

# **Por España**

**y el mundo hispánico**

---

**Festschrift  
für Walther L. Bernecker**

**Herausgegeben von Werner Altmann und Ursula Vences**

Werner Altmann, Ursula Vences  
(Hrsg.)

# Por España y el mundo hispánico

Festschrift für Walther L. Bernecker

edition travnía · Verlag Walter Frey  
Berlin 2007

Javier García de María  
Roswitha Strickstrack-García

## SUDARIO DE TIZA: LOS MAESTROS EN LA MEMORIA

### *Terror y miseria en el primer franquismo* de José Sanchis Sinisterra en la clase de español

El presente artículo nace de varias circunstancias convergentes y felices. Si comenzamos por el final, el motivo inmediato está en la invitación de los editores de este homenaje a Walther L. Bernecker. Luego sigue una serie de circunstancias que nos han llevado a una especie de relación personal con la obra de José Sanchis Sinisterra, *Terror y miseria en el primer franquismo*. Motivados por una concatenación de coincidencias afortunadas, los autores se empeñaron, y al fin consiguieron, traer a Hannover para las Jornadas Hispánicas 2005 del DSV la representación de *Terror y miseria en el primer franquismo*. Contamos para ello con la ayuda del DSV. También de Bernecker: en los preparativos y con una conferencia sobre los años 40 durante las Jornadas que servía de marco histórico al tratamiento y a la representación de *Terror y miseria en el primer franquismo*. La representación de la obra la llevó a cabo, como no podía ser de otra forma, Teatro del Común y la dirigió el mismo Sanchis Sinisterra. La grabación la asumió la editorial Friedrich Verlag y de esta manera surgió el DVD que se utiliza como referencia en la tercera sección y que fue editado por los autores de este artículo<sup>1</sup>.

*Terror y miseria en el primer franquismo* se inscribe dentro de la temática „teatro de la memoria“. La memoria de la Guerra Civil, la posguerra y el franquismo es un tema de mordiente actualidad en la sociedad española. Bernecker lo conoce bien: se ha ocupado de ello en *Kampf der Erinnerungen. Der Spanische Bürgerkrieg in Politik und Gesellschaft 1936-2006*<sup>2</sup>. En Hannover mismo tuvimos la suerte de escucharle en una conferencia con el mismo título y dentro de un ciclo organizado por uno de nosotros (J. García) sobre la historia de España: „Einblicke in die spanische Geschichte“<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Strickstrack-García / García 2006. En la „Introducción“ al DVD y a los materiales suplementarios que forman la edición detallamos la génesis del proyecto.

<sup>2</sup> Bernecker / Brinkmann 2006.

<sup>3</sup> Leibniz Universität Hannover, 15.6. / 6.7.2006.

En el ensayo no se va a tratar de toda la obra de teatro, sino de uno de sus cuadros. El elegido, y no podía por menos de serlo, ha sido el cuadro „El sudario de tiza“. Es el que correspondía para un homenaje a un historiador y profesor de español tan activo y comprometido además en la enseñanza de E/LE. Nuestro artículo no es una investigación histórica como podría corresponder para un historiador. Tampoco era esta la petición de los editores del homenaje: es una contribución al apartado de la didáctica en la clase de español, todo ello visto a través de una obra literaria y con un tema histórico. Un tema histórico que se enmarca de lleno en uno de los campos de especialización del homenajeado: la Guerra Civil Española, la posguerra y el franquismo.

## La recuperación de la memoria

### *Terror y miseria en el primer franquismo*

Tras la muerte de Franco y los primeros pasos de la democracia española, Sanchis Sinisterra interpreta que hay prisa por desentenderse del pasado. Comienza entonces *Terror y miseria en el primer franquismo*, obra que inscribe dentro de lo que llama teatro de la memoria, es decir recuperar los recuerdos, hacer un nuevo análisis de la historia de España que afecta a la Guerra Civil y a la época del Régimen del General Francisco Franco. El segmento histórico que abarca *Terror y miseria en el primer franquismo* es el de la posguerra y los años cuarenta.

„El teatro, que siempre pretende hablar a sus contemporáneos, se vuelve a menudo hacia el pasado para nutrir el presente, para dotarlo de raíces, de sentido, de densidad. A las obras surgidas de esta mirada retrospectiva se les suele llamar ‘históricas’, pero a mí, francamente, esta denominación me parece un poco solemne y acartonada. En vez de usar el pretencioso término de ‘teatro histórico’, yo prefiero hablar de ‘teatro de la memoria’“<sup>4</sup>. Sanchis Sinisterra pretende recordar lo sucedido en los años cuarenta como una lucha contra el olvido, como una forma de entender el presente y también como un medio para evitar la repetición de dicho pasado. „Esta obra, *Terror y miseria en el primer franquismo*, nació de un propósito parecido: quería rememorar un pasado que –pensaba yo– podía disolverse en el olvido... después de haber sido ocultado y deformado por un sistema dictatorial“<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Sanchis Sinisterra 2002: 9.

<sup>5</sup> Sanchis Sinisterra 2002: 9.

*Terror y miseria en el primer franquismo* es la obra por la que Sanchis Sinisterra ganó en 2004 el Premio Nacional de Literatura Dramática y por cuya escenificación Teatro del Común recibió en el mismo año el Premio Max de las Artes Escénicas, apartado Nuevas Tendencias Escénicas. La obra está estructurada en nueve cuadros, que tratan diversos temas de la época. Queremos mencionar aquí el cuadro „Los dos exilios“ porque en él se recogen elementos de la memoria y de la biografía familiar de Sanchis Sinisterra. Como ya hemos dicho, el cuadro que sin embargo nos da el tema y que nos ocupa en este artículo es el segundo. Su título, repetimos: „El sudario de tiza“; su tema: problemas de un maestro en la nueva situación y adaptación propia y de los contenidos de su asignatura de Historia al ideario del bando triunfador en la guerra.

### ***La recuperación de la memoria en la sociedad española actual***

La recuperación de la memoria es un tema de candente actualidad en la sociedad española. Unos quieren encontrar a sus muertos, saber lo ocurrido con ellos y enterrarlos. Otros quieren conocer la verdad de lo sucedido. Otros buscan la condena expresa del régimen franquista y de sus actuaciones, piden la anulación de aquellos juicios sumarísimos o sin garantías judiciales, piden la rehabilitación y la compensación de los perseguidos. Hablan de justicia histórica<sup>6</sup>. Cumpliendo una promesa, el Gobierno del PSOE ha presentado una Ley de la Memoria en el Parlamento. No era demasiado difícil suponer que en una sociedad como la española, marcada por una guerra civil fratricida, el texto no iba a satisfacer ni a los unos ni a los otros. A quienes la padecieron o a quienes rechazan la persecución o la violencia sufridas por el lado republicano es insatisfactoria por defecto; para los otros es insatisfactoria por exceso, incluso no era necesaria en absoluto: de ambos lados llegan amenazas de enmiendas a la totalidad.

### **Maestros, República y franquismo**

#### ***El papel de los maestros en la acción educativa de la República***

Al comenzar la década de los treinta, y por ello en el momento de la declaración de la II República, había en España un porcentaje de analfabetos del

---

<sup>6</sup> *El País* 16-10-2006.

32,4 por ciento de los 25 millones y medio de españoles y millón y medio de niños sin escolarizar<sup>7</sup>. Una de las principales preocupaciones de la también llamada república de los intelectuales no sorprende que fuera la educación. Estos intelectuales eran ellos mismos producto o protagonistas de un movimiento que había comenzado con el Regeneracionismo en el último cuarto del siglo XIX. El Regeneracionismo, con su líder y escritor más importante Joaquín Costa, se rebela contra la decadencia y contra una idea conservadora de España que consideran falsa y buscan la renovación con métodos racionalistas y científicos. Europa está en el centro de sus referencias. Llegada la II República y con ella la posibilidad de llevar las ideas a la práctica, lo que afecta al tema de la educación se desarrolló en tres direcciones principales: la creación de escuelas, la formación y la revalorización de la figura de los maestros y la modernización de métodos y tendencias de la enseñanza.

Utilizando palabras de un especialista resumía Carmen Morán en un reportaje de *El País* del 27-1-2003: „Con la llegada de la República cristalizan en la escuela ‘proyectos pedagógicos muy progresistas e interesantes que tomaban como modelo formas de enseñanza que se ensayaban con éxito en América y en Europa’, explica el profesor de Historia Contemporánea de la Universidad de Salamanca Francisco de Luis Martín. Hubo rigurosos programas de formación para los maestros que les convirtieron ‘en una de las mejores generaciones de docentes que ha tenido España’“<sup>8</sup>. Para satisfacer las necesidades educativas de España, la República concibe un plan de cinco años y la creación de 27.000 nuevas escuelas. En el primer bienio se crearon 16.000. Para la realización del proyecto el Parlamento autorizó un presupuesto de 400 millones de pesetas: „El mayor esfuerzo que en aquella época realizaba país alguno“<sup>9</sup>. Ya en la primera fase se logró duplicar tanto el número de institutos como el número de alumnos que alcanzaron el nivel de bachillerato entre los cursos que mediaban de 1929-30 a 1933-34<sup>10</sup>. Había otro aspecto al que los ideólogos y partidarios de la República daban gran importancia. No era solamente la educación en sí misma, sino también la educación para un fin político: formar ciudadanos libres, pero también inculcándoles los ideales republicanos. Esta meta no se refería únicamente

<sup>7</sup> Pérez Galán 1975: 44-5.

<sup>8</sup> Morán 27-1-2003.

<sup>9</sup> Pérez Galán 1975: 46.

<sup>10</sup> Tamames 1975: 145.

a los aprendices, sino también a los docentes mismos, a los maestros, como el grupo más significativo.

La revalorización de los maestros se notó de inmediato en la remuneración de sus tareas. „En 1931 los salarios de los maestros sumaban 5,8 millones de pts; un año después importaban ya la cantidad de 282 millones“<sup>11</sup>. A pesar de todo, y en palabras del historiador Morente Valero, las mejoras que se les había proporcionado no implicaban que „todos los maestros estuvieron de acuerdo con las medidas adoptadas por los gobiernos de la República. A muchos maestros católicos y conservadores, formados en los planes de estudios tradicionales y que vivían, frecuentemente, en un medio profundamente reaccionario, el laicismo, la coeducación, las innovaciones educativas, y otras decisiones gubernamentales les resultaron muy desagradables“<sup>12</sup>. Tampoco se puede afirmar, por lo mismo, que todos los maestros estuvieran de parte de la República. Aunque, continúa el mismo Morente Valero, „sí se puede afirmar, sin que algunas excepciones puedan desvirtuar la sustancia de lo dicho, que el sector del Magisterio más preocupado por la innovación pedagógica y más comprometido con la idea de una escuela agente del cambio social fue inequívocamente republicano“<sup>13</sup>.

Ya desde los primeros momentos de la guerra el lado de los levantados se ocupó del aspecto de la enseñanza. La primera ley en materia educativa, la Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza, data de 1938, siendo Ministro de Educación Nacional Sainz Rodríguez. En el preámbulo de la Ley se enumeran las razones que hacen necesaria la reforma educativa: „Iniciase con la reforma de la parte más importante de la Enseñanza Media –el Bachillerato Universitario– porque el criterio que en ella se aplique ha de ser norma y módulo de toda la reforma, y porque una modificación profunda de este grado de Enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una Sociedad y en la formación intelectual y norma de sus futuras clases directoras“<sup>14</sup>. El primer principio de los seis enumerados en el artículo preliminar reza: „1. Empleo de la técnica docente formativa de la personalidad sobre un firme fundamento religioso, patriótico y humanístico“<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> Alejandre Torija 2006.

<sup>12</sup> Morente Valero 2001: 189-90.

<sup>13</sup> Morente Valero 2001: 190.

<sup>14</sup> Portal Fuenterebollo: acceso 10-1-2007.

<sup>15</sup> Portal Fuenterebollo: acceso 10-1-2007.

Uno de los pasos necesarios para llegar al nuevo ideario era la dotación de la enseñanza de una nueva orientación ideológica, de nuevos contenidos y nuevos libros de texto. Pero también era necesario apartar de la educación a todos aquellos docentes que no fueran adeptos al bando propio. Esto desembocó en las depuraciones. Como principio todos hubieron de pedir la propia depuración y solicitar a continuación el reingreso. Las depuraciones afectaban en general a todo el funcionariado y empleados del Estado y en particular, y con especial dureza, a los maestros. La actitud hacia la enseñanza y la educación no sólo cambió en lo referente a los contenidos, también cambió respecto a otras metas perseguidas por la República. „El franquismo tardaría veinte años en alcanzar el nivel de inversión realizado en Educación durante la II República. Todavía en 1957 hay 1.364.000 niños sin escolarizar entre los 6 y los 12 años, y un 13,5% de analfabetos en el país. El sector estatal sólo cubre al 65% de los niños escolarizados“<sup>16</sup>.

### *Persecución y depuración en la guerra y la posguerra*

La depuración del magisterio empezó a aplicarse muy pronto en la zona franquista y en los territorios que iban ocupando. No se puede decir empero que las depuraciones fueran algo nuevo ni que fueran aplicadas por parte de uno solo de los dos bandos en contienda. Los objetivos de ambos lados eran los mismos y los mismos eran los métodos. En palabras de Morente Valero, „La situación de la escuela en la España ‘nacional’ durante la guerra se ajustó a la de la escuela en zona republicana como si de la imagen de un espejo se tratara, con el natural cambio en el sesgo ideológico. Así, la escuela ‘nacional’ fue también una escuela fuertemente ideologizada y combativa, y los docentes tuvieron que pasar por el trance de la depuración político-ideológica“<sup>17</sup>. A continuación el mismo autor llega sin embargo a la conclusión de que la depuración por parte de los gobiernos republicanos fue mucho más controlada y mucho más comedida<sup>18</sup>.

Para alcanzar el objetivo de disponer de un Magisterio partidario de los ideales y la ideología del Estado que se pretendía establecer era necesario erradicar las influencias anteriores. Recogiendo palabras del autor se dice en una reseña a *La depuración de los maestros en el Franquismo: el caso*

<sup>16</sup> Alejandre Torija 2006.

<sup>17</sup> Morente Valero 2001: 192.

<sup>18</sup> Morente Valero 2001: 192.

*de Toledo*: „Se trataba, como manifestaba el propio ministro Sainz Rodríguez, de arrancar una mala semilla que impediría la salvación definitiva de la Patria. Sobre todo entre los maestros jóvenes, ‘que habían sido envenenados en las Normales’, y eran considerados, a su vez, envenenadores de las mentes infantiles“<sup>19</sup>. Abundando en la idea con las palabras del historiador Josep Fontana, „José Pemartín, jefe del Servicio de Enseñanza Superior y Media, decía en 1937 que ‘tal vez un 75 por ciento del personal oficial enseñante ha traicionado –unos abiertamente, otros solapadamente, que son los más peligrosos– a la causa nacional’“<sup>20</sup>.

Los métodos aplicados durante y después de la guerra en los procesos de depuración seguían el mismo patrón: la información sobre los maestros procedía de las autoridades, del alcalde del lugar, Guardia Civil, directores de las escuelas, de los curas de los pueblos, de los caciques y personalidades influyentes y adeptas al Alzamiento, de los padres de familia. Son los personajes que presidirían durante la guerra y después de su conlusión las comisiones creadas al efecto o de los que éstas recabarían información en los procesos abiertos a los maestros. Independientemente de las instrucciones y los aspectos, llamemos formales y técnicos, provenientes de las instancias de Gobierno del lado ‘nacional’, los maestros perseguidos eran al mismo tiempo víctimas de aspectos más ancestrales. García Madrid lo formula de esta manera: „En efecto, la primera impresión es que una ‘dura mandíbula’ se cerró de improviso sobre los maestros a partir de agosto de 1936, en la que la fuerza la ejercían fundamentalmente curas, alcaldes y caciques, delatores interesados y revanchistas, nuevas autoridades políticas con viejos odios y cuentas pendientes. El teatro de operaciones fue muy duro y las acusaciones profesionales instrumentalizadas, en una tierra de fortísima carga tradicionalista y caciquil. Una investigación más detenida asentará o refutará esta primera impresión limitada que demuestra que los motivos religiosos y de moralidad pública fueron los que primaron, seguidos de los políticos y, muy de lejos, los profesionales, al parecer de segundo orden o subsidiarios. Por detrás de todos se percibe el revanchismo personal que aprovechó los motivos de mayor calado como cortina de humo, característica de una situación y de una sociedad cerradas y asfixiantes“<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Jiménez de la Cruz 2003.

<sup>20</sup> Fontana 2006.

<sup>21</sup> García Madrid 2005: 137.

En su artículo „La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo“ Morente Valero viene a fijar en 60.000 el número de maestros que fueron represaliados o que tuvieron que pasar a la clandestinidad: „A día de hoy (y probablemente para siempre) no es posible establecer con exactitud las cifras de la depuración del Magisterio. Ni siquiera se sabe (ni se podrá saber) el número total de expedientados (faltan estadísticas del Ministerio sobre sus plantillas en 1936 y 1939, faltan expedientes de depuración en el AGA, no todas las resoluciones de los expedientes se publicaron en el BOE, el BOMEN o los BOP...). A partir de los datos disponibles, se puede calcular en algo más de 60.000 los maestros de diversas categorías, así como alumnos normalistas, que fueron objeto de expediente de depuración“<sup>22</sup>.

### *El franquismo y la educación*

Con el exilio, las depuraciones y el nuevo ideario, la educación, incluida la universitaria, acabaría en manos de la Iglesia Católica. En el curso académico 1949-50, de los 217.847 alumnos que cursan Segunda Enseñanza, 133.755 lo hace en centros privados, de los cuales el 65% pertenece a órdenes religiosas<sup>23</sup>. Para hacerse una idea cabal de los fines de la educación y la ciencia baste tomar los objetivos que se fijan en el decreto de fundación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas: „Tal empeño ha de cimentarse, ante todo, en la restauración de la clásica y cristiana unidad de las ciencias, destruida en el siglo XVIII... Hay que imponer, en suma, al orden de la cultura las ideas que han inspirado nuestro glorioso Movimiento, en el que se reconjugan las lecciones más puras de la Tradición universal y católica con las exigencias de la modernidad“<sup>24</sup>. El CSIC se crea en 1939. En su control participa ya el Opus Dei. En el último cuadro de *Terror y miseria en el primer franquismo* aparece alusivamente el Opus Dei. El cuadro, „Atajo“, no se representó en las Jornadas Hispánicas de Hannover y por lo mismo tampoco aparece en la grabación del DVD ya mencionado. Este cuadro, previa la falsa interpretación de un periodista, fue la causa de una serie de dificultades y contrariedades sufridas por la obra para su estreno. Como se ha dicho más arriba, la obra fue estrenada

---

<sup>22</sup> Morente Valero 2001: 200.

<sup>23</sup> Alejandre Torija 2006.

<sup>24</sup> Alejandre Torija 2006.

por el grupo Teatro del Común. Teatro del Común está formado por profesores y alumnos de enseñanza secundaria de institutos de Madrid. Estos profesores quisieron mejorar un día la calidad de su enseñanza en historia y literatura y decidieron seguir un curso de dramaturgia. Allí se encontraron con Sanchis Sinisterra. Sanchis Sinisterra concluyó *Terror y miseria en el primer franquismo* para que se lo representara este grupo, bajo su propia dirección. Hitos Hurtado cuenta en el DVD los obstáculos y los contratiempos que tuvieron que superar. Los miembros de Teatro del Común dieron en llamar irónicamente a toda la serie de incidentes „la protección del santo“<sup>25</sup>. Como si un ‘sudario de tiza’ tratara de pervivir hasta nuestros días.

„El sudario de tiza“ es el cuadro que se va a tratar a continuación desde la perspectiva de su explotación en la clase de español. El tema es una clase de historia y lo que hoy llamariamos el reciclado de un profesor: o se adaptaba a la nueva situación o era depurado. La Historia, dice Zapata Parra, „es el arma política del gobierno. La enseñanza de la Historia de España durante el franquismo, tanto en la Escuela primaria como en el Bachillerato viene a reflejar esta afirmación. Los maestros debían ceñirse al programa y puntos valorativos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, los manuales de historia y enciclopedias utilizadas por estos, mostraban la interpretación oficial dada por el franquismo, que venía avalada por su condición de textos revisados por la censura [...]. Enseñar historia se convirtió, por lo tanto, en un instrumento de combate, cuyas armas eran la religión católica, la raza y el Imperio, todos ellos, conceptos inmersos en la genuina cultura de la España de posguerra“<sup>26</sup>.

Este es el contexto histórico en que se enmarca el contenido temático del cuadro „El sudario de tiza“ de *Terror y miseria en el primer franquismo*.

### **„El sudario de tiza“: Didáctica**

#### ***El cuadro***

„El sudario de tiza“ es el segundo cuadro de *Terror y miseria en el primer franquismo* de José Sanchis Sinisterra<sup>27</sup>. Más que los otros ocho cuadros de

<sup>25</sup> Hurtado 2006: 2.

<sup>26</sup> Zapata Parra 10-1-2007

<sup>27</sup> Sanchis Sinisterra 2003. Esta edición se presta extraordinariamente para el trabajo en clase por las excelentes e informativas anotaciones de Milagros Sánchez Arnosi.

la obra, éste es estático, contiene poca acción. Es un ejemplo de teatro con un solo actor en el escenario, cuyos monólogos se convierten, sin embargo, en diálogos, aunque sean unidireccionales, porque el público está envuelto en la acción. Lo que se representa es una clase de historia en la inmediata posguerra. Empieza con la entrada del profesor, que se dirige al público „–los alumnos–“ (l. 8)<sup>28</sup> tratando de imponer orden. Luego se da cuenta de que alguien ha escrito „ROJO“ en la pizarra. Al no encontrar el borrador, limpia la pizarra con su pañuelo. A partir de la línea 30 trata de iniciar su clase, resaltando la importancia de la asignatura. La importancia de sus palabras está en contraste con lo ridículo de la acción: se sienta encima del borrador, que alguien ha puesto en su silla (ll. 39-49). Sigue con la clase: intenta rectificar la interpretación histórica que dio en su última clase (ll. 50-115) y por la que alguien le ha denunciado ante el director (ll. 65, 72). Estas rectificaciones son interrumpidas varias veces por incidentes de la clase: el profesor pasa lista y echa de menos al alumno Tejada (ll. 60-61), trata de calmar las risas de los alumnos del último banco, porque uno, Varela, no saca o no tiene su cuaderno (ll. 83-91), y porque Vélez no le presta una hoja a Varela (ll. 97-100). Además tiene que volver a borrar las huellas de „ROJO“, que aún se ven en la pizarra. Finalmente, pasa al nuevo cuadro sinóptico (ll. 115-158), esta vez sin más interrupciones que las consultas a una chuleta, los apuntes en la pizarra y el sacudir del pañuelo para secarse el sudor.

### *Aproximación didáctica al texto*

„El sudario de tiza“ es un cuadro que se presta a ser tratado en clase de E/LE porque la situación exterior es fácilmente accesible a los alumnos. Según el grado de dominio lingüístico y de los conocimientos históricos se puede llegar a una mayor o menor profundización en los distintos aspectos. Para una primera aproximación al texto se suele partir del título, estableciendo especulaciones e hipótesis sobre el contenido del texto. El elemento de la tiza permite una clara y sencilla orientación hacia el contexto de una clase. El elemento del sudario con sus diferentes acepciones resulta de más

<sup>28</sup> Siguiendo los usos de la presentación de textos en clase, y para la rápida localización, se ha enumerado manualmente las líneas del cuadro. En adelante se indicarán las líneas y las páginas entre paréntesis e integradas en el texto. La edición utilizada de *Terror y miseria en el primer franquismo* ha sido la anteriormente mencionada (Sanchis Sinisterra 2003).

difícil accesibilidad. Por tanto nos parece recomendable dejar la interpretación del título como actividad posterior al análisis del cuadro, considerando entonces la función y el uso que se da al pañuelo y al polvo de la tiza durante la acción (ll. 27, 32, 42-48, 102-103, 137-139, 151, 158).

Más fructuosa para iniciar el análisis resulta la primera acotación, que lleva al alumno/lector a localizar la acción en una clase. Para un nivel de conocimientos todavía no muy desarrollado se puede empezar con la descripción de un aula. Luego se puede comparar esta descripción con la que da la acotación, con la foto contenida en la edición del texto (p. 93) o con el inicio del cuadro grabado<sup>29</sup>. Según el nivel lingüístico las descripciones pueden ser verbales o dibujadas y en cada caso las comparaciones permiten asegurar la base para seguir especulando, analizando y comprendiendo. El complejo de la pizarra merece un enfoque particular en lo que afecta a la primera acotación: „... una gran pizarra en la que hay escrita con tiza la palabra ‘ROJO’. De la misma pared, a ambos lados, cuelgan un retrato juvenil de Franco y otro de José Antonio. Al centro, sobre la pizarra, un crucifijo“ (ll. 1-4). Estos elementos necesitan explicaciones, que los alumnos podrán sacar de las notas del texto, que conocerán según el grado de su información histórica o que podrán ser objeto de la búsqueda e investigación que los alumnos lleven a cabo. Desgraciadamente, tanto en la foto (p. 93) como en la grabación de la representación, el elemento central del crucifijo no se ve o no se distingue muy bien.

### *Texto e imagen*

Paralelamente al de la edición escrita del texto, el trabajo en clase se puede enriquecer con la grabación de la representación del cuadro. Esta versión no solamente ofrece informaciones o impulsos adicionales que no se deducen tan directamente del texto escrito, sino que por ello también ofrece una notable plusvalía didáctica que ayuda al alumno de E/LE en su esfuerzo de comprensión<sup>30</sup>. Un elemento inmediato es la forma de involucrar al público. Bien es verdad que también en la acotación se alude a ella (l. 8: „... indica con un gesto al público –los alumnos– que se siente“). Sin embargo en la escenificación es mucho más evidente, porque se ve y se escucha cómo el profesor se dirige al público, a sus alumnos, con las primeras palabras que

<sup>29</sup> Strickstrack-García / García 2006.

<sup>30</sup> Strickstrack-García 2006.

pronuncia en el escenario y cómo a continuación se calma el ruido de voces de niños que acompañan el inicio del cuadro. Este efecto dramatúrgico crea una estrecha relación, una cercanía emocional entre el público y el actor que se mantiene durante los 13 minutos que dura la grabación del cuadro. Para conseguir este efecto y utilizar esta impresión a favor de la comprensión del alumno es importante situar cuidadosamente esta escena del DVD en la progresión didáctica. Por muy instructivos que sean el empleo de la imagen sin voz o de la voz sin imagen como complementos de la interpretación del texto escrito, aquí hay que aprovechar la unidad de ambos ofrecida por la grabación del DVD para conseguir el impacto emocional sobre el alumno. Eso le servirá para entender la difícil situación del profesor que se encuentra en varios sentidos en una lucha por la supervivencia: profesional e incluso física.

Otro aspecto de análisis en el que se complementan el texto y la imagen es el habla del profesor. Sus frases son generalmente cortas, muchas de ellas incompletas, interrumpidas o quedando en suspense. Esta forma de hablar deja constancia del miedo que tiene por la denuncia y da testimonio de su inútil intento de imponer su autoridad como profesor. Los alumnos pueden comparar la idea que tenían al leer ciertos pasajes del texto con la impresión que les da la representación. Aquí, por ejemplo, sí que se puede presentar la voz sin imagen y pedir a los alumnos que imaginen o realicen pantomimicamente los gestos. Los alumnos mismos pueden ensayar la escenificación. Un tema de discusión podría ser entonces la pregunta de si el efecto de estos pasajes sería el mismo si el profesor los dijera estando de pie o estando sentado. En una breve escena la grabación de la representación logra incluso una mayor intensidad que el texto escrito: cuando el profesor pasa lista y se da cuenta de la ausencia de Tejada (ll. 60-61). Aquí el actor consigue expresar a través de la modulación de su voz un matiz de empatía y autenticidad humana. Con alumnos avanzados esta línea y media de texto y su grabación en el DVD constituye un punto de partida que exige y ofrece mucha sensibilidad en la comprensión e interpretación, tanto para caracterizar al profesor como para especular sobre los motivos de la ausencia de Tejada.

Si se quiere profundizar en los medios de expresión dramatúrgica se puede comparar, por ejemplo, los diferentes modos de cómo el actor realiza las pausas que el texto indica sencillamente con tres puntos suspensivos, pero inexpresivos. Lo que sí que van a comprender los alumnos, también los menos avanzados, son los gestos que acompañan a las palabras del profesor. Estos gestos resaltan su nerviosismo y su inseguridad frente a sus

alumnos. Y, mejor que las palabras, también muestran lo que él piensa de las nuevas enseñanzas que tiene que impartir: cuando al final pasa a escribir el nuevo cuadro sinóptico, consulta repetidas veces la chuleta y los apuntes, de los que copia para evitar faltas o errores. El texto escrito lo menciona. Pero verlo realizado en el escenario, ver el gesto con que acompaña el lema „Por el Imperio hacia Dios“ (ll. 122-123 y 146) permite concebir también el ridículo en el que autor, director y actor dejan esta visión de la historia.

Al final del cuadro, la escenificación dista un poco del texto: la declamación del profesor va desapareciendo acústicamente en un discurso con vivas y el motivo musical del NO-DO. Esta discrepancia sirve para tematizar los distintos modos de expresión en la literatura escrita y en la literatura escenificada.

## El trasfondo histórico directo

### *La situación del profesor*

La acotación inicial presenta al protagonista del cuadro: „Entra por un lateral el PROFESOR –edad indefinida– con una gruesa carpeta. Viste oscuro y lleva gafas“ (ll. 6-7). Esta descripción permite a los alumnos llegar a la conclusión de que aquí no se trata de un profesor individual o concreto, sino de un prototipo que a diferencia de muchos personajes de otros cuadros de *Terror y miseria en el primer franquismo* no tiene ni nombre ni rasgos individuales, sólo los que el actor consigue transmitir con su actuación en el escenario o los que el alumno le atribuye mentalmente tras su lectura y análisis del cuadro. Las implicaciones de esta situación se les revelarán a los alumnos según la profundidad de sus conocimientos históricos y literarios. El hecho de que el profesor sea víctima de una denuncia se puede desarrollar ya desde la palabra „ROJO“, anónimamente escrita en la pizarra, y de la reacción del profesor al verla. La nota correspondiente en el texto ofrece una explicación general del significado en el contexto de la posguerra. En las dos secciones anteriores de este ensayo hemos tratado justamente esta situación histórica. Para captar las demás implicaciones, incluyendo el riesgo que corre la vida de un profesor denunciado, los alumnos necesitan esos conocimientos históricos.

Aparentemente la denuncia salió de entre sus alumnos, tal vez por los contenidos liberales de su última clase de historia. Esto se deduce a partir de la información del texto. El director le ha llamado al orden y ahora el

profesor tiene que corregir lo que dijo en la clase anterior y exponer el nuevo enfoque histórico. Aquí volvemos a encontrar otro ejemplo donde la esenificación grabada va más allá del texto escrito. En su rectificación de lo enseñado en la clase anterior el texto pone: „Es decir: todo eso del ‘malestar de las clases medias’... de ‘los conatos de agitación obrera y campesina’... del ‘acceso al poder político de la burguesía industrial’... etcétera, etcétera... Lo tienen anotado del otro día, ¿verdad?“ (ll. 108-111). En la representación la voz del profesor disminuye en la medida en que se está citando a sí mismo. Y cuando constata que los alumnos lo tienen todo anotado queda claro que él es consciente de que los apuntes de los alumnos constituyen una prueba judicial en su contra.

Además de rectificarse trata de mantener su posición de profesor frente a sus alumnos. En ambos aspectos fracasa: es evidente que la nueva interpretación de la historia no es la suya. Le ha sido impuesta por el director y está contenida en los apuntes y en una chuleta (aquí nuevamente la representación es más explícita que el texto: se ve claramente que consulta lo que tiene que explicar a los alumnos). Tampoco consigue restablecer la confianza especial que debe reinar en la relación profesor-alumno. Su actuación y su lenguaje están marcados por el miedo y la desconfianza. El intento de comunicación clarificadora con sus alumnos fracasa. Trata de recurrir a amenazas para imponer su autoridad. Pero las circunstancias también aquí le llevan al fracaso.

### *La clase de Historia*

Los conocimientos generales de nuestros alumnos serán suficientes como para imaginarse lo que significa impartir una asignatura como Historia bajo un régimen dictatorial. Por si acaso el profesor mismo lo dice explícitamente: „No es una asignatura más... como el latín o la física. No, señores...“ (ll. 37-38). Esta cita también sirve para que los alumnos reflexionen sobre las diferencias entre las mencionadas asignaturas y que deduzcan el potencial ideológico e ideologizador que es propio de la asignatura de historia, cuya instrumentalización franquista como arma transformadora ya ha sido señalada más arriba.

Sobre estas bases se puede ilustrar tanto el impacto de manipulación ideológica inherente como los términos centrales de la ideología franquista. Aquí el texto ofrece un amplio abanico terminológico, empezando por los „males antiespañoles“ que el profesor apunta en la pizarra: „Afrancesamiento, Masonería, Liberalismo, Partidos políticos, Regionalismos, Separatis-

mos, Republicanismo, COMUNISMO“ (pp. 96-97). Para comprender las implicaciones de estos términos son muy útiles las notas de la edición del texto. Además se prestan para tareas de búsqueda, individual o en grupo, por parte de los alumnos para que así éstos asimilen mejor la situación histórica del franquismo. Lo mismo es válido para los otros términos de la ideología franquista que se encuentran a lo largo del texto y que permiten ilustrar la manipulación ideológica de la historia, por ejemplo: „las raíces eternas del nuevo espíritu nacional“ (ll. 36-37), „la misión imperial“ (ll. 118-119), „un imperio cristiano universal“ (ll. 120-121), „Por el imperio hacia Dios“ (l. 122), „la decadencia del siglo diecinueve“ (ll. 147-148), „las guerras carlistas, que representan la esencia tradicionalista y católica“ (ll. 148-149), „la recuperación de los valores hispánicos en pugna“ (ll. 149-150).

El estilo retórico de este pasaje es un fiel reflejo de lo que veíamos anteriormente en el citado decreto de fundación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, recordemos, de 1939. Esta correspondencia entre la realidad histórica y el trato literario constituye un aspecto del trabajo en clase. Este aspecto además se puede reforzar con un ejercicio de declamación: los alumnos deben recitar el texto del decreto imitando la oratoria del actor en la grabación.

El particular enfoque histórico del franquismo también se puede ilustrar analizando las palabras con las que el profesor describe al final las influencias extranjeras contra las que se tiene que defender España: „Francia, tradicional enemiga de España... y cuna de la Ilustración y de la Revolución... sin olvidar a la Inglaterra protestante, siempre envidiosa de nuestro poderío naval...“ (ll. 141-143). Estos dos ejemplos permiten comparar realidades históricas generalmente aceptadas (y conocidas también por los alumnos alemanes) y visiones históricas ideológicamente manipuladas. Pero esta escena también permite resaltar el ridículo, no solamente por las palabras del texto, sino más todavía en la representación, porque se ve cómo el profesor está buscando estas formulaciones en sus apuntes y, por ejemplo, cómo él mismo queda sorprendido ante lo del „poderío naval“.

Con alumnos avanzados que disponen de los conocimientos lingüísticos y factuales necesarios, se puede analizar más detenidamente la aceleración terminológica y retórica que se produce a partir de la línea 125: el profesor empieza a llenar la pizarra y en su declamación aumentan las expresiones hechas, que caen en la clase como la „tenue lluvia de polvo blanco [que] comienza a caer sobre el profesor“ (l. 151) y que sigue cayendo cuando la luz del escenario ya se ha extinguido (l. 158).

### **Tareas creativas de ampliación**

De las múltiples posibilidades de trabajo creativo cuyo objetivo es activar al alumno para que la asimilación y la comprensión del texto sean suyas, por una parte, y más intensas y duraderas, por otra, vamos a presentar tres variantes que se ofrecen para después de la lectura. Enfocan con tareas diferentes la situación de clase y el contexto histórico de la inmediata posguerra que se representa en el cuadro.

El mismo Sanchis Sinisterra exhorta a los alumnos –españoles– que lean su obra a dedicarse a estos ejercicios de ampliación creativa: „Imagina que la obra *Terror y miseria en el primer franquismo* no está acabada (de hecho, yo pienso seguir añadiéndole escenas en años sucesivos: el tema es inagotable, y hay tanto que rescatar del olvido...). Con la información que recojas, puedes escribir un comentario personal, un relato, una escena teatral o el guión de un corto cinematográfico“<sup>31</sup>. En principio, esta exhortación también vale para los alumnos de español como lengua extranjera.

Si se quiere profundizar en la escenificación, en clase se pueden crear o desarrollar papeles para los alumnos que se supone que el profesor tiene ante sí. Estos pueden ser por una parte los alumnos mencionados expresamente en el texto: el que ha escrito „ROJO“ en la pizarra, el que ha escondido el borrador en la silla del profesor, Tejada (el alumno ausente), Varela (el alumno que no tiene su cuaderno), Vélez (el alumno que debe prestarle una hoja a Varela), los graciosos del último banco (los alumnos que con sus risas y comentarios interrumpen la clase y sacan al profesor de sus casillas). También se pueden añadir nuevos papeles. Para reforzar la seriedad de esta actividad los alumnos redactan tarjetas con instrucciones para los distintos papeles: estas tarjetas, por una parte, sirven de control de contenido para ver si el papel corresponde a la situación presentada en el cuadro. Pero también sirven de control para ver si lo escenificado satisface las expectativas previas de los creadores de cada uno de los papeles. De esta manera los alumnos llegarán a tematizar aspectos dramatúrgicos.

Si se quiere profundizar en las informaciones del texto y los conocimientos del contexto histórico se puede resumir lo que se supone el profesor ha hecho inmediatamente antes de llegar a clase o se puede especular sobre lo que pasará después de la clase. Teóricamente también es posible escenificar la conversación con el director; pero aquí vemos el riesgo de falta de autenticidad porque los alumnos carecen naturalmente de los conocimientos tan-

---

<sup>31</sup> Sanchis Sinisterra 2002: 10.

to históricos como lingüísticos necesarios. Como tarea de escritura creativa se prestan los cambios de género de texto. Una tarea que se refiere estrechamente al texto y al impacto emocional que el análisis y la discusión han suscitado es la anotación en el posible diario que el profesor y alguno de sus alumnos podrían llevar. La comparación entre los distintos textos producidos permite otra forma de acceso a las diferentes comprensiones e impresiones recibidas. Como tarea también es posible la idea de que los alumnos, poniéndose en la perspectiva de los alumnos del cuadro, escriban un informe sobre la clase de historia. En estos informes se pueden reflejar distintas intenciones: defender o acusar al profesor. Y para alumnos muy avanzados lingüísticamente y en sus conocimientos del contexto histórico incluso sería posible la tarea de redactar un informe desde la perspectiva de un padre de familia. Este informe tendría su posible razón de ser en el contexto concreto de un procedimiento de depuración del profesor protagonista de „El sudario de tiza“.

## Bibliografía

- Alejandre Torija, Enrique (2006): „La cultura bajo el franquismo“, In: [www.iguadalajara.org/documentos/la&cultura&bajo&el&franquismo.doc](http://www.iguadalajara.org/documentos/la&cultura&bajo&el&franquismo.doc), acceso 18-10-2006.
- Bernecker, Walther L. / Brinkmann, Sören (2006): *Kampf der Erinnerungen. Der Spanische Bürgerkrieg in Politik und Gesellschaft 1936-2006*. Nettersheim: graswurzelrevolution.
- El País* (2006): „25 asociaciones exigen que la Ley de Memoria anule juicios franquistas“, in: [www.elpais.es/articulo/espana/25/asociaciones/exigen/Ley/Memoria/anule/juicios/franquistas/elpporesp/20061016elpepinac\\_11/Tes/](http://www.elpais.es/articulo/espana/25/asociaciones/exigen/Ley/Memoria/anule/juicios/franquistas/elpporesp/20061016elpepinac_11/Tes/), acceso 10-1-2007.
- Fontana, Josep (2006): „La caza del maestro“, *El País*, 10-8-2006, in: [www.elpais.com/articuloCompleto/opinion/caza/maestro/elpepiopi/20060810elpepiopi\\_5/Tes](http://www.elpais.com/articuloCompleto/opinion/caza/maestro/elpepiopi/20060810elpepiopi_5/Tes), acceso 10-1-2007.
- García de María, Javier / Vences, Ursula (Hrsg.) (2004): *Alles von der Rolle im Spanischunterricht. Theater, Rollenspiele szenische Darstellung*. Theorie und Praxis des modernen Spanischunterrichts. Berlin: edition tranzíva.
- García Madrid, Antonio (2005): „La depuración del magisterio nacional en la provincia de Salamanca“, *Papeles Salmantinos de Educación* 4, 2005, pp. 137-189, in: [www.upsa.es/w3/sitios/Servicios/Biblioteca/Revistas/psed/cuatro/Papeles06.pdf](http://www.upsa.es/w3/sitios/Servicios/Biblioteca/Revistas/psed/cuatro/Papeles06.pdf), acceso 10-1-2007.

- Hurtado, Hitos (2006): „El Teatro del Común (1998-2006). Breve historia de un sueño hecho realidad“, in: Strickstrack-García, Roswitha / García de María, Javier (Hrsg.) (2006): *Terror y miseria en el primer franquismo*. DVD – Aufzeichnung von 5 Bildern mit Begleitmaterial. *Unterricht Spanisch*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Jiménez de la Cruz, Ángel I. (2003): *La depuración de los maestros en el Franquismo: el caso de Toledo*, Toledo: Yelmo, in: [www.edicionesyelmo.com/](http://www.edicionesyelmo.com/), acceso 10-1-2007.
- Mayo Lorenzo, Beatriz (2003): „Depuración del Magisterio español: La realidad del alumnado de 1939 a 1945“, *Papeles Salmantinos de Educación* 2, 2003, pp. 63-86, in: [www.upsa.es/w3/sitios/Servicios/Biblioteca/Revistas/psed/dos/art3.pdf](http://www.upsa.es/w3/sitios/Servicios/Biblioteca/Revistas/psed/dos/art3.pdf), acceso 10-01-2007.
- Morán, Carmen (2003): „Represión contra los maestros en la Guerra Civil“. *El País*, 27-1-2003, in: [www.elpais.es/articulo/educacion/Represion/maestros/Guerra/Civil/elpedupor/20030127elpepiued\\_1/Tes/](http://www.elpais.es/articulo/educacion/Represion/maestros/Guerra/Civil/elpedupor/20030127elpepiued_1/Tes/), acceso 10-1-2007
- Morente Valero, Francisco (1997): *La escuela y el Estado nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ambito.
- Morente Valero, Francisco, (2001): „La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo“, in: *Historia y Comunicación Social* 6, pp. 187-201, in: [www.ucm.es/BUCM/revistas/inf/11370734/articulos/HICS0101110187A.PDF](http://www.ucm.es/BUCM/revistas/inf/11370734/articulos/HICS0101110187A.PDF), acceso 10-1-2007.
- Pérez Galán, Mariano (1975): *La enseñanza en la Segunda República Española*, Madrid: Edicusa, p. 44-5.
- Portal Fuenterebollo: (10-1-2007): „Historia de la educación en España“, in: [www.fuenterebollo.com/sistema-educativo/1938.html](http://www.fuenterebollo.com/sistema-educativo/1938.html), último acceso 10-1-2007.
- Sanchis Sinisterra, José (2002): Una propuesta del autor, in: Teatro del Común (ed.): *Cuaderno pedagógico para Terror y miseria en el primer franquismo*, Madrid.
- Sanchis Sinisterra, José (2003): *Terror y miseria en el primer franquismo*. Edición de Sánchez Arnosi, Milagros. Madrid: Cátedra.
- Strickstrack-García, Roswitha (2006): „Kurze Hinweise zum Einsatz im Unterricht“, in: Strickstrack-García, Roswitha / García de María, Javier (Hrsg.) (2006): *Terror y miseria en el primer franquismo*. DVD – Aufzeichnung von 5 Bildern mit Begleitmaterial. *Unterricht Spanisch*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Strickstrack-García, Roswitha / García de María, Javier (Hrsg.) (2006): *Terror y miseria en el primer franquismo*. DVD – Aufzeichnung von 5 Bildern mit Begleitmaterial. *Unterricht Spanisch*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Tamames, Ramón (1975): *La República. La Era de Franco*. Historia de España Alfaguara VII. Madrid: Alfaguara, S.145.

Zapata Parra, José Antonio (10-1-2007): „La enseñanza de la historia en la escuela primaria durante el franquismo: La Historia de España y la *Enciclopedia Alvaréz*“, in: <http://usuarios.lycos.es/meacuerdo/escuelaprimary.htm>, acceso 10-1-2007

---

Dr. Javier García de María, Coordinador de la Sección de Español y subdirector del Centro de Idiomas Específicos (Fachsprachenzentrum) de la Universidad Leibniz de Hannover. Copresidente de la Deutsch-Spanische Gesellschaft Niedersachsen e. V., Miembro en la Directiva de la Sección de Baja Sajonia del DSV y miembro en la Directiva Federal (en los años 90). Intereses profesionales: en el campo de la cultura, en la aplicación de las nuevas tecnologías a la clase de E/LE y en la gramática (subjuntivo y ser/estar). Las publicaciones se pueden ver bajo: [www.fsz.uni-hannover.de/garcia](http://www.fsz.uni-hannover.de/garcia). E-Mail: [garcia@fsz.uni-hannover.de](mailto:garcia@fsz.uni-hannover.de)

Roswitha Strickstrack-García, „Dezernentin“ para Español de la Landesschulbehörde, Abteilung Hannover. Encargada del Ministerio de Educación de Baja Sajonia para el Bundeswettbewerb Fremdsprachen y colaboradora en los proyectos del mismo Ministerio para las lenguas modernas, especialmente para el español. Presidenta de la Sección de Baja Sajonia del DSV (de 1990 a 2000). Coeditora de la revista *Unterricht Spanisch* de la editorial Friedrich Verlag. Campos de investigación: el teatro y la cultura durante la II República española, la didáctica y metodología del español. Varias publicaciones en ambos campos. E-Mail: [Roswitha.Strickstrack-Garcia@lschb-h.niedersachsen.de](mailto:Roswitha.Strickstrack-Garcia@lschb-h.niedersachsen.de).