

PARALELISMOS ENTRE ESPAÑA Y ALEMANIA EN LA REPRESIÓN DEL MAGISTERIO PRIMARIO, 1930-1940*

*Parallels Between Spain and Germany in the Repression
of Primary School Teachers, 1930-1940*

Andra Santiesteban^a

Fecha de recepción: 22/10/2024 • Fecha de aceptación: 05/03/2025

Resumen: La represión ejercida sobre el magisterio primario entre 1930 y 1940 en el contexto del auge del fascismo en Europa representó un hecho educativo de alcance transnacional. Desde la década de los años noventa, tanto en España como en Alemania, se han llevado a cabo estudios historiográficos que buscaron reconstruir la memoria del colectivo docente y sacar a la luz los silencios impuestos por el franquismo y el nazismo. Desde la Historia de la Educación se ha desvelado cómo la narrativa hegemónica sobre el proceso represivo-depurativo sirvió a las agendas políticas de ambos régimenes. Tanto en Madrid (1939-1975), como en Berlín (1933-1945), los maestros y las maestras experimentaron una purga ideológica con el fin de controlar político y socialmente a este cuerpo de funcionarios. Para ello, se eliminó del servicio a aquellos/as docentes que eran judíos/as, «no arios/as» y disidentes políticos/as, así como a masones, «antirreligiosos/as» o «antipatrióticos/as». En nuestra investigación, se examinó la depuración implementada en ambas regiones, buscando identificar paralelismos en sus enfoques y efectos desde un enfoque comparativo. Para ello, se empleó el método histórico-educativo, basado en el análisis de fuentes primarias, como hojas de servicio, informes administrativos y expedientes de depuración. Además, estos documentos fueron triangulados con boletines oficiales y otras fuentes históricas. Con relación al objeto de estudio, no solo proporcionó resultados en términos tanto cuantitativos como cualitativos, sino que también contribuyó a orientar el presente hacia una pedagogía crítica. Al destapar

* El presente trabajo se ha realizado gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación de la Universidad Complutense de Madrid (Convocatoria 2023, CT15/23) cofinanciado por el Banco Santander. Asimismo, fue distinguido con el Premio Herminio Barreiro a la mejor comunicación presentada por investigadores nóveles en el XXII Coloquio de Historia de la Educación de la SEDHE 2024.

^a Departamento de Estudios Educativos. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. C. Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid. España. andrasan@ucm.es  <https://orcid.org/0000-0003-3188-5502>

Cómo citar este artículo: Santiesteban, Andra. «Paralelismos entre España y Alemania en la represión del magisterio primario, 1930-1940». *Historia y Memoria de la Educación* 22 (2025): 91-127

las similitudes y diferencias en la represión del magisterio en Madrid y Berlín, se fomentó una comprensión más profunda y completa de la memoria escolar en el contexto europeo y en clave transnacional.

Palabras clave: Magisterio primario; Represión; Depuración; Berlín; Madrid; Transnacionalidad.

Abstract: *The repression exerted on primary school teachers between 1930 and 1940, in the context of the rise of fascism in Europe, represented an educational event of transnational significance. Since the 1990s, historiographical studies in both Spain and Germany have sought to reconstruct the memory of the teaching profession and brought to light the silences imposed by Francoism and Nazism. From the perspective of the History of Education, it has been revealed how the hegemonic narrative regarding the repressive and purging processes served the political agendas of both regimes. In both Madrid (1939-1975) and Berlin (1933-1945), teachers underwent an ideological purge aimed at politically and socially controlling this group of civil servants. This was done by removing from service those teachers who were Jewish, "non-Aryan", political dissidents, as well as Freemasons, "anti-religious", or "anti-patriotic" individuals. In our research, we examined the lustration implemented in both regions, seeking to identify parallels in their approaches and effects from a comparative approach. For this purpose, the historical-educational method was used, based on the analysis of primary sources, such as service sheets, administrative reports and depuration files. In addition, these documents were triangulated with official bulletins and other historical sources. Regarding the object of study, the research provided results not only in quantitative and qualitative terms but also contributed to orienting the present towards a critical pedagogy. By uncovering the similarities and differences in the repression of teachers in Madrid and Berlin, a deeper and more comprehensive understanding of school memory in the European context and in a transnational key was fostered.*

Keywords: Primary school teachers; Repression; Purge; Berlin; Madrid; Transnationality.

INTRODUCCIÓN

La práctica de recrear el pasado posee un significado trascendental en la Historia de la Educación. Permite rescatar acontecimientos histórico-educativos y seguir en la transmisión entre generaciones en la filiación del tiempo,¹ consolidando así una identidad profesional y los

¹ Fernando Bárcena Orbe, «Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo», en *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, ed. Myriam Southwell, (Rosario: Homo Sapiens-Flacso, 2012), 15-48.

valores culturales-pedagógicos inherentes. Las atribuciones a esta tarea genealógica convierten a la memoria en un elemento identitario para el colectivo docente. En el ámbito de la concepción y expresión de la pertenencia a un grupo social, la memoria se erige como un componente fundamental en la configuración de la identidad.

Este papel preponderante se debe a su capacidad para mantener «una relación dialéctica con la que se explica el pasado en relación con el presente».² De este modo, la memoria no solo preserva hechos y experiencias, sino que también los interpreta y los resignifica, al otorgarles nuevos significados estableciendo un vínculo dinámico que permite a los individuos comprender su lugar en el tejido social a lo largo del tiempo. Esta interacción entre el recuerdo y la vivencia actual se convierte, por tanto, en un proceso continuo de construcción y reconstrucción identitaria, indispensable para la cohesión y evolución de cualquier comunidad. En consecuencia, la memoria se transforma en una herramienta crítica que guía y orienta el presente, estableciendo un vínculo inquebrantable entre el pasado y el futuro.

La recuperación de la memoria escolar se presenta como uno de los grandes retos de la Historia de la Educación, tal como reflexionó Ramos.³ La autora junto a Pericacho señaló que «la Historia de la Educación cumple una función social vinculada a los orígenes de la memoria. La memoria funciona históricamente y por ello, forma parte de la cultura».⁴ En este contexto, la memoria juega un papel fundamental por «los usos del pasado y de la historia tal como se los apropiaron los grupos sociales».⁵ De esta manera, desempolvar la memoria de un colectivo y comunicar su pasado se equipara a una reconciliación con una deuda adquirida.

² Olga Y. Acuña Rodríguez, «El pasado: historia o memoria», *Historia y Memoria* 9 (2014): 57-81, 62.

³ Sara Ramos Zamora, «Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI», *Social and Education History* 10, no. 1 (2021): 22-46, 35-36.

⁴ Sara Ramos Zamora y Francisco J. Pericacho Gómez, «Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la universidad», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, no. 26 (2015): 65-88, 73.

⁵ Sara Ramos Zamora, «Protagonistas de una desmemoria impuesta: los maestros y sus relatos de vida», en *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*, ed. Víctor Juan Borroy (Zaragoza: Museo Pedagógico de Aragón, 2008), 19-53, 26.

Al hacer visible la memoria silenciada, suprimida y olvidada, se aborda una cuestión pedagógica que se proyecta hacia el futuro. El objetivo de reconstruir la memoria escolar es manifestar un compromiso crítico que reconoce cómo los hechos del pasado se entrelazan con los aspectos sociales. Este empeño radica en la creación de una conciencia histórica que considera la realidad educativa en un momento, un tiempo y un contexto concreto.⁶ De acuerdo con estas manifestaciones partimos en este estudio de la premisa de que la recuperación de la memoria colectiva del magisterio, y como parte fundamental de su identidad como grupo social, en esta tipología de deber social «orienta y legitima a la memoria educativa como categoría para elaborar la Historia de la Educación».⁷

Por otra parte, la represión del magisterio primario emergió como un hecho educativo que se manifestó como un denominador común en diversos contextos históricos de la geografía europea durante el siglo XX. Este período en Europa se caracterizó principalmente por el auge del fascismo. En España y Alemania, Franco y Hitler dirigieron sus esfuerzos a reprimir al cuerpo docente con el fin de legitimar su poder. Una de las estrategias purgativas era establecer un nuevo modelo docente, que se convirtió en un instrumento clave para ambos regímenes en su intento de moldear la enseñanza de acuerdo con sus ideales. Esta represión fue violenta y sistemática, empleando estrategias de intimidación y coerción para asegurar la conformidad con estos nuevos principios ideológicos en el aula franquista y nazi.

Así, por ejemplo, durante la fase inicial de la purga en Berlín entre 1933 y 1936, el magisterio experimentó un clima de terror impuesto por tropas de asalto nazi, que incluyó la quema de libros «no alemanes». En Madrid, a partir de 1939, los/as docentes enfrentaron fusilamientos, detenciones arbitrarias y, al igual que sus homólogos/as berlineses/as, fueron sometidos/as al proceso de depuración. Estos actos violentos no solo buscaban silenciar a los/as maestros/as, sino también borrar su memoria colectiva con el fin de reescribir la Historia de acuerdo con la narrativa dominante de los regímenes. Por ello, apoyándonos en lo señalado, nuestra propuesta pretende rescatar y restaurar una parcela de la

⁶ Julio Ruiz Berrio, «Metodología docente de la historia de la Educación», *Revista de Ciencias de la Educación* 157 (1994): 71-94.

⁷ Ramos, «Debates sobre la Memoria», 36.

memoria represaliada del franquismo y nazismo, sacándola de esta condición en vez de revictimizarla.

En este sentido, la purga contra la enseñanza ejemplificó la apropiación de la memoria disidente, de aquella memoria que quedó excluida de los discursos totalitarios y autoritarios.⁸ Su reconstrucción, por un lado, busca hacer justicia histórica, y, por otro, proporciona una comprensión crítica de cómo los régímenes utilizaron la depuración para controlar a la sociedad y legitimar su poder. En España, este proceso fue un elemento clave para entender las consecuencias de la sublevación militar y la configuración de la sociedad de posguerra.⁹ Por este motivo, la memoria escolar se constituyó como una categoría esencial para la elaboración de una Historia de la Educación que reconozca y reivindique las voces y experiencias silenciadas.

El objeto de estudio fue el cuerpo docente de las escuelas primarias de Madrid, depurado entre 1939 y 1945, y de las denominadas *Volksschulen*¹⁰ de Berlín, depurado en el periodo de 1933 a 1939. La elección de estos periodos responde a su relevancia histórica respecto a la configuración del Nuevo Estado en ambos contextos. En Madrid, el periodo de 1939 a 1945 coincidió con los primeros años del franquismo, y en Berlín, el periodo de 1933 a 1939 abarcó los años iniciales del *Tercer Reich*. Pero, sobre todo, correspondió al desarrollo de la depuración y se caracterizó por la instrumentalización de la enseñanza, ahora al servicio de la ideología franquista y nacionalsocialista. Bajo este panorama, ambos periodos permitieron analizar cómo los cambios políticos influyeron en las estructuras educativas y en el modelo docente.

Confrontamos críticamente las medidas purgativas implementadas con el propósito de identificar posibles paralelismos en el proceso represivo-depurativo del magisterio primario. De la misma manera, determinamos diferencias en los enfoques y efectos de la depuración a la que fueron sometidos/as los maestros y las maestras en ambas regiones. Es

⁸ Sara Ramos Zamora, «Un ejercicio de intervención de la memoria: La represión de las maestras de la Segunda República», en *Las maestras de la República*, ed. Elena Sánchez de Madariaga (Madrid: Catarata, 2012), 147-165.

⁹ Ramos, «Protagonistas de una desmemoria impuesta».

¹⁰ Término alemán que designaba la combinación de una escuela primaria y secundaria básica, que comprendía los primeros ocho años de escolarización obligatoria.

conveniente señalar que, aunque este trabajo se centra exclusivamente en Madrid y Berlín, el análisis local puede extrapolarse a un contexto más amplio, ya sea a nivel nacional o global.

Por otro lado, este análisis profundizó en la memoria escolar a nivel europeo, arrojando luz sobre un capítulo oscuro de la Historia de la Educación que trascendió las fronteras nacionales. Respondiendo a los objetivos de la investigación, se centró en la identificación y evaluación de la represión docente en cada contexto, así como en el análisis de la producción historiográfica sobre la temática como punto de partida. Al destapar esta purga, esta propuesta desafió y desmanteló las narrativas hegemónicas históricamente construidas.

En calidad de fuentes primarias, analizamos hojas de servicio y nóminas¹¹ de *VolksschullehrerInnen* berlineses/as,¹² así como informes publicados por la Administración Escolar de Berlín¹³ y de la Administración General de Arte y Educación¹⁴ para el período comprendido entre el uno de abril de 1932 y el 31 de marzo de 1939.¹⁵ De la misma manera, recurrimos al Boletín Oficial del *Reich* (en adelante, RGB),¹⁶ al Boletín Central de la Administración Educativa en Prusia¹⁷ y al Boletín Oficial del Ministerio para la Ciencia, la Educación y la Instrucción Pública y de las Administraciones Educativas de la Alemania nazi.¹⁸

En el caso de los/as docentes madrileños/as estudiamos los expedientes de depuración.¹⁹ Asimismo, incluimos la información brindada por los Boletines Oficiales del Estado (en adelante, BOE), de la Provincial de

¹¹ Accesibles en la Biblioteca para la Investigación en Historia de la Educación (en alemán: *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung*; en adelante, BBF).

¹² Término utilizado en alemán para referirse a los maestros y las maestras de las *Volksschulen*.

¹³ En alemán: *Hauptschulverwaltung Berlin*.

¹⁴ En alemán: *Allgemeinen Hauptverwaltung Kunst und Bildungswesen*.

¹⁵ Revisado en la Biblioteca Central y Regional de Berlín (en alemán: *Zentral und Landesbibliothek Berlin*).

¹⁶ En alemán: *Reichsgesetzblatt*.; Disponible en *ALEX – Historische Rechts- und Gesetzestexte Online* de la Biblioteca Nacional. Se trata de una base de datos de textos históricos jurídicos retrodigitalizados.

¹⁷ En alemán: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*.; Consultado en la BBF.

¹⁸ En alemán: *Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen*.; Encontrado en la BBF.

¹⁹ Localizados en el Archivo General de la Administración y el Archivo Central del Ministerio de Educación.

Madrid y la Gaceta de Madrid y la Gaceta de la República entre los años 1931 a 1975. Además, contamos con documentos históricos²⁰ que ayudaron a verificar los hallazgos, y a relacionarlos entre sí. Por último, y para reducir la posibilidad de sesgos, recurrimos a la triangulación de las fuentes, con el fin de corroborar y contrastar la información recopilada.

A partir de estos testimonios hemos reconstruido e interpretado el pasado con máximo rigor, cuidado y una absoluta sensibilidad histórica. Dado que, tal como Nora advirtió, se trató de una reconstrucción «siempre problemática e incompleta, de lo que ya no es»,²¹ de un hecho que, por un lado, ha dejado de existir, pero, por otro, ha dejado sus rastros históricos y que fue recuperado a través del procesamiento de diferentes fuentes. En este sentido, cabe señalar que las fuentes consideradas para el análisis fueron producidas por los/as protagonistas del contexto histórico. Por tanto, revistieron un gran valor debido a su carácter testimonial al resaltar el relato dominante del bando vencedor, en lugar del vencido.

Utilizando el método histórico-educativo,²² se presentaron los resultados cuantitativos relativos a los/as docentes castigados/as y las sanciones impuestas con el fin de establecer analogías entre ambos casos. Desde una perspectiva cualitativa, se examinaron las acusaciones formuladas y las posibles irregularidades en la depuración, considerando tanto diferencias pedagógicas como de género. Asimismo, en este trabajo ha tenido una especial relevancia el análisis comparativo que permitió comprender las diversas dimensiones violentas de la represión sufrida en ambos contextos. Fue, en fin, este enfoque comparativo que permitió identificar convergencias y divergencias en los procesos depurativos-represivos, poniendo de relieve tanto las coincidencias en los objetivos como las particularidades ideológicas y políticas de cada régimen.

Más allá, el proceso represivo-depurativo en ambas regiones presentó particularidades propias, dado que el ascenso al poder de Franco y Hitler,

²⁰ Hallados en la Biblioteca Nacional, la Biblioteca Virtual de Madrid, la Biblioteca Digital Hispánica, el Portal de Víctimas de la Guerra Civil y Represaliados del Franquismo o el Portal de Archivos Españoles.

²¹ Pierre Nora, *Les Lieux de Mémoire* (Montevideo: Ediciones Trilce, 2008), 21.

²² Julio Ruiz Berrio, «El método histórico en la investigación histórica de la educación», *Revista Española de Pedagogía* 34, no. 134 (1976): 449-475.; Alejandro Tiana Ferrer, *La investigación históricamente-educativa actual. Enfoques y métodos* (Madrid: UNED, 1988).

así como su posterior caída política, mostraron algunas diferencias significativas entre ellos.²³ Estas diferencias podrían haber sido fundamentales para la gestión del legado franquista²⁴ y nazi²⁵ en la transición a la democracia²⁶ en ambos estados nacionales. En definitiva, este artículo ha tenido como objetivo ofrecer claves para la reconstrucción del pasado del magisterio y su memoria escolar, tanto en Madrid como en Berlín.

PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE LA REPRESIÓN DEL MAGISTERIO PRIMARIO EN ESPAÑA Y ALEMANIA

Somos conscientes de que *memoriar* ha cobrado un papel central en nuestra cultura.²⁷ Su relevancia radica en «significar un esfuerzo, una rebelión, un veto contra los tiempos y el curso de las cosas».²⁸ En este sentido, esta propuesta se apoyó en el estudio historiográfico como componente

²³ El nazismo se reforzó en un contexto de crisis económica, social y política tras la derrota de Alemania en la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y el Tratado de Versalles (1919), que generó resentimiento y deseos de revancha entre los alemanes. Por otro lado, el franquismo emergió de un conflicto interno, la Guerra Civil (1936-1939) provocada por el golpe de estado contra la Segunda República, en un clima de polarización política y social en España. El régimen nazi terminó abruptamente con la derrota de Alemania en la Segunda Guerra Mundial en 1945, a manos de las fuerzas aliadas. El franquismo, sin embargo, perduró hasta la muerte de Franco en 1975, seguido por una transición gradual hacia la democracia.

²⁴ Con el fin de abordar la historia desde una perspectiva de compromiso con la justicia social, una parte de la ciudadanía española ha realizado esfuerzos significativos. Asimismo, el Gobierno ha contribuido a impulsar estos avances a través de una gestión autocrítica de su pasado institucional. Para garantizar que las víctimas de la Guerra Civil y los represaliados del franquismo sean reconocidos como tales en el ámbito de las políticas públicas, se han promulgado la *Ley de Memoria Histórica* (2007) y la *Ley de Memoria Democrática* (2021).

²⁵ En Alemania, la gestión del pasado ha estado centrada en el papel de las instituciones dentro del marco conceptual de la *Vergangenheitsbewältigung*, *Geschichtsausarbeitung* y *Erinnerungskultur*. Estos términos hacen referencia a los esfuerzos colectivos para confrontar y reflexionar críticamente el pasado. Un proceso que ha sido esencial para la construcción de la identidad y la democracia en la posguerra, asumiendo la responsabilidad por los crímenes nacionalsocialistas, buscando la verdad, reparando a las víctimas y construyendo una memoria colectiva para prevenir futuros abusos, así como construir un futuro más justo y pacífico.

²⁶ En ambas etapas democráticas, se observó como similitud el fenómeno de la *memoria saturada*, que se refirió a una situación en la que el pasado, y en particular la memoria colectiva de eventos históricos traumáticos ha provocado una fatiga social e incluso la trivialización de esos eventos. Este fenómeno ha llegado a reflejar la tensión entre el deseo de justicia y el reconocimiento del pasado, y la dificultad de avanzar hacia un futuro que no esté dominado por ese mismo. Paradójicamente esta relación siempre insatisfecha con el pasado se ha convertido en una forma de olvido.

²⁷ Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention* (Múnich: C. H. Beck, 2013), 11.

²⁸ Assmann, *Das neue Unbehagen*, 30.

fundamental para desentrañar los acontecimientos histórico-educativos. En este contexto, la prolífica producción bibliográfica sobre esta temática en España y en Alemania, se ha erigido como un hilo conductor que permitió explicar el transcurso de la historia.

En el ámbito español, se ha observado una producción científica creciente que buscó abordar la purga franquista llevada a cabo contra la enseñanza desde mediados de los años ochenta del siglo XX.²⁹ Durante los años noventa,³⁰ con el aumento del acceso a las fuentes primarias, específicamente a los expedientes de depuración, algunas investigaciones comenzaron a explorar sus posibilidades historiográficas en el ámbito de la Historia de la Educación.³¹ A partir de diferentes enfoques metodológicos y geográficos se han publicado numerosos trabajos sobre la depuración de maestros y maestras nacionales, alcanzando su punto máximo de contribuciones en los primeros años del siglo XXI.³²

²⁹ Los primeros trabajos se enfocaron localmente en docentes de Asturias, León, Burgos y Santa Cruz de Tenerife: Jorge Uría González, «La depuración de maestros asturianos en los años 40», *Andecha Pedagógica* 12 (1984): 9-11.; Wenceslao Álvarez Oblanca, *La represión de postguerra en León. Depuración de la enseñanza, 1936-1943* (León: Santiago García, 1986).; Jesús Crespo Redondo, *Purga de maestros en la guerra civil. La depuración del magisterio de la provincia de Burgos* (Valladolid: Ámbito, 1987).; José María Hernández Hernández, «La represión franquista sobre los maestros en la provincia de Santa Cruz de Tenerife», *Revista Periferia* 4 (1989): 93-105.

³⁰ Manuel Ortiz Heras, «La depuración del magisterio en la provincia de Albacete. El lenguaje de los expedientes de depuración», en *Universidad Española bajo el régimen de Franco*, ed. Juna Carreras Ares y Miguel Á. Ruiz Carnicer (Zaragoza: Instituto Fernando el Católico, 1991), 237-255.; Francisco Morente Valero, *La Escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943)* (Valladolid: Ámbito, 1997).; Antón Costa Rico, «A chegada da dictadura. Purga e represión de ensinantes (1936-1940)», *Revista Galega de Educación* 28 (1997): 88-91.

³¹ En esta década, los estudios provinciales se centraron en regiones con fuerte identidad nacionalista, como Cataluña, Valencia, Islas Baleares y País Vasco: Salomó Marqués Sureda, *L'escola pública durant el franquisme. La província de Girona (1939-1955)* (Barcelona: PPU, 1993).; Josep González-Agàpito y Salomó Marqués Sureda, *La repressió del professorat a Catalunya sota el Franquisme (1939-1943)* (Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1996).; Maitane Ostolaza Esnal, *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo (1936-1945)* (Donostia: Ibaeta Pedagogía, 1996).; Santiago Miró Fernández, *Maestros depurados en Baleares durante la Guerra Civil* (Palma de Mallorca: Leonard Montaner, 1998).; Juan M. Fernández Soria y Carmen Agulló Díaz, *Maestros valencianos bajo el franquismo: la depuración del magisterio (1939-1944)* (Valencia: Institució Alfons el Magnànim, Diputació de València, 1999).

³² Citamos solo a algunos: María del C. Pozo Fernández, *La depuración del magisterio nacional en la ciudad de Málaga (1936-1942)* (Málaga: Biblioteca Popular, 2001).; Anxo Serafín Porto Ucha, *Histórias de Vida. O magistério pontevedrés na II República, Guerra Civil e Franquismo* (Pontevedra: Alen Mino, 2003).; Carlos de Dueñas Díez y Lola Grima Martínez, *La represión franquista de la enseñanza en Segovia* (Valladolid: Ámbito, 2004).; Santiago Vega Sombría, «La represión en la provincia de Segovia en los orígenes del régimen de Franco», *Hispania Nova* 4 (2004): 1-22.; Sara Ramos Zamora, *La represión del magisterio: Castilla – La Mancha, 1936-1945* (Toledo: Almud, 2006).

Desde este momento hasta la actualidad,³³ la investigación sobre la depuración del cuerpo docente ha continuado y avanzado, abordando nuevas cuestiones y perspectivas. Se ha resaltado diferencias en las experiencias durante este período represivo, atendiendo a diversas variables. Por ejemplo, ha crecido el interés en examinar cómo la depuración influyó en las trayectorias profesionales de los/as docentes y en sus prácticas pedagógicas.

En cuanto a la provincia de Madrid, existe aún una laguna historiográfica sobre la depuración del magisterio primario. Sin embargo, la publicación de Menguiano³⁴ analizó los expedientes de depuración franquista de varias direcciones escolares municipales desde un enfoque comparado. En el ámbito de la enseñanza media, Grana y Martín³⁵ ofrecieron un primer acercamiento a la purga franquista del profesorado de institutos madrileños, atendiendo a variables como el sexo, la formación pedagógica y la categoría docente. Martínez,³⁶ con una perspectiva local, se centró en la enseñanza primaria de la localidad madrileña Carabanchel. Por otra parte, Ramos y Santiesteban³⁷ han profundizado en el

³³ Esta etapa se ha caracterizado por un aumento en la diversidad de enfoques y metodologías: Anxo Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil, «A depuración do maxisterio primario na provincia de Pontevedra (1936-1942)», *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 21 (2017): 31-72.; Xosé Manuel Cid Fernández, «A represión franquista en Ourense: novos argumentos contra a desmemoria da persecución sufrida polo maxisterio», *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 21 (2017): 73-99.; Víctor Vilanova Candau y Rosa Monlleó Peris, *Miedo contenido y silencio sumiso. La depuración del magisterio en Castellón (1939-1943)* (Castellón: Universitat Jaume I, 2019).; Miriam Sonlleva Velasco y Carlos Sanz Simón, «La depuración del magisterio primario en la ciudad de Segovia (1936-1939)», *El Futuro del Pasado: Revista electrónica de historia* 1 (2020): 457-497.

³⁴ Carlos Menguiano Rodríguez, «Renovación pedagógica e identidad: Un estudio comparativo de los expedientes de oposición y de depuración de las direcciones escolares de la Segunda República», *Historia y Memoria de la Educación* 12 (2020): 209-238.

³⁵ Isabel Grana Gil y Francisco Martín Zúñiga. La depuración franquista del profesorado de instituto en Madrid». *Revista Complutense de Educación* 28, no. 3 (2017): 705-720.; Isabel Grana Gil, Francisco Martín Zúñiga, María del C. Pozo Fernández y Carmen Sanchidrián Blanco, *Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado de Instituto en España durante el franquismo* (Madrid: Instituto de la Mujer, 2005).; Francisco Martín Zúñiga, Isabel Grana Gil y Carmen Sanchidrián Blanco, «La depuración franquista de los docentes: control y sometimiento ideológico del profesorado de instituto», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria* 29 (2010): 241-258.; Francisco Martín Zúñiga e Isabel Grana Gil, «Una visión global de la depuración franquista del profesorado: semejanzas y peculiaridades», *Revista de Estudios Regionales* 114 (2019): 71-89.

³⁶ Miguel Á. Martínez Martínez, «La depuración franquista del magisterio en las escuelas primarias de Carabanchel», *Cabás14* (2015): 16-37.

³⁷ Sara Ramos Zamora y Andra Santiesteban, «Depuración y exilio interior de las maestras de primera Enseñanza en el Madrid de posguerra», *Historia y Memoria de la Educación* 17 (2023): 173-204.

análisis con perspectiva de género y en los perfiles de identidad profesional de las maestras de la provincia.

Las publicaciones de Del Pozo³⁸ destacaron la singularidad de Madrid durante los años treinta, marcada por factores político-ideológicos, socio-geográficos-educativos y su propia microhistoria escolar.³⁹ Las escuelas madrileñas fueron centros de ensayo pedagógico de metodologías innovadoras del *Movimiento Internacional de la Nueva Educación* y con ello se convirtieron en el «escaparate pedagógico de España».⁴⁰

También en Alemania, desde los años 90,⁴¹ se han realizado numerosos estudios historiográficos con el fin de desvelar los silencios impuestos por el totalitarismo nazi. La purga llevada a cabo contra los diferentes ámbitos de la vida pública ha sido objeto de un intenso debate y reflexión en las últimas décadas en el país. Especialmente en relación con el período del *Tercer Reich*, así como la *Shoá*⁴², los investigadores y las investigadoras⁴³ han ofrecido contribuciones relevantes para este trabajo.

³⁸ María del M. del Pozo Andrés, *Urbanismo y Educación. Política educativa y expansión escolar en Madrid (1900-1931)* (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1999).; *Comunidades familiares de educación: Un modelo de renovación pedagógica en la guerra civil* (Barcelona: Octaedro, 2008).; *Madrid, ciudad educadora, 1898-1938: Memoria de la escuela pública. Ensayos en torno a una exposición* (Madrid: Ayuntamiento de Madrid/Oficina de Derechos Humanos y Memoria, 2019).

³⁹ Del Pozo, *Urbanismo y Educación*, 213.

⁴⁰ Del Pozo, *Urbanismo y Educación*, 213.

⁴¹ Gerd Radde, *Schulreform. Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln* (Opladen: Leske & Budrich, 1993).; Harald Scholtz, *Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz* (Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009).; Anne Ch. Nagel, *Hitlers Bildungsreformer. Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung* (Fráncfort del Meno: S. Fischer, 2012).; Benjamin Ortmeier, *Schulzeit unterm Hitlerbild: Analysen, Berichte, Dokumente* (Fráncfort del Meno: Brandes & Apsel, 2000).

⁴² El término hacía referencia al genocidio sistemático de aproximadamente seis millones de judíos europeos perpetrado por la Alemania nazi y sus aliados durante la Segunda Guerra Mundial. Proviene del hebreo y se traduzco como *catástrofe o gran desastre*.

⁴³ Citamos tan solo a algunos: Aleida Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik* (Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2007).; Astrid Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen* (Heidelberg: Metzler Verlag, 2017).; Reinhart Koselleck, *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (Berlín: Suhrkamp, 1979).; *Zeitschichten. Studien zur Historik* (Berlín: Suhrkamp, 2000).; Christopher Cornelius, Lutz Klinkhammer y Wolfgang Schwenker, *Erinnerungskulturen. Deutschland, Italien und Japan seit 1945* (Fráncfort del Meno: S. Fischer, 2003).; Christopher Cornelius, *Diktatur – Krieg – Vertreibung. Erinnerungskulturen in Tschechien, der Slowakei und Deutschland seit 1945* (Berlín: Klartext, 2005).; Robert Bohn, Christopher Cornelius y Karl Christian Lammers, *Vergangenheitspolitik und Erinnerungskulturen im Schatten des Zweiten Weltkriegs. Deutschland und Skandinavien seit 1945* (Berlín: Klartext, 2009).

Estos han abordado diversas facetas de la reorganización que sufrió la enseñanza bajo el régimen de Hitler, examinando cómo el ideario nazi influyó en las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares y la vida en los centros escolares. Estos estudios ayudaron a delimitar en el análisis el ámbito temático y enfocar las diferentes categorías de represión a la que fueron sometidos/as los maestros y las maestras de la *Volksschule*.

Aun así, Stern⁴⁴ en su última publicación recalcó que la historiografía escolar sobre este tipo de escuela es menos extensa. La documentación conservada sobre la *Volksschule* fue escasa, dado que, en su mayoría, fue administrada a nivel local, extrayéndose de la posibilidad de ser conservada en archivos nacionales de mayor capacidad archivística o de recursos. El autor concluyó que «la historia de la *Volksschule* bajo el nacionalsocialismo aún no se ha escrito».⁴⁵ Hecho que encubrió el papel de esta institución educativa en «la transferencia de la ideologización nacionalsocialista».⁴⁶

En los últimos años vieron la luz una serie de estudios que enfocaron la represión del magisterio desde una perspectiva local. En el caso de Berlín,⁴⁷ autores como Bergemann y Ladwig-Winter⁴⁸ dieron a conocer fuentes recientemente descubiertas. Además, coincidieron en señalar la relevancia de la región como centro neurálgico del movimiento de

⁴⁴ Kathrin Stern, *Erziehung zur Volksgemeinschaft. Volksschullehrkräfte im Dritten Reich* (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2021), 242.

⁴⁵ Stern, *Erziehung zur Volksgemeinschaft*, 29.

⁴⁶ Stern, *Erziehung zur Volksgemeinschaft*, 29.

⁴⁷ Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum, *Heil Hitler, Herr Lehrer: Volksschule 1933 - 1945, das Beispiel Berlin* (Hamburgo: Rowohlt, 1983).; Bettina Goldberg, *Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Die höheren Schulen im Berliner Vorort Hermsdorf (1893 — 1945)* (Berlín: Edition Henrich, 1994).; Rita Meyhöfer, *Gäste in Berlin? Jüdisches Schülerleben in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus* (Hamburgo: Dr. Kovač, 1996).; Herbert Bath, «Zur Organisation von Schulaufsicht und Schulverwaltung in Groß-Berlin und seinen Verwaltungsbezirken vor 1945», en *Reformpädagogik in Berlin. Tradition und Wiederentdeckung*, ed. Wolfgang Keim y Norbert Weber (Fráncfort del Meno: Peter Lang, 1998), 83-97.; Marianne Büning, *Werte im Wandel. Gesichter eines Berliner Gymnasiums: Fichtenberg-Oberschule 1904—2004* (Berlín: Edition Henrich, 2003).; Rolf Hensel, *Stufen zum Schafott. Der Berliner Stadtschulrat und Oberbürgermeister von Görlitz: Hans Meinhause*n (Berlín: Duncker & Humblot, 2012).; Rudolf Rogler, «Alfred Lewinnek. Frontkämpfer und Reformpädagoge», en *Spuren jüdischen Lebens in Neukölln.»Zehn Brüder waren wir gewesen...«*, ed. Dorothea Kolland (Berlín: Henrich & Henrich, 2012), 225-238.

⁴⁸ Hans Bergemann y Simone Ladwig-Winter, *Der Prozess der Gleichschaltung der Lehrerverbände sowie die Diskriminierung und Verfolgung Berliner Lehrkräfte im Nationalsozialismus* (Berlín: GEW Berlín, 2016).

Renovación Pedagógica. Durante las primeras décadas del siglo XX desempeñó un papel fundamental en el desarrollo y la implementación de enfoques educativos innovadores en el contexto de la República de Weimar.⁴⁹ Este pensamiento pedagógico se difundió en Alemania bajo el término *Reformpädagogik*.

Otros trabajos recientemente publicados por Müller y Ortmeyer,⁵⁰ Müller,⁵¹ Link⁵² y Lorent⁵³ han enfocado el papel del *Nationalsozialistischen Lehrerbund* en la represión del magisterio alemán. Estos estudios han investigado el marco social para determinar el grado de colaboración de la asociación profesional con el régimen de Hitler. En sus resultados, se destacaron las posturas plenamente alineadas con la ideología nazi desde 1933. En 1936, más del 97% del cuerpo docente en Alemania formaba parte de esta organización, y un tercio incluso se había afiliado al NSDAP.⁵⁴ En España, el fin de la contienda bélica y la instauración de la dictadura franquista provocaron la represión de los sindicatos de docentes, lo que dio lugar a la creación de órganos sindicales propios.

En la revisión realizada, la mayoría de publicaciones se centraron exclusivamente en el magisterio alemán o en el español. No obstante, en la investigación de Schleper *et al.*⁵⁵ se ha ampliado el ámbito de estudio con una

⁴⁹ La República de Weimar (1918-1933) fue un periodo de efervescencia y renovación en diversos ámbitos, incluyendo el educativo. Figuras emblemáticas como Georg Kerschensteiner, con su Escuela de Trabajo, y Rudolf Steiner, con su Pedagogía Waldorf, lideraron este movimiento. A lo largo de este periodo, surgieron diversas escuelas experimentales destinadas a explorar nuevas metodologías y enfoques pedagógicos. Un ejemplo fue el de Paula Sara Fürst, quien estuvo al frente de la primera escuela experimental basada en el método Montessori, ubicada en el distrito de Charlottenburg. Además, el 15 de mayo de 1920, se inauguró en Berlín-Adlershof la primera escuela laica, concebida como una comunidad familiar educativa y pionera en la experimentación pedagógica.

⁵⁰ Saskia Müller y Benjamin Ortmeyer, *Die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte 1933-1945: Herrn menschentum, Rassismus und Judenfeindschaft des Nationalsozialistischen Lehrerbundes. Eine dokumentarische Analyse des Zentralorgans des NSLB* (Weinheim: Beltz Juventa, 2017).

⁵¹ Saskia Müller, *Der Nationalsozialistische Lehrerbund: Verbrechen, Ideologie und Pädagogik im NS-System* (Weinheim: Beltz Juventa, 2021).

⁵² Jörg-W. Link, «Erziehung zum Führervolk – Zur Volksschule im Nationalsozialismus», *Historia Scholastica* 1 (2015): 17-30, 18.

⁵³ Hans P. Lorent, *Täterprofile: die Verantwortlichen im Hamburger Bildungswesen unterm Hakenkreuz* (Hamburgo: Landeszentrale für politische Bildung Hamburg, 2016).

⁵⁴ Link, «Erziehung zum Führervolk», 18.

⁵⁵ Frank Schleper, Frauke Gewecke, Helga Schneider, Ignacio Olmos y Nikky Keilholz-Rühle, *Kultur des Erinnerns: Vergangenheitsbewältigung in Spanien und Deutschland* (Fráncfort del Meno: Vervuert, 2009).

perspectiva comparativa entre ambos. Asimismo, se constató que en Alemania la temática ha sido abordada en un menor número de estudios historiográficos por parte de los/as Historiadores/as de la Educación, en contraste con la mayor atención que ha recibido en España. El autor alemán, Lorent,⁵⁶ dio algunas claves sobre este hecho, argumentando que «aún más deprimente para la generación de la posguerra es el ‘complot de silencio’ de mi generación, y que no les contó a sus hijos, nietos y estudiantes los horrores que habían experimentado, participado o incluso causado».⁵⁷

En la literatura alemana, además, observamos como apenas se han realizado estudios cuantitativos que expresan numéricamente la magnitud de docentes depurados/as y sancionados/as. Por otro lado, como rasgo diferenciador, estas publicaciones en su mayoría han revelado los nombres y las biografías de aquellos/as enseñantes que colaboraron con el nazismo.⁵⁸ En contraste, en España encontramos más estudios biográficos o historias de vida de maestros y maestras represaliados/as, lo cual evidencia un enfoque diferente en la narrativa y el análisis histórico-educativo.

LA REPRESIÓN DEL MAGISTERIO PRIMARIO EN ESPAÑA Y ALEMANIA

En 1933, el ascenso del nazismo en Alemania bajo el liderazgo de Adolf Hitler marcó el inicio de políticas que abogaban por la supremacía racial, la expansión militar y el autoritarismo sociocultural. Simultáneamente, en

⁵⁶ Hans P. Lorent, *Max Träger: Biografie des ersten Vorsitzenden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1887-1960)* (Weinheim: Beltz Juventa, 2017).

⁵⁷ Lorent, *Max Träger*, 10.; En Alemania, una memoria saturada podría haber surgido como resultado del esfuerzo estatal por preservar la memoria de su pasado traumático, especialmente en lo que respecta al nazismo. A pesar del profundo compromiso del estado y de las instituciones con la *Erinnerungskultur*, este enfoque tan centralizado y estructurado puede haber generado una saturación que, a su vez, ha conducido a una cierta apatía o desinterés en la sociedad por explorar aspectos específicos, como la depuración de docentes. En contraste, en España, la falta de una memoria institucional consolidada sobre la dictadura franquista ha permitido que la memoria histórica se desarrolle de manera más orgánica y social. El interés de los académicos en investigar y desarrollar estudios sobre la dictadura y la represión, incluyeron enfoques como la microhistoria.

⁵⁸ Bruno Schonig, «Lehrerinnen und Lehrer im Nationalsozialismus: Lebensgeschichtliche Dokumente – kritische Verstehensversuche», en *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft*, ed. Wolfgang Keim (Fráncfort del Meno: Peter Lang, 1991), 89-111.; *Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufs geschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914-1961* (Fráncfort del Meno: Peter Lang, 1994).

España, con el comienzo de la Guerra Civil en 1936, el general Francisco Franco perseguía objetivos análogos mediante su *Movimiento Nacional*.

Ambos régimes desplegaron estrategias purgativas destinadas a imponer su ideología fascista, tanto en el ámbito público, como en el privado, con el fin de consolidar un control total sobre el Estado y la sociedad. En este sentido, compartieron elementos comunes, tales como un nacionalismo extremo, una retórica anticomunista y -socialista, una censura moral e intelectual, una represión política y social, así como la persecución sistemática de grupos considerados «indeseables» y declarados «enemigos de la patria». Quienes se negaron a someterse al dictamen de los nazis, pero, sobre todo, gitanos/as, testigos de Jehová, comunistas, masones y judíos/as, sufrieron el castigo por su resistencia, sus creencias o sus convicciones.

En consecuencia, y con este propósito, se impulsó una depuración ideológica del magisterio primario. En Alemania, la base legal se estableció a través de la *Ley para la Restauración de la Función Pública* (en adelante, BBG),⁵⁹ promulgada el 7 de abril de 1933. Más adelante, en septiembre de 1935, fueron promulgados los *Leyes de Núremberg* (en adelante, NG).⁶⁰ La *Ley de Ciudadanía del Reich* (en adelante, RBG)⁶¹ no solo fue usada para eliminar a la oposición política, sino que consolidó la ideología racista del nazismo. Mantener la pureza racial fue un pilar fundamental en el entramado de persecución sistemática de judíos/as y otras minorías⁶² también en la enseñanza. En paralelo Hitler implementó un proceso de matiz represivo denominado *Gleichschaltung*,⁶³ cuyo

⁵⁹ En alemán: *Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtenstums.*; RGB, del 7 de abril de 1933, núm. 34., 933; Véase también: Renate Fricke-Finkelnburg, *Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945* (Opladen: Leske & Budrich, 1989).

⁶⁰ Por sus siglas en alemán: *Nürnberger Gesetze*.

⁶¹ Por sus siglas en alemán: *Reichsbürgergesetz.*; RGB, del 16 de septiembre de 1935, núm. 10., 1146.

⁶² Con este fin también se implementó la *Ley para la Protección de la Sangre y el Honor Alemán* (en alemán, *Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre*); RGB, del 16 de septiembre de 1935, núm. 10, 1146-1147.

⁶³ En español: Coordinación, homogeneización o uniformización.; Este proceso se inició con la promulgación del *Decreto del Incendio del Reichstag* (en alemán, *Reichstagsbrandverordnung*) en febrero de 1933, un día después del incendio del Reichstag. Los nazis utilizaron este evento como pretexto para desatar una represión masiva contra sus adversarios políticos. En marzo de 1933, se aprobó la *Ley Habilitante* (en alemán, *Ermächtigungsgesetz*), una medida crucial que otorgó al gobierno plenos poderes legislativos, permitiéndole dictar leyes sin la necesidad de la aprobación del parlamento ni del presidente, eliminando así cualquier influencia de la oposición política.

propósito era la nazificación⁶⁴ forzada de las instituciones educativas según su ideología.

De igual modo, en Madrid la promulgación de una normativa depuradora sentó la base legal de la represión. Entre una multitud de normativas despedidas con tal objetivo, destacó el *Decreto del 8 de noviembre de 1936*,⁶⁵ que creó oficialmente las comisiones depuradoras (en adelante CCDD). Asimismo, la *Orden del 11 de marzo de 1938*⁶⁶ delineó el modo de actuación de estas. Finalmente, la *Ley del 9 de febrero de 1939*⁶⁷ incluyó las responsabilidades políticas, así como la represión de la masonería y del comunismo, entre otros supuestos punibles.

Ambos dictadores organizaron el estado mediante la centralización del poder en un partido único,⁶⁸ utilizando la propaganda⁶⁹ y el adoctrinamiento de la juventud⁷⁰ para afianzar su dominio. Otra similitud fue que tanto Franco como Hitler detentaban absolutamente el poder en sus respectivos regímenes. El caudillaje en España y el *Führerprinzip* en Alemania establecieron la figura del líder como autoridad suprema por encima de la ley. La militarización de la sociedad nazi fue una consecuencia

⁶⁴ Wolfgang Keim, *Erziehung unter der Nazi-Diktatur: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995), 87.

⁶⁵ BOE, del 11 de noviembre de 1936, núm. 27, 153.

⁶⁶ BOE, del 19 de marzo de 1938, núm. 514, 6325.

⁶⁷ BOE, del 13 de febrero de 1939, núm. 44, 824-847.

⁶⁸ En Alemania fue el Partido Nacionalsocialista Alemán de los Trabajadores (en adelante, NSDAP, por sus siglas en alemán: *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiter Partei*), y en España fue la Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista.

⁶⁹ Los medios de comunicación fueron estrictamente controlados para difundir la propaganda del régimen y censurar cualquier contenido crítico: Jaime del Rey Tapia y Sara Ramos Zamora, «La censura en las publicaciones científicas durante el primer franquismo: el caso de Ediciones Morata», en *La censura de la literatura infantil y juvenil en las dictaduras del siglo XX*, ed. Ramón Tena Fernández y José Soto Vázquez (Madrid: Dykinson, 2023), 65-90.; María Dolores Molina Poveda, «El NO-DO como medio de construcción de la identidad femenina (1943-1975)», *Historia y Memoria de la Educación* 12 (2021): 239-270.; María Dolores Molina Poveda y Carmen Sanchidrián Blanco, «La formación profesional vista a través de NO-DO (1943-1981). Propaganda e ideología en un pasado reciente», *Espacio, Tiempo y Educación* 7, no. 2 (2020): 135-156.

⁷⁰ Prestando especial atención a este grupo social, crearon las Juventudes Hitlerianas (en adelante HJ, por sus siglas en alemán, *Hitlerjugend*) y el Frente de Juventudes para los niños, y la Liga de Muchachas Alemanas (en alemán, *Bund Deutscher Mädel*) y la Sección Femenina para las niñas. Mientras las HJ se enfocaban en el racismo y el militarismo, las organizaciones franquistas tenían un fuerte componente nacionalcatólico y un énfasis en la doctrina católica. Estas organizaciones buscaban la inclusión de la juventud en el movimiento, preparándola para los roles específicos de su género.

directa del *Führerprinzip* y un pilar central del régimen. Esta militarización abarcó diversos aspectos de la vida cotidiana, preparando a la población para la guerra, y su participación de manera disciplinada y obediente. Su búsqueda de control total condujo a la erradicación de cualquier influencia contraria en las instituciones gubernamentales, culturales y sociales. Este deseo también trascendió a la enseñanza y llevó a su instrumentalización ideológica.⁷¹

Según el pensamiento pedagógico de Hitler toda labor educativa debía contribuir a «pensar exclusivamente alemán, sentir exclusivamente alemán y comportarse exclusivamente alemán»,⁷² y «al hecho de que instintiva e intelectualmente inculca el sentido racial y el sentimiento racial en el corazón y el cerebro de la juventud».⁷³ El ideario pedagógico franquista igualmente estuvo estrechamente ligado a la ideología del régimen, oscilando «entre la pobreza material y la abundancia espiritual, entre la escasez de medios y recursos para la enseñanza y el control de su labor ideologizado».⁷⁴ Los mecanismos desplegados para la depuración del personal docente fue un paso necesario para alcanzar este objetivo.

Para mantenerse en el servicio, los maestros y las maestras tenían que ofrecer suficiente garantía ideológica y haber demostrado públicamente su lealtad a las instituciones, así como a sus líderes. En una memoria publicada en 1937, la alcaldía de la capital del *Reich* (en adelante, ORB)⁷⁵ señalaba que

la convulsión política ha traído cambios significativos para los docentes. Hubo que destituir a aquellos políticamente poco fiables y, en particular, sustituir a los directores por hombres que ofrecieran la garantía de defender en todo momento sin reservas

⁷¹ La base del nacionalsocialismo, también en el ámbito de la enseñanza, fue el libro *Mi Lucha* (en alemán: *Mein Kampf*). En este título Hitler expuso su pensamiento político e ideológico, mezclándolo con elementos autobiográficos. El referente de todo proceso educativo iba a ser el *Führer*, que «liberará a Alemania de la humillación» que suponía la firma del Tratado de Versalles.

⁷² Benjamin Ortmeier, *Schulzeit unterm Hitlerbild: Analysen, Berichte, Dokumente* (Fráncfort del Meno: Brandes & Apsel, 2000), 85.

⁷³ Ortmeier, *Schulzeit unterm Hitlerbild*, 93.

⁷⁴ María del M. del Pozo Andrés, «La cultura escolar en el franquismo: Entre la tradición y el cambio», en *La educación en Castilla-La Mancha en el siglo XX*, ed. María del Mar del Pozo Andrés (Toledo: Almud, 2006), 249-280, 249.

⁷⁵ Por sus siglas en alemán: *Oberbürgermeister der Reichshauptstadt Berlin*.

al Estado nacionalsocialista, y de educar a las futuras generaciones en el espíritu alemán.⁷⁶

También en España, se habían establecido mecanismos y criterios para la evaluación ideológica, religiosa y moral del cuerpo docente, revisando sus antecedentes políticos, y valorando en función de estos su idoneidad profesional.

El *Führer* y el caudillo basaban su actuación en la lógica de un asedio a todo lo relacionado con la etapa republicana. En particular, dirigieron su represión contra aquellos modelos que amenazaban su visión autoritaria y totalitaria del orden social. La coeducación fue suprimida, y la enseñanza de las niñas se orientó exclusivamente hacia su futuro ámbito de acción, restringiéndose al hogar y al cuidado, en contraposición al modelo republicano de una feminidad moderna e independiente. Las transformaciones sociales impulsadas por la República habían promovido una mayor participación de ellas en la vida pública, mejorando su condición de ciudadanas.⁷⁷

Representando otra faceta de la purga como medio de control social, esto incluyó también a las iniciativas ejemplares de *Renovación Pedagógica*. La represión adquirió una dimensión clave en el ámbito educativo debido a que eran considerados como principales baluartes del republicanismo y de las ideas progresistas.

Había que castigar a las personas que manifestaban conductas e ideologías disidentes y, al mismo tiempo, la sanción debería ser ejemplarizante, disuadiendo a posibles imitadores, alejando la realización de conductas semejantes [...] para conseguir este objetivo, confiriéndole un carácter purificador que tentaba eliminar de forma radical aquellos docentes portadores de ideas revolucionarias, entendido por tales no solo los de carácter político, sino aquellos que intentasen subvertir la jerarquía de los valores morales.⁷⁸

⁷⁶ Oberbürgermeister der Reichshauptstadt Berlin. *Verwaltungsbericht der Hauptschulverwaltung der Stadt Berlin und der Allgemeinen Hauptverwaltung Kunst und Bildungswesen für die Zeit vom 1. April 1932 bis 31. März 1936* (Berlín, 1937), 37.

⁷⁷ Ramos y Santiesteban, «Depuración y exilio interior», 181.

⁷⁸ Carmen Agulló Díaz y Juan M. Fernández Soria, «La depuración franquista del magisterio primario», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria* 16 (1997): 315-350, 320.

Borrar cualquier vestigio de estas fue un objetivo prioritario. En este contexto, la eliminación de aquel personal que no encajaba en el nuevo modelo docente finalmente contribuyó a la uniformidad del cuerpo y a la instauración de una cultura escolar homogénea. Aspecto que repercutió en la continuidad y la consolidación de la innovación pedagógica en las aulas berlinesas y madrileñas. En Berlín se prohibió la aplicación de métodos propios al *Movimiento Internacional de la Escuela Nueva*, al considerarlos degenerados⁷⁹, y en Madrid se puso fin a las prácticas relacionadas con la Institución Libre de Enseñanza (en adelante, ILE), entre otros.

ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LA PURGA CONTRA LA ENSEÑANZA

Con la entrada en vigor de la BBG, las direcciones escolares distribuyeron cuestionarios (véase figura 1) entre el personal docente para implementar la disposición normativa. Estos contenían preguntas sobre la confesión de los padres, las madres y los/as abuelos/as, la fecha de inicio de la carrera profesional y la pertenencia a partidos políticos, entre otros aspectos. Especialmente se investigaba la descendencia judía de primer o segundo grado, cuando un/a docente no estaba en posesión del así llamado certificado ario. Para obtenerlo, en un plazo de quince días, había que presentar su partida de nacimiento, así como la partida de nacimiento, de bautismo y de matrimonio de los familiares directos. En caso de duda, las autoridades consultaban además la recién creada Oficina de Investigaciones Raciales.⁸⁰

El primer párrafo de la *Ley depuradora* otorgaba el derecho de inhabilitar a maestros y maestras como medida cautelar. La autoridad competente de depurar era la administración educativa de Berlín, sin la creación de comisiones específicas para tal fin. Asimismo, en las escuelas berlinesas se establecieron Comités en los Consejos Escolares, encargados de nombrar delegados y delegadas para recopilar información sobre el magisterio, con el objetivo de delatar a compañeros y compañeras. De este modo, los maestros Robert Alt y Richard August, así como la maestra Else Arndt,

⁷⁹ Término empleado por los nazis para denigrar y prohibir todo lo considerado progresista, promoviendo en su lugar una cultura ultraconservadora y nacionalista.

⁸⁰ En alemán: *Reichsstelle für Sippensforschung*.

fueron denunciados/a por el Comité Escolar del NSDAP en sus respectivos centros y, cesados/a de su cargo entre los años 1933 y 1934.⁸¹

Los/as docentes sospechosos/as de desalineación política fueron destituidos/as, y, en particular, los/as directores/as fueron sustituidos/as por personal que garantizaba «supervisar la enseñanza en una ideología nacionalsocialista».⁸² Por la misma razón, y tal como establecía la BBG, se llamaba a la dirección escolar el líder o *Führer*, convirtiéndose en la autoridad absoluta y suprema en los centros educativos. Al igual que en otros ámbitos, la enseñanza debía fundamentarse en una jerarquía estricta. El objetivo era formar una generación plenamente comprometida con el espíritu del movimiento nacionalsocialista y propagar entre la comunidad educativa el nuevo orden social, caracterizado por su matiz totalitario.

En la región berlinesa⁸³ se expulsó del servicio a alrededor de 230 de los/as aproximadamente 8.064 *VolksschullehrerInnen*⁸⁴ recogidos/as en la nómina del curso escolar 1931-1932. Este número, en realidad, fue aún mayor como otros datos recopilados mostraron. Cuatro años más tarde, el primero de mayo de 1936, estos números se habían reducido a unas 500 *Volksschulen* y 6.677 maestros y maestras.⁸⁵ El personal docente de Berlín para este periodo disminuyó en unos/as 1.387 *VolksschullehrerInnen*,⁸⁶ es decir, en un 17,20%. A modo de ejemplo, en los distritos estudiados, las

⁸¹ BBF/DIPF/Archiv, Gutachterstelle des BIL - Preußische Volksschullehrerkartei Regierungsbezirk Berlin, GUT LEHRER (Personalunterlagen von Lehrkräften), 355.; BBF/DIPF/Archiv, Gutachterstelle des BIL - Preußische Volksschullehrerkartei Regierungsbezirk Berlin, GUT LEHRER (Personalunterlagen von Lehrkräften), 37784.; BBF/DIPF/Archiv, Gutachterstelle des BIL - Preußische Volksschullehrerkartei Regierungsbezirk Berlin, GUT LEHRER (Personalunterlagen von Lehrkräften), 171608.

⁸² Oberbürgermeister der Reichshauptstadt Berlin. *Verwaltungsbericht der Hauptschulverwaltung der Stadt Berlin und der Allgemeinen Hauptverwaltung Kunst und Bildungswesen für die Zeit vom 1. April 1932 bis 31. März 1936* (Berlín, 1937), 27.

⁸³ La información sobre todos los distritos que conformaron la *Ley del Gran Berlín* (1920-1938) aún está en proceso de ser detallada completamente.

⁸⁴ Statistisches Amt der Stadt Berlin (1933). *Statistisches Jahrbuch der Stadt Berlin*, 9; No hallamos ninguna indicación sobre su distribución por sexos. El estudio de informes administrativos de Charlottenburg, Neukölln, Pankow, Reinickendorf, Schöneberg, Treptow y Weissensee y de hojas de servicios permitió confirmar la purga de 88 docentes en estos distritos (véase tabla 1).

⁸⁵ Statistisches Amt Berlin (1937). *Statistisches Jahrbuch Berlin*, 13.

⁸⁶ Estos datos se obtuvieron a través de la revisión de informes administrativos de los distritos mencionados, correspondientes a los años 1933, 1934, 1935 y 1936. Además, se llevó a cabo un cómputo total de la información recopilada con el fin de proporcionar una visión completa y precisa de las sanciones y depuraciones realizadas durante ese periodo.

Figura 1. Cuestionario para la aplicación de la BBG

Fuente: RGB, del 6 de mayo de 1933, núm. 48, 253-256

medidas represivas afectaron a veintisiete directores/as y sesenta y un maestros/as, quienes fueron forzosamente jubilados/as, reasignados/as a puestos de menor categoría⁸⁷ o directamente dados/as de baja del servicio (véase tabla 1).

Tabla 1. Alcance de la purga nazi en números totales (1933-1936)

Sanción	Cargo	Número	Porcentaje
Jubilación forzosa	BBG § 3	5	5,68%
	BBG § 5	1	1,14%
	RBG	1	1,14%
Sancionados/as con jubilación		7	7,96%%
Postergación	BBG § 3	3	3,41%
	BBG § 4	3	3,41%
	BBG § 5	7	7,96%
	BBG § 6	3	3,41%
Sancionados/as con postergación		17	19,32%
Separación definitiva	BBG § 2	6	6,82%
	BBG § 3	13	14,77%
	BBG § 4	13	14,77%
	BBG § 5	7	7,96%
	BBG § 6	19	21,59%
	NG de 1935	6	6,82%
Sancionados/as con separación		64	72,72%
TOTAL DE SANCIÓNADOS/AS		88	100%

Fuente: Análisis de informes administrativos y hojas de servicio.⁸⁸ Elaboración por la autora

⁸⁷ En algunos casos, estas postergaciones se efectuaron dentro del mismo destino, mientras que en otros implicaron la asignación de uno nuevo. Lamentablemente, no disponemos de datos que confirmen si dichos trasladados llegaron a materializarse.

⁸⁸ BBF, *Gutachterstelle des BIL - Preußische Volksschullehrerkartei*; Bezirksbürgermeister des Verwaltungsbezirks Charlottenburg (1936). *Verwaltungsbericht der Bezirksverwaltung vom 1. April 1932 bis 31. März 1935.*; Bezirksbürgermeister des Verwaltungsbezirks Neukölln (1936). *Verwaltungsbericht der Bezirksverwaltung vom 1. April 1932 bis 31. März 1935.*; Bezirksbürgermeister des Verwaltungsbezirks Pankow (1936). *Verwaltungsbericht der Bezirksverwaltung vom 1. April 1932 bis 31. März 1935.*; Bezirksbürgermeister des Verwaltungsbezirks Weißensee (1936). *Verwaltungsbericht der Bezirksverwaltung vom 1. April 1932 bis 31. März 1935.*

Del segundo al sexto párrafo de la BBG se establecieron las acusaciones que justificaban estas sanciones, y las correspondientes compensaciones económicas contempladas por la normativa.⁸⁹ Seis docentes fueron separados/as definitivamente de la función pública por pertenecer al *Partido Socialdemócrata* (en adelante, SPD)⁹⁰ o el *Partido Comunista* (en adelante, KPD)⁹¹ (véase tabla 1), un 6,82% del magisterio berlines, aplicándoles el segundo parágrafo. Sobre todo, quienes habían iniciado su carrera profesional después de 1918 estaban en el punto de mira por su supuesta cercanía a los partidos de gobierno durante la República de Weimar.

Aplicando el tercer párrafo (5,68%), cinco funcionarios/as que no eran de ascendencia «aria» fueron jubilados/as. Inicialmente, la Ley eximió a quienes habían estado en la función pública desde el 1 de agosto de 1914, a los que habían luchado para el *Reich* o sus aliados en la Primera Guerra Mundial y a aquellos/as que habían perdido a un parente o un hijo en el frente. Aunque el término legal había concedido estos privilegios, en la práctica se separó del servicio a trece maestros y maestras, se jubiló forzosamente a otros cinco y se asignó puestos de inferior categoría a tres directores y directoras escolares (véase tabla 1) que cumplieron estos requisitos.

Además, en su cuarto párrafo, la BBG especificaba que los/as opositores/as políticos/as del nacionalsocialismo, es decir, el funcionariado que, debido a su actividad política no ofrecía suficiente garantía, podría ser dado de baja inmediatamente. En las escuelas berlinesas seis direcciones escolares y siete docentes (véase tabla 1) enfrentaron este destino, un 18,18% del magisterio imputado.

En Madrid, se establecieron inicialmente en 1939 cuatro CCDD provinciales, las cuales se unificaron en una única a partir de finales de 1940. De manera similar a lo ocurrido en la purga nazi, todo el magisterio

⁸⁹ Los párrafos siete al dieciocho regulaban diversos procedimientos relacionados con el cálculo de períodos de servicio, salarios, pensiones, y otros aspectos administrativos. No obstante, no se han encontrado disposiciones equivalentes en la legislación española. Asimismo, la ley alemana incluía una cláusula que garantizaba que los/as docentes jubilados/as en Berlín conservaron sus derechos, una medida que no fue implementada de manera general en el contexto de Madrid.

⁹⁰ Por sus siglas en alemán: *Sozialdemokratische Partei Deutschlands*.

⁹¹ Por sus siglas en alemán: *Kommunistische Partei Deutschlands*.

había sido dado de baja provisionalmente. Junto a una declaración jurada y documentación que sirviera como aval, los/as docentes tuvieron que presentar una solicitud de reincorporación al servicio ante el Ministerio de Educación Nacional.

Mediante la declaración jurada, las CCDD madrileñas requerían información sobre la pertenencia a la masonería y los cargos ocupados durante la República. Este procedimiento permitía al régimen identificar a individuos considerados «peligrosos» para el nuevo orden. De esta manera se justificó, además, la represión bajo el pretexto de proteger al país de los enemigos y se fortaleció la narrativa de la lucha contra la denominada *Antiespaña*. Se subrayaba en la portada de la declaración jurada que se trataba de una declaración solemne, implicando un compromiso y una responsabilidad con posibles consecuencias legales en caso de falsedad. No solo se pretendía afirmar la veracidad de las declaraciones o evitar la retención de información relevante, sino también infundir miedo a través de la amenaza de represalias. Así, las declaraciones juradas funcionaban como una medida coercitiva.⁹²

Asimismo, la denuncia se convirtió en una práctica habitual, aunque a menudo carente de especificaciones concretas en sus acusaciones. Los/as docentes madrileños/as Nicolás Jiménez Jiménez, María Sánchez Arbós y Victoria Zárate Zurita, entre otros, fueron objeto de estas denuncias. Se notificó a las CCDD sobre su afiliación política y sus actividades antes y durante la sublevación militar, lo que finalmente los/as catalogó como «elementos subversivos» y resultó en su baja del servicio.

El magisterio de Madrid estaba compuesto por 2.772 docentes⁹³. De estos, 1.618 eran maestras, representando el 58,36%, y 1.154 eran maestros, equivalentes al 41,64%⁹⁴. En la región a unos/as 727 docentes se aplicaron 955 sanciones con carácter de castigo, es decir, a un 26,23%. Las CCDD tenían la facultad de imponer múltiples sanciones, lo que significaba que un

⁹² Fernández y Agulló, *Maestros valencianos bajo el franquismo*, 125-126.

⁹³ Otro dato relevante sobre la nómina del magisterio madrileño, y que conviene destacar, fue la imposibilidad de localizar 16 expedientes de depuración correspondientes a la región. Asimismo, existieron 13 expedientes adicionales cuyos datos no han podido ser obtenidos debido a su estado incompleto.

⁹⁴ La distribución del colectivo docente por género mostró una notable disparidad entre el número de maestras y maestros, lo que reflejaba una mayor presencia femenina en la profesión docente en esta región en 1939.

maestro o una maestra en Madrid podía enfrentarse a más de una sanción (véase tabla 2). A 320 fue impuesta la *inhabilitación para desempeñar cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza*, 216 fueron *trasladados/as a otra escuela en la localidad*, así como *dentro o fuera de la provincia*, unos 92 fueron *inhabilitados/as para el servicio* y unos/as 276 *dados/as de baja de forma definitiva* (véase tabla 2).

Tabla 2. Alcance de la purga franquista en números totales (1939-1945)

Sanción	Número	Porcentaje
Inhabilitación para desempeñar cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza	328	34,35%
Traslado forzosos a otra escuela dentro de la localidad	9	0,94%
Traslado dentro de la provincia con prohibición de solicitar cargos vacantes durante un periodo de un a dos años	67	7,02%
Traslado fuera de la provincia con prohibición de solicitar cargos vacantes durante un periodo de tres a cinco años	140	14,66%
Suspensión de empleo y sueldo durante uno a cinco años	30	3,14%
Instrucción de expediente disciplinario, de sustitución o administrativo de jubilación	13	1,36%
Inhabilitación para desempeñar escuelas o continuar sus estudios	92	9,63%
Separación definitiva del servicio y baja en el Escalafón	276	28,90%
TOTAL DE SANCIONES	955	100%

Fuente: Análisis de los expedientes de depuración. Elaboración por la autora

El análisis cuantitativo de los cargos impuestos en la depuración del magisterio madrileño reveló una gran variedad de acusaciones que se distribuyeron en cinco categorías principales: Políticos y sindicales, sociales y morales, religiosos, profesionales y otros. Adicionalmente, dentro de cada categoría se identificaron diversas subcategorías⁹⁵ de cargos.

⁹⁵ En la categoría de cargos políticos y sindicales se identificaron 16 tipos diferentes, mientras que la categoría de cargos sociales y morales registró 19 variaciones. En cuanto a los cargos religiosos, se documentaron seis tipos distintos. Los cargos profesionales abarcaron un total de 17 clasificaciones. Por último, en la categoría de otros cargos, se agruparon diez cargos de diversa índole que no encajaban en las categorías previamente mencionadas.

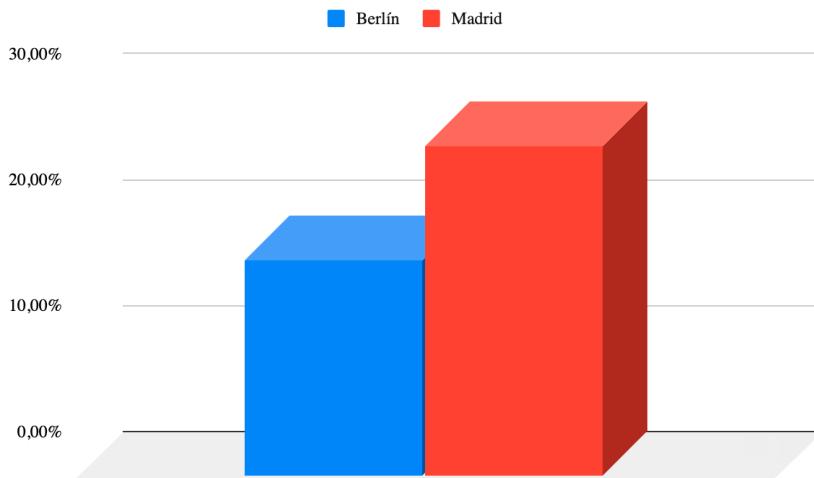
Este enfoque destacó la amplitud del control ideológico ejercido durante el franquismo. Así, por ejemplo, los cargos políticos y sindicales representaron el 50,47%, los sociales y morales el 9,07%, los religiosos el 7,35%, los profesionales el 21,06%, y la categoría de «otros» equivalía al 12,05% de todas las acusaciones vertidas con los/as docentes en la región madrileña.

Las acusaciones de naturaleza política y sindical más comunes incluían pertenecer a la *Izquierda Republicana*, el *Partido Comunista*, el *Partido Socialista Obrero Español*, a *Unión General de Trabajadores* o la *Federación de Trabajadores de la Enseñanza* (15,15%) y tener ideas izquierdistas (11,50%). Además, 3,65% de los maestros y las maestras fueron acusados/as por haber ocupado cargos oficiales políticos o sindicales durante la República. Participar en actividades marxistas y enrolarse voluntariamente en el servicio militar también fueron razones de castigo, debido a su significado de lealtad hacia la República.

Entre los cargos sociales y morales, se registraron 164 casos (9,07%), incluyendo imputaciones como colaborar en publicaciones de izquierda, no llevar una vida ejemplar y vivir amancebado. Asistir a reuniones masónicas y tener lazos con elementos marxistas eran otros motivos de sanción. Estas acusaciones estaban estrechamente vinculadas con la moral conservadora y religiosa impuesta por el franquismo. Entre las maestras, por ejemplo, convivir con una pareja sin estar casada, era una práctica que suscitaba la desaprobación al ser considerada inmoral y contraria a los valores promovidos por la Iglesia y el Estado. Este aspecto del proceso depurativo llevó a la exposición de la vida privada, con una evaluación más rigurosa para las maestras en comparación con los maestros. Ambos fueron juzgados profesionalmente en función de dicha moralidad condicionada por un criterio sexista.

El 7,35% de los cargos se debieron a una mala concepción religiosa o actitud irreligiosa. Nuevamente, estos reflejaron el vocabulario ideologizado de las acusaciones imputadas, sobre todo respecto a la doctrina católica y sus valores inmanentes. En la categoría cargos profesionales, se registraron 381 cargos (21,06%), como estar a cargo de expediciones a zonas republicanas, Colonias Escolares y en Levante, así como ejercer cargos directivos en la enseñanza. Estas actividades eran consideradas «subversivas» al levantar sospechas sobre su lealtad política. El régimen

Gráfico 1. Resultados de la purga nazi y franquista en perspectiva comparativa



Fuente: Análisis de informes administrativos y expedientes de depuración. Elaboración por la autora.

estableció una relación intrínseca entre lo político y lo educativo, sustentando la idea de que el ascenso a un cargo directivo estaba condicionado por la afinidad con la República, y no por la competencia profesional del maestro o de la maestra.

El análisis realizado reveló la arbitrariedad con la que el personal docente fue sometido a este procedimiento en ambas regiones, así como la severidad de la represión sufrida (véase gráfico 1). Aun así, la purga del magisterio en Madrid y Berlín mostró diferencias significativas. Franco implementó una normativa específica para los/as docentes, pero sin abordar los cargos a imponer.⁹⁶ En contraste, en Alemania la BBG

⁹⁶ En el caso de Madrid, por ejemplo, resultó imposible establecer vínculos claros entre las acusaciones formuladas contra el magisterio y las sanciones impuestas (véase gráfico 1). Esta notable falta de transparencia en el proceso revelaba un enfoque predominantemente preventivo y punitivo en la depuración, lo que generó un ambiente de profunda incertidumbre y temor. Se hace referencia en la *Circular del 7 de diciembre de 1936*: El carácter de la depuración que hoy se persigue no es punitivo, sino también preventivo. Es necesario garantizar a los españoles que con las armas en la mano y sin regateos de sacrificios y sangre salvan la causa de la civilización, que no se volverá a tolerar, ni menos a proteger y subvencionar a los envenenadores del alma popular primeros y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones que sobrecogen al mundo y han sembrado de duelo la mayoría de los hogares honrados de España.; BOE, del 10 de diciembre de 1936, núm. 52, 360-361.; Agulló y Fernández, «La depuración franquista del magisterio primario», 320.

abarcó a todo el funcionariado, pero regulaba las posibles acusaciones en aspectos ideológicos y raciales. En España, siendo los criterios muy amplios y vagos debido a la falta de directrices objetivas y uniformes en cuanto a las actuaciones de las CCDD, los cargos⁹⁷ incluían dimensiones políticas, sociales, morales, religiosas y profesionales.

Respecto a las sanciones impuestas la normativa española recogía un abanico más amplio de posibles castigos. Estos enfoques diferentes en la depuración reflejaron diferencias en los modelos docentes y los perfiles profesionales. Por el mismo motivo, el magisterio madrileño, en la declaración jurada o incluso en la instancia que la acompañaba, solía relatar acontecimientos y ofrecer una narrativa detallada y extensa de lo vivido durante la época republicana y la contienda bélica. Tal como hemos señalado anteriormente, al hacer que lo privado se volviera público, se vincularon las experiencias personales de los maestros y las maestras con su moralidad, influyendo en consecuencia en su idoneidad como docente.

En contraste en los cuestionarios alemanes las declaraciones consistían en preguntas cortas y precisas, centradas en hechos y datos. Sin embargo, también se relacionó el perfil profesional con la orientación política del Estado, en vez de ser evaluados/as por sus competencias pedagógicas. Otra diferencia significativa entre ambos colectivos fue que, en Berlín, los/as docentes no tenían derecho a revisión, ni a adjuntar avales, ni a aportar testimonios que garantizaban su buen hacer como maestro y maestra. Esta falta de derechos procedimentales limitaba severamente la capacidad de los maestros y las maestras para defenderse frente a las acusaciones y para demostrar su competencia y su compromiso profesional mediante un escrito de descargo, un aspecto muy relevante en la depuración madrileña.

Respecto a su organización y materialización, llamó la atención la ausencia de expedientes de depuración en el caso alemán. La resolución definitiva del proceso, incluyendo la sanción y el párrafo en el que se basaba esta decisión, se anotaba únicamente en la hoja de servicio del maestro o de la maestra (véase figura 2) sin ofrecer más datos acerca del proceso depurativo. Es preciso señalar que, a diferencia del contexto

⁹⁷ Las CCDD podían presentar múltiples cargos, lo que implicaba que un maestro o maestra en Madrid podía enfrentarse a varias acusaciones simultáneamente.

español, donde el término hoja de servicio se empleaba para denotar varios documentos o papeles sueltos, la palabra hoja en el contexto alemán conservaba una connotación singular e inequívoca. Por lo que, al menos de momento, lamentablemente no hemos podido identificar actores de la purga berlinesa.

Figura 2. Hoja de servicio de una maestra berlinesa

Reg.-Bez. Berlin

Fuente: BBE, Gutachterstelle des BIL - Preußische Volksschullehrerkartei.⁹⁸

⁹⁸ Fue creada en 1932 y abarcaba aproximadamente 137.000 hojas de servicio, organizadas por distritos gubernamentales y fechas de nacimiento del personal docente. La parte frontal de la hoja, en formato DIN A5, generalmente contenía información sobre la promoción, concursos de oposición, traslados y la escuela de destino. En el reverso, solo se incluían instrucciones sobre cómo llenar la hoja. Las hojas de servicio para los maestros eran azules, mientras que las de las maestras eran rosas.

Por otra parte, nuestra investigación ha revelado, que la edad media de los/as docentes en Berlín era de 50 años, mientras que en Madrid era de 41 años. Estos datos indicaron que el magisterio berlinés estaba envejecido en comparación con el madrileño, arrastrando problemas como un posible incremento en las jubilaciones a corto plazo y una mayor necesidad de renovación generacional en el cuerpo docente. Además, existieron diferencias significativas en la magnitud del magisterio: Berlín, con una población alrededor de 4,2 millones, contaba con un cuerpo de 8.064 maestros y maestras, mientras que Madrid, con aproximadamente 1,2 millones, solo disponía de 2.772 docentes. En Berlín, hubo 1,90 maestros/as por cada 1.000 habitantes, mientras que Madrid únicamente contaba con 1,48 maestros/as por cada 1.000 habitantes.

MODELO DOCENTE EN LA NUEVA ENSEÑANZA

El magisterio expulsado del cuerpo quedó señalado públicamente, y tuvo que soportar el escarnio público por no cumplir el modelo de un buen maestro y una buena maestra. A pesar de sus similitudes en cuanto a su adhesión absoluta al régimen, el uso del aula para la propaganda⁹⁹ y el énfasis en la disciplina, el modelo de docente franquista y nazi difirieron significativamente en sus fundamentos ideológicos. El modelo nazi estuvo marcado por el racismo y la supremacía aria,¹⁰⁰ mientras que el modelo franquista se centraba en el nacionalismo español y el catolicismo.¹⁰¹

⁹⁹ En el contexto de la idiosincrasia nazi su iconografía se apoderó del aula. La bandera nacional, el crucifijo, la esvástica y el uniforme de las HJ fueron los símbolos más reconocibles. Se exigió a los funcionarios que enviaran a sus hijos a este organismo político-social y se amenazó a los/las maestros/as con medidas disciplinarias si no obligaban al alumnado a unirse a este organismo. Además, los manuales escolares glorificaron la guerra y fomentaron el odio hacia los denominados enemigos de la patria.

¹⁰⁰ En la Alemania nazi, se promovía un ideal de mujer fuerte y saludable, capaz de producir hijos fuertes para la nación. Este enfoque en la preparación física y la maternidad era menos pronunciado en el régimen franquista, donde el rol de la mujer estaba más ligado a la docilidad, la piedad y la sumisión según los principios católicos. En el régimen nazi, incluso las maestras, eran valoradas principalmente en función de su contribución a la pureza racial «aria». Esto incluía incentivar la maternidad entre mujeres arias para aumentar la población «pura».

¹⁰¹ Franco mantuvo una relación estrecha con la Iglesia Católica, mientras que el nazismo tuvo una relación más conflictiva con las iglesias cristianas. Económicamente, el nazismo se enfocó en la preparación y ejecución de la guerra con políticas de autarquía y militarización. El franquismo, tras una fase inicial de autarquía, gradualmente abrió su economía en las décadas de 1950 y 1960, adoptando políticas de desarrollo y modernización industrial con la ayuda de tecnócratas del Opus Dei.

Los maestros y las maestras nazis tenían una responsabilidad significativa en la preparación física y militar de los jóvenes, preparando a los alumnos para su futuro rol como soldados del *Reich*. Este énfasis en la formación militar era menos prominente en el modelo franquista, donde el amor a España, el respeto a la religión, la patria y la familia, así como una conducta «socialmente sana» jugaba un papel más central.¹⁰² Un buen maestro franquista debía ser un ferviente defensor del catolicismo, algo que no era un requisito central para los nazis.

Respecto a las maestras, en la Alemania nazi, se promovía un ideal de mujer fuerte y saludable, capaz de producir hijos fuertes para la nación. Ellas eran valoradas principalmente en función de su contribución a la pureza racial «aria», y su capacidad de incentivar la maternidad para aumentar la población «pura». A cambio, el franquismo impuso una visión cosificada y estereotipada de las mujeres, basada en la tradición, la religión, la moralidad y las costumbres sociales.¹⁰³

El ejemplo de quienes, cuyas conductas y comportamientos habían sido catalogados como indeseables, sirvió como modelo para otros compañeros y otras compañeras. Aprendiendo a encajar en el nuevo perfil profesional docente, algunos/as enseñantes desarrollaron estrategias de adaptación para pasar desapercibidos/as y así asegurar su supervivencia, ya sea física, profesional o social. Este hecho reforzó la presión ejercida sobre el magisterio, convirtiendo a muchos/as en colaboradores/as del régimen.

Sin embargo, también hubo quienes mostraron solidaridad, escondiendo y protegiendo a quienes lo necesitaban de la persecución, como fue el caso del maestro berlínés Walter Rieck.¹⁰⁴ Este ocultó a familias judías en su apartamento a pesar del riesgo que suponía para su propia seguridad. Ser castigado conllevó no solo el ostracismo social y la precariedad económica,¹⁰⁵ sino también, en algunos casos, fue el inicio de un

¹⁰² Ramos y Santiesteban, «Depuración y exilio interior», 198.

¹⁰³ Ramos y Santiesteban, «Depuración y exilio interior», 181.

¹⁰⁴ Link, «Erziehung zum Führervolk», 23.

¹⁰⁵ Aquellos que se vieron obligados a buscar alternativas para subsistir optaron por la enseñanza privada, y otros lograron inicialmente encontrar empleo en escuelas judías. La gradual expulsión del magisterio judío de las escuelas públicas condujo a la expansión de la enseñanza privada judía. Estas mantuvieron su independencia hasta que se ordenó su disolución el 11 de noviembre de 1939.; Link, «Erziehung zum Führervolk», 18.

camino que culminaría en el exilio,¹⁰⁶ los campos de concentración¹⁰⁷ o el fusilamiento.¹⁰⁸

El nacionalsocialismo procedió al cierre de escuelas de orientación secular, llevando a cabo la purga de directores/as y docentes laicos/as. Muchas de estas personas eran afines a la izquierda política y estuvieron afiliadas al SPD y al KPD. Un ejemplo de esta represión de ideas políticas se evidenció en las escuelas del distrito Weißensee, Treptow y Neukölln. Donde maestros y maestras en un acto de resistencia se manifestaron en 1933 contra la exhibición de la bandera nazi en sus recintos.¹⁰⁹ En consecuencia, el director Wilhelm Wittbrodt fue degradado a maestro y, al año siguiente, despedido del servicio escolar según el cuarto parágrafo de la BBG.¹¹⁰ También Otto Faust, como presidente del SPD en el distrito Weißensee, fue dado de baja del servicio en virtud del parágrafo cuatro de la BBG en abril de 1933.¹¹¹

Las escuelas secuelas representaban un obstáculo a la instauración de un culto al líder (*Führerprinzip*) debido a su *Weltanschauung*, o cosmovisión, que promovía una enseñanza crítica y racional. También en Madrid, especialmente aquellas escuelas influenciadas por movimientos

¹⁰⁶ Actualmente, existe una línea de investigación emergente que viene derivada de los estudios sobre la depuración. Es el análisis del exilio interior como consecuencia de la represión franquista. Asimismo, recientemente la revista *Historia y Memoria de la Educación* ha publicado un monográfico dedicado a esta temática: *Historia y Memoria de la Educación* 17, Ejemplar dedicado a Tolitarismos y exilio interior en las educadoras del siglo XX (2023).

¹⁰⁷ Paula Sara Fürst fue directora de la Theodor Herzl Schule, una escuela laica y coeducativa fundada en 1920. Durante el pogromo de noviembre de 1938 el edificio fue incendiado y devastado. El 31 de marzo de 1939 la escuela tuvo que cerrar definitivamente. En 1942, esta maestra fue deportada al campo de concentración de Auschwitz, donde fue asesinada debido a su condición de judía. También la maestra Anna Pelteson, que regentaba la escuela en la calle Pariser Straße 4, fue deportada y finalmente asesinada en el campo de concentración de Theresienstadt.

¹⁰⁸ Se registraron 14 expedientes de docentes que fueron fusilados durante o después de la guerra civil. Entre ellos, seis eran de la capital, incluyendo a Manuel Alonso Zapata y Fermín Corredor Lebrón, acusados de ocupar cargos de confianza en la enseñanza, de estar vinculado con la *Renovación Pedagógica* y de pertenecer a la masonería de Madrid. Además, se identificó a los maestros Ramón Francisco Aparicio Pérez de Arganda del Rey y Gerardo Muñoz Muñoz de Móstoles. Ángel García Gómez, maestro de Alcalá de Henares, era presidente del Partido Socialista de dicha localidad.

¹⁰⁹ Kurt Löwenstein, «Die Lehren des Neuköllner Schulstreiks», en *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln*, ed. Gerd Radde (Opladen: Leske & Budrich, 1993), 252-254, 252.

¹¹⁰ BBF/DIPF/Archiv, Gutachterstelle des BIL - Preußische Volksschullehrerkartei Regierungsbezirk Berlin, GUT LEHRER (Personalunterlagen von Lehrkräften), 163268.

¹¹¹ BBF/DIPF/Archiv, Gutachterstelle des BIL - Preußische Volksschullehrerkartei Regierungsbezirk Berlin, GUT LEHRER (Personalunterlagen von Lehrkräften), 3493.

progresistas como la ILE, fomentaban principios de libertad de pensamiento, autonomía del individuo, y educación basada en la ciencia y la razón. Estas características las hacían inherentemente subversivas para los regímenes franquista y nazi que buscaban imponer una visión homogénea de la sociedad.

En Berlin, posteriormente algunas de estas escuelas fueron transformadas en escuelas evangélicas. Sin embargo, al finalizar el curso escolar de 1934 fueron disueltas de manera definitiva. En este contexto de resistencia al asalto nazi a la enseñanza se situó la actuación del director Walter Rieck. Este fue dado de baja en 1933 por ser miembro de la SPD, una condición que imposibilitaba estar en posesión de una dirección escolar.¹¹² Otro ejemplo, es la maestra Gertrud Dorka del distrito Pankow que se negó a unirse al NSDAP, asumiendo las severas consecuencias.¹¹³

La maestra Charlotte Diesel-Behncke, influenciada por el pensamiento pedagógico de Kerschensteiner, impartía en sus clases contenidos de relevancia social como fue tratar los riesgos del consumo de alcohol entre los jóvenes.¹¹⁴ Además, participaba en el movimiento feminista en la capital, abogando por el sufragio femenino, una lucha que consideraba crucial para su desarrollo profesional. En abril de 1933, Diesel-Behncke fue destituida y trasladada a una escuela en Spandau, como parte de la represión ejercida contra el ideario progresista vinculado a la etapa republicana.¹¹⁵

A MODO DE CONCLUSIÓN

El estudio se ha fundamentado en un análisis riguroso de fuentes primarias y secundarias, permitiendo cumplir con los objetivos de la investigación y facilitar la aproximación a la problemática investigada. Las primeras mostraron los métodos de purga ideológica y su impacto

¹¹² BBF/DIPF/Archiv, Gutachterstelle des BIL - Preußische Volksschullehrerkartei Regierungsbezirk Berlin, GUT LEHRER (Personalunterlagen von Lehrkräften), 126073.

¹¹³ BBF/DIPF/Archiv, Gutachterstelle des BIL - Preußische Volksschullehrerkartei Regierungsbezirk Berlin, GUT LEHRER (Personalunterlagen von Lehrkräften), 28952.

¹¹⁴ BBF/DIPF/Archiv, DIESEL (Charlotte Diesel-Behncke), Schriftverkehr mit Schulbehörden zur Erteilung von Nüchternheitsunterricht, 15.; BBF/DIPF/Archiv, DIESEL (Charlotte Diesel-Behncke), Sammlung von Unterlagen zur alkoholfreien Jugenderziehung, 17.

¹¹⁵ BBF/DIPF/Archiv, DIESEL (Charlotte Diesel-Behncke), Beurlaubung als Rektorin und Zurückstufung in das Amt einer Lehrerin, 24.

en la carrera docente, mientras que las segundas contextualizaron los hallazgos y señalaron una laguna historiográfica. En conjunto, permitieron una evaluación crítica y comparativa del proceso de depuración en España y Alemania, aportando nuevas perspectivas a la investigación en este campo.

Respecto a los resultados, destacó que el análisis de la represión del magisterio primario en Madrid y Berlín ha revelado paralelismos, aunque también diferencias en los enfoques y efectos de la purga ideológica implementada por los regímenes franquista y nazi. El estudio cuantitativo y cualitativo realizado permitió, tal como propuesto al inicio, reconstruir una de las categorías de la represión violenta de la enseñanza. En términos cualitativos, respecto al contexto alemán, además, puso de manifiesto una ruptura respecto a etapas anteriores, debido a la creciente nazificación de la vida cotidiana.

Ambos regímenes utilizaron la depuración del magisterio como herramienta para consolidar su poder y asegurar la lealtad ideológica del cuerpo docente. Para ello desde el primer momento los líderes aprobaron rápidamente una normativa que regulaba la purga contra la enseñanza. Estas leyes reflejaban su deseo autoritario y totalitario, asimismo, su pensamiento sexista delineaba a las maestras como seres desiguales respecto a sus compañeros masculinos.

Durante los regímenes nazi y franquista, los maestros y las maestras que no cumplían con el modelo ideal enfrentaron escarnio público y severos castigos, en Madrid un 26,23% y en Berlín un 17,20%. Los modelos diferían ideológicamente: El nazi se enfocaba en el racismo y la supremacía aria, mientras que el franquista en lo español y la doctrina católica. En Madrid, además, se relacionaba con la dignidad y el decoro, o conductas contrarias a la moral pública.

Este estudio destacó la importancia de comprender la represión del magisterio como un fenómeno transnacional que ha reflejado las estrategias de control político y social de ambos regímenes fascistas. La investigación futura debería confirmar el número total de directores/as y docentes sancionados/as o castigados/as en la región, explorar sus historias de vida y ampliar comparativas transnacionales, especialmente con la depuración del magisterio entre ambas regiones.

Al compartir y desvelar este pasado oculto, hemos asumido la necesidad de repensar la memoria de los/as represaliados/as a través de la óptica de una pedagogía crítica. *Memoriar* de esta manera, más que una mera evocación, se convirtió en un imperativo al buscar saldar una deuda histórica. En el presente estudio, lo expuesto ha llevado al compromiso de reconstruir la memoria escolar de los/as docentes en Madrid y Berlín.

Nota sobre la autora

ANDRA SANTIESTEBAN es contratada predoctoral en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Actualmente desarrolla su tesis doctoral sobre la represión del magisterio de Primera Enseñanza en la provincia de Madrid, con el objetivo de analizar la memoria y el olvido en tiempos de Franco (1939-1975). Forma parte del grupo de investigación consolidado «Claves históricas y comparadas de la Educación. Género e identidades» (CLAVES, UCM). Ha participado en proyectos de innovación docente enfocados en la enseñanza de la Historia de la Educación como miembro del equipo. Además, es miembro de la *Sociedad Española de Historia de la Educación* (SEDHE), de la *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* (SEPHE), así como de la *German Educational Research Association* (GERA).

REFERENCIAS

- Acuña Rodríguez, Olga Y. «El pasado: historia o memoria». *Historia y Memoria* 9 (2014): 57-81.
- Agulló Díaz, Carmen, y Juan M. Fernández Soria. «La depuración franquista del magisterio primario». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria* 16 (1997): 315-350.
- Assmann, Aleida. *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. Múnich: C. H. Beck, 2013.
- Bárcena Orbe, Fernando. «Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo». En *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación*,

- cultura e instituciones*, editado por Myriam Southwell, 15-48. Rosario: Homo Sapiens-Flacso, 2012.
- Bergemann, Hans, y Simone Ladwig-Winter. *Der Prozess der Gleichschaltung der Lehrerverbände sowie die Diskriminierung und Verfolgung Berliner Lehrkräfte im Nationalsozialismus*. Berlín: GEW Berlín, 2016.
- Del Pozo Andrés, María del M. *Urbanismo y Educación. Política educativa y expansión escolar en Madrid (1900-1931)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1999.
- «La cultura escolar en el franquismo: Entre la tradición y el cambio». En *La educación en Castilla-La Mancha en el siglo XX*, editado por María del M. del Pozo Andrés, 249-280. Ciudad Real: Almud, 2006.
 - *Comunidades familiares de educación: Un modelo de renovación pedagógica en la guerra civil*. Barcelona: Octaedro, 2008.
 - *Madrid, ciudad educadora, 1898-1938: Memoria de la escuela pública. Ensayos en torno a una exposición*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid/Oficina de Derechos Humanos y Memoria, 2019.
- Fernández Soria, Juan M., y Carmen Agulló Díaz. *Maestros valencianos bajo el franquismo: la depuración del magisterio (1939-1944)*. Valencia: Institut Alfonc el Magnànim, 1999.
- Grana Gil, Isabel, y Francisco Martín Zúñiga. La depuración franquista del profesorado de instituto en Madrid». *Revista Complutense de Educación* 28, no. 3 (2017): 705-720.
- Keim, Wolfgang. *Erziehung unter der Nazi-Diktatur: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995.
- Link, Jürgen-W. «Erziehung zum Führervolk – Zur Volksschule im Nationalsozialismus». *Historia Scholastica* 1 (2015): 17-30.
- Löwenstein, Kurt. «Die Lehren des Neuköllner Schulstreiks». En *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln*, editado por Gerd Radde, 252-254. Opladen: Leske & Budrich, 1993.
- Lorent, Hans P. *Täterprofile: die Verantwortlichen im Hamburger Bildungswesen unterm Hakenkreuz*. Hamburgo: Landeszentrale für politische Bildung Hamburg, 2016.
- *Max Träger: Biografie des ersten Vorsitzenden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1887-1960)*. Weinheim: Beltz Juventa, 2017.
- Martínez Martínez, Miguel Á. «La depuración franquista del magisterio en las escuelas primarias de Carabanchel». *Cabás* 14 (2015): 16-37.
- Menguiano Rodríguez, Carlos «Renovación pedagógica e identidad: Un estudio comparativo de los expedientes de oposición y de depuración de las direcciones escolares de la Segunda República». *Historia y Memoria de la Educación* 12 (2020): 209-238.

- Müller, Saskia. *Der Nationalsozialistische Lehrerbund: Verbrechen, Ideologie und Pädagogik im NS-System*. Weinheim: Beltz Juventa, 2021.
- Müller, Saskia, y Benjamin Ortmeyer. *Die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte 1933-1945: Herremenschentum, Rassismus und Judenfeindschaft des Nationalsozialistischen Lehrerbundes. Eine dokumentarische Analyse des Zentralorgans des NSLB*. Weinheim: Beltz Juventa, 2017.
- Nora, Pierre. *Les Lieux de Mémoire*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2008.
- Oberbürgermeister der Reichshauptstadt Berlin. *Verwaltungsbericht der Hauptchulverwaltung der Stadt Berlin und der Allgemeinen Hauptverwaltung Kunst und Bildungswesen für die Zeit vom 1. April 1932 bis 31. März 1936*. Berlín, 1937.
- Ortmeyer, Benjamin. *Schulzeit unterm Hitlerbild: Analysen, Berichte, Dokumente*. Fráncfort del Meno: Brandes & Apsel, 2000.
- Ramos Zamora, Sara. «Protagonistas de una desmemoria impuesta: los maestros y sus relatos de vida». En *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*, editado por Víctor Juan Borroy, 19-53. Zaragoza: Museo Pedagógico de Aragón, 2008.
- «Un ejercicio de intervención de la memoria: La represión de las maestras de la Segunda República». En *Las maestras de la República*, editado por Elena Sánchez de Madariaga, 147-165. Madrid: Catarata, 2012.
 - «Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI». *Social and Education History* 10, no. 1 (2021): 22-46.
- Ramos Zamora, Sara y Andra Santiesteban. «Depuración y exilio interior de las maestras de primera Enseñanza en el Madrid de posguerra». *Historia y Memoria de la Educación* 17 (2023): 173-204.
- Ramos Zamora, Sara y Francisco J. Pericacho Gómez. «Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la universidad». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, no. 26 (2015): 65-88.
- Ruiz Berrio, Julio. «Metodología docente de la historia de la Educación». *Revisita de Ciencias de la Educación* 157 (1994): 71-94.
- «El método histórico en la investigación histórica de la educación». *Revista Española de Pedagogía* 34, no. 134 (1976): 449-475.
- Schleper, Frank, Frauke Gewecke, Helga Schneider, Ignacio Olmos y Nikky Keilholz-Rühle. *Kultur des Erinnerns: Vergangenheitsbewältigung in Spanien und Deutschland* (Fráncfort del Meno: Vervuert, 2009).
- Stern, Kathrin. *Erziehung zur Volksgemeinschaft. Volksschullehrkräfte im Dritten Reich*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2021.
- Tiana Ferrer, Alejandro. *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid: UNED, 1988.

