

Aprender a escribir para aprender a militar. Análisis de 18 dictados producidos por las Juventudes Socialistas Unificadas

Guadalupe Adámez Castro
Centro de Linguística – Departamento
de Historia y Filosofía, Universidad de
Lisboa (Lisboa, Portugal), Universidad
de Alcalá (Alcalá de Henares Madrid,
España)
gadamez@gmail.com

*Learn to write to learn how to be an activist. Analysis of 18 dictations produced by the
Juventudes Socialistas Unificadas*

ABSTRACT: Among the numerous reforms made during the second Spanish Republic (1936-1939), Education system was, perhaps, what reflected in a better way the principles the new government wanted to spread. One of them was supporting cultural and educative politics that raised Spain to the level of other European countries. In this way, different initiatives were promoted in order to put an end to illiteracy, so they advocated for spreading education to reach every corner of the Spanish territory.

The military uprising led by general Francisco Franco on July 18th, 1936 could not stop the educative motivation of the Republic, but the war soon started to conditionate educative and cultural programs on both sides, putting political issues into every single detail. This article analyses 18 dictates written during the first years of the Spanish Civil War by the *Juventudes Socialistas Unificadas* (JSU), kept nowadays in the *Centro Documental de la Memoria Histórica* in Salamanca. These documents are the starting point to explore relevant facts about popular education during the Spanish Second Republic and how it was held during the war. Besides, a linguistic and graphic analysis helps us to go into detail about the study of the writings made by ordinary people, which provides a deeper approach to the writing practices in fields sometimes forgotten by traditional historiography.

EET/TEE KEYWORDS: National education system; Popular Education; Spanish Civil War; XXth Century.

La ciento cuarenta y cuatro brigada, eran, en su inmensa mayoría, campesinos aragoneses y de algunos lugares de Cataluña también y, luego extremeños, y la mayor parte de ellos eran analfabetos funcionales y algunos eran analfabetos totales [...]. Teníamos un miliciano de la cultura en cada compañía [...]. Y esos tenían la tarea de alfabetizar a la gente que deseen. Entonces, eh... en mitad de esos bochinchos espantosos y de bombardeos y demás, y piojos y todo eso, ahí tenía siempre gente con su pedazo de lápiz y un cuaderno [...] tratando de aprender a escribir¹.

Ángel Palerm Vich, a quien pertenecen las palabras que acaban de ser reproducidas, participó activamente en la Guerra Civil española junto al ejército republicano. Tras la derrota del mismo se vio obligado a cruzar los Pirineos compartiendo su destino con el de miles de españoles que corrieron la misma suerte. Después de su paso por los campos de concentración de Saint-Cyprien y Barcarès consiguió embarcar en uno de los buques que trasladaban a los refugiados españoles a México, allí finalmente comenzó su nueva vida. En este testimonio narra sus recuerdos de la guerra destacando, de forma especial, la labor realizada por los milicianos de la cultura quiénes entre tanta miseria y destrucción se esforzaron por luchar contra el analfabetismo incluso dentro de las propias trincheras.

Esta lucha no es de extrañar si tenemos en cuenta que en el año 1930 había en España 5,871,403 analfabetos, lo que suponía un 32% de la población, de este porcentaje el 64% eran mujeres y el 36% varones². Combatir estas cifras fue uno de los propósitos de la II República española. Interés que continuó durante el desarrollo de la Guerra Civil, ya que desde ambos bandos se puso especial atención en formar a los soldados. El aprendizaje de las primeras letras era totalmente necesario en un momento en el que la comunicación de éstos con sus familiares dependía de las cartas que escribían desde el Frente a sus lugares de origen³; pero también, la educación de las milicias fue utilizada como un arma propagandística a través de la cual se introducían las principales consignas de los partidos políticos. Estas medidas no sólo se quedaron en el campo de

¹ Entrevista realizada a Ángel Palerm Vich en México DF entre marzo y agosto del año 1979. Archivo de la Palabra. INAH y MCU PHO/10/13. Consultada la versión transcrita conservada en el Centro Documental de la Memoria Histórica (CDMH), Libro 81-1-2, pp. 148-149.

² M. Vilanova Ribas, X. Moreno Julià, *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Madrid, Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, p. 289.

³ Uno de los principales objetivos de la alfabetización de los soldados era que aprendieran a escribir sus propias cartas. Cuando el soldado ya era capaz de realizar este ejercicio debía realizar lo que la profesora Verónica Sierra Blas denomina el *bautizo epistolar*, es decir, tenían que inaugurar su correspondencia enviando una carta a Dolores Ibárruri, la Pasionaria, o a Jesús Hernández (Ministro de Cultura en ese momento) para informarles de lo que habían aprendido y darles las gracias por el interés que tenían en la alfabetización de los soldados. See V. Sierra Blas, *Escribir en campaña. Cartas de soldados desde el frente*, «Cultura Escrita & Sociedad», vol. 4, 2007, pp. 95-116.

batalla, la retaguardia fue también testigo del nacimiento de escuelas y lugares en los que la población civil podía adquirir los conocimientos necesarios para saber defenderse con un lápiz y un papel.

Es en este contexto en el que se sitúa la documentación analizada en el presente artículo⁴. Se trata de dieciocho dictados conservados en el Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca (CDMH)⁵. Estos documentos muestran el ejercicio escolar del dictado, concretamente se trata de tres textos diferentes que fueron dictados a los alumnos quienes los realizaron con mayor o peor corrección. La temática de los mismos está altamente politizada, algo normal si tenemos en cuenta que su procedencia es de las Juventudes Socialistas Unificadas de Santander y que por sus características podemos fecharlos entre el año 1936-1937 preludio e inicio de la Guerra Civil y momento, por tanto, en el que las consignas políticas empezaban a formar parte del acervo diario de escuelas, universidades y de la vida cotidiana de los ciudadanos de a pie.

Los dictados se han conservado como consecuencia del interés que despertaban estos documentos que podían ser usados como pruebas recriminatorias para fines represivos, como se detallará más adelante. Nos muestran las diferentes capacidades gráficas de sus autores que son en total 16, de los cuales 3 son mujeres. Gracias a su análisis pormenorizado podemos obtener valiosa información sobre cómo se desarrollaban las prácticas de escritura dentro de un contexto pre-bélico o bélico, los usos que les daban a las mismas y la relación que existía entre el individuo y la escritura. Indagar en estos aspectos es uno de nuestros objetivos principales y para ello hemos dividido el artículo en dos grandes bloques.

En primer lugar, nos aproximaremos al tipo de centro en el que fueron realizados estos dictados. Sus características, composición y temática, nos indican que fueron utilizados para la educación de adultos. Por este motivo, indagaremos en las prácticas de educación popular que se llevaron a cabo durante la II República, atendiendo a las distintas experiencias educativas, al por qué se realizaban y a los fines que perseguían. Además, haremos un breve recorrido sobre tres de las acciones más importantes llevadas a cabo por la República para conseguir este fin: la creación de las Misiones Pedagógicas, el auge de las Casas del Pueblo y el proceso de socialización del libro y de la lectura con la aparición de numerosas bibliotecas públicas y populares. Finalmente, ya que tenemos la suerte de conocer la organización dentro de la cual fueron producidos estos ejercicios, se realizará un repaso a la acción educativa llevada

⁴ Este trabajo se enmarca en el Proyecto *Cultura escrita y memoria popular: Tipologías, funciones y políticas de conservación* (Ref. HAR2011-25944). Quiero agradecer a A. Castillo Gómez y V. Sierra Blas sus apreciaciones e indicaciones que han servido para enriquecer el presente estudio.

⁵ CDMH, Fondo Político-Social, Santander, Serie D, JSU de Santander. Federación Provincial Montañesa. Caja 26, expediente 5, documentos de 1 a 18. (Para citar los dictados se abreviará de la siguiente forma: CDMH. Fondo PS, Santander, serie D, 26/5, n° doc.).

a cabo por las Juventudes Socialistas Unificadas (JSU) relacionando las mismas con el contenido de los propios dictados.

En segundo lugar, se descenderá al propio análisis de los dictados comenzando por explicar la incidencia de esta práctica en escuelas y aulas. Tras esto, se abordarán aspectos como la materialidad, las características gráficas y lingüísticas de los mismos. Este apartado resulta revelador puesto que tanto en la Historia de la Educación como en la Historia de la Cultura Escrita, disciplina dentro de la cual se enmarca este trabajo, no se han realizado estudios suficientes sobre esta tipología, algo que puede resultar muy interesante puesto que no sólo nos habla de los diferentes grados de alfabetismo de sus autores sino que también nos muestra como se produce el proceso de aprendizaje de la escritura. A través del estudio de estos dictados podemos saber cuáles eran los problemas lingüísticos y gráficos más usuales, a la vez que podemos averiguar qué instrumentos de escritura eran los más adecuados para iniciarse en el mundo de lo escrito. También, prestaremos atención a la historia de su producción, a sus características formales, así como al uso social que se dio a la escritura durante dicho periodo⁶.

1. *Dos objetivos: la educación popular y la formación política*

1.1. *La educación popular*

El interés que puso la II República en la educación popular es algo que ya ha sido mencionado anteriormente y a lo que se han dedicado muchas páginas de nuestra historiografía. Por tanto, en este breve apartado tan sólo destacaremos algunas de las medidas más significativas llevadas a cabo por el gobierno republicano para conseguir tal fin, concretamente tres: las Misiones Pedagógicas, la revalorización de las Casas del Pueblo y el proceso de socialización del libro. Todas fueron impulsadas en la primera etapa de la política educativa de la II República, la que ha sido denominada como: Bienio azañista (1931-1933), periodo que se caracterizó por llevar a cabo la mayor parte de las reformas⁷.

La creación de las Misiones Pedagógicas supuso un importante estímulo para la educación popular española, sobre todo para acercar la cultura a los ámbitos rurales dónde se encontraban los índices más altos de analfabetismo. Procuraban fomentar la cultura general creando bibliotecas populares y organizando distintas actividades de índole cultural que llamaran la atención

⁶ A. Petrucci, *La ciencia de la escritura. Primera lección de Paleografía*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002, pp. 7-8.

⁷ A. Viñao Frago, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004, pp. 36-38.

de la gente más humilde. Además llevaron a cabo una importante labor de orientación pedagógica en los pueblos que visitaban para lo que iban a las escuelas de los mismos y realizaban cursillos de perfeccionamiento para maestros. Todo esto lo realizaban sin olvidar su fin principal que no era otro sino formar ciudadanos dentro de los principios democráticos⁸. El inicio de la Guerra Civil frenó la labor que venían realizando las Misiones. A principios del año 1937 el Comité Nacional Provisional de Cultura Popular fue sustituido por las Milicias de la Cultura que continuaron la lucha contra el analfabetismo tanto en el campo de batalla como en la retaguardia⁹.

Otro intento para acercar la cultura a los sectores populares de la sociedad española fue la revalorización de las Casas del Pueblo, que actuaron como agentes socializadores sirviendo como lugar de encuentro social y esparcimiento. Estos «templos de la clase obrera» se convirtieron en focos de formación y concienciación política. Además, tenían una clara preocupación cultural, destinada a combatir la ignorancia entre los trabajadores. La mayoría ofrecía numerosos servicios a sus asociados: practicar algún deporte, servicio de economato, cooperativas, farmacias, mutuas, consultorios médicos y dispensarios para aquellos que no podían acceder a los organismos privados¹⁰.

Definitivamente, tanto las Casas del Pueblo como los Centros Obreros fueron una forma más de extensión informal de la educación, haciéndola llegar a aquellos que quizás no podían acceder a ella de otra forma. Para esto fueron decisivas las bibliotecas que poseían y ponían al disfrute de todos los trabajadores, algunas, como la de la Casa del Pueblo de Madrid, contaba con un servicio de préstamo circulante por el que los lectores interesados podían llevarse los libros a su casa y disfrutarlos en los escasos ratos de ocio. Éstas bibliotecas poseían también una hemeroteca que era muy frecuentada por los socios¹¹.

Este último servicio de las Casas del Pueblo nos hace hilar con otro de los objetivos perseguidos por la II República dentro de su paquete de reformas educativas: la socialización del libro. Para ello se crearon numerosas bibliotecas públicas: desde las ya mencionadas de las Misiones Pedagógicas o de las Casas del Pueblo, hasta las itinerantes. Podemos afirmar que existió una verdadera obsesión por acercar el libro al ciudadano de a pie¹². Con el propósito de

⁸ E. Otero Urtaza, *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936. Catálogo de la Exposición de las Misiones Pedagógicas*, Madrid, Residencia de Estudiantes. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2006, pp. 81-82.

⁹ Otero Urtaza, *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936. Catálogo de la Exposición de las Misiones Pedagógicas*, cit., p. 103.

¹⁰ F. de Luis Martín, L. Arias González, *Las Casas del Pueblo socialistas en España (1900-1936)*, Barcelona, Ariel Historia, 1997, pp. 39-74.

¹¹ N. Franco Fernández, *Catálogo de la biblioteca de la Casa del Pueblo de Madrid (1908-1939)*, Madrid, Consejería de Educación y Cultura, 1998, pp. 31-35.

¹² Para más información sobre la preocupación de la II República por acercar el libro y la cultura a los sectores populares véase L. García Ejarque, *Historia de la lectura pública en España*,

conseguir este objetivo se creó la Junta de Intercambio y de Adquisición de Libros (21 de noviembre de 1931), que se ocupaba de ver dónde se necesitaban los libros y qué fondos se debían ampliar. Además aparecieron nuevas editoriales, unidas a la multiplicación de colecciones populares que dieron lugar a las conocidas como «ediciones baratas» accesibles hasta para los bolsillos más modestos. Otros acontecimientos importantes fueron el inicio de la Feria del libro de Madrid (23-29 de abril de 1933)¹³, en un intento de conjugar lectura y ocio, ofreciendo al público las últimas novedades editoriales más baratas y los recorridos realizados por el camión-librería de la Agrupación de Editores Españoles, que visitó muchos pueblos acercando la cultura al pueblo de forma similar a lo que hicieron las Misiones Pedagógicas¹⁴.

El propósito era llevar la educación y la cultura a todos los rincones de España con el objetivo último de crear ciudadanos, no súbditos, y de construir la nueva democracia por medio de la educación¹⁵. Para conseguir este proyecto se crearon 7,000 nuevas plazas de maestro y se revalorizó la figura del maestro rural. Además, se realizaron numerosas campañas de alfabetización y se reforzó la educación de adultos, calificándola como enseñanza post-escolar con la triple finalidad de ofrecer una formación básica, permanente y profesional¹⁶.

Hasta este momento hemos destacado los paquetes de reformas llevados a cabo por el Estado. Pero, no debemos olvidar, que los proyectos de educación popular también se propulsaron desde organizaciones privadas, de hecho en la propia definición del término que ofrecen algunos estudiosos se especifica que ésta debe estar dentro de la iniciativa privada. Así Alejandro Tiana Ferrer denomina educación popular a «todas aquellas actuaciones emprendidas por iniciativa privada que tienden a mejorar la formación individual y colectiva de las clases inferiores de la sociedad, sea en su primera edad o en la adulta, con vistas a su alfabetización, a su capacitación profesional o al aumento de su cultura general»¹⁷.

Gijón, Trea, 2000, pp. 184-214.

¹³ Sobre la Feria del libro en Madrid remito a F. Cendán Pazos, *Historia de la Feria del libro de Madrid (1933-1986)*, Madrid, Cámara de Comercio e Industria de Madrid, 1987, pp. 7-16.

¹⁴ Estos datos han sido extraídos de A. Martínez Rus, *La política del libro y las ferias del libro de Madrid (1901-1936)*, «Cuadernos de Historia Contemporánea», vol. 25, 2003, pp. 226 y ss.; y, de la misma autora, *La política del libro durante la II República: socialización de la lectura*, Gijón, Trea, 2003, pp. 21 y ss.

¹⁵ Ana Martínez Rus, *La política del libro y las ferias del libro de Madrid (1901-1936)*, cit., pp. 25-26. Para conocer la evolución posterior de la política del libro durante el Franquismo véase A. Martínez Rus, *La persecución del libro. Hogueras, infiernos y buenas lecturas (1936-1951)*, Gijón, Trea, 2014.

¹⁶ P.L. Moreno Martínez, *Educación Popular en la II República española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la universidad popular de Cartagena*, Madrid, Biblioteca Nueva Cartagena, Universidad Popular de Cartagena, 2009, pp. 25-28.

¹⁷ Definición recogida en J.M. Hernández Díaz, F. de Luís Martín, *La escuela y la educación popular en la España de principios del siglo XX*, Madrid, Comisaría de España, Expo Lisboa '98, 1998, p. 246.

Siguiendo a José María Hernández Díaz y Francisco de Luís Martín destacamos tres de las corrientes de la educación popular. La primera es la reformista social, que fue llevada a cabo por los sectores liberales reformistas; la segunda, la católica social, realizada por los grupos católicos que se separaban del integrismo, como por ejemplo determinadas órdenes que estaban especialmente vinculadas a la educación (escolapios, hermanos de las escuelas cristianas) y círculos católicos de obreros (todo ello promovido a través de la Encíclica *Rerum Novarum* de Leon XIII, 1891); la tercera y última, la ligada al movimiento obrero y la educación militante¹⁸. Es ésta última la que más nos interesa puesto que los dictados analizados son fruto de la misma.

El proyecto educativo socialista y el anarquista fueron muy similares: educación para adultos, red de centros de formación profesional, educación de los hijos de los trabajadores socialistas (centros de obreros y Casas del Pueblo), experiencias en el ámbito cultural y artístico, bibliotecas, etc.¹⁹ Hacer un balance de lo que realizaron ambos se saldría de los parámetros que nos hemos fijado para este trabajo, pero sí queremos destacar la labor que hicieron las Juventudes Socialistas Unificadas (JSU) desde su creación en marzo de 1936, fruto de la fusión entre la Unión de las Juventudes Comunistas Españolas (UJCE) y las Juventudes Socialistas (JJSS). Esta unidad vino precedida por el esfuerzo de muchos teóricos marxistas que incidieron sobre la necesidad de esa coalición, como por ejemplo Jorge Dimitrov²⁰, quien defendió esta idea en el Congreso de la Internacional Comunista celebrado del 25 de julio al 21 de agosto de 1935 en Moscú²¹.

Dentro de los distintos propósitos que perseguía dicha organización estaba el interés puesto en «la educación y la cultura, entendidas como formación política y capacitación técnica y militar»²² y desempeñadas como tareas revolucionarias. La acción formativa que llevaron a cabo se desarrolló en numerosos lugares: el ejército, las ciudades y el campo fueron testigos de la misma. Empezaremos por el ejército, dentro del mismo hubo dos instancias fundamentales que funcionaron durante la Guerra: los Clubes de educación y los Hogares del soldado. Uno de

¹⁸ Hernández Díaz, de Luís Martín, *La escuela y la educación popular en la España de principios del siglo XX*, cit., pp. 247-262.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Jorge Dimitrov (1882-1949) fue un importante líder del Partido Comunista de Bulgaria, desempeñó el cargo de Secretario General de la Internacional Comunista desde 1935 a 1943, así como fue miembro del soviet supremo (1937-1945). Además fue jefe de gobierno de la República Popular Búlgara (1946-1949). Para más información véase J. Dimitrov, *Obras escogidas*, Madrid, Akal, 1977.

²¹ J.M. Fernández Soria, *Juventud, ideología y educación. El compromiso educativo de las Juventudes Socialistas Unificadas*, Valencia, Universidad de Valencia, 1992, p. 13. Para ampliar la información sobre el proceso de unificación remito a A. Elorza, M. Bizcarrondo, *Queridos Camaradas. La Internacional Comunista y España. 1919-1939*, Barcelona, Planeta, 1999, pp. 270-279.

²² Fernández Soria, *Juventud, ideología y educación. El compromiso educativo de las Juventudes Socialistas Unificadas*, cit., p. 100.

sus objetivos principales era la eliminación del analfabetismo (de ahí lemas tan conocidos como el famoso: «Ni un solo analfabeto en la J.S.U»), pues ésta era una idea base de su programa político, pensaban que liquidando el analfabetismo y elevando el nivel cultural de los soldados éstos entenderían mejor las razones de la guerra y de esta forma tendrían más claros sus deberes dentro de la misma²³.

En el ámbito urbano, las JSU tuvieron mucha relevancia sobre todo en los círculos en torno a las fábricas. Quisieron llevar a las mismas numerosas actividades culturales y propagandísticas. En su labor educativa también quisieron erradicar el analfabetismo en el campo y, de este modo, intentar que sus ideas políticas llegaran a los campesinos. Las instituciones que tuvieron más importancia en este contexto fueron las Casas de la Juventud Campesina. El frente, el campo y la ciudad...Cualquier escenario era válido para acercarse a la juventud, ofrecerle cultura, libros, conocimiento, ideas. Si bien es cierto que aprovechaban esta aproximación para inculcar sus ideas políticas, no lo es menos que la labor educativa que realizaron fue meritoria²⁴. De dicha labor se beneficiaron los 16 autores de los dictados que analizaremos a continuación.

1.2. *La formación política: El contenido de los dictados*

Sí observamos la temática que siguen los dictados analizados vemos como tratan principalmente de reivindicaciones políticas, hazañas de grandes personajes del partido y consignas generales del mismo. Esto nos indica la clara intención de adoctrinamiento por parte de estas escuelas, algo que es normal puesto que son enseñanzas que parten del propio partido y, por tanto, tratan de educar dentro de los valores defendidos por el mismo. En los tres ejercicios se nos muestran consignas claves de las JSU, lemas que interesaba que los jóvenes conocieran y qué mejor forma de enseñarles a leer y a escribir que valiéndose de textos que a la vez les servían como ejemplo de comportamiento y de moral socialista.

Los dictados contienen tres textos diferentes. El primero de ellos nos habla de uno de los grandes personajes del comunismo, que ya ha sido citado, Jorge Dimitrov, el ideólogo que insistió en la fundación de las JSU. La organización no olvidó esta hazaña y por ello se esforzaban en que los jóvenes supieran de su existencia y de la importancia que había tenido. Aunque muchos no supieran escribir bien su nombre sí que copiaron y aprendieron los lemas que figuraban en torno a su persona: «El camarada Jorge Dimitrof [sic], el glorioso timonel de la I.C., indica a toda la humanidad el camino para librarse del fascismo, de la

²³ *Ibid.*, p. 128.

²⁴ J.M. Fernández Soria, *Educación, socialización y legitimación política. España 1937-1970*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1998, pp. 53 y ss.

guerra, del hambre y de la miseria»²⁵. En total hay 11 ejercicios que reproducen este texto.

El segundo nos muestra otro de los lemas principales de la JSU para conseguir adeptos: su preocupación por los problemas juveniles pues pensaban que era su obligación conocerlos para poder saber cómo llegar hasta ellos y obtener un número mayor de militantes. Es curioso que en este dictado se introduce y recomienda la lectura de una obra que, por la referencia que da, puede ser el informe que presentó Jorge Dimitrov ante el VII Congreso Mundial de la Internacional Comunista²⁶, celebrado el 2 de agosto de 1935, en dicho informe hablaba de cuáles eran las medidas que debía adoptar la clase trabajadora para plantarle cara al fascismo y, como decía anteriormente fue el inicio de las JSU: «Tan solo nos guía el propósito de ensalzar entre los jóvenes una publicación que por su contenido merece ser estimada y estudiada. Estimada porque su contenido hizo posible en nuestro país la unificación de jóvenes comunistas y socialistas»²⁷. Son dos los dictados que aparecen con este texto.

El último ejercicio, copiado en cinco ocasiones, también comparte estas consignas. Se trata de un texto que relata la experiencia de un joven que se ha quedado sin trabajo por cumplir el servicio militar. En él aparecen de nuevo las ideas del partido, además de una dura crítica al fascismo: «Así es el fascismo. Al obrero parado le promete trabajo; al joven campesino la tierra, a la muchacha, una vida y un hogar feliz. A todos promete felicidad pero el fascismo no da más que hambre, miseria y guerra»²⁸.

En los tres modelos hemos observado cómo la temática está fuertemente influida por la doctrina política. Algo que también sucedió en las cartillas de caligrafía escolares que surgieron durante el desarrollo de la contienda. Ejemplos de ello fueron: la *Cartilla escolar antifascista* y la edición del manual *El niño republicano* de 1932, escrito por Joaquín Seró Sabaté²⁹. En la primera combinaban ejercicios de copia, con pequeñas frases que contenían sentencias políticas, y, finalmente, se añadía una ilustración que mostraba los valores republicanos y lanzaba mensajes propios de tiempos de guerra. El método de aprendizaje llevado a cabo era muy similar al de los dictados elaborados por las JSU, consistía en utilizar los textos con dos finalidades claras: la primera era la enseñanza de primeras letras a los soldados y a la población que se encontraba

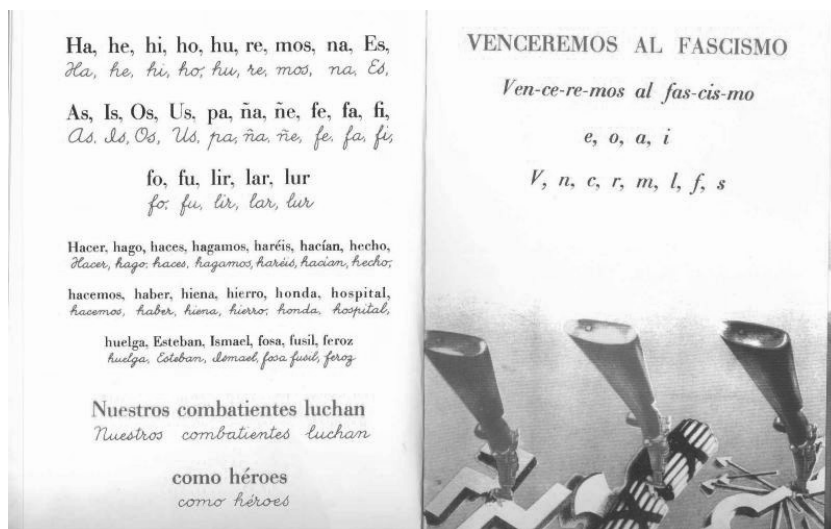
²⁵ CDMH, Fondo PS, Santander, serie D, 26/5 n° 10.

²⁶ J. Dimitrov, *La ofensiva del fascismo y las tareas de la Internacional en la lucha por la unidad de la clase obrera contra el fascismo*, en J. Dimitrov, *Obras Completas*, Editorial del PCB, 1954. Recurso digital: Marxist Internet archive, 2001, <<http://www.marxists.org/espanol/dimitrov/1935.htm>> (último acceso: 1 de octubre de 2014).

²⁷ CDMH, Fondo PS, Santander, serie D, 26/5 n° 11.

²⁸ CDMH. Fondo PS, Santander, serie D, 26/5 n° 4. En esta cita y en la anterior han sido corregidas las faltas de ortografía que presentaba el original.

²⁹ Datos e imagen extraídos de la Biblioteca virtual MANES (último acceso: 7 de octubre de 2014) <http://www.uned.es/manesvirtual/BibliotecaManes/EscritLec/Esc1931_39/CarAnt/CarAntAA.htm>.



Pic. 1. Cartilla escolar antifascista [MANES-UNED].

en la retaguardia; la segunda, era usar para esa enseñanza textos con consignas políticas, ya que para aprender las normas ortográficas o la caligrafía debían copiar varias veces estos textos y de esta forma interiorizaban estas consignas que quedaban grabadas en su memoria. De esta forma no sólo les instruían en las primeras letras sino que también formaban su conciencia política (Pic. 1).

Sucede algo similar con el resto de publicaciones que se utilizaron para la enseñanza de primeras letras durante el desarrollo de la contienda, tales como: *Ni un solo analfabeto en el Ejército Popular*, la *Cartilla del combatiente* del Socorro Rojo Internacional o la titulada *Clases de analfabetos. Algunas orientaciones metodológicas*. De igual forma también podemos observar este afán adoctrinador en los manuales epistolares que se realizaron específicamente para los soldados que estaban en el frente. Estos manuales ofrecían consejos y modelos de cartas que los combatientes usaban para la redacción de su correspondencia, todos estaban impregnados de consignas políticas. Algunos de ellos fueron: *El perfecto Manual del Soldado (Modelos para escribir cartas)*, *Epistolario del frente: Espíritu de los soldados de Cristo y España...*³⁰.

Así pues, la educación popular que ya había adquirido una importancia relevante durante la II República, continuó durante los años de la Guerra Civil.

³⁰ A. Castillo Gómez, V. Sierra Blas, *Si mi pluma valiera tu pistola. Adquisición y usos de la escritura en los frentes republicanos durante la Guerra Civil española*, «Ayer», vol. 67, n. 1, 2007, pp. 188-189. Para más información sobre los manuales epistolares para soldados remito a V. Sierra Blas, *La guerra en el tintero. Manuales epistolares para soldados*, «Pliegos de Bibliofilia», vol. 21, 2003, pp. 15-38.

Son muchos los méritos que debemos reconocer a la política republicana en lo referente a la educación: dotó a la cultura de un carácter popular, concibió la educación como un derecho humano y social, democratizó la enseñanza y los bienes culturales. Pero no debemos olvidar que todo este programa estaba vinculado también a una estrategia de adoctrinamiento ideológico. Son muchos los autores que nos hablan de esta politización de la enseñanza (que será aun mayor durante la contienda bélica). Así, Juan Manuel Fernández Soria entiende la educación como un instrumento político, como un medio para asentar la democracia recién conquistada³¹. Mientras que la profesora Verónica Sierra Blas afirma que la guerra inundó cada espacio escolar, tanto los físicos (aulas, maestros en el frente y represaliados, muros llenos de mapas con el desarrollo de la contienda...) como los propios contenidos de las lecciones escolares, las actividades y los materiales del aula³².

Tal y como hemos visto con los dictados producidos dentro de las JSU o la cartilla antifascista, durante el desarrollo del conflicto la educación fue entendida como un arma más para luchar contra el enemigo. Podemos decir que la enseñanza se convirtió en un instrumento ideológico, adquiriendo un carácter revolucionario³³. Esto estuvo más acentuado dentro de los propios partidos políticos, como socialistas y anarquistas, que pensaban que para el triunfo de sus ideas era necesaria la educación del proletariado³⁴. Así lo demuestra el cartel que se reproduce a continuación, realizado por Babiano para las JSU, y que contiene un mensaje claro: «Las escuelas de guerra abren



Pic. 2. Cartel realizado por Babiano para las JSU. Sin fecha [Fundación Pablo Iglesias, Alcalá de Henares, Madrid].

³¹ Fernández Soria, *Educación, socialización y legitimación política. España 1937-1970*, cit., p. 24.

³² V. Sierra Blas, *Palabras Huérfanas. Los niños y la Guerra Civil*, Madrid, Taurus, 2009, pp. 51-57.

³³ M. de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Madrid, Tecnos, 1999, p. 290. El autor al realizar esta afirmación recomienda la lectura del trabajo de M. Vázquez, *La reforma educativa en la zona republicana durante la guerra civil*, «Revista de Educación», vol. 240, n. 1, pp. 60-72.

³⁴ J. M. Hernández Díaz, F. de Luís Martín, *La escuela y la educación popular en la España de principios del siglo XX*, Madrid, Comisaría de España, Expo Lisboa '98, 1998, p. 258.

paso a la juventud combatiente para puestos más decisivos» (Pic. 2)³⁵. Sentencia que confirma que en tiempos de guerra, la educación, la enseñanza, la cultura se hicieron beligerantes³⁶.

2. Análisis de los dictados: un ejemplo de escritura popular

2.1. Descripción del fondo

Como ya se ha dicho anteriormente el fondo para este trabajo son 18 dictados custodiados en el CDMH, concretamente en la sección Político-Social de Santander. El único dato que se conserva junto a la documentación es la procedencia del mismo: la Federación Provincial Montañesa, perteneciente a las JSU de Santander. El motivo por el que estos documentos se encuentran en dicho centro no es otro que la incautación de los mismos tras la toma de Santander (26 de agosto de 1937) por parte de los «equipos de recuperación de documentos» del ejército franquista quienes se encargaban de identificar, recoger y enviar a la Oficina de Investigación y Propaganda Anticomunista (OIPA) toda aquella documentación que pudiera ser utilizada en el futuro con fines represivos. Por ello no es de extrañar que cuando éstos se encontraron decidieran su conservación, puesto que, aunque tan sólo se tratara de meros ejercicios escolares, podían convertirse en pruebas de adhesión a las ideas comunistas y socialistas de sus autores³⁷. Sobre éstos es poco lo que podemos decir ya que ninguna de las búsquedas realizadas nos han permitido conocer más sobre su origen, su procedencia o su relación con las JSU. Tan sólo conservamos sus nombres, que reproduzco a continuación según el orden de aparición: Cirilo Huertas, ¿Elias? Alisal López, Aurelio Andreu, Teodoro Arbelaz Iraola,

³⁵ Cartel realizado por Babiano para las JSU, sin fecha. Fundación Pablo Iglesias, Alcalá de Henares, Madrid. Ref. R1278.

³⁶ Fernández Soria, *Educación, socialización y legitimación política. España 1937-1970*, cit., p. 96.

³⁷ Nos resulta imposible reconstruir la azarosa e interesante historia de estos documentos y de lo que hoy es el Centro Documental de la Memoria Histórica, anterior sección Guerra Civil del Archivo Histórico Nacional. Para más información remitimos a J. Cruanyes, *El papers de Salamanca. L'espolió del patrimoni documental de Catalunya*, Barcelona, Edicions 62, 2003, pp. 15-65 y S. Michonneau, *Les papiers de la guerre, la guerre des papiers. L'affaire des archives de Salamanca*, en P. Artières, A. Arnaud (coord.), *Lieux d'archive. Une nouvelle cartographie de la maison au musée*, dossier monográfico de la revista «Sociétés et Représentations», vol. 19, 2005, pp. 250-270. Sobre el archivo véase J. García Quirón, *La Guerra Civil Española: fuentes (Archivos, bibliografía y filmografía)*, Barcelona, Crítica, 1985, pp. 116-120 y A. González Quintana, *Fuentes para el estudio de la represión franquista en el Archivo Histórico Nacional, sección Guerra Civil*, «Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Hª Contemporánea», vol. 7, 1994, pp. 479-508.

Encarnación Asensio, José Barril Blanco, León Fernández, R. Fernández, Domingo González, Consuelo Herranz, J.M. López, Fernando Manzanares, Marcelino Orio, Pilar Oviedo, José Palacios y Ángel Rejario³⁸. Los documentos nos muestran los diferentes niveles de competencia gráfica, algo típico al tratarse de personas que están aprendiendo a escribir. Por ello podemos encontrar desde dictados con numerosos errores lingüísticos y ortográficos que presentan una grafía irregular propia de la escritura popular, hasta ejercicios realizados por personas que ya tienen un dominio de la escritura y se enfrentan al dictado sin el menor problema.

2.2. *El dictado como ejercicio escolar*

Antes de continuar con el análisis de los ejercicios creo preciso abordar algunos aspectos claves sobre la utilización de los dictados en las aulas, puesto que éste ha sido una de las actividades escolares por excelencia³⁹. Los maestros lo empleaban para mejorar la práctica de la escritura de los alumnos, así como para obligarles a que adquirieran unas reglas ortográficas y gramaticales. Pero no debemos olvidar que en ellos siempre había un contenido de fondo, que los maestros aprovechaban para profundizar sobre las lecciones impartidas, sobre conceptos nuevos o incluso para introducir valores o ideas.

El dictado, tal y como lo conocemos hoy en día, arranca con las reformas educativas del siglo XIX. En ese momento se impone una nueva forma de enseñar basada en la lecto-escritura. Aunque todavía se concebían de forma independiente, se intentaba relacionar ambas capacidades, buscando una forma más rápida de aprendizaje y fomentando una escritura más simplificada, con un trazo más personal. En este proceso de cambio comenzaron a incluirse como ejercicio clave los dictados: «La escuela ampliaba la noción de aprendizaje hasta incluir en ella progresivamente [...], el dictado e imposición de las normas ortográficas, la correspondencia epistolar y, con el tiempo, incluso la redacción o el breve texto libre»⁴⁰.

La importancia otorgada al dictado no quiere decir que no hubiera otras actividades para reforzar y adquirir los conocimientos de la escritura. Los

³⁸ CDMH. Fondo PS, Santander, serie D, 26/5, n° 1-18.

³⁹ Un trabajo pionero en lo que al estudio de los dictados se refiere es el realizado por A. Chervel, D. Manesse, *La Dictée. Les français et l'orthographe*, París, Calmann-Lévy, 1989 y Id., *Comparaison de deux ensembles de copies de dictées, 1873-1987. Methodologie et resultats*, París, INRP, 1989.

⁴⁰ A. Viñao Frago, *La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico*, «Anales de documentación», vol. 5, n. 1, 2002, p. 353. Un amplio estudio sobre este tema puede verse en A. M. Chartier, *Enseñar y a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de cultura económica, 2004.

ejercicios habituales en clase quedaron reflejados en los cuadernos escolares de los alumnos. Las profesoras María del Mar del Pozo y Sara Ramos Zamora han analizado este nuevo material para la Historia de la Educación. Señalan cuatro actividades presentes en los cuadernos: la copia, el dictado, la redacción y la composición. Las dos primeras estaban relacionadas con la enseñanza de las primeras letras, la mejora de la caligrafía, la adquisición de normas ortográficas y gramaticales; ambas incluían también mensajes moralizantes o éticos, y los dictados, en numerosas ocasiones, eran aprovechados para realizar resúmenes de la lección, en los que se incluían contenidos de las materias del currículo. Redacciones y composiciones estaban pensadas para alumnos que ya tenían el hábito de escribir pues eran ejercicios más complicados y también en los que el discente podía expresarse libremente⁴¹. Observamos, por tanto, que la práctica del dictado no estaba tan asociada a las competencias ortográficas (como es el caso de Francia en el que la difícil ortografía francesa se fijaba a través de la práctica del dictado, tal y como han demostrado André Chervel y Danièle Manesse⁴²), sino que a través de estos ejercicios de escritura se pretendía reforzar otras materias o incluso introducir comportamientos morales. Este rasgo ya lo hemos apreciado en los dictados analizados puesto que por la temática de los mismos se ve claramente que la persona que los redactaba, para la posterior copia de los alumnos, no estaba interesada en el aprendizaje de las normas ortográficas como podía ser el uso de la *b* o *v* o la utilización correcta de la *h* puesto que de haber sido así hubiera utilizado otras palabras con las que explicar correctamente esas normas. En cambio los textos usados eran difíciles composiciones que perseguían inculcar las consignas políticas afines al partido encargado de impartir esas lecciones.

Durante la guerra también se usó este ejercicio escolar para transmitir conocimientos prácticos y conceptos que el soldado debía conocer. Así lo atestigua el estudio sobre los cuadernos de la 145ª Brigada Mixta realizado por Antonio Castillo Gómez y Verónica Sierra Blas. En estos cuadernos de ejercicios de los milicianos los dictados contenían saberes propios para el avance de la contienda o advertencias para los soldados: «De entre todos los ejercicios de escritura relacionados con la formación militar de los combatientes, tan sólo observamos en los cuadernos diversos dictados dedicados a los gases de guerra o a los agresivos químicos, cuyo objetivo claramente se dirigía a advertir a los soldados cómo debían actuar en el caso de que fueran rociados con dichos gases»⁴³.

⁴¹ M.M. del Pozo Andrés, S. Ramos Zamora, *Prácticas de escritura en los cuadernos escolares españoles (1920-1940)*, en J. Meda, D. Montino, R. Sani (edd.), *School exercise books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in 19th and 20th centuries*, Florencia, Polistampa, 2010, pp. 823-846, especialmente pp. 834 y ss.

⁴² Chervel, Manesse, *La Dictée. Les français et l'orthographe*, cit.; Id., *Comparaison de deux ensembles de copies de dictées, 1873-1987. Methodologie et resultats*, cit.

⁴³ Castillo Gómez, V. Sierra Blas, *Si mi pluma valiera tu pistola. Adquisición y usos de la*

2.3. *Materialidad de los documentos*

Los dictados fueron realizados sobre finas cuartillas de baja calidad. La mayoría de ellos aparecen escritos con pluma y tinta negra (12), otros han sido realizados a lápiz (4), seguramente porque aquellas personas que los hicieron no disponían de dicha herramienta o no tenían la soltura suficiente como para escribir con pluma. Esto se ve muy bien reflejado en aquellos dictados que se han comenzado a redactar con pluma y ante la dificultad de su trazo se ha abandonado este instrumento de escritura para continuar el ejercicio a lápiz (2), como por ejemplo el ejercicio de Consuelo Herranz⁴⁴. Además, es el único dictado que aparece escrito en el verso y en el reverso de la cuartilla: esto se debe a la mala distribución de la escritura sobre el papel provocado por un módulo de letra demasiado grande, propio de aquellas personas que están aprendiendo a escribir, y unas separaciones interlineales excesivas. Todo ello nos indica que la autora no tenía un esquema mental previo que le ayudara a delimitar el espacio de escritura.

En cuanto a la disposición del texto, en general aparecen muchas irregularidades. Podemos decir que no existe una norma general para la distribución del escrito. Para delimitar los márgenes suelen utilizar el propio borde del papel. En ocasiones, se deja un pequeño espacio al comienzo de la escritura. En la mayor parte de los dictados no aparecen sangrías. Casi la totalidad de los mismos están escritos en vertical, aunque tres están apaisados. Normalmente no se respetan unos márgenes o un interlineado concreto, lo que debemos relacionar con las competencias de escritura de cada individuo. Observamos cómo algunos tienen márgenes y la disposición de los renglones es ordenada y limpia, como por ejemplo en los trabajos de Encarnación Asensio, León Fernández y Aurelio Andreu⁴⁵. En cambio, en otros vemos que ha significado un gran esfuerzo para sus autores estructurar bien el espacio, incluso apreciamos cómo hay renglones que aparecen torcidos o inclinados (el papel no era pautado lo que podía haber ayudado a la hora de escribir o colocar la escritura): José María López, José Barril Blanco, Fernando Manzanares⁴⁶.

Parece ser que la persona que dictó estos ejercicios no proporcionó unas normas previas para su realización. Es decir, vemos cómo hay dictados escritos en vertical en la hoja y otros aparecen apaisados, cómo algunos guardan una separación entre línea y línea y unos ciertos márgenes y otros no. Las personas que realizaron esta actividad se limitaron a copiar lo que decía el profesor, sin recibir unos consejos anticipados sobre cómo debían empezar a escribir, el lugar que debían ocupar las líneas, las sangrías, los márgenes, etc. Este puede

escritura en los frentes republicanos durante la Guerra Civil española, cit., p. 201.

⁴⁴ CDMH. Fondo PS, Santander, serie D, 26/5 n° 12.

⁴⁵ CDMH. Fondo PS, Santander, serie D, 26/5 n° 6-9-4

⁴⁶ CDMH. Fondo PS, Santander, serie D, 26/5 n° 13-7-14.

ser un rasgo distintivo de la educación para adultos, de manera que en este tipo de instrucción la compaginación tal vez no era tan importante; mientras que en la enseñanza de primeras letras para niños sí es relevante hablarles de unas normas que regularizaran su escritura, lo que conllevaba la enseñanza de una disciplina y de un orden. Así al observar trabajos escolares de niños se aprecia como se valora la pulcritud y la armonía de los mismos; enseñar las normas, las pautas y las prohibiciones de la escritura también significa enseñar unas pautas de comportamiento y de conducta social, el niño debe acatar las normas impuestas tanto para su vida diaria como para la realización de cualquier ejercicio escolar⁴⁷.

2.4. *Análisis gráfico-lingüístico*

Los dictados que analizamos en este trabajo son una muestra más de lo que se ha denominado como «escritura popular»⁴⁸. Teodoro, Encarnación, José, León, Domingo, Fernando, y demás autores de estos ejercicios no tenían todavía desarrollada la habilidad necesaria para escribir con corrección, o lo que es lo mismo, no estaban plenamente alfabetizados. Por tanto podemos deducir que con la realización de esta actividad escolar buscaban mejorar su caligrafía o su ortografía. Resumiendo, los autores de los dictados realizaron los mismos como forma de avanzar en su aprendizaje de lecto-escritura, la cual, en algunos casos, tal y como veremos más adelante, era muy deficiente.

Gracias a la conservación de estos dictados podemos observar de primera mano un proceso de adquisición gráfica. En dicho proceso los autores, aunque principiantes, se encontraban en una fase avanzada puesto que ya eran capaces de escribir con mayor o menor acierto. Al inicio de éste los futuros escritores tan sólo se pueden conformar con dibujar las letras que ven, reproducir los signos en un papel sin conocer apenas su significado. Según pasa el tiempo y la práctica, empiezan a ser capaces de asociar cada letra con su sonido, con su significado, es entonces cuando pueden componer sus propios escritos. El proceso de adquisición gráfica es muy parecido en niños y adultos, ya que

⁴⁷ A. Viñao Frago, *Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzione Scolastiche», vol. 13, n. 1, 2006, pp. 27-28.

⁴⁸ Existe una amplia producción científica en torno a la escritura popular, si bien bastará con citar aquí como aproximación al tema algunas de las contribuciones españolas que han tenido mayor repercusión científica. Véase A. Castillo Gómez (ed.), *Cultura escrita y clases subalternas: una mirada española*, Sendoa, Oiartzun, 2001; Id. (ed.), *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*, Gijón, Trea, 2002. Algunas contribuciones sobre distintos ejemplos de escritura popular en Edad Contemporánea pueden verse en M. Lyons (ed.), *Ordinary Writing, Personal Narratives: Writing practices in XIXth and early XXth century Europe*, Berna, Peterlang, 2007.

a pesar de las diferencias muchas características del proceso formativo en primeras letras de los niños pueden extrapolarse a los adultos. Para analizarlas vamos a seguir el estudio realizado por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky quienes analizaron el proceso de adquisición de lengua escrita en niños⁴⁹, investigación que más tarde aplicó a su Tesis Doctoral, con excelentes resultados, la profesora Verónica Sierra Blas⁵⁰.

Estas autoras defienden que el conocimiento de lo escrito comienza antes de que la escuela lo enseñe, es decir, los niños ya tienen destrezas lingüísticas previas a su experiencia educativa. Este aspecto se correlaciona muy bien con la educación de adultos. Obviamente muchos de los individuos que realizaron los trabajos que nos ocupan ya habían tenido contactos anteriores con la escritura en algún momento de su vida. La mayoría conocían las letras y el lenguaje, aunque desconocían las reglas básicas de la lengua escrita (uso de mayúsculas, puntuación, ortografía), por eso observamos tantos errores en estos apartados. Una de las mayores dificultades para los adultos que tienen una educación tardía es transponer su lengua hablada a la lengua escrita, quedando en muchas ocasiones rastros de oralidad en sus escritos.

La segunda tesis de las autoras es que en este momento del aprendizaje los niños intentan comprender el lenguaje que les rodea y para ello formulan sus propias hipótesis, creando su propia gramática. Esto también se ve reflejado en los dictados analizados, en los que aparecen errores que son, en realidad, símbolo de avances. Por ejemplo, en el dictado realizado por Fernando Manzanares se acentúa la palabra *intrépido* (intrépido) aunque está aparece mal escrita puesto que el autor se ha comido la -d- final⁵¹. En este caso es más importante el uso del acento que el error consiguiente, ya que demuestra una interiorización de las normas ortográficas.

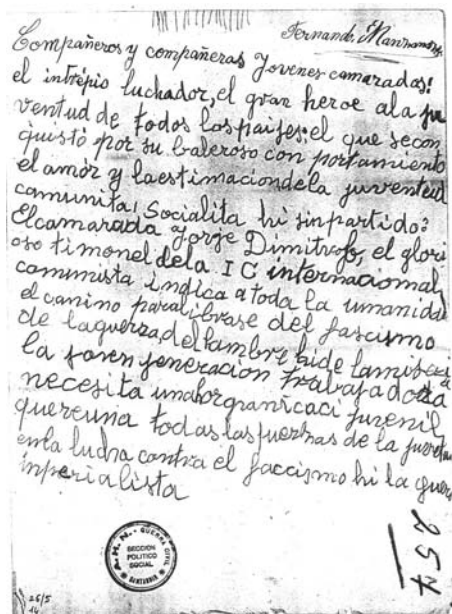
En cuanto a las diferencias en la adquisición de la Cultura Escrita de los niños y de los adultos, la más significativa quizás sea el distinto tiempo que necesitan para aprender. Los niños tardan más que los adultos en adquirir ciertas habilidades, por ello algunas fases que en los niños duran un par de años en los adultos pueden estar resueltas en un par de meses. Esto es debido a factores fisiológicos, como pueden ser: la maduración general del sistema nervioso, el desarrollo psicomotor, los ejercicios de habilidad digital, etc.⁵²

⁴⁹ Para una mejor comprensión de estos temas remito directamente a su obra E. Ferreiro, A. Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979), Buenos Aires, Siglo XXI editores, 1979.

⁵⁰ V. Sierra Blas, *Letras huérfanas. Cultura escrita y exilio infantil en la Guerra Civil española*, Tesis en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alcalá, AA. 2008-2009, pp. 544-551.

⁵¹ CDMH. Fondo PS, Santander, serie D, 26/5, n° 14.

⁵² J. de Ajuriaguerra et al., *La escritura del niño. La evolución de la escritura y sus dificultades*, Barcelona, Laia, 1980, pp. 29-31.



Pic. 3. Dictado de Fernando Manzanares [CDMH-Salamanca].

Son muchas las circunstancias que unen a los dictados que estamos analizando, parece que todos fueron producidos más o menos en el mismo momento, en una misma clase improvisada, quizás, incluso, fueran dictados por la misma persona. La característica más relevante de todos ellos, anunciada anteriormente, es que son excelentes testimonios de la «escritura popular». Lo observamos en los problemas gráficos que aparecen en estos ejercicios. Siguiendo las características ofrecidas por Rita Marquilhas en su trabajado pionero sobre los escribientes populares o *maos inabis*⁵³ podemos señalar cuáles son las peculiaridades que cita la autora y que se repiten en los ejercicios analizados. Para ello tomaremos como ejemplo uno de los dictados, realizado por alguien que estaba dando los primeros pasos en su aprendizaje gráfico. Se trata del dictado

de Fernando Manzanares, que reproducimos a continuación⁵⁴.

No hace falta hacer un estudio exhaustivo del ejercicio para poder ver cuáles son los errores más significativos del mismo. La ausencia de cursus en la grafía es notable, las letras son realizadas con esfuerzo, en muchas ocasiones podemos decir que el autor todavía no ha interiorizado del todo el significado de las mismas y las dibuja a duras penas lo que provoca que aparezcan separadas unas de otras sin las correspondientes ligaduras. El trazado de las mismas es muy inseguro por ello podemos observar la rigidez y la falta de cohesión. La escasa firmeza del trazo es un rasgo más que nos habla de una escritura realizada por un escribiente poco ejercitado. Otra de las características comunes dentro de los escritos de este tipo es el uso de un módulo grande provocado porque la letra se realiza de una forma forzada y costosa. La tendencia descendente de las líneas es debido a la ausencia de linealidad en el conjunto del ejercicio lo que nos indica la incapacidad del autor para seguir un esquema mental previo. Esto afecta también a la disposición textual que es desproporcionada, normalmente sin márgenes y si aparecen suelen ser irregulares.

⁵³ R. Marquilhas, *A faculdade das Letras. Lectura e escrita em Portugal no séc. XVII*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000, pp. 238-242. Las características que se explican a continuación y que se aplican a los dictados analizados han sido extraídas de este trabajo.

⁵⁴ CDMH Fondo PS, Santander, serie D, 26/5, n° 14.

A simple vista estos son los errores que más nos pueden llamar la atención dentro del dictado de Fernando Manzanares, pero si descendemos un poco más y nos fijamos en la ortografía o los errores lingüísticos encontramos más faltas, muchas ya han sido señaladas en otros estudios, como por ejemplo el realizado por Attilio Bartoli sobre la escritura popular, aunque el idioma que analiza este autor es el italiano podemos servirnos de algunas de las características que anuncia y que también percibimos en nuestra propia lengua⁵⁵. Uno de ellos es producido por uno de los problemas ya mencionados: la dificultad para diferenciar la lengua oral de la escrita, fruto de ello es la incorrecta segmentación de las palabras puesto que se tiende a reproducir la oralidad. Volviendo al dictado de Fernando Manzanares podemos leer: *ala juventud, con portamiento, paralibrarse, lamiseria...* Este error es común en las personas que están aprendiendo a escribir, sobre todo en los artículos del nombre y las preposiciones que se tienden a unir con los nombres y los verbos⁵⁶. Es un fallo que se produce tanto en niños como en adultos, como bien apuntaba la profesora Verónica Sierra Blas:

Ausencia de conocimiento de las segmentaciones convencionales, lo que provoca que esta característica de la separación errónea se ligue única y exclusivamente al nivel de aprendizaje en que el niño o niña que escribe se encuentra, un nivel en el que todavía no ha comprendido los usos estándares de la segmentación de las palabras, como le ocurriría a cualquier adulto analfabeto o semianalfabeto con una escasa competencia de escritura⁵⁷.

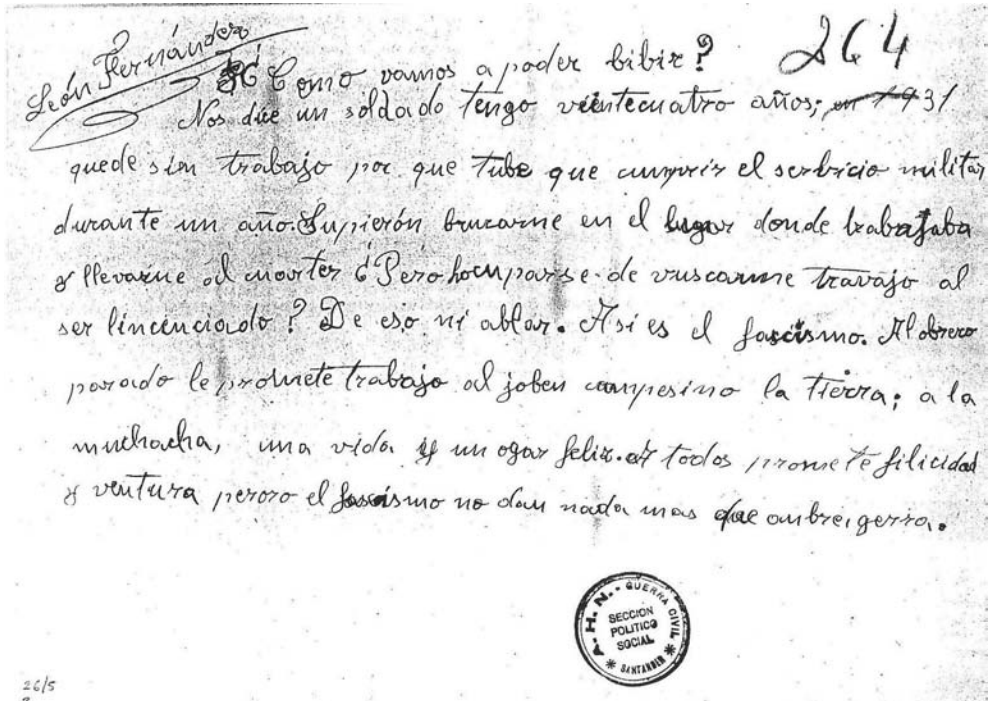
No todos los ejercicios se encuentran en la misma fase del proceso de aprendizaje gráfico. Por ello, no todos presentan tantas dificultades para su realización como el citado anteriormente de Fernando Manzanares. Hay algunos en los que la escritura ya alcanzado un cierto nivel de madurez aunque siguen presentando algunos problemas, como la tendencia descendente o la dificultad para seguir un pautado mental, aunque ya aparecen márgenes. En cuanto a la grafía disminuye de tamaño, volviéndose más personal y aparecen las primeras ligaduras de las letras. Incluso en algunos podemos apreciar cierta inclinación previa a la cursividad. Estos rasgos los observamos en el dictado de León Fernández, vemos como se ha seguido un pautado mental guardando márgenes y espacios interlineales, en cambio las faltas de ortografía aparecen con frecuencia siendo las más repetidas las que implican el uso de la b/v y el de la -h-, tales como: *bibir, tube, vuscarme, trabajo, hablar, joben, ogar*⁵⁸.

⁵⁵ A. Bartoli Langeli, *La scrittura dell'italiano*, Bologna, il Mulino, 2000, pp. 165-166.

⁵⁶ Estas características básicas han sido establecidas por un estudio pionero realizado por E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira, I. García Hidalgo en su obra *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolinguísticos comparativos en tres lenguas*, Barcelona, Gedisa, 1998.

⁵⁷ Sierra Blas, *Letras huérfanas. Cultura escrita y exilio infantil en la Guerra Civil española*, cit., p. 594.

⁵⁸ CDMH Fondo PS, Santander, serie D, 26/5, n° 8.



Pic. 4. Dictado de León Fernández [CDMH-Salamanca].

Es posible que estos dictados mejor realizados pertenezcan a personas que ya tenían ciertos rudimentos gráficos antes de asistir a las clases de las JSU, por eso vemos que el trazo es más seguro, el módulo de la letra más uniforme. Aunque se presentan dificultades para escribir ciertas palabras, complejas para alguien que comienza a realizar sus primeras letras, es el caso de *fascismo* palabra que aparece repasada varias veces indicando la duda del autor respecto a su ortografía (faccismo-fascismo).

Siguiendo con las características de la escritura popular es común la ausencia o abuso de los símbolos que ayudan a ordenar el texto, tales como comas, puntos, etc.⁵⁹ En los dictados ese rasgo es difícilmente observable, puesto que los alumnos se limitan a copiar aquello que el «profesor» dicta. A pesar de ello observamos errores que muestran que copian el signo pero no lo interiorizan, ni saben lo que significa, puesto que lo dibujan mal. Así en lugar de “encontramos”, careciendo así el símbolo de todo su significado. También tienen dificultades para utilizar los signos de exclamación e interrogación, lo observamos en el ejemplo extraído del dictado de José Barril Blanco, en él realiza mal el símbolo

⁵⁹ Bartoli Langeli, *La scrittura dell'italiano*, cit., pp. 165-166.

¡ Como vamos a poder vivir!
 Nos pide un soldado... tengo 2 veinte
 enatro años, en 1931 queda sin trabajo porque
 tuve que cumplir el servicio militar...
 que año de guerra...

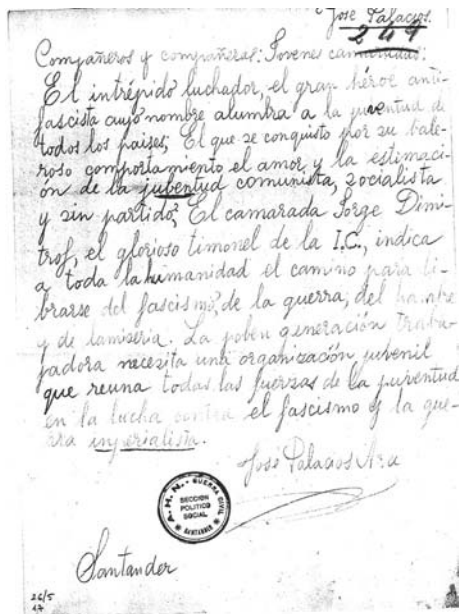
Pic. 5. Fragmento extraído del dictado de José Barril Blanco [CDMH-Salamanca].

de exclamación al iniciar la frase, aunque es consciente y después lo corrige. Una línea después también se equivoca en el uso de los dos puntos y en el de punto y coma, simplemente los copia demostrando que tan sólo sigue las directrices del profesor aunque realmente no ha interiorizado el uso y significado de estos símbolos⁶⁰.

Para terminar, debemos mencionar que también existen dictados que tienen un dominio de la escritura óptimo y de sus reglas, tanto gramaticales como ortográficas. En ellos se produce un avance en la unión de las letras, lo que modifica el trazo. Las letras se despojan de los adornos y de los detalles, el hábito de escribir es más usual entre sus autores y tienen una maestría mayor, con lo cual la escritura se simplifica y cursiviza. Se aprecia una mayor soltura y una mejor disposición del espacio, lo que dota de ligereza al conjunto, observándose cómo el acto de escribir ya no supone un gran esfuerzo para los escribientes. Tan sólo encontramos cuatro dictados que presentan estas características; los catorce restantes presentan, en mayor o menor medida, problemas tanto gráficos como lingüísticos. Esto lleva a pensar que esta minoría acudiera a las clases de la JSU para mejorar su ortografía o sus conocimientos gramaticales, culturales o incluso políticos. Reproducimos el dictado de José Palacios Ara, a forma de ejemplo⁶¹. En él vemos como el número de faltas de ortografía ha disminuido notablemente, aunque se siguen produciendo sobre todo en las palabras con -v- como: “jubentud”, “jubenil”. La novedad que presenta este ejercicio es que las faltas han sido corregidas, en algunos casos incluso subrayadas, en otros tan sólo han enmendado encima del error. No tenemos los datos suficientes como para averiguar de parte de quién venían esas correcciones, si del propio alumno

⁶⁰ CDMH Fondo PS, Santander, serie D, 26/5, n° 7.

⁶¹ CDMH Fondo PS, Santander, serie D, 26/5, n° 17.



Pic. 6. Dictado de José Palacios Ara [CDMH-Salamanca].

o del profesor, pero lo cierto es que ya existía el interés de no volver a cometer dichas faltas.

Resumiendo, en el análisis de estos dictados se observan los rasgos principales de la escritura popular, algo normal puesto que la mayor parte de los mismos han sido realizados por personas con escasa competencia gráfica que todavía no tenían un desarrollo completo de su habilidad escrituraria. Los rasgos de la escritura popular parecen repetirse en el tiempo, puesto que las manos que la realizan son todavía inexpertas y no tienen un dominio pleno de la Cultura Escrita. Así, observamos como las características de las que Rita Marquilhas nos hablaba en su estudio sobre escrituras populares en el Portugal del s. XVII tienen eco en pleno siglo XX.

Los autores de estos dictados no estaban plenamente alfabetizados, pudiendo encuadrarlos en el nivel de semianalfabetos funcionales, siguiendo la clasificación de Armando Petrucci, es decir, eran personas que recurrieron a la escritura por necesidad, teniendo poca costumbre de realizar este tipo de ejercicios⁶². Algo, por otra parte, usual en ese momento histórico cuando muchas personas necesitaron servirse de la escritura para comunicarse con sus familiares que se encontraban en el frente, en la cárcel o evacuados por la guerra. El acceso de las clases populares al mundo del escrito es algo que se venía produciendo desde el siglo XVI, pero sin duda, fue en el siglo XX, con sus emigraciones, conflictos bélicos y episodios de exilio, cuando se produjo un verdadero *boom* de la escritura popular unida a la verdadera necesidad de escribir por parte de estos *escribientes inexpertos*⁶³.

En conclusión, el análisis realizado nos permite demostrar cómo las políticas educativas impulsadas por la II República, al igual que las distintas iniciativas privadas, y continuadas durante la contienda, así como la necesidad de escribir de los individuos inmersos en el fenómeno histórico que se habían visto obligados a protagonizar, provocó que muchos *escribientes inexpertos* se lanzaran a la conquista del mundo del alfabeto. El estudio de sus grafías nos

⁶² Petrucci, *La ciencia de la escritura. Primera lección de Paleografía*, cit., pp. 27-31.

⁶³ A. Petrucci, *Scrivere lettere. Una storia plurimillennaria*, Roma-Bari, Laterza, 2008, pp. 148 y ss.

ofrece un acercamiento mayor a las prácticas de escritura dentro de ámbitos que normalmente han pasado desapercibidos.

Dicho estudio no hubiera sido posible si no hubiera sido por los fines represivos que han provocado que estos documentos llegaran hasta nosotros. Ejercicios realizados de forma inocente y espontánea lo que hizo que sus autores nunca pensarán el peligro que corrían al firmarlos, o quizás alguno si lo hizo, como el caso de Cirilo Huertas quien rasgó su nombre del papel en un intento de borrar el mismo, aunque olvidó eliminar también la firma al final del ejercicio⁶⁴.

El análisis de este tipo de documentación, seguramente producida en uno de los clubes de educación que se hicieron en la retaguardia, como demuestra la temática altamente bélica y politizada de los mismos, y las fechas de producción, nos sirve para constatar el uso del dictado como ejercicio utilizado para introducir las ideas del partido, algo común a esta época histórica en la que la educación está totalmente adoctrinada y manipulada. Si bien es cierto que la extensión social de la educación durante la II República acercó la misma a la gente más desfavorecida, no debemos obviar que se hizo siempre dentro de los valores republicanos y antifascistas. Tal y como afirma Juan Manuel Fernández Soria: «Desaparecen las clases fundadas en la desigualdad social, pero surgen otras levantadas sobre la diferencia política e ideológica»⁶⁵.

En definitiva, este artículo viene a constatar, una vez más, el uso político que se dio a la educación durante la Guerra Civil. Desde la mayoría de las organizaciones políticas, ya fueran de un bando u otro, se intentó educar dentro de los parámetros y consignas que defendían. Esto derivó en el interés por trasladar la lucha más allá del campo de batalla, tan sólo había que cambiar los instrumentos. Por ello, se emprendió una dura cruzada para adoctrinar y politizar a la población. Para lo cual dejaron de lado los fusiles y empuñaron las plumas, sabiendo que éstas eran un arma más poderosa, incluso, que aquellas con las que se defendían en el campo de batalla.

⁶⁴ CDMH Fondo PS, Santander, serie D, 26/5, nº 1.

⁶⁵ Fernández Soria, *Educación, socialización y legitimación política. España 1937-1970*, cit., p. 53.