado: los secretarios reales y los validos. La comunicación se realizaba mediante la correspondencia epistolar, los despachos y los avisos, generalmente cifrados.

El cuarto capítulo aborda la dimensión documental del ciclo de inteligencia, compuesto por seis fases:

I) Las necesidades de la información como recurso activo de la acción de Estado.
II) La confección de «Instrucciones» para el desarrollo de las actividades de espionaje.
III) La búsqueda y obtención de la información en el medio urbano, fundamentalmente canalizada por las embajadas y representaciones diplomáticas.
IV) La elaboración de la información mediante su registro especializado en tipos documentales concretos como los avisos, las relaciones y los informes.
V) La recepción y análisis de la información para servir en la toma de decisiones de Estado.

En la elaboración documental de la información jugaron un importante papel los secretarios reales en tres aspectos fundamentales: el cifrado y descifrado, la gestión y la salvaguarda de la información. La cifra era el sistema de protección de la escritura, conservándose miles de ejemplos en el Archivo General de Simancas, pero no era infalible, puesto que los sistemas de espionaje externos pretendían en todo momento romper el secreto de la información ideando medios para conocer las claves de la cifra.

Finalmente, en el quinto capítulo se analiza el papel de los centros urbanos europeos como espacios esenciales de las labores de espionaje

e información. Se estudia el caso especial de Roma que aunaba en la época barroca la triple y singular faceta de centro religioso, político y cultural del mundo. Allí se estableció el Archivo Real de Roma en torno a la representación diplomática española permanente, memoria documental de la inteligencia y eje de operaciones internacionales junto con Madrid. En la elaboración y recepción de la información jugaron un gran papel los centros urbanos por su cosmopolitismo y los comerciantes y viajeros como conocedores y transmisores de noticias.

La obra finaliza con un seleccionado apéndice documental y con una completa bibliografía en la que destaca la recopilación de las principales fuentes escritas, manuales y tratadistas de la época.

Como trabajo de inspiración archivística, hay que destacar las fuentes documentales utilizadas, el material de primera mano, cuya conservación fundamentalmente en el Archivo General de Simancas enmarca cronológicamente esta obra. Aunque Diego Navarro acostumbra a hacer un rastreo por las fuentes literarias de la época y por los tratadistas en materia de espionaje, la gran cantera informativa es la «Sección de Estado» del citado archivo, complementada con sondeos en el Archivo Histórico Nacional, donde se encuentra la continuación de los fondos del antiguo Consejo de Estado, fundamentalmente a partir del siglo XVII. En este archivo también se utilizan los expedientes de concesión de hábitos de las Órdenes Militares, verdaderas «condecoraciones» de la época para los personajes que prestaban grandes servicios a la Corona. Diego Navarro también utiliza la Sección de Manuscritos de la Biblioteca Nacional, ese gran depósito, no sólo de textos inéditos, sino especialmente de archivos privados de diversa procedencia que formaron parte en su mayoría de la Biblioteca y del Archivo del Palacio Real en su día, es decir, el gran archivo de la jefatura del Estado de la Monarquía Hispánica, cabeza del entramado diplomático, militar y de los servicios de inteligencia como pilares de la política exterior de la España de los Austrias. También se utilizan fuentes extranjeras, como la Biblioteca Nacional de París. Desde el punto de vista de las fuentes, la obra que comentamos muestra las enormes posibilidades que tienen los polifacéticos fondos documentales conservados en los Archivos Estatales españoles.

Los Archivos del Espionaje ofrece una frescura metodológica en la historiografía cultural española al ofrecernos tres aportaciones muy significativas —presentes en toda la obra de Diego Navarro—: la renovación metodológica de los estudios históricos que utilizan los fondos documentales y los archivos como objeto historiográfico; la utilización del método archivístico, que, como indicó el maestro Lodolini, es en esencia el método histórico, y la comprensión de los fondos o fenómenos documentales en relación con sus productores o recopiladores, reconstruyendo sus funciones y actividades, en un verdadero trabajo de lo que algunos autores vienen denominando como «arqueología documental»; y la finalidad última de la investigación archivística como aportación espistemológica, es decir, como ampliación del conocimiento histórico de una sociedad o de una civilización concreta. En este sentido, la aportación de Diego Navarro es doble. Por un lado, está su concepción atemporal de la comunicación y de la información como objeto histórico; y, por otro, su concepto de la Antropología de la escritura y de los testimonios documentales, que vincula a las concepciones del poder y a la búsqueda de sistemas de información útiles para la intervención estatal en materia de gobierno o de política exterior, así como en los procesos de gestión económica o en su función judicial.

Referencias bibliográficas

Navarro Bonilla, Diego: *La imagen del archivo. Función y representaciones en España (siglos XVI-XVII)*, Gijón: Trea, 2003.

— *Escritura, poder y archivo. La organización documental de la Diputación del Reino de Aragón (Siglos XV-XVIII)*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

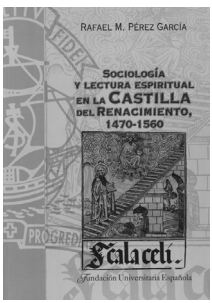
Alfonso Sánchez Mairena
Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos

Libros y redes espirituales en el arranque de la Edad Moderna en España

Rafael M. Pérez García

Sociología y lectura espiritual en la Castilla del Renacimiento, 1470-1560

Madrid: Fundación Universitaria Española, 2005, 496 págs.



En los últimos años la Fundación Universitaria Española ha reemprendido, con buen criterio, la edición de monografías que son el resultado de la elaboración de excelentes tesis doctorales realizadas por jóvenes investigadores que se han interesado por el estudio de un mundo tan complejo y atrayente como es el de las actitudes, vivencias y pluralidad de las formas de pensamiento espiritual aparecidas en los primeros tiempos de nuestra Edad Moderna. Ahí están los ejemplos de los libros de Saturnino Plaza, Maria Laura Giordano o el que aquí nos ocupa, el de Rafael Pérez García, discípulo de uno de los mejores especialistas actuales en esta materia en nuestro país como es el doctor Carlos Álvarez Santaló, cuyo magisterio en la Universidad de Sevilla ha sido fundamental para la aparición de una dinámica generación de investigadores proyectados apasionadamente en el estudio de nuestra Historia cultural.

El estudio de Rafael Pérez García se centra en el análisis de la realidad espiritual castellana de la primera mitad del siglo xvi y su relación con las fuentes librescas que la alimentaron. El estudio de la vida religiosa en los primeros tiempos de la Edad Moderna en España ha sido objeto históricamente de excelentes estudios centrados sobre diversas perspectivas que el autor desgrana meticulosamente en el excelente estado de la cuestión con que inicia su libro. La simple mirada a los títulos citados nos recuerda el confuso panorama doctrinal que vivió la Península en las primeras décadas del siglo xvi —y que también dejara entrever Bataillon en su célebre estudio sobre el erasmismo en España—, en el que es difícil distinguir en ocasiones con nitidez las fronteras entre creencias y prácticas como el alumbradismo, el erasmismo o las renovadoras de distinto signo que pronto serían sospechosas de identificación con un monstruo, en buena parte creado por el sueño de la razón inquisitorial, como fue Lutero. En ese magma ciertamente vidrioso de creencias y comportamientos religiosos indefinidos se proyectaría el polifacético mundo de reformas religiosas habidas en tiempos del cardenal Cisneros que, en parte herencia de las corrientes de la *Devotio Moderna* europeas, afectarían a los espíritus más inquietos entre eclesiásticos y laicos en su forma de entender la experiencia religiosa proyectada hacia un plano más individual donde la lectura religiosa resultaba imprescindible. O hacia la aparición de una extraordinaria literatura mística española en los siglos xvi y xvii (con figuras como Santa Teresa de Jesús, San Juan de la Cruz o Fray Luis de Granada) cuyas bases ideológicas hay que rastrear en ocasiones en una tradición espiritual y literaria que se remonta a los tiempos medievales, fundamentada en la compleja síntesis entre el cristianismo y el pasado converso de muchos de sus autores.

A mi juicio, el trabajo de Rafael Pérez García tiene dos méritos incuestionables. En primer lugar, estamos ante un excelente ejemplo de aproximación metodológica al análisis sociológico de la realidad espiritual castellana de la primera mitad del siglo xvi desde los terrenos fecundos y entrecruzados de la Historia del libro y de la lectura. Su autor no sólo se ha fijado como meta reflejar los mecanismos de la edición, circulación y posesión de los libros religiosos impresos que alimentaron la espiritualidad de algunos grupos de la sociedad española de comienzos del Quinientos, sino que, además, ha tratado de entender en toda su complejidad los procesos de compresión de sus contenidos, atendiendo no sólo a las formas en que se producía su lectura, sino también a los procesos

de dirección espiritual por parte de quienes ejercían el rol de magisterio en los diferentes círculos o redes que agrupaban a los espirituales castellanos, acelerando, mediatizando y readaptando los mensajes en la lectura muchas veces oral. Redes, por otra parte, caracterizadas por el proteccionismo político dispensado por algunos importantes linajes nobiliarios (destaca el conocido ejemplo de los Mendoza o los Villena) y por un cierto interclasismo de sus componentes muy en relación con un clientelismo doméstico, muy bien descrito en el capítulo segundo.

Al lector le queda la sensación, tras leer las páginas de este estudio, de que su autor no sólo ha realizado un paciente trabajo de archivo (especialmente por lo que se refiere a la consulta de las fuentes notariales —más de medio millar de inventarios de bienes de diferentes ciudades castellanas—, que sirven de base a una parte de su estudio), sino que, además, lo ha completado con un conocimiento exhaustivo de otros trabajos en la misma línea y una atesorada erudición sobre los contenidos de aquellas obras que constata que estuvieron presentes en las bibliotecas de sus lectores, ciertamente minoritarios en la sociedad castellana renacentista, pues la comprensión de los contenidos del discurso religioso no siempre estuvo al alcance del intelecto de todos aquellos que, aparentemente, habían podido adquirir la competencia de la lectura. En segundo lugar, y no de menor importancia, me gustaría señalar como meritoria la ambición de miras del estudio de Pérez García. En una historiografía que, como la española en los últimos años, ha pecado de un excesivo reduccionismo primando el localismo investigador, el planteamiento de un estudio que aborda la incidencia del libro espiritual en la formación de las prácticas espirituales vividas y entendidas (que tendrán como telón de fondo dramático y final los autos de fe de Valladolid y Sevilla de los años 1559 y 1560) y el esfuerzo continuado de Historia comparativa con otros centros peninsulares, me parece una opción elogiable a la vez que necesaria.

El libro está dividido en dos partes. En la primera («Lo espiritual y los espirituales») se aborda el análisis de los mensajes y las redes sociológicas tejidas en las tierras del centro de Castilla y en Sevilla en torno al mundo de los espirituales. Son dos largos capítulos en los que el lector quizás hubiera agradecido que se hubieran aligerado los formalismos propios de una Tesis Doctoral en su transición a la monografía divulgativa: menos referencias metodológicas, quizás resumibles en el capítulo introductorio; y un abuso recurrente al empleo de la negrita que condiciona la lectura no sólo de los textos de la época, sino también del mismo discurso del autor. En el primer capítulo, de gran interés, se estudia el contenido de la Teología espiritual consumida, a través del análisis de algunas obras de peso como fueron las de Francisco Osuna, Gómez García o Bartolomé de Carranza. A través de ellas se examina la concepción filosófica del alma, como clave para alcanzar a través de la meditación un contacto místico con la divinidad. Sorprende, no obstante, la necesidad que los textos reflejan de exteriorizar esas experiencias individuales e internas mediante signos corporales: los gritos o las lágrimas derramadas por el místico como aguas que lavan los ojos del alma; la enfermedad —con la sublimación que la mística española hará de la aparición de las llagas—, como símbolo incontestable de los sufrimientos del alma por alcanzar la experiencia divina en el interior del propio cuerpo. El segundo capítulo, dedicado a la identificación sociológica de las redes espirituales, me parece un magnífico ejercicio prosopográfico basado en la síntesis de trabajos previos y de nuevas aportaciones documentales del autor. Hecho de menos, quizás, una valoración más política de los temores que estas redes, por su interestamentalidad, provocaban en el poder político. A nadie escapa que el contexto general europeo —especialmente el alemán— era un toque de atención de los riesgos que podía suponer este tipo de redes, lo que llevó a una actuación política de la Inquisición sobre los sujetos que las integraban (ahí está el caso de Eugenio de Torralba, el médico relacionado con el círculo del Almirante de Castilla, que también diseccionó Julio Caro Baroja en sus *Vidas mágicas e Inquisición*, que fue objeto de proceso inquisitorial y que se podría relacionar con el fracaso de la

aventura de los llamados Apóstoles de Medina de Rioseco).

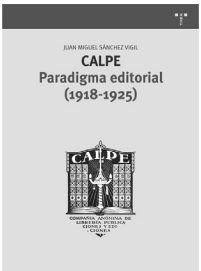
La segunda parte («El libro y la lectura espiritual»), se inserta de lleno en el análisis de la edición religiosa y su consumo. Pocas sorpresas depara el examen de las bibliotecas realizadas a través de los inventarios de particulares o de instituciones conventuales, posiblemente muy condicionadas por el temor que la caza inquisitorial sobre el libro heterodoxo produjo a partir de los años 40 y 50 del siglo XVI: protagonismo de la nobleza, el patriciado urbano y el clero en su posesión y, en menor medida, entre los círculos de mercaderes y profesiones liberales; escasa o nula presencia en los sectores más humildes; protagonismo de los libros de horas (como género a la vez muy cercano a la mujer) y los de espiritualidad (cuyos títulos más destacados son recogidos en las páginas 270 a 275). Géneros impresos que no excluyen la pervivencia, en fechas tan tempranas, de la circulación del manuscrito o de los medios epistolares previstos para su lectura colectiva en las mallas espirituales forjadas. Cerrando el círculo, el capítulo cuarto y último retoma lo dicho en el primero sobre los mensajes espirituales y las formas de proceder a sus lecturas: los tiempos de la misma, sus finalidades como arma de combate espiritual (la meditación en torno a la vida y la muerte, al pecado). Todas ellas, no viendo al libro como una finalidad en sí misma, sino en la medida que instrumento que permite despertar las emociones, los afectos que inciten al lector a despegarse, a independizarse del libro, siguiendo las claves de la tradición franciscana: la lectura de unas líneas, de unas hojas, hasta que el lector pueda libremente descansar y liberarse en la meditación sin tener necesidad de concluir la lectura.

En definitiva, un excelente estudio (al que posiblemente le faltan elementos de lo que fuera en su día su Tesis Doctoral y que confiamos den lugar a nuevas publicaciones) y al que quizás hubiera venido bien al lector incluir unas conclusiones finales (en ocasiones introducidas parcialmente en los propios capítulos) y una bibliografía general que acompañase el apéndice de cuadros con que concluye el libro.

José Luis Betrán
Universidad Autónoma de Barcelona

La singladura de un coloso del libro

Juan Miguel Sánchez Vigil
CALPE. Paradigma editorial (1918-1925)
Gijón: Trea, 2005, 541 págs.



No son muchas las obras existentes sobre casas editoriales españolas en la Época Contemporánea a diferencia de las realizadas en otros países como Francia gracias a la labor del Institut Mémoires de l'Édition Contemporaine (IMEC).[1] Esta lamentable carencia está relacionada con la falta de documentación y archivos de dichas empresas, aunque tenemos gratas sorpresas como la reciente y magnífica Tesis Doctoral de Mónica Baró sobre la casa Juventud o el trabajo dirigido por Julio Ruiz Berrio sobre la editorial Calleja.[2] La guerra, un incendio, la falta de espacio y el desinterés han provocado la desaparición de papeles fundamentales para reconstruir la Historia de la edición en nuestro país. Por este motivo y por la trascendencia de la editorial CALPE celebramos la aparición del libro de Juan Miguel Sánchez Vigil. Este antiguo documentalista gráfico de la editorial Espasa-Calpe ha realizado una magnífica investigación buceando en el rico archivo de su fundador, Nicolás M.ª de Urgoiti. Esta empresa moderna y pionera merecía un trabajo de envergadura como el que aquí analizamos.

La obra está estructurada en cuatro grandes apartados en relación con la historia, la

[1] Este centro, situado en Caen, está especializado en la recuperación de todos los archivos de escritores, editores y libreros. En este sentido remito, por ejemplo, a los trabajos de Assouline, 1987; Parinet, 1992; Simonin, 1994; y Mollier, 1999.

[2] Tuve el placer de participar en el Tribunal de esta Tesis Doctoral y espero que pronto sea publicada. Cfr. Baró Llambias, 2005. Ruiz Berrio, Martínez Navarro, Colmenar y Carreño, 2002.

producción, el fondo editorial y los protagonistas de Calpe, que culmina con un apéndice documental y una cronología del período. También destacan las fotografías en blanco y negro sobre autores, profesionales del libro, la librería y los talleres de la firma, así como las ilustraciones a color de las portadas de las obras que completan el texto.

Resulta muy interesante la creación de CALPE vinculada a La Papelera Española y al grupo Prensa Gráfica, responsable, entre otros, de periódicos como *El Sol* y *La Voz,* y de revistas como *La Esfera* y *Mundo Gráfico*. Esta empresa se constituyó como sociedad anónima en 1918 con un capital de 12.000.000 de pesetas, nada habitual en la industria editorial de la época. Aunque estableció su sede en Madrid, abrió una delegación en Barcelona para atender el mercado catalán. Asimismo, destacó la intervención decisiva de José Gallach y de su fondo editorial en la fundación de CALPE. Sánchez Vigil aborda igualmente la edificación de El Palacio del Libro en la Gran Vía por la Constructora Calpense. Algunas de estas cuestiones ya habían sido estudiadas por Mercedes Cabrera en su biografía sobre el emprendedor Nicolás M.ª de Urgoiti.[3] Detrás de este soberbio proyecto que revolucionó el mundo del libro por las dimensiones, modernidad y criterios racionalizadores estaba la mente preclara de Urgoiti. Los objetivos que perseguía eran ampliar el mercado del papel, ya que La Papelera controlaba el 50% de las acciones de la editorial; introducir las corrientes culturales del extranjero; luchar contra el control ideológico dominante; y acometer la exportación de libros a los mercados americanos.

Según Sánchez Vigil, «Calpe formó parte del ideario intelectual, político y cultural de Urgoiti: pluralismo y modernización, difusión de la cultura, extensión del pensamiento clásico y moderno, difusión de las nuevas técnicas y de las ciencias, y aprovechamiento y crecimiento económicos» (p. 76). Estos planteamientos coinciden con los desarrollados por los autores que realizaron el primer estudio sobre la figura de Urgoiti en 1983.[4] Además, para hacer frente al progresivo aumento de la producción editorial, que no podía ser absorbida por las imprentas colaboradoras, se construyeron en la calle Ríos Rosas de Madrid los talleres tipográficos de la empresa, donde también se imprimieron obras de fondos ajenos. Por último, para completar el control del proceso productivo, Calpe abrió en 1923 La Casa del Libro. Esta librería de grandes dimensiones revolucionó el concepto del comercio de publicaciones. De este modo, la Compañía Anónima de Librería, Publicaciones y Ediciones abarcaba todo el ciclo del libro, desde la creación hasta el consumo. Además, Urgoiti nombró al filósofo José Ortega y Gasset director literario de la casa, quien a su vez eligió al equipo responsable de obras y colecciones.

Son muchos los aspectos relevantes que aborda este libro, como la implantación de Calpe en América Latina con el establecimiento de una delegación en Buenos Aires en 1922 y las sucursales en Valparaíso y Santiago de Chile en 1924, que permitieron la colocación en el mercado de obras de su fondo y de las otras casas que distribuía, como Calleja, Santiago Rodríguez, Mundo Latino o Caro Raggio, entre otras. En este mismo sentido, destaca la red de distribución establecida en el continente americano a través de sus viajantes de comercio, que conseguían las exclusivas de librerías para los fondos propios y los que administraban. Tampoco debemos olvidar la importante labor de distribución de publicaciones en las librerías españolas de provincias del catálogo propio y de numerosas firmas. Sobre la cesión de obras por parte de editoriales a Calpe destacó el convenio que firmó con la casa La Lectura en 1922, dirigida por Domingo Barnés, para su explotación y venta durante cinco años, atendiendo especialmente a las colecciones «Clásicos Castellanos» y «Ciencia y Educación». Este procedimiento implicaba la inclusión de los títulos de La Lectura en los catálogos de Calpe, ya que significaba un avance respecto a la mera distribución de libros ajenos.

[3] Cabrera, 1994.

[4] Carrasco, Cruz, Elorza y Cabrera, 1983, 267-290.

Otra cuestión notable es la campaña de publicidad y propaganda que desarrolló esta editorial con anuncios en la prensa, especialmente las críticas de Ernesto Giménez Caballero en *El Sol*. También destacó al respecto la publicación del *Boletín del Palacio del Libro,* y su sucesora, la *Guía del Lector,* para dar a conocer sus títulos a clientes y profesionales, los innumerables catálogos generales y por colecciones, y la instalación de carteles en el metro de Madrid, sin olvidar la apertura de librerías en las estaciones del suburbano. Todas estas iniciativas hicieron muy populares las publicaciones de Calpe entre el público lector de la época.

Una singularidad de esta firma fue el nutrido grupo de científicos e intelectuales de renombre que se hicieron cargo de las distintas secciones. Aparte de Ortega y Gasset, que seleccionaba los títulos de ensayo y estaba al frente de la «Biblioteca de Ideas Fundamentales del Siglo XX», destacaron Manuel García Morente y Luis Bello en la sección de Literatura; Juan Dantín Cereceda en Geografía y Viajes; Lorenzo Luzuriaga en Pedagogía; Luis de Hoyos Sáinz en Agricultura y Zoología; Esteban Terradas en Ciencia y Técnica; Santiago Ramón y Cajal y Gustavo Pittaluga en Medicina; o Ramón Menéndez Pidal al frente del *Diccionario de la Lengua de la Real Academia*. La participación de estos especialistas conformó un magnífico catálogo muy heterogéneo y amplio con series famosas y de prestigio como la «Colección Universal», «Colección Contemporánea», «Clásicos Castellanos», «Los Humoristas», «Los Nuevos» y «Los Poetas». Sin olvidar los «Libros de Aventuras», «Viajes Clásicos y Modernos», «Biblioteca Científica», «Biblioteca Médica», «Biblioteca de Deportes» o la «Biblioteca Técnica», entre otras.

Además, las traducciones de obras corrieron a cargo de filólogos, lingüistas y expertos como Pedro Salinas, Cipriano Rivas Cheriff, Manuel Azaña, José Moreno Villa o Margarita Nelken. De hecho, para introducir el pensamiento y la ciencia extranjeros fueron fundamentales los acuerdos con editoriales foráneas como Flammarion, Delagrave, Appleton, Gallimard o Springler para la compra de derechos. Otros colaboradores fueron el dibujante Luis Bagaría o el ilustrador Gabriel García Maroto. El fondo de Calpe, con más de 1.000 títulos, descansaba principalmente en Literatura, Ensayo y Ciencia. Entre los autores publicados la nómina sería interminable, pero destacamos a John M. Keynes, Bertrand Russell, H. G. Wells, Oswald Spengler, Chejov o Marcel Proust entre los extranjeros. Entre los nacionales sobresalen Julio Camba, Fernando de los Ríos, Miguel de Unamuno o Ramón Gómez de la Serna.

Pero este ambicioso programa editorial de gran relevancia intelectual tuvo problemas financieros. Calpe fue un desafío cultural y científico que apostó por la renovación y modernización de España al que no acompañaron los resultados económicos. A pesar del éxito de sus publicaciones en cuanto a calidad y repercusión social, las ventas no reportaron los beneficios deseados por el Consejo de Administración, ya que Calpe tuvo problemas financieros desde el principio debido a las fuertes inversiones en inmuebles y terrenos de Madrid y Barcelona. Las constantes deudas con La Papelera provocaron la fusión con Espasa a fines de 1925. En 1920 la Compañía Anónima de Librería, Publicaciones y Ediciones había llegado a un acuerdo con los hermanos Espasa para continuar editando la *Enciclopedia Universal Ilustrada Europea Americana*. La firma madrileña suministraba a la casa catalana el papel necesario a cambio de la exclusiva de venta con un descuento del 60%. En 1922 se firmó un convenio entre las dos casas que ratificó su colaboración.[5] La *Enciclopedia* se convirtió en el producto estrella de la empresa por su prestigio y rentabilidad.

Finalmente, en 1925 Calpe se acabó uniendo a la editorial Espasa, tras los intentos fallidos de unión con Calleja y Sopena cinco años antes. La fusión con la firma catalana supuso la salvación económica para Calpe frente a la amenaza de disolución, tras los recortes sucesivos y la venta de terrenos para reducir los continuos créditos con La Papelera. De este modo, Espasa-Calpe se convirtió en el grupo editorial más importante de España con un capital de 16.000.000 de pesetas, donde confluyeron la *Enciclopedia*

[5] Castellano, 2000.

Universal Ilustrada de Espasa y el impresionante catálogo de Calpe. De hecho, el objetivo de esta nueva empresa era garantizar la conclusión de la *Enciclopedia*. No es causalidad que el final de la andadura en solitario de Calpe coincidiera con la salida de Urgoiti de La Papelera y de la propia editorial para dedicar sus energías al diario *El Sol*. El empresario no era partidario de la unión de ambas empresas, sólo de la creación de una sociedad anónima para la venta de enciclopedias, y reclamaba más apoyo financiero de La Papelera para el proyecto cultural de Calpe. En palabras del propio Urgoiti, esta situación representaba el fin de una época, ya que la fusión con Espasa coincidió con su marcha y su deterioro de salud.

A pesar de su breve vida, Calpe revolucionó el mundo de la edición y de la comercialización del libro en España y América, de ahí su excepcionalidad. Resulta apasionante la trayectoria de esta aventura editorial, que se caracterizó por su apuesta por el libro de calidad. Sánchez Vigil nos desgrana la intrahistoria de Calpe con todo lujo de detalles en el aspecto productivo, comercial, subrayando las cuestiones económicas y sin olvidar las decisiones y relaciones de los responsables, como los apoderados Manuel Olarra y Aurelio Díez Mathieu, o los consejeros Serapio Huici y el conde de Aresti, entre otros muchos. Es un texto perfectamente articulado donde encajan todas las piezas que conformaron este coloso del libro. Además, el autor, al tratar la singladura de Calpe, aborda cuestiones cruciales del mundo de la edición y el comercio del libro en este período, como la proyección en América Latina, la distribución en librerías, los contratos de edición, etc. Igualmente resulta sugestiva la relación de acontecimientos políticos, sociales y culturales del país en paralelo a la vida de Calpe. Se echa en falta la recopilación de fuentes al final de la obra y también hay que señalar que la bibliografía recogida no es muy extensa. Por último, el apéndice documental recoge contratos, estatutos y escritos internos fundamentales para la constitución y desarrollo de la empresa, como el contrato entre Calpe y Espasa en 1922, los estatutos de Calpe y Espasa-Calpe, el proyecto de José Gallach, las notas de Ortega y Gasset o los escritos de Urgoiti.

En palabras del propio Sánchez Vigil: «Calpe se había convertido en el símbolo de la edición española, con un sello implantado en América, una potente estructura administrativa y comercial, la librería más grande de España y unos modernos talleres capaces de competir con los mejores de Europa» (p. 162). En definitiva creo que este trabajo se convertirá en un libro de referencia de la Historia de la edición contemporánea española. En este sentido, ha sido todo un acierto la publicación del mismo por parte de la editorial Trea en la ya famosa colección «Biblioteconomía y Administración Cultural» por sus contenidos y exquisita presentación, destacando el papel utilizado. Asímismo animo y reto al autor a que continúe investigado sobre la editorial Espasa-Calpe, la empresa heredera y continuadora de Calpe, para que nos ilustre acerca de las claves y vicisitudes de esta casa de largo recorrido.

Referencias bibliográficas

Assouline, Pierre: *Gaston Gallimard. Medio siglo de edición francesa*, [1984] Valencia: Ediciòns Alfons el Magnànim; Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, 1987.

Baró Llambias, Mónica: *Les edicions infantils i juvenils de l'Editorial Joventut (1923-1969)*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, 2005.

Cabrera, Mercedes: *La industria, la prensa y la política. Nicolás María de Urgoiti (1869-1951)*, Madrid: Alianza Editorial, 1994.

Carrasco, Soledad; Rafael Cruz; Antonio Elorza y Mercedes Cabrera: «Las fundaciones de Nicolás María de Urgoiti: escritos y archivo», *Estudios de Historia Social*, 24-25, 1983, pp. 267-290.

Castellano, Philippe: *Enciclopedia Espasa. Historia de una aventura editorial*, Madrid: Espasa-Calpe, 2000.

Mollier, Jean-Yves: *Louis Hachette (1800-1864). Le fondateur d'un empire*, París: Fayard, 1999.

Parinet, Élisabeth: *La Librairie Flammarion, 1875-1914*, París: IMEC, 1992.

Ruiz Berrio, Julio (ed.); Anastasio Martínez Navarro; Carmen Colmenar y Miryam Carreño: *La editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la Restauración*, Madrid: UNED, 2002.

Simonin, Anne: *Les éditions de Minuit, 1942-1955: le devoir d'insoumission,* París: IMEC, 1994.

Ana Martínez Rus
Universidad Complutense de Madrid-SIECE
Grupo LEA

INFORMES

Cultura Escrita & Sociedad, n.º 4, 2007, páginas 256-257, ISSN 1699-8308

Informe sobre criterios de calidad

Antonio Castillo Gómez [Universidad de Alcalá-SIECE-Grupo LEA]

Los artículos que integran las secciones *Dossier* y *Estudios* del presente número de *Cultura Escrita & Sociedad* proceden de sendas actividades científicas organizadas por el Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Cultura Escrita (SIECE) de la Universidad de Alcalá. Por un lado, las jornadas *Cultura escrita y memoria histórica en tiempos de guerra (España, 1936-1939)*, celebradas en julio de 2006; y, por otro, el *VIII Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita*, que tuvo lugar en el mismo mes de 2005, al que corresponde la contribución de Alfred Messerli, responsable de una de las conferencias plenarias programadas en dicho Congreso, correspondiente a la segunda de las secciones, la titulada «Del libro de cuentas al diario personal».

Estas circunstancias avalan la calidad científica de los textos que se publican por cuanto cada uno de los temas abordados fueron confiados a profesores/as e investigadores/as especialistas en ellos, todos con una acreditada trayectoria de investigación en dichos campos. Tras las iniciales exposiciones orales, las versiones que ahora ven la luz se han enriquecido con las revisiones y ampliaciones efectuadas por sus autores en el tiempo que ha mediado hasta la fecha.

Explicado esto, el presente número de *Cultura Escrita & Sociedad* mantiene el compromiso de respetar escrupulosamente los «Criterios mínimos que debe reunir un medio de difusión de la investigación (revista, libro, congreso) para que lo publicado en el mismo sea reconocido como "de impacto"», fijados en la Resolución de 17 de noviembre de 2006 (BOE de 23 de noviembre), por la Presidencia de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Científica, con la que se ha modificado otra Resolución anterior de 25 de octubre de 2005 (BOE de 7 de noviembre). En dicha norma se contemplan distintos tipos de criterios que pasamos a comentar en lo que concierne a su aplicación en esta revista.

En primer lugar están los «Criterios que hacen referencia a la calidad informativa de la revista como medio de comunicación científica». En nuestro caso entendemos que se informa claramente sobre los miembros que forman tanto el Consejo Asesor como el Consejo de Redacción. Se hace también con las normas que rigen la publicación, en la que constan las instrucciones para los autores y colaboradores en una sección propia y diferenciada titulada «Normas de presentación de originales». Las

mismas contemplan también el procedimiento seguido en la evaluación anónima por pares. Y, finalmente, todos los números incluyen la traducción al inglés del sumario, los títulos de los artículos, los resúmenes y las palabras clave.

Respecto a los «Criterios sobre la calidad del proceso editorial», la revista se publica regularmente dos veces al año, en los meses de abril y septiembre, respectivamente. Así mismo, recurre a expertos ajenos al equipo editorial para la evaluación de los artículos; garantiza en todo momento el anonimato de dicho proceso; remite a los autores de los distintos artículos un informe razonado de la evaluación resultante; y dispone de un amplio Consejo de Redacción y de un Consejo Asesor, éste formado por profesionales e investigadores de reconocida solvencia sin vinculación institucional con la revista. Por último, en lo que atañe a los «Criterios sobre la calidad científica de las revistas», destinados a potenciar la investigación original y a penalizar la endogamia editorial, los porcentajes del presente número, como se ha hecho con todos los anteriores, quedan recogidos en los cuadros que siguen:

Artículos de investigación originales			
Artículos originales	Artículos publicados en el extranjero	Total de artículos	% Artículos originales
8	0	8	100%

Grado de endogamia editorial			
Autores ajenos al comité editorial	Autores vinculados al comité editorial	Total de autores	% Autores ajenos al comité editorial
7	2	9	77,77%

Por último, también cabe señalar que en el plazo transcurrido desde la redacción del anterior informe (junio de 2006) se han recibido tres artículos originales remitidos desde Estados Unidos y Turquía. Tras los preceptivos informes de evaluación, dichos trabajos han sido desestimados por considerar que no cumplían los requisitos científicos necesarios o que no se ajustaban a la línea editorial de *Cultura Escrita & Sociedad*. Igualmente nos ha llegado un artículo breve publicado originalmente en una revista inglesa que, por el momento, hemos decidido no traducir con objeto de potenciar los trabajos que presentan resultados de investigación originales, así como los que son considerados pioneros o fundacionales, y por tanto urge su traducción a todas las lenguas posibles, en la materia de la que tratan.

AUTORES

AUTORES

Dossier

Juan Manuel Fernández Soria
<Juan.M.Fernandez@uv.es> se licenció y doctoró en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Es catedrático de Teoría e Historia de la Educación adscrito al Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación en la Universidad de Valencia, donde desempeña su trabajo primordialmente en aspectos sociopolíticos de la Historia de la Educación Contemporánea española y en temas de Política Educativa, ámbitos en los que ejerce su docencia. En la actualidad sus líneas prioritarias de investigación se centran en las formas de incautación y de rectificación de la memoria escolar durante el franquismo, en la depuración y el exilio interior de los maestros, en la Historia de la educación moral y para la ciudadanía, y en la influencia europea en la política educativa española del siglo xx. Entre sus libros figuran *Educación y cultura en la guerra civil. España 1936-1939* (1984); *Vencer y convencer. Educación y política, España 1936-1945* (1993); *Educación, socialización y legitimación política. España 1931-1970* (1998); *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del magisterio: 1939-1944* (1999); *Los temas educativos en las Memorias del magisterio valenciano (1908-1909)* (2002); y *Vieja y nueva educación moral. Educar en valores* (2006).

Ana Martínez Rus
<anamrus@ghis.ucm.es; anamrus@hotmail.com> es Profesora Contratada Doctora de Historia Contemporánea en la Universidad Complutense de Madrid. Ha publicado diversos trabajos sobre Historia de la edición y de la lectura en España en el siglo xx, especialmente sobre el período republicano. Entre ellos, destaca su obra *La política del libro durante la Segunda República: socialización de la lectura* (2003). También ha colaborado en el volumen *Historia de la edición en España, 1836-1936* (2001) y en el monográfico de la revista *Ayer* sobre la «Historia de la Lectura», dirigidos ambos por Jesús A. Martínez Martín. Desde su creación en 2005 participa activamente en la Cátedra Extraordinaria «Memoria Histórica del siglo xx» de la Universidad Complutense de Madrid, que dirige Julio Aróstegui Sánchez. En la actualidad está acabando una monografía sobre la trayectoria profesional de León Sánchez Cuesta.

Didier Corderot
<didier.corderot@neuf.fr> es Catedrático de Filología Hispánica en el IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Clermont-Ferrand. Ha sido miembro de la Casa de Velázquez (Madrid), lo cual permitió realizar su Tesis Doctoral, defendida en el año 2000: *La littérature de kiosque entre la plume et le fusil. Les formes narratives brèves pendant la Guerre Civile espagnole (1936-1939)*. Sus trabajos posteriores se han centrado en la prensa de la Guerra Civil española y en la función ideológica de la Literatura. Actualmente está preparando una antología de cuentos y novelas cortas publicadas durante la Guerra Civil española. Forma parte del CHEC (Centre d'Histoire Espaces et Cultures), del Laboratorio de investigación de la Universidad Blaise Pascal de Clermont-Ferrand y del Grupo de Investigación PILAR (Presse, Imprimés, Lecture dans l'Aire Romane).

Verónica Sierra Blas
<verox22@hotmail.com; veronica.sierra@uah.es> (Guadalajara, 1978) es Profesora Ayudante LOU en el Área de Ciencias y Técnicas Historiográficas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá, donde coordina el Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Cultura Escrita (SIECE), la Red de Archivos e Investigadores de la Escritura Popular en España (Red AIEP) y la edición de la revista internacional *Cultura Escrita & Sociedad.* Es Licenciada con grado en Humanidades y Máster en Edición por la Universidad de Alcalá. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las prácticas sociales de escritura en la Edad Contemporánea, prestando especial atención a las escrituras personales y populares. Está concluyendo su Tesis Doctoral acerca de la epistolografía popular e infantil en la Guerra Civil española, tema sobre el que ya ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas y libros científicos, tanto españoles como extranjeros. De entre sus obras destacan: *Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945)* (2003); y la coordinación, junto a Antonio Castillo Gómez, de los volúmenes: *Letras bajo sospecha. Escritura y lectura en centros de internamiento* (2005); y *Senderos de ilusión. Lecturas populares en Europa y América Latina (Del siglo xvi a nuestros días)* (2007).

Mirta Núñez Díaz-Balart
<mirta@ccinf.ucm.es> es Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Historia de la Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Ciencias de la Información, fue Premio de la Real Academia de Doctores en 1990. Junto al estudio de la prensa en tiempos de guerra, tema sobre el que versó su Tesis Doctoral, *La prensa de guerra en la zona republicana durante la Guerra Civil española* (1989), sus líneas de investigación son la información y la propaganda durante la Guerra Civil española y la represión franquista. Ha sido directora de la revista *Cuadernos Republicanos* entre octubre de 1999 y enero de 2004 (números 40-54), de la que ahora forma parte del Consejo de Redacción. Es autora de *Los fusilamientos en el Madrid de la posguerra, 1939-1945* (1997, junto a Antonio Rojas Friend); *Mujeres caídas. Prostitutas legales y clandestinas en el franquismo* (2003); *Los años del terror. La estrategia de dominio y represión del general Franco* (2004); y *La disciplina de la conciencia. Información y propaganda en las Brigadas Internacionales* (2006).

María del Mar del Pozo Andrés
<sjaakmar@adv.es> es Catedrática de Escuela Universitaria de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Alcalá. Fue Secretaria de la Sociedad Española de Pedagogía y actualmente es Secretaria de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) y miembro del Comité Ejecutivo de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). Su investigación se centra en la Historia de la Educación contemporánea, especialmente en los siguientes campos: la formación inicial y permanente de los maestros, la recepción e influencias de las corrientes educativas internacionales en España, la enseñanza primaria en espacios urbanos, el papel de la educación en la construcción de la identidad nacional, iconografía y educación, la educación de las mujeres, Etnografía de la escuela e Historia del currículum. Es autora de más de 100 publicaciones, destacando, entre las más recientes, su libro *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)* (2000). Es editora y co-editora de las obras: *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo* (2002, con Teresa Marín Eced); «Books and Education. 500 years of reading and learning» (monográfico de la revista *Paedagogica Historica*, 2002, junto a Jeroen Dekker, Frank Simon y Wayne Urban); *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación* (2004); y *Manuales Escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)* (2005, con Jean-Louis Guereña y Gabriela Ossenbach).

Sara Ramos Zamora
<mujer-educacion@terra.es> es Licenciada en Psicopedagogía y Doctora por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente trabaja como Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de dicha Universidad. Sus distintas líneas de investigación se enmarcan en el ámbito de la Historia de la Educación, prestando especial atención a las relaciones entre el género y la educación, fruto de lo cual es su libro *Modelos educativos para la mujer en la cultura escolar de Castilla-La Mancha y Madrid, 1936-1939* (2005); y la depuración del magisterio de primera enseñanza en la Guerra Civil y en el franquismo, tema sobre el que realizó su tesis doctoral, ahora convertida en libro: *La represión del magisterio: Castilla-La Mancha, 1936-1945* (2006). Por otro lado, tiene varios trabajos en prensa y otros publicados en torno a una nueva línea de trabajo en el campo de la Historia de la Educación que viene desarrollando desde el año 2000, referente a un elemento de gran interés en la cultura escolar como son los cuadernos escolares, sobre los que ha escrito numerosos trabajos (sirva como ejemplo el publicado en la revista internacional *Paedagogica historica. International Journal of the History of education*, vol. XLII, 1-2, 2006). Compagina sus investigaciones y docencia con la labor de Secretaria del Museo de Educación «Manuel B. Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid.

Antonio Viñao Frago
<avinao@um.es> es Doctor en Derecho y Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Del año 1994 al 2000 fue miembro del Comité Ejecutivo de la Internacional Standing Conference for the History of Education (ISCHE) y desde el 2001 al 2005 presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE). Sus principales líneas de investigación son la Historia de la alfabetización (la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales) y de

la escolarización, y la Historia de la cultura escolar (disciplinas, libros de texto, tiempos y espacios escolares, culturas escolares y reformas educativas) y de la enseñanza secundaria. Sus últimos libros son *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)* (1998); *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitectura como programa* (con Agustín Escolano, 1998); *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales* (1999); *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (2002); y *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (2004).

Estudios

Alfred Messerli
<amesser@bluewin.ch> nacido en Dietikon, cerca de Zúrich, en 1953, estudió Lengua y Literatura Alemana, Historia Social y Literatura Popular Europea en las Universidades de Zúrich y Bremen. Es coeditor de la edición crítica de los escritos de Ulrich Bräker (de los cuales se han publicado los primeros cuatro volúmenes en la editorial C. H. Beck, Múnich, 1998-2000). Su tesis *Lesen und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz* [*Lectura y escritura, 1700-1900. Estudio sobre la alfabetización en Suiza*] fue publicada por la editorial Max Niemeyer (2002). Es profesor del Departamento de Literatura Popular Europea en el Instituto de Culturas Populares de la Universidad de Zúrich.

Lecturas

Pedro Rueda Ramírez
<pedro_ru@hotmail.com> es Doctor en Historia por la Universidad de Sevilla (2002), Profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y catalogador del *Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico del Ministerio de Cultura.* En sus investigaciones las áreas de trabajo son la Historia de la circulación del libro y las redes de distribución en los siglos XVI-XVII, prestando especial atención al intercambio cultural en la Carrera de Indias y al universo del libro en la ciudad de Sevilla en sus relaciones con América. Aspectos tratados en «Las estampas o ver por papel. La llegada de grabados a tierras americanas en los siglos XVI-XVII» (*Representaciones,* 2, 1, 2006, pp. 35-58) y su libro *Negocio e intercambio cultural: el libro en la Carrera de Indias (siglo XVII)* (2005).

Carmen Castañeda
<ccastane@cencar.udg.mx> es Doctora en Historia por El Colegio de México. Ejerce como profesora en el Departamento de Historia de la Universidad de Guadalajara y como profesora e investigadora en el CIESAS-Occidente de Guadalajara. Es autora de varios libros, entre los que destacan: *La educación en Guadalajara durante la colonia* (1984); *Violación, estupro y sexualidad en la Nueva Galicia* (1989); *Imprenta, impresores y periódicos en Guadalajara, 1793-1811* (1999); y *Los pueblos de la ribera del lago de Chapala y la isla de Mezcala en la Independencia, 1812-1816* (2006, en colaboración con Laura G. Gómez). Ha coordinado distintas publicaciones como *Historia social de la Universidad de Guadalajara* (1995); *Joyas bibliográficas de la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco* (1997 y 2005); *Círculos de poder en la Nueva España* (1998); o *Del autor al lector* (2002). Sus publicaciones reflejan las líneas de investigación que ha seguido: Historia de la Educación (principalmente de las poblaciones escolares), de la sexualidad, de las élites, de la ciudad de Guadalajara, de la Universidad de Guadalajara, del libro, de la lectura, de la alfabetización y de la cultura escrita. Actualmente desarrolla el proyecto de investigación *Cultura escrita e Independencia en la Nueva España.*

Manuel Alberca Serrano
<alberca@uma.es> es Doctor por la Universidad Complutense de Madrid (1980). Catedrático de Escuela Universitaria de Literatura Española en la Universidad de Málaga desde 1983 y profesor invitado de las Universidades de Toulouse-Le Mirail, Tours, París XIII y Libre de Bruselas, donde ha impartido cursos de doctorado y conferencias sobre la novela autobiográfica y la autobiografía españolas. Desde 1991 hasta la actualidad, como investigador de la Unidad de Estudios Biográficos de la Universidad de Barcelona (UEB), participa en todos sus proyectos de investigación (I+D), subvencionados por el Ministerio de Educación y Ciencia. Es autor de los libros: *La escritura invisible. Testimonios sobre el diario íntimo* (2000) y *Valle-Inclán, la fiebre del estilo* (2002).

Christine Rivalan Guégo
<christine.guego-rivalan@uhb.fr> es Catedrática de Lengua y Literatura españolas en la Universidad de Rennes 2-Haute-Bretagne. Doctora en Letras por dicha Universidad, su área de especialización es la literatura de gran divulgación en España entre finales del siglo XIX y principios del XX, tema de su Tesis Doctoral, recogida en parte en el libro *Frissons Fictions* (1998), donde estudia la literatura de consumo y analiza cómo los escritores supieron utilizarla para controlar el auge de la presencia femenina en la sociedad de entonces. Sus intereses se centran en las cuestiones de la lectura y las formas del libro (cubiertas, ilustraciones, etc.), en la Historia cultural y en el género fantástico. Acaba de publicar una monografía sobre las prácticas de lectura titulada *Lecturas gratas o ¿La fábrica de los lectores?* (2007).

María José Bádenas Población
<Maria.Jose.Badenas@uv.es> es Becaria FPU en la Universidad de Valencia. Ha realizado su Trabajo de Investigación (TIT) «*Ista scriptura firma permaneat in omni tempore*». *Monasterio de Sahagún (1000-1150)*, conducente a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), que se enmarca en la problemática sobre el proceso de afirmación de la escritura en la Península Ibérica, atendiendo a las formas y espacios de conservación, concretamente focalizado en los primeros cartularios, lo que pretende abordar en su Tesis Doctoral.

Alfonso Sánchez Mairena
<alfonso.sanchez@dglab.mcu.es> es Licenciado en Geografía e Historia (Mundo Medieval) por la Universidad de Málaga. Pertenece al Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos del Estado. Actualmente, realiza sus estudios de doctorado en la Universidad de Alcalá, trabajando sobre los fondos documentales medievales de la Catedral de Lugo. Tiene publicados varios estudios sobre el desarrollo de herramientas de acceso en red a la información archivística, las referencias virtuales en los Archivos Estatales y el estudio y edición de fuentes documentales. En el ámbito de la civilización medieval sus trabajos se han centrado en las fortificaciones andalusíes y bizantinas, así como en aspectos relacionados con la repoblación del Reino de Granada en el siglo XVI.

José Luis Betrán
<joseluis.betran@uab.es> es Profesor Titular de Historia Moderna en la Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en Historia Social, es autor de ensayos sobre el impacto social y cultural de las epidemias en el pasado hispánico como *La peste en la Barcelona de los Austrias* (1996) y la *Historia de las epidemias en España y sus Colonias* (2006); en los últimos años se ha centrado en la investigación de la Historia del libro religioso en Cataluña a través del análisis de los protocolos notariales y de los títulos editados por las imprentas catalanas, fruto de lo cual han aparecido diversos estudios científicos. De entre ellos pueden señalarse «El discurso religioso y la imprenta barcelonesa durante el reinado de Felipe V» (en *Felipe V y su tiempo,* 2004); «La literatura política en las bibliotecas del Barroco» (en *Religión y poder en la Edad Moderna,* 2005); y «La fiesta en el mundo hispánico durante la Edad Moderna» (en *Poder y cultura festiva en la Andalucía moderna*, 2006).

Informes

Antonio Castillo Gómez
<antonio.castillo@uah.es> es Profesor Titular de Historia de la Cultura Escrita en la Universidad de Alcalá, donde dirige el Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Cultura Escrita (SIECE). En los últimos años ha sido profesor invitado en las Universidades de Río de Janeiro, Buenos Aires, Oporto, Lisboa, Parma y la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París. Sus investigaciones se centran en el estudio de las prácticas sociales de la cultura escrita durante la Edad Moderna y en las llamadas escrituras populares. Entre sus últimos libros destacan: *Historia mínima del libro y la lectura* (2004); la coordinación de *Letras bajo sospecha. Escritura y lectura en centros de internamiento* (2005), junto a Verónica Sierra Blas; y *Entre la pluma y la pared. Una historia social de la escritura en los siglos de Oro* (2006). Actualmente es responsable del proyecto de investigación *Cultura escrita y espacio público en la ciudad hispánica del Siglo de Oro* (MEC, ref. HUM2005-07069-C05-03) y prepara un libro sobre el tema.

NORMAS
PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

STYLE SHEET
FOR SUBMISSIONS

I. Normas generales

1. **envío de los originales.** Todos aquellos autores que deseen colaborar en la revista *Cultura Escrita & Sociedad* deberán enviar los artículos o reseñas propuestos a la dirección de la misma (*Cultura Escrita & Sociedad*. Universidad de Alcalá, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Historia I y Filosofía y Letras, Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Cultura Escrita, C/ Colegios, 2, 28801 Alcalá de Henares, Madrid) en soporte informático, bien en disquete o CD-Rom, aunque siempre deberán enviarse dos copias en papel. Se incluirá, además, el nombre del autor/es, su dirección postal y electrónica y el nombre de la institución a la que pertenecen. La Secretaría de la revista acusará puntualmente recibo de la recepción de los textos.

2. **idioma.** La lengua de publicación de la revista es el español, aunque se podrán remitir trabajos redactados en cualquier otro idioma que serán traducidos para su publicación.

3. **formato de presentación.** Los artículos y reseñas deberán escribirse en Word. Los primeros tendrán una extensión recomendable máxima de 25 folios con 30 líneas por página y las reseñas podrán ser extensas (máximo 4 folios) o breves (1 folio). El texto se presentará con una letra de cuerpo 12 (preferentemente del tipo *Times New Roman*). Las notas a pie de página se escribirán en cuerpo 10 y las citas sangradas dentro del texto en 11. El interlineado será sencillo.

4. **sistema de evaluación de originales.** *Cultura Escrita & Sociedad* utiliza para la aceptación de originales un sistema de evaluación anónima. Todos los trabajos que lleguen a la redacción de la revista serán enviados a dos evaluadores especialistas en el tema tratado, quienes devolverán a dicha redacción un informe de evaluación que determinará, en su caso, la publicación del trabajo.

5. **plazos de publicación.** La dirección y coordinación de la revista se comprometen a adoptar una decisión sobre la publicación de los originales que se reciban en el plazo máximo de seis meses y se reservan el derecho de publicación de los mismos durante dos años, dependiendo dicha publicación de las necesidades de la revista.

6. **resumen y palabras clave.** El trabajo que se presente vendrá acompañado de un resumen en español y otro en inglés (Abstract) de no más de 150 palabras, además de las palabras clave (Key Words) y el título en estos dos idiomas.

II. Estructura

1. **jerarquía de las divisiones internas del texto.** Pueden establecerse hasta cuatro niveles, indicados todos por numeración correlativa o por cualquier otro medio claro y coherente, siguiendo el siguiente código tipográfico:

   título: mayúsculas (12)
   título de los epígrafes: redonda negrita (12)
   primer nivel de división: cursiva (12)
   segundo nivel de división: redonda (12)
   tercer nivel: cursiva + sangrado (12)
   cuarto nivel: redonda + sangrado (12)

2. **ilustraciones.** Los textos pueden ir acompañados de ilustraciones, imágenes o gráficos, siempre que posean la calidad necesaria para ser reproducidos, siendo ésta de 300 ppp. Deberán remitirse en formato tiff. En todo caso se procurará evitar el uso de imágenes obtenidas en internet por su baja resolución. Las figuras e ilustraciones se numerarán con cifras arábigas; los cuadros y tablas, con cifras romanas. Todas las figuras, ilustraciones, cuadros, gráficos o tablas tendrán un pie explicativo.

3. **citas.** Las citas textuales cortas (menos de 50 palabras o de seis líneas) se escribirán entre comillas angulares («»). Si se trata de versos, se separarán por barras (/), poniendo siempre un espacio antes y después de cada barra. Las citas textuales largas (más de 50 palabras o más de 6 líneas) se ofrecerán en párrafo aparte sangrado, sin entrecomillar, con cuerpo de letra menor (11), redonda, y con una línea blanca antes y después de la cita. Asimismo, para comentar el texto de una cita dentro de la misma se usarán siempre corchetes [ ]. Las notas que no sean del autor, sino del traductor, se indicarán con un asterisco al principio de la nota y con la indicación [N. del T.] al final. La supresión en la cita de parte del texto original citado se indicará mediante puntos suspensivos encerrados entre corchetes […].

4. **NOTAS A PIE DE PÁGINA.** Se usará el sistema tradicional de notas a pie de página, de modo que las llamadas se incluirán en el texto mediante números arábigos volados situados después de los signos de puntuación de final de cita o de frase.

Las citas bibliográficas que aparezcan en nota a pie de página se realizarán conforme al sistema autor-año, siguiendo el siguiente modelo: APELLIDO/s (versalita), año, vol. (en su caso), número de página/s (cuando sea necesario). Por ejemplo: CASTILLO GÓMEZ, 2004, 165-166.

En el caso de que exista más de una obra de un mismo autor publicada en el mismo año éstas se numerarán alfabéticamente por orden de aparición en el artículo, por ejemplo: CHARTIER, 2003a, 43.

La lista de referencias bibliográficas se incluirá al final del trabajo añadiéndose a cada obra todos los datos completos, tal y como se especifica en el punto siguiente.

La primera vez que se cite un archivo o una biblioteca, su nombre aparecerá completo, seguido, entre paréntesis, de la abreviatura, la cual servirá para el resto del artículo. Ejemplo: Archivo Histórico Nacional (AHN). Cuando una obra se cite en dos o más notas a pie de página seguidas se pondrá en cursiva *Ibídem*, para evitar su repetición.

5. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

5.1. El editor, coordinador, compilador o director de una obra colectiva no tendrá tratamiento de autor principal, sino que deberá especificarse en cada caso si es editor (ed.), coordinador (coord.), compilador (comp.) o director (dir.).

5.2. En las citas de obras extranjeras debe hacerse constar, en el caso de que exista, la traducción al español. Ejemplo:

PETRUCCI, Armando: *Prima lezione di Paleografía*, Roma-Bari: Laterza, 2002. [*La ciencia de la escritura. Primera lección de Paleografía*, traducción de Luciano Padilla López, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003].

5.3. Las referencias bibliográficas deberán ajustarse a los siguientes criterios:

5.3.1. *Libro*

a) APELLIDO(s), Nombre: *Título del libro: subtítulo del libro*, lugar de edición: editorial, año de publicación, p./pp. cuando corresponda. Ejemplo:

PETRUCCI, Armando: *Escritura, alfabetismo, sociedad,* Barcelona: Gedisa, 1999.

b) APELLIDO(s), Nombre: *Título del libro: subtítulo del libro*, ed./ prólogo de/ trad., lugar de edición: editorial, año de publicación, p./pp. cuando corresponda. Ejemplo:

ZABALETA, Juan de: *El día de fiesta por la mañana y por la tarde*, edición de Cristóbal Cuevas, Madrid: Castalia, 1983.

5.3.2. *Capítulo de libro*

APELLIDO(s), Nombre: «Título de la parte del libro que corresponda», en Nombre Apellido (s) (ed./ coord.): *Título del libro: subtítulo del libro*, trad./ pról. [en su caso], lugar de edición: editorial, año de publicación, p./pp. cuando corresponda. Ejemplo:

AMELANG, James S.: «Clases populares y escritura en la Europa Moderna», en Antonio Castillo Gómez (coord.): *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares,* Gijón: Trea, 2002, pp. 53-67.

5.3.3. *Artículo de revista*

APELLIDO(s), Nombre: «Título del artículo», *Título de la revista,* número del volumen, año de publicación, p./ pp. correspondientes. Ejemplo:

CÁTEDRA, Pedro M.: «Bibliotecas y libros de mujeres en el siglo XVI», *Península. Revista de Estudos Ibéricos*, 0, 2003, pp. 13-27.

III. Cuestiones ortotipográficas y de estilo

1. En el texto original no se utilizarán negritas ni subrayados.
2. Sobre las comillas, usaremos primero « », dentro de ellas “ ”, y dentro de estas últimas ‘ ’.
3. Los siglos van en versalitas (siglo XX). Si se citan periodos de años (1936-1939), hay que poner los años completos, nunca (1936-39) ni (1936-9).
4. Se escribirán en *cursiva* los títulos de libros y publicaciones citados en el texto así como los términos empleados en otros idiomas. Pero no irán en cursiva las citas enteras en otros idiomas, ni las poesías ni los nombres de instituciones como Centre Nacional de la Recherche Scientifique o British Library, por ejemplo.
5. Se acentúan las mayúsculas.
6. Los paréntesis seguirán la siguiente jerarquía: primero abrirá el paréntesis redondo, es decir ( ), y a continuación, le seguirá el cuadrado [ ]. Se cerrarán, naturalmente, en orden inverso.

I. General rules

1. ADDRESS. All authors wishing to publish in the journal *Cultura Escrita & Sociedad* should send their articles or suggestions for reviews to the editorial board (address: *Cultura Escrita & Sociedad,* Universidad de Alcalá, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Historia I y Filosofía y Letras, Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Cultura Escrita, C/ Colegios, 2, 28801 Alcalá de Henares, Madrid, Spain). All submissions should be in electronic format, on either disk or CD-Rom, along with two copies in paper. They should include the name(s) of the author(s), all relevant postal and electronic addresses, and the name of the institution with which the author(s) is/are affiliated. The Secretary of the editorial board will acknowledge receipt of all submissions.

2. LANGUAGE. All articles in this journal will be published in Spanish, although one may submit articles written in other major languages. If accepted for publication, they will be translated.

3. FORMAT FOR PRESENTATION. Articles and reviews should be written in Word. The standard maximum length for articles is 25 folio pages containing 30 lines a page. There are two lengths for reviews: extended (maximum 4 folio pages) or short notice (1 folio). All text should be formatted in size 12 type (preferably in *Times New Roman*). Footnotes should figure in size 10 type, and indented citations in the main text in size 11 type. Both text and notes should be single-spaced.

4. SYSTEM OF EVALUATING SUBMISSIONS. *Cultura Escrita & Sociedad* uses a system of anonymous evaluations. The editorial board will send each submission to two specialist evaluators, whose reports will determine whether it is published.

5. DEADLINES FOR PUBLICATION. The editors of the journal promise a decision regarding publication of manuscripts submitted for review within six months of the date of their reception. They moreover reserve the right to publish said manuscripts within a two-year period following their acceptance, depending on journal's general schedule requirements.

6. ABSTRACT AND KEY WORDS. Each submission should be accompanied by a brief (maximum 150 words) summary or abstract in both Spanish and English, along with a list of key words. The title should also appear in both Spanish and English.

II. Structure

1. HIERARCHY OF DIVISIONS WITHIN TEXTS. Up to four levels of hierarchy will be allowed, if they are marked by correlative numbering or any other clear and coherent method of classification that adopts the following typographic code:

   TITLE: in capitals (12)
   SUBHEADINGS: round boldface (12)
   FIRST SUBDIVISION: cursive (12)
   SECOND SUBDIVISION: round (12)
   THIRD SUBDIVISION: cursive + indent (12)
   FOURTH SUBDIVISION: round + indent (12)

2. ILLUSTRATIONS. Texts may include illustrations, images, and/or graphics. These need to be of acceptable quality for publication, the minimum resolution being 300 ppp. All such images should be sent in tiff format. Images derived from Internet should be avoided, given their poor resolution. Figures and illustrations should be sequenced in Arabic numbers; tables should be sequenced in Roman numerals. All figures, illustrations, tables, and graphs should be captioned.

3. CITATIONS. All short citations (fewer than 50 words or 6 lines) should figure in double sharp quotation marks («»). Verse lines should be separated by slash marks (/), with a space before and after each slash. Lengthy citations (more than 50 words or 6 lines) should appear without quotation marks in a separate indented paragraph, in round size 11 type and set off by a blank line before and after the citation. Brackets should always be used to mark a citation within a citation. Footnotes deriving not from the author but from the translator will be marked by an asterisk at the beginning of the note and the identification [N. del T.] at the end. Ellision of any portion of the original text being cited should be indicated by bracketed leaders […].

4. FOOTNOTES. The traditional system of footnotes will be used. Reference marks will thus appear in

the text in the form of exponential Arabic numbers placed after the punctuation signs at the end of a citation or sentence.

Bibliographic citations in footnotes should refer to author, year of publication, and pages (when necessary) according to the following model: LAST NAME(S) (in upper case), year of publication, volume number (when necessary), page numbers (when necessary). For example: CASTILLO GÓMEZ, 2004, 165-166.

In the event that more than one work by the same author and published in the same year is cited, the works should be marked in alphabetical order according to the order of their appearance in the text, as in the following example: CHARTIER, 2003a, 43.

A list of full bibliographic references should appear at the end of the text, as per the norms specified in the following section.

The first reference to an archive or library should include its full name, followed by its abbreviation in parenthesis. It should appear in the latter format throughout the rest of the text. For example: Archivo Histórico Nacional (AHN). When a work is cited in two or more notes in a row a cursive *Ibídem* should be used, to avoid repetition.

5. BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

5.1. The editor, coordinator, compiler, or director of a collective work should not be identified as the principal author. Rather, he or she should be specified on each occasion as follows: editor (ed.), coordinator (coord.), compiler (comp.) or director (dir.).

5.2. Citations of foreign-language works should provide information regarding Spanish translations in brackets when relevant. Example:

> PETRUCCI, Armando: *Prima lezione di Paleografia*, Roma-Bari: Laterza, 2002. [*La ciencia de la escritura. Primera lección de Paleografía*, traducción de Luciano Padilla López, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.]

5.3. Bibliographic references should obey the following criteria:

5.3.1. *Books*

a) SURNAME(S), Name: *Book title: subtitle,* place of publication: publisher, year of publication, p./pp. when appropriate. Example:

> PETRUCCI, Armando: *Escritura, alfabetismo, sociedad,* Barcelona: Gedisa, 1999.

b) SURNAME(S), Name: *Book title: subtitle,* ed./prologue by/trans. Name Surname(s), place of publication: publisher, year of publication, p./pp. when appropriate. Example:

> ZABALETA, Juan de: *El día de fiesta por la mañana y por la tarde,* edición de Cristóbal Cuevas, Madrid: Castalia, 1983.

5.3.2. *Chapter from book*

SURNAME(S), Name: «*Title of the relevant part of the book*», en Name Surname(s) ed./coord./trans./prologue (according to the case, and in parenthesis), *Book title: subtitle,* place of publication: publisher, year of publication, p./pp. when appropriate. Example:

> AMELANG, James S.: «*Clases populares y escritura en la Europa Moderna*», en Antonio Castillo Gómez (coord.): *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares,* Gijón: Trea, 2002, pp. 53-67.

5.3.3. *Journal article*

SURNAME(S), Name: «Title of article», *Title of journal,* number of volume or issue, year of publication, p./ pp. when appropriate. Example:

> CÁTEDRA, Pedro M.: «Bibliotecas y libros de mujeres en el siglo XVI», *Península. Revista de Estudios Ibéricos,* 0, 2003, pp. 13-27.

III. Spelling and stylistic issues

1. Boldface and underlining should not be used, excepting the use of boldface to mark subheadings, as noted above.
2. Quotations should be marked in « ». Internal quotations should be marked in “ ”, and further quotations within should be marked in ‘ ’.
3. Centuries should figure in small caps (siglo XX). Successive years should always figure in full, thus 1936-1939, not 1936-39 nor 1936-9.
4. All titles of books and publications cited in the text should appear in *cursive.* The same applies to terms in foreign languages, with the exception of longer citations in foreign languages. Titles of works of poetry and the names of institutions such as Centre Nacional de la Recherche Scientifique or British Library, do not require cursive.
5. Accents should be marked on capital as well as lower-case letters.
6. Parentheses should appear in the following order: the first parenthesis should be round, that is ( ). The next or internal parenthesis should be marked as brackets [ ]. They should close in inverse order.

Historia de la cultura escrita

Historia de la cultura escrita
Antonio Castillo Gómez y otros
isbn: 84-9704-008-2

La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares
Antonio Castillo Gómez y otros
isbn: 84-9704-053-8

Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945)
Verónica Sierra Blas
isbn: 84-9704-088-0

Letras bajo sospecha
Antonio Castillo Gómez y Verónica Sierra Blas
isbn: 84-9704-139-9

Senderos de ilusión. Lecturas populares en Europa y América latina (Del siglo xvi a nuestros días)
Antonio Castillo Gómez (dir.) y Verónica Sierra Blas (ed.)
isbn: 978-84-9704-303-8

Mujer y cultura escrita. Del mito al siglo xxi
María del Val González de la Peña (coord.)
isbn: 84-9704-156-9

Calpe. Paradigma editorial (1918-1925)
Juan Miguel Sánchez Vigil
isbn: 84-9704-195-X

Entre las calles vivas de las palabras
Carmen Rubalcaba Pérez
isbn: 84-9704-266-2

Escrituras nómades
Belén Gache
isbn: 84-9704-257-3

Los señores del libro: propagandistas, censores y bibliotecarios en el primer franquismo
Eduardo Ruiz Bautista
isbn: 84-9704-171-2

Cultura Escrita & Sociedad

en próximos números:

Cien años más tarde. Las colecciones en la España de principios del xx
Coordinado por Christine Rivalan Guégo (Université de Rennes 2-Haute Bretagne).

España en guerra: información, propaganda y memoria
Coordinado por Verónica Sierra Blas (Universidad de Alcalá).

La censura en la Edad Moderna
Coordinado por Manuel Peña Díaz (Universidad de Córdoba).

«Graffiti was here»: una ventana al muro
Coordinado por Fernando Figueroa-Saavedra.

Epigrafía y cultura escrita en la Antigüedad clásica
Coordinado por Manuel Ramírez Sánchez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).

La Historia de la Cultura Escrita: una encrucijada
Coordinado por Francisco M. Gimeno Blay (Universitat de València).

Escrituras obreras en el siglo xix
Coordinado por Martyn Lyons (University of New South Wales, Sidney).

Cultura escrita y la revolución de Independencia en Nueva España: el caso de Guadalajara
Coordinado por Carmen Castañeda (CIESAS-Occidente, Guadalajara, México).

BIBLIOTECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN CULTURAL

ISSN 1699-8308

9 771699 830001 01

www. trea.es