

FÁBRICAS DE COMUNISTAS: ESCUELAS DE PARTIDO Y ESTRATEGIAS ORGÁNICAS EN LOS AÑOS TREINTA¹

Communist factories:
Party schools and organic strategies in the 1930s

JOSÉ CARLOS RUEDA LAFFOND

Universidad Complutense de Madrid

jcrueda@pdi.ucm.es

Cómo citar/Citation

Rueda Laffond, J. C. (2018).
Fábricas de comunistas: escuelas de partido
y estrategias orgánicas en los años treinta.
Historia y Política, 40, 263-297.
doi: <https://doi.org/10.18042/hp.40.10>

[Recepción: 17/06/2017. Evaluación: 04/08/2017. Aceptación: 01/10/2017. Publicación: 02/11/2018]

Resumen

El artículo analiza las escuelas políticas de cuadros comunistas en la década de los años treinta. A partir de documentación orgánica procedente de los fondos de la Internacional Comunista (IC) y del Partido Comunista de España (PCE) explora los rasgos distintivos de la Escuela Internacional Lenin (ELI), la presencia de militantes comunistas españoles en ese centro, las políticas de fomento de escuelas nacionales y el devenir histórico de las escuelas del PCE entre 1936-38. Sus conclusiones resaltan tres elementos: la necesidad de ubicar el objeto de estudio en los parámetros transnacionales y en la simbiosis entre el canon político-cultural estalinista y las estrategias

¹ Resultado del Proyecto «Diccionario de símbolos políticos y sociales: claves iconográficas, lugares de memoria e hitos simbólicos en el imaginario español del siglo XX» (MINECO, ref. HAR2016-77416-P). Agradezco las observaciones planteadas por Juan Francisco Fuentes y Marie-Angèle Orobon.

de nacionalización existentes en el movimiento comunista, el valor medular adquirido por la formación de cuadros en el ideal orgánico comunista y los desajustes presentes en la plasmación práctica de esa labor pedagógica en la España en guerra.

Palabras clave

Escuelas políticas; cuadros; estalinismo; Escuela Internacional Lenin; Partido Comunista de España.

Abstract

The article analyses the political schools of communist cadres in the decade of the thirties. The text explores the distinctive features of the Lenin International School (ELI), the presence of Spanish Communist militants in that institution, the policies to promote national schools, and the historical development of the schools of the PCE between 1936-38. Its documentary base is composed of organic information from the archives of the Communist International (IC) and the Communist Party of Spain (PCE). The conclusions highlight three key elements: the need to locate the object of study in the transnational parameters and in the symbiosis between Stalinist political-cultural canon and nationalization strategies; the core value acquired by the formation of cadres in the communist organic ideal; and the mismatches in this pedagogical work during the Spanish Civil War.

Keywords

Political Schools; Cadres; Stalinism; International Lenin School; Communist Party of Spain.

SUMARIO

I. INTRODUCCIÓN. II. CANON CONDUCTUAL: LA ESCUELA INTERNACIONAL LENIN: 1. Centro y periferia. 2. Nueva Jerusalén. 3. Españoles en Moscú. III. ESCUELAS NACIONALES: 1. Uniformidad y nacionalización. 2. Escuelas del PCE. IV. CONCLUSIONES: DÉFICITS DE BOLCHEVIZACIÓN. *BIBLIOGRAFÍA.*

I. INTRODUCCIÓN

Este estudio se aproxima a las escuelas políticas comunistas y a su papel orgánico. Ambos aspectos se entienden como piezas conexas en un engranaje más amplio donde confluyeron otros mecanismos de fiscalización, adoctrinamiento o capacitación, tanto a nivel global como local. Desde un punto de vista geográfico se atenderá al espacio internacional y español durante la década de los treinta. Para ello se empleará un doble enfoque cronológico: de tiempo medio —situado entre mediados de los años veinte y 1939— para ubicar las experiencias internacionales, y mucho más centrado en los años centrales del decenio y en la Guerra Civil para localizar el caso español. La hipótesis esencial se plantea la necesidad de ubicar la escuela comunista en una intersección compleja entre uniformidad y transnacionalización y entre paradigma estalinista y dinámicas locales. Por su parte, la fundamentación documental de este estudio se apoya en fuentes archivísticas —Archivo Estatal Ruso de Historia Socio-Política (RGASPI) y otros fondos españoles— y en bibliografía occidental².

Como premisa de partida se apuntarán algunas cuestiones sobre el estalinismo entendido como proyecto político-cultural, así como sobre el sujeto comunista desde el ángulo de su implicación con el universo de valores manejado en la Unión Soviética (URSS) y, por extensión, en otros partidos comunistas. En la segunda parte del texto se analizarán el currículo, las prácticas de trabajo y las dinámicas de socialización desplegadas en el centro insignia de la

² El RGASPI conserva, entre otros materiales, los ingentes fondos de la IC. Incluyen desde la documentación generada en sus congresos o por sus órganos ejecutivos a la relativa a otros departamentos (cuadros, administración o propaganda), ramificaciones (Socorro Rojo Internacional, secciones juvenil, sindical o agraria, u otras organizaciones de masas) o la enviada a Moscú por los partidos comunistas nacionales. Sobre este archivo véase Wolikow (1996) o Courban *et al.* (2009).

IC —la Escuela Internacional Lenin (ELI)—, atendiéndose a la presencia de españoles en dicha institución. El bloque final se interesa por las intencionalidades otorgadas desde la IC a las escuelas nacionales y por algunos rasgos distintivos de las escuelas del Partido Comunista de España (PCE) entre 1936 y 1939. Su creación debe entenderse desde el canon de cuadro comunista según la teorización estalinista, así como en relación con las singularidades o déficits de esa organización.

«Cultivad cuidadosa y atentamente a los hombres como un jardinero cultiva su planta favorita». Estas palabras de Stalin fueron retomadas por José Díaz, secretario general del PCE, en su informe ante el Pleno del Comité Central celebrado en Valencia el 5 de marzo de 1937³. Aquel acto se publicitó en la prensa del partido subrayando el espectacular crecimiento humano vivido desde los últimos meses⁴. Oficialmente el PCE contaba con casi 250 000 afiliados⁵. De ahí la relevancia otorgada a las cuestiones organizativas, un apartado donde se entrelazaron las llamadas a fortalecer el aparato formativo y de propaganda, la estructura de cuadros o la «vigilancia revolucionaria».

A pesar de la importancia adquirida por el PCE durante la segunda mitad de los años treinta no contamos con estudios específicos dedicados a esas cuestiones. La dimensión formativa sí fue objeto de atención en las dos monografías de conjunto más importantes dedicadas al partido durante esa década, aunque adecuándola a un marco explicativo mayor, el propio de la evolución política⁶. Dicho eje sirvió igualmente de hilo para la principal investigación sobre las relaciones entre el PCE y la IC, aunque sin abordar la presencia española en la ELI⁷. Tampoco se ha formulado en los estudios dedicados a la educación de la España en guerra un análisis a fondo de las prácticas pedagógicas comunistas o de sus instrumentos⁸. Y aunque contamos con aproximaciones a algún empeño que, como *Altavoz del Frente*, combinó los objetivos de agitación y propaganda (agitprop) con la didáctica popular, no disponemos de monografías sobre las Milicias de la Cultura o el Comisariado, unas organizaciones donde la preponderancia comunista fue manifiesta y que

³ Díaz (1937): 34.

⁴ *Frente Rojo*, 6-3-1937.

⁵ Para una evaluación crítica de las cifras de militantes véase Hernández Sánchez (2010): 237-254.

⁶ Cruz (1987): 74-77, y Hernández Sánchez (2010): 307-315.

⁷ Elorza y Bizcarrondo (1999).

⁸ Entre estos estudios cabe recordar Molero (1991); Castillo (1999); Navarro (2004); Fernández Soria y Mayordomo (2007), o Peral y Sáez (2015).

desplegaron un intenso abanico de iniciativas educativas o proselitistas⁹. Por otra parte, no ha sido hasta fecha reciente cuando algunas reflexiones centradas en la cultura comunista española han subrayado la importancia de las exigencias orgánicas o aspectos como la construcción histórica del sujeto comunista, su subjetividad, universo simbólico y fórmulas de autoafirmación¹⁰.

Tales cuestiones pueden enmarcarse en la valoración del estalinismo como proyecto cultural o, incluso, civilizatorio. Desde ahí se ha llamado la atención sobre la necesidad de trascender las explicaciones restrictivas centradas en la represión y la dominación desde arriba¹¹. Muy al contrario, la aquiescencia, la aprobación consentida o la interiorización cómplice de un mundo de valores, de las formas de percibirse a sí mismo y al entorno colectivo han adquirido una especial relevancia como objetos de atención, al tiempo que permitirían iluminar las estrategias de conformación de consensos indispensables para la gestión del control social y la violencia¹². Las expresiones más características de la estimada como experiencia antropológica estalinista —interiorizar las tesis de la construcción del socialismo y de sus enemigos como némesis; asumir los mitos de la modernización totalizadora y del hombre nuevo— compusieron los ejes de una cosmovisión sometida en la URSS a un infatigable esfuerzo de socialización para modelar la personalidad socialista. Diferentes instancias (centros escolares, universitarios, técnicos, profesionales o militares; escuelas en fábricas y granjas; espacios de reeducación del gulag u otros dispositivos formales e informales) actuaron así como incubadoras en un vasto programa con pretensiones de ingeniería social¹³.

Ser comunista devino entonces en perspectiva marcada, por un lado, por constantes filtros de comprobación y verificación a múltiples escalas. Y de otra parte, por las reglas y códigos político-morales y disciplinarios que invadieron las mecánicas de percepción e interiorización individual¹⁴. Semejante esfuerzo se vio afectado, a su vez, por el impulso oficial por difundir la educación política, por las tensiones asociadas a la cooptación y a la movilidad socioprofesional, así como por el objetivo de lograr un tejido de cuadros y una renovada *intelligentsia* desde inicios de los años treinta¹⁵. Pero es importante recalcar que tal empeño no se rigió por una lógica de puro sometimiento o por la

⁹ Peral (2012).

¹⁰ Herrmann (2010).

¹¹ Kotkin (1995).

¹² Véase, en la misma línea, Gellately (2002).

¹³ Landry (2008): 253; Fürst (2010), y Yekelchyk (2014).

¹⁴ Studer *et al.* (2002).

¹⁵ Fitzpatrick (1979).

pasividad personal, sino que incluía el movilizar expectativas individuales, la performatividad y la implicación emocional activa. Fue fruto de una simbiosis que combinó la acción pedagógica entendida como control y herramienta para la construcción de la subjetividad. De ahí la importancia de la banalización de clichés de fácil comprensión o el empleo de tácticas de condicionamiento emocional. El héroe estajanovista encarnó las ventajas de la emulación coronada con la promoción y el premio, al tiempo que se reforzó el rol modélico del docente mediante prácticas reflejas del culto a Stalin. En esa estela cristalizaron celebridades cotidianas objeto de gran reconocimiento, tal y como se ha estudiado ante el caso de una docente soviética concreta (Olga Leonova Federovna) al socaire de las dinámicas de emulación y el estajanovismo educativo¹⁶.

También es necesario considerar los planos conflictivos de ese vasto ideal de ingeniería social donde no faltaron percepciones contradictorias con las ópticas fiscalizadoras. Sheila Fitzpatrick estudió al respecto el choque existente entre el autorretrato modélico como excelente bolchevique que un cuadro soviético, Anastasiia Plotnikova, formuló en su autobiografía frente a la imagen presente en el informe acusatorio del Comisariado del Pueblo para Asuntos Internos (NKVD), que la presentó como kulak y zinovievita¹⁷. Finalmente, la fascinación por la eficacia propagandística, entendida como empeño pedagógico a gran escala, se vio cercenada por la política de purgas. Su impacto se sintió con dureza en el entramado burocrático o entre intelectuales orgánicos soviéticos. Como resultado, a finales de los años treinta proliferaron los problemas de organización y coordinación propagandística en un marco de incesante acción censora dirigida a borrar figuras caídas en desgracia o a reescribir pasajes históricos¹⁸.

II. CANON CONDUCTUAL: LA ESCUELA INTERNACIONAL LENIN

1. CENTRO Y PERIFERIA

La inserción de los partidos comunistas en la trama articulada por la IC, el organismo constituido en Moscú en 1919 como estado mayor del movimiento comunista mundial, ha sido evaluada habitualmente como la expresión de una decidida presión centrípeta en cuyo engranaje decisivo se situó el

¹⁶ Ewing (2004): 92-118.

¹⁷ Fitzpatrick (2005): 102-110.

¹⁸ Brandenberger (2011): 142-180.

partido soviético¹⁹. En esos parámetros de sujeción se emplazaría la Escuela Internacional Lenin (ELI), creada en 1926 como consecuencia de las directrices adoptadas en el IV y V Congreso de la IC (1922 y 1924) y amoldada al patrón aplicado en la escuela de cuadros del CC del Partido Bolchevique, rebautizada en 1919 como Universidad Sverdlov.

La ELI coexistió parcialmente con otras entidades de menor tamaño: la Universidad Comunista de Minorías Nacionales Occidentales (KUNMZ, 1922), ideada para la educación de cuadros rusos, ucranianos, polacos o de alemanes del Volga y que acabó incorporando militantes de organizaciones escandinavas, centroeuropeas o balcánicas. A ella se añadieron la Universidad Comunista de Trabajadores Chinos (Universidad Sun-Yat-sen, 1925-30) y la Universidad Comunista de Trabajadores Orientales (KUTV, 1921) para cuadros indígenas del área colonial. Tras el ataque nazi a la URSS se disponía de una Escuela en Kushnarenkovo, la Especial de Ufá o la Antifascista para prisioneros de guerra. A su vez, varias universidades soviéticas contaron con sectores específicos para comunistas extranjeros, que también pudieron integrarse en academias político-militares o en centros especiales, en algún caso gestionados por el NKVD.

La expansión de la ELI queda de relieve ante los estudiantes que pasaron por sus aulas en diez años —cerca de tres mil— y por la progresión en el ritmo de recepciones: alrededor de cincuenta estudiantes en 1926 frente a los más de quinientos de 1935, procedentes de medio centenar de países distribuidos en aquel último año en veintiún sectores organizados según criterios idiomáticos y geográficos²⁰. La escuela reprodujo igualmente las mecánicas de la cultura cominterniana sobre selección, control y verificación, así como un ideal socializador pautado por prácticas homogeneizadoras como el culto al trabajo colectivo y la idealización de la realidad soviética. Su funcionalidad inmediata era suministrar egresados para su cooptación por las estructuras de cuadros nacionales como si de cuadros de empresa se tratase: de ahí la posición nuclear ocupada por la ELI en la máquina de gestión de recursos humanos de la IC con efectos directos sobre los partidos locales, eslabones a su vez de un trabajo en cadena de educación y verificación hacia esferas inferiores²¹.

¹⁹ La bibliografía sobre la IC es muy abundante. Como trabajo que enfatiza los mecanismos centralizadores destacaría la perspectiva de Broué (1997), y como panorámica sobre los perfiles sociopolíticos del personal cominterniano, el de Gotovitch y Narinski (2001).

²⁰ Para una visión de conjunto sobre la ELI y su función en las prácticas de bolchevización política y cultural, Kirschenbaum (2015): 15-51.

²¹ Los paralelismos entre gestión de la militancia comunista y cultura empresarial capitalista del *management* del primer tercio del siglo xx resaltada en Cohen (2014): 79-101.

La ELI sirvió además de cantera de docentes para las escuelas nacionales extendidas fundamentalmente a partir de 1936. Dichas instituciones se constituyeron en vértice de una escala donde figuraron centros provinciales, locales, juveniles, divulgativos o especializados. Tal carácter piramidal quedó en evidencia ante la estructura formativa de los comunistas alemanes encuadrados en las Brigadas Internacionales (1338 voluntarios). De ellos, 731 eran cuadros políticos —409 de rango inferior, 277 medio y 45 superior—, y del total de voluntarios, 207 habían realizado algún curso, 85 pasaron por escuelas nacionales del partido (KPD), 20 por escuelas especiales y 39 por la ELI²².

La posición nodal de la IC permite hablar de presión centrípeta definida por la centralización, el rol como franquicias de las secciones nacionales, el sentido homogeneizador de la ELI o la creciente importancia adquirida por la Sección de Cuadros creada en 1932, que se vio replicada de manera generalizada en las estructuras orgánicas nacionales desde mediados de la década. Ello evidenció un modelo relacional basado en el incesante suministro de informaciones de la periferia al centro y de consignas desde este hacia la periferia. Aunque a este panorama deben añadirse los pulsos de tensión centrífuga y las particularidades. Los partidos comunistas mantuvieron en los años veinte y treinta rasgos relativamente diferenciados entre sí y en su seno²³. Probablemente la afiliación judía en el Partido Comunista de Argentina (PCA) representaría una manifestación extrema de especificidad, saldada además con una experiencia pionera en el impulso a escuelas de carácter político. El PCA sufrió una cascada de escisiones durante la década de los veinte y vivió una situación de clandestinidad forzada en los treinta. Pero pronto contó con una estructura donde se integraron secciones idiomáticas con vistas a lograr un eficaz encuadramiento de la inmigración por encima de sus diferencias nacionales. Entre ellas resaltó la Levsekzie, la sección orientada a captar emigrados asquenazis procedentes del Imperio ruso o de otros puntos de Europa central y oriental. Su lengua exclusiva fue el yidis, y no el hebreo presente en otros sectores del incipiente sionismo, y se mostró especialmente activa a la hora de crear clubes deportivos (*arbeter club*) o escuelas infantiles obreras (*arberter shuln*), la primera de ellas surgida con medios muy precarios en 1922²⁴.

Numerosos debates vividos en el Secretariado del Comité Ejecutivo de la IC (CEIC) con representantes nacionales permiten hablar, por otro lado, no

²² RGASPI, 545/6/346.

²³ Como estudios sobre esta diversidad véanse Morgan (1989) o Puigsech (2009), en un caso centrado en el partido británico y en el otro ante el triángulo establecido entre la IC, el PCE y el Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC).

²⁴ Svarch (2005): 3-7.

de una rígida comunicación unidireccional, sino de un modelo relacional más complejo y sofisticado que el simple mandato de órdenes jerárquicas durante la primera mitad de los años treinta. Quizá puede conceptualizarse como diálogo asimétrico que requirió de una eficaz transmisión de información donde intervinieron las decisiones colegiadas y cierta discusión de directrices, en una mecánica no siempre ágil respecto a la aplicación de disposiciones.

En relación con ello se ha explicado a la IC como un organismo de naturaleza transnacional donde confluyeron las redes político-burocráticas soviéticas y las de los partidos comunistas, en unas coordenadas que incluyeron las imposiciones y la transacción, las tensiones entre homogeneización y culturas locales, los conflictos de intereses o las rivalidades personales²⁵. Su sesgo cosmopolita quedaría en evidencia ante manifestaciones como las reiteradas prácticas políglotas en sus usos administrativos y burocráticos. Así, el alemán pervivió como segunda lengua, después del ruso, a pesar de la desaparición del KPD tras el ascenso de Hitler al poder. Pero tal presencia no debe obviar tampoco el alcance de la purga de 1936-38. Se cebó con un elevado contingente de emigrados germanos, correlacionándose con la casuística represiva desplegada en la IC que combinó el despido de funcionarios, las detenciones, el destierro, las ejecuciones o la liquidación de organizaciones completas, como ocurrió con el partido polaco en 1938, en una dinámica donde operaron diversos factores, entre ellos las fricciones centro-periferia²⁶.

2. NUEVA JERUSALÉN

El Moscú posterior a 1917 ha sido tildado de «cuarta Roma» en relación con su capacidad de atracción cosmopolita e imán para el movimiento comunista²⁷. También podría ser definido como una nueva Jerusalén, como el símbolo de una tierra sacra y el epicentro de una fe común, el espacio matriz del ideal revolucionario y la construcción del socialismo. Semejante papel se reforzó por su sentido de polo para un turismo político con frecuencia impulsado desde instancias soviéticas a través de organizaciones de masas como las Asociación de Amigos de la URSS (AUS).

²⁵ Habermas (2012): 415-437, y Studer (2015): 5-9. Otras reflexiones sobre la dialéctica entre centralización y ramificaciones nacionales en Narinsky y Rojahn (1996) y Laporte *et al.* (2008).

²⁶ McDermott (1995): 113-114.

²⁷ Clark (2011).

La historiografía dedicada a la ELI se ha movido en el terreno híbrido de lo «glocal» entendida como hibridación, pero también como especificidad. Algunos estudios sobre la ELI han analizado las características de los grupos nacionales de estudiantes, abordando cuestiones como su origen socioprofesional o las carreras posteriores de los egresados en las estructuras de cuadros nacionales²⁸. Dicha óptica se ha relacionado con el debate sobre cuál fue el influjo de la experiencia personal vivida en Moscú para cualificar, desde ahí, asuntos como el grado de bolchevización —o estalinización— orgánica, su impacto en la configuración de un tejido intelectual o su eficacia a la hora de apuntalar los lazos de sujeción entre la IC y otras organizaciones nacionales como, por ejemplo, el Partido Comunista de Gran Bretaña²⁹.

Se han estudiado asimismo las idiosincrasias locales de los grupos de estudiantes o el acoplamiento, no siempre fácil, entre mecánicas de uniformidad de la escuela y pasos hacia la nacionalización de sus enseñanzas³⁰. Otros trabajos se han planteado, en cambio, desde una perspectiva más interesada por abordar los patrones del sistema educativo de la ELI como una práctica cultural transnacional orientada a configurar, ante todo, un canon conductual uniforme. A partir de ahí se han abordado aspectos como las dinámicas de selección y verificación de estudiantes, los instrumentos disciplinarios, los dispositivos formativos, el fomento de aptitudes prácticas, la evaluación de actitudes, la sustanciación de la idea de educación integral o la asimilación de ciertas técnicas de control y denuncia como los procedimientos de autocrítica bolchevique³¹.

Las instrucciones fijadas en febrero de 1926 establecieron el organigrama de la ELI —donde figuraron Nikolái Bujarin como rector o el húngaro Béla Kun, el francés Pierre Semard y la soviética Klavdiya Kirsanova, futura directora de la institución—, los grupos de instrucción —uno bajo responsabilidad de Dmitri Manuilski—, o los mecanismos de control —«la disciplina proletaria y el orden interno de los cursos» entendidos como virtudes consustanciales a la «educación comunista»—³². La ELI inició sus cursos regulares con una duración estándar de dos años, aunque pronto se suscitó la necesidad de flexibilizarlos. En una directiva remitida a los partidos latinoamericanos en mayo de 1929 se anunció un formato intensivo de nueve meses para paliar la permanencia en

²⁸ McIlroy *et al.* (2003): 99-128.

²⁹ El debate, en Cohen y Morgan (2002): 327-355; Campbell *et al.* (2004): 51-76; Cohen y Morgan (2004): 77-107, y Cohen y Morgan (2007): 129-133.

³⁰ Jeifets y Jeifets (2016): 130-161; Schelchkov (2016): especialmente 231-234.

³¹ Studer (2003): 92-113, o McLoughlin (2003).

³² RGASPI, 495/18/473.

la URSS de estudiantes durante un largo período de tiempo³³. En un memorándum general de agosto de 1931, Kirsanova amplió la diversificación contemplando los cursos ordinarios y la introducción de otros más extensos, de cursillos breves (de once a tres meses), especiales para obreros extranjeros o de formación por correspondencia³⁴. En 1931 la escuela ofertaba sus enseñanzas en doce idiomas en lógica con los colectivos nacionales más relevantes (franceses, alemanes, checoslovacos, chinos y el grupo anglófono integrado por estudiantes británicos, irlandeses, australianos y norteamericanos)³⁵.

La selección de los estudiantes correría a cargo de las direcciones de los partidos nacionales a partir de unos criterios que se mantuvieron, en lo sustancial, a lo largo del tiempo. Debían escoger candidatos con alguna formación teórica, preferentemente obreros industriales con al menos tres años de militancia, de asegurada «conciencia comunista» y «fidelidad probada». Entre las comprobaciones a realizar a inicios de los años treinta se encontraba el asegurarse que los candidatos rechazaban el «trotskismo y las desviaciones», impedir la llegada de «delatores de otros camaradas» o de quienes «hubiesen luchado fraccionalmente»³⁶. También era deseable evitar padres de familia y afiliados con más de treinta y cinco años, aquellos que estuviesen a punto de realizar el servicio militar o a los que les caducase pronto sus cédulas de identidad. Las instrucciones de la IC a las secciones nacionales fueron, además, taxativas en lo relativo al clima de la clandestinidad que debía rodear la estancia en la URSS puesto que planificarían con suma reserva el reclutamiento y viaje de los candidatos. Los aspirantes no podrían comunicar su destino ni a otros camaradas ni a sus familiares. Si fuese necesario afirmarían que el partido les había encargado un trabajo especial y que debían emigrar³⁷. Los estudiantes fueron registrados con seudónimos al arribar a la escuela y se les prohibió la correspondencia con el exterior. En todo caso, cualquier posible carta sería revisada por un «responsable lector»³⁸. En lo referido a asuntos disciplinarios quedarían sometidos a la ELI en las cuestiones educativas y administrativas, y al Partido Comunista de la Unión (bolchevique; PCb) en las políticas³⁹.

El proceso de control y verificación exigía, en primera instancia, enviar los datos biográficos de los candidatos a Moscú. Se trataba de una información que

³³ RGASPI, 495/79/65.

³⁴ RGASPI, 531/1/27. Sobre las actividades del colectivo francés, 531/1/174A.

³⁵ RGASPI, 531/1/22. Para la distribución en 1936 de los contingentes, 531/1/50.

³⁶ RGASPI, 495/79/65 y 531/1/27.

³⁷ RGASPI, 531/1/183.

³⁸ RGASPI, 495/32/122.

³⁹ Los criterios de 1927 en RGASPI, 531/1/7 y los de 1930 en 531/1/177.

aportaba unas pistas básicas sobre sus orígenes sociales, el historial militante y sus cualidades políticas⁴⁰. Pero era solo un primer filtro, dado que el futuro alumno debería enfrentarse a una comisión de acceso ya en la URSS. La obsesión por la verificación de la calidad militante se reprodujo a través de otros mecanismos complementarios como los propios exámenes. En los tribunales figuraron representantes de la ELL, la IC, el PCb y, en casos de formación militar, de otras instituciones soviéticas. Los estudiantes debían redactar y defender sus autobiografías ante el tribunal evaluador. Los expedientes escolares incluyeron además abundantes valoraciones basadas en criterios actitudinales como la autoestima, el interés o el grado de actividad desarrollada. Y, ante todo, registraron las conductas y opiniones, con explícita referencia a la fidelidad a la línea política, «trabajo consciente», posible desviacionismo o grado de disciplina. Dichas valoraciones individuales se complementaron con otros informes sobre trabajos de grupo y participación en debates. De nuevo se procuraron rastrear ahí con detalle «errores» como «la supervivencia de elementos de ideología» burguesa, así como medir el alcance de la interiorización de los contenidos impartidos y la asimilación de prácticas como la emulación bolchevique⁴¹.

Dicha cualificación se complementó con los informes que resumían las actividades de los grupos nacionales como células integradas en el PCb. Hasta 1935 los criterios básicos quedaron fijados según la agresiva retórica de la táctica de «clase contra clase» y de «frente único por la base», componiendo los marcos de encuadre para guiar las discusiones políticas⁴². Los estudiantes más cualificados podían realizar prácticas dentro del entramado de la IC, un honor que exigía nuevos dispositivos de verificación. En 1930, por ejemplo, las listas de seleccionados fueron testadas por los secretariados ejecutivos en colaboración con representantes de los partidos locales. La formación consistía principalmente en participar en debates sobre asuntos como estrategia sindical, actividad propagandística o mejoras organizativas⁴³.

Cuestión distinta era la concurrencia, oral o por escrito, ante las comisiones de control mediante declaraciones de autocrítica, otro mecanismo de verificación que podía concluir en apercibimiento, sanción e incluso expulsión. Esa fórmula de egodocumento contrastó con las resoluciones suscritas por los grupos de estudiantes nacionales con el PCb, un hábito recurrente que se

⁴⁰ Como ejemplo de modelo biográfico véase, por ejemplo, el del uruguayo Luis A. Fierro, enviado a Moscú en 1929, RGASPI, 531/1/10.

⁴¹ RGASPI 531/1/174A.

⁴² Pueden verse al respecto las resoluciones del buró de la célula francesa (sin fecha) o del grupo latinoamericano de marzo de 1930, RGASPI, 531/2/13 y 531/1/184.

⁴³ RGASPI, 531/1/174A.

multiplicó desde inicios de los años treinta. Las células nacionales de la ELI aprobaron, por ejemplo, una entusiástica declaración de apoyo al informe presentado por Kirsanova tras la purga de Martemyan Ryutin, uno de los últimos opositores a Stalin que terminó ejecutado en 1937. En aquel texto se afirmaba el alineamiento de la ELI con el eslogan acuñado tras el XVI Congreso (1930), en el marco de la planificación imperativa y la colectivización agraria, de «lograr el Plan Quinquenal en cuatro años y liquidar a los kulaks como clase»⁴⁴.

Se ha analizado el profundo impacto que las técnicas de autocritica y purificación periódica causaron en algunos comunistas occidentales entre 1930 y 1933, tanto por su carácter rutinario e indiscriminado como por afectar al ámbito privado de los militantes. En las reuniones en las células del partido soviético salieron a relucir acusaciones sobre pasividad, «degeneración personal», alcoholismo, mala conducta o comportamientos sexuales «frívolos»⁴⁵. Si bien la autocritica formaba parte de la tradición bolchevique, y el recurso a la purga se reiteró como hábito tras 1917 en el aparato del PCb, constituían ejercicios de autoexamen y control de calidad relativamente exóticos para los partidos occidentales, dado que su grado de implantación era aún reducida en esas organizaciones a la altura del ecuador de los años treinta⁴⁶.

Tras el XV Congreso del PCb (1927) se reforzó el sesgo punitivo asociado a la autocritica, el automatismo de sus argumentaciones y la creciente invocación a Stalin como máxima autoridad doctrinal, en paralelo al apuntalamiento del culto a la personalidad. Ya desde 1930 el recurso a la purificación periódica se planteó como criterio que debía ser interiorizado sin fisuras entre el alumnado de la escuela. Con motivo de una intervención de André Marty sobre la necesidad de asimilar la autocritica bolchevique, el colectivo de estudiantes franceses confeccionó en 1933 un *Bulletin de l'épuration* que sirvió de foro donde enfatizar las ideas de cohesión y socialización, al tiempo que sirvió de marco de expresión acerca de la necesidad de luchar «contra el espíritu de grupo» nacional o la desmovilización⁴⁷.

3. ESPAÑOLES EN MOSCÚ

La experiencia soviética actuó como detonante para un peregrinaje movido por la curiosidad o el interés político, propiciando la edición de libros

⁴⁴ RGASPI, 531/2/13.

⁴⁵ Unfried (2002): 147-148.

⁴⁶ Studer (2003): 95.

⁴⁷ RGASPI, 531/1/260.

de viajes. Ahí se situaron, en el caso español, los ejemplos seminales de Fernando de los Ríos o Ángel Pestaña, o los textos posteriores de Ramón J. Sender, Julio Álvarez del Vayo, Rodolfo Llopis o Julián Zugazagoitia. El peregrinaje político incorporó igualmente a parte del exilio tras los sucesos de octubre de 1934. En algún caso el tratamiento mediático dado en España a sus opiniones huyó de explícitas marcas políticas, recalcando aspectos banales de la vida cotidiana hasta derivar en metáforas sobre cómo funcionaba el nuevo orden social en la URSS. Reseñar la celebración de matrimonios entre refugiados españoles y muchachas soviéticas permitió ejemplificar la idea de ferviente acogida. Recordar una pequeña anécdota —una conversación mantenida en una fábrica con un obrero que antes se dedicaba a robar relojes— otorgaba plasticidad a la imagen del hombre nuevo, «súper-soviético», «regenerado, rehecho»⁴⁸.

Entre los peregrinos políticos figuraron asimismo los estudiantes enviados por el PCE a la ELI. Incluyendo las diferentes modalidades de cursos, las cuotas femeninas y los contingentes canalizados por la Internacional Juvenil Comunista (IJC), se formaron al menos 148 españoles entre los cursos de 1928 y 1935-36 (Tabla 1). Quedaron encuadrados en el Sector L, en principio junto a los estudiantes latinoamericanos y, ya desde inicios de los años treinta, como grupo nacional específico.

Por la escuela pasaron algunos futuros responsables de primer nivel del partido, como Pascual Arroyo (con el seudónimo de «Primitivo Marcos») o Luis Cabo Giorla. De hecho, una delegación del PCE informó entusiastamente en Moscú al Secretariado Romano de la IC en el verano de 1933 de la rápida rentabilización orgánica de algunos recientes egresados de la ELI —Cabo Giorla, Rogelio Palma, José Mendiola o José del Barrio—, que fueron distribuidos como secretarios regionales⁴⁹. Lo mismo ocurrió con otros futuros responsables de los aparatos provinciales, como Segismundo Álvarez («Claudio Núñez») e Isidoro Diéguez («Pedro Isidoro») en Madrid o Nemesio Pozuelo en Jaén. Este último formaba parte junto con otros alumnos de la ELI —Ángel Álvarez, Adriano Romero y Juan José Manso— del CC a la altura de 1937. Por su parte, José Juárez y Sebastián Zapirain («Antonio Cuevas») acabaron en la estructura dirigente de la Comisión de Cuadros también durante la guerra. A esa relación se añadieron otros estudiantes destinados a niveles inferiores o a los escalafones de radios y células, como Andrés Sureda («Mario Solís»), José Gómez Castro («Julio Jacinto»), Arcadio Monge («Amador Fernández»), Juan Mudarra («Felipe Dorado») o Roberto Ugarte («Rafael Navarro»).

⁴⁸ «Rusia vista por los refugiados españoles de Octubre», *Mundo Gráfico*, 30-4-1936.

⁴⁹ RGASPI, 495/32/124A.

TABLA I. *Estudiantes españoles en la ELI (1928-1935/36)*

<i>Curso</i>	<i>Estudiantes</i>
1928	1
1929	2
1930	6
1930/31	2
1931	20
1931/32	2
1931/33	4
1931/35	1
1932	3
1932/34	1
1933	4
1933/34	12
1933/35	12
1934	1
1934/35	1
1935	15
1935/36	61

Fuente: Elaboración propia a partir de RGASPI, 531/1/185.

Pero los miembros más destacados del PCE enviados a la escuela fueron, sin duda, los futuros dirigentes juveniles Trifón Medrano y Lina Odena, Jesús Larrañaga, Manuel Hurtado, Vicente Uribe, Jesús Hernández («Juan Ventura», en la ELI durante el curso 1931-32) o José Díaz («Julio Sanz», durante unos meses entre 1930-31). Hernández no mencionó aquella presencia en la URSS en su polémica autobiografía escrita tras su expulsión del PCE en 1944⁵⁰. A su regreso se responsabilizó desde 1933 de la Secretaría de Agitprop. Díaz sí aludió a su paso por las aulas soviéticas en su autobiografía para la IC redactada en Moscú el 18 de julio de 1935, en vísperas del VII Congreso⁵¹.

⁵⁰ Hernández (1953).

⁵¹ Archivo Histórico del Partido Comunista de España, sección Dirigentes (AHPCE/DG), 8, 22.

Insertó aquella experiencia como un eslabón más de su historial militante. Procedente de la CNT, Díaz se incorporó en 1927 al PCE sevillano, donde pronto fue designado secretario político. A su vuelta de la URSS, tras la proclamación de la II República, se ocupó del secretariado del Comité Regional andaluz, encumbrándose finalmente tras la defenestración de José Bullejos, en el otoño de 1932, hacia la Secretaría General del partido.

Por otro lado cabe hablar, en términos generales, de un origen territorial relativamente definido de alumnos, concentrado entre Andalucía, Madrid, País Vasco, Cataluña y Galicia, los principales polos de implantación del PCE. Entre las últimas promociones llegadas a la ELI resaltó, sin embargo, el importante contingente venido de Asturias integrado, en parte, por refugiados políticos. Las fichas autobiográficas de entrada permiten explorar el perfil de ese colectivo, caracterizado por una fuerte impronta obrerista y por la escasa capacitación teórica. Por ejemplo, el metalúrgico Emilio Sánchez fue enviado a Moscú tras participar en la revolución de 1934. Su historial orgánico se limitaba a haber asistido a reuniones sobre «el material de los comités superiores», al tiempo que reconocía no tener ni instrucción educativa ni política. Otro tanto ocurrió con el también asturiano Abelardo Rodríguez, fundidor de acero, que resumió en su autobiografía su trabajo organizativo en «luchar por el crecimiento del partido». Un caso más fue el de Víctor Hevia, un veterano militante afiliado en 1922 que ocupó diferentes cargos «con toda la voluntad, pero con pocos conocimientos», puesto que «solo tengo la práctica de los años de lucha»⁵².

Aunque los registros autobiográficos no sirvieron solo para sondear el nivel de bagaje teórico o la experiencia activista. Incluyeron también una profusa relación de cuestiones sobre antecedentes sociopolíticos familiares, sanciones, participación en actividades fraccionales o, incluso, hipotética colaboración con «ejércitos blancos (o) fascistas». La invocación autobiográfica fue empleada, además, como un método de introspección y análisis en las prácticas escritas por los estudiantes españoles, actuando paralelamente de fuente de información según la obsesiva «sociobiocracia» desplegada en la IC desde inicios de los años treinta⁵³. Esa gestión multifacética del testimonio se evidenció en escritos que aportaron, por ejemplo, indagaciones sobre la organización de las Juventudes Socialistas o los radios comunistas de Madrid antes de los sucesos de octubre de 1934⁵⁴.

José Díaz afirmó en 1935 que su «corto espacio por la Escuela Leninista» fue de «gran ayuda (según) he podido comprobar en el trabajo posteriormente». Un balance diferente fue el expresado por Sebastián Zapirain al evocar sus años

⁵² RGASPI, 531/1/ 242 y 531/1/246.

⁵³ Pudal y Penner (2017): 39-40.

⁵⁴ RGASPI, 581/1/183.

moscovitas: según sus palabras muchos egresados no dieron «buenos resultados, pero algunos otros se mantuvieron bien hasta el fin». La mecánica de trabajo en la escuela era intensa, pautada por clases magistrales, normalmente en ruso con un traductor, y después con discusiones en grupo de donde debían derivarse pequeñas ponencias objeto de revisión y nuevos debates. A tal rutina se sumaban las conferencias plenarias, como las impartidas por Dmitri Manuilsky y el húngaro Ernst Moritsovich Gere («Erno Gerö») a finales de 1935 sobre la táctica de Frente Popular⁵⁵. Además de la asistencia a clase, o alguna velada cultural, los alumnos estaban adscritos a fábricas donde trabajaban en los denominados sábados comunistas en jornadas de trabajo gratuito. Fuera de dichos contactos «nuestra relación con los soviéticos no se miraba bien», aunque según Zapirain sí «teníamos nuestros amigos, novias, etc.»⁵⁶.

Las evaluaciones de los estudiantes españoles reiteraron los criterios aplicados en la ELI sobre verificación. Un vademécum de etiquetajes figura en la valoración de medio centenar de alumnos del curso 1935-36. La principal clave a considerar no era el rendimiento académico, sino el actitudinal. Algunos —«Navarro», «Puig», «Miranda» o «Arturo»— ejemplificaron el ideal del buen comunista (con evaluaciones como «firme», «políticamente sano», «ha hecho un trabajo activo y partidista», «ha cumplido con las reglas de la escuela» o «no tuvo posiciones falsas»). Otros, en cambio, quedaron enmarcados en la correlación establecida entre la heterodoxia, la desviación y el fraccionalismo. Así, «Gallart» antepuso «los intereses de amistad personal» al partido, «Echevarría» era «muy liberal», o «Negrín», «Valdés» y «Besabe» presentaban reminiscencias socialdemócratas o «anarquistas» y «resabios trotskistas». El peor considerado —«Juanil»— encarnaba la némesis de la subjetividad comunista: carecía de «firmeza política», desconfiaba del «CC del PCE (y de) la IC, que ha calificado de burocratismo» y era indisciplinado al mantener constante «contacto con los emigrados políticos a pesar de todas las prohibiciones de la dirección»⁵⁷.

La principal crisis donde se vieron envueltos los estudiantes españoles tuvo lugar en el otoño de 1932 a raíz del enfrentamiento entre el grupo encabezado por el secretario general José Bullejos y la ejecutiva de la IC, sus delegados en España (Victorio Codovilla) y parte de la estructura dirigente del PCE (Manuel Hidalgo, Antonio Mije o Vicente Uribe)⁵⁸. Aquel episodio puede interpretarse,

⁵⁵ RGASPI, 531/1/184.

⁵⁶ Jiménez de Aberasturi (1985): 131-133.

⁵⁷ RGASPI, 531/1/184.

⁵⁸ La importancia de la presencia de alumnos españoles de la ELI en este debate ha sido resaltada por Puigsech (2016): 102-104. El conflicto y las reuniones en Moscú, en Elorza y Bizcarrondo (1999): 161-169. La crisis vista desde España, en Cruz (1987): 141-157.

al menos parcialmente, como una muestra de fricción centro-periferia. Los alumnos asistieron el 10 de septiembre a la información transmitida por Hurtado, por el responsable del Secretariado Romano Stepan Mínev («Stepanov») y por «Felipe», otro de los delegados en España. Tres días después, respaldaron una resolución de condena que tildó al grupo de Bullejos de «antibolchevique», «agente de la Entente» anticomunista y colaborador con la burguesía⁵⁹.

La resolución de la crisis culminó tras varias reuniones entre una comisión de la IC encabezada por Marty y Bullejos, Gabriel León Trilla, Manuel Adame y Etevlino Vega. El 31 de octubre estos últimos fueron expulsados del partido, acusados de ser agentes contrarrevolucionarios y de haber practicado un «trabajo criminal». Antes, el 27 de septiembre, el secretariado antibullejista del PCE había resuelto sobre la urgencia de afrontar una «amplia autocrítica en el Partido». El 1 de octubre Codovilla ratificó a la IC dicha decisión indicando que la dirección madrileña, que «había cometido errores oportunistas», estaba dispuesta a «sanear la organización»⁶⁰. El resultado fue una oleada de declaraciones autocríticas sin parangón en la historia previa del PCE. Algunas se formularon ante instancias internas, pero otras vieron la luz en la prensa. El partido llegó a editar un compendio con los materiales dictados por la IC que incluía la declaración del antiguo estudiante de la ELI Pascual Arroyo donde afirmaba que su postura había sido «netamente anticomunista». Otra autocrítica más fue redactada por Miguel Caballero. «Yo os pido», concluía, «que me sometáis a cuantas pruebas creáis convenientes; que me hagáis que demuestre que mi acatamiento a la IC es sincero. Deseo que me pongáis bajo una inmediata vigilancia y dirección política». Poco después Caballero era transferido como alumno a la ELI⁶¹.

III. ESCUELAS NACIONALES

1. UNIFORMIDAD Y NACIONALIZACIÓN

A inicios de 1933 Codovilla escribió a Moscú a propósito de la nueva dirección del PCE. En un ejercicio más de verificación retrató las cualidades y carencias de José Díaz —«gran sentido de la responsabilidad, que es muy raro entre los amigos de aquí», aunque «no está todavía educado como para dirigir un partido»—. Asimismo, afirmó que «hemos insistido para que ellos mismos, sin nuestra ayuda directa, decidan y resuelvan la mayoría de las

⁵⁹ RGASPI, 531/1/183.

⁶⁰ RGASPI, 495/32/213.

⁶¹ *La lucha...* (s. f.): 43-45.

cuestiones internas»⁶². Aunque este benevolente tutelaje era exagerado. André Marty y Palmiro Togliatti tildaron a Codovilla de cacique a finales de 1936 y en 1937 respectivamente⁶³. En cualquier caso, puede entenderse como un síntoma del modelo asimétrico establecido entre autoridad cominterniana y especificidades nacionales.

La intersección entre cultura comunista cosmopolita, decisivo ascendente soviético y afianzamiento de unas señas de nacionalización puede aplicarse, asimismo, al esquema de las escuelas de cuadros. La programación de la ELI en 1931 asumió un decidido componente global que incluía perspectivas como las «experiencias revolucionarias de la lucha de clases en el siglo XIX» o el «análisis general de la época del imperialismo». Pero ahí figuró, igualmente, el vector local representado por la consigna de estudiar «los programas del Comintern, pero no solo sobre orientaciones generales, sino en conexión con los problemas básicos correspondientes con las tareas de varios partidos»⁶⁴. Dicho enfoque se complementó con el notable protagonismo concedido a la historia del PCB y a la estrategia leninista, un vasto apartado donde cabían temas que abarcaban desde las raíces del proyecto bolchevique, las revoluciones de 1905 y 1917 y la Guerra Civil rusa hasta los ejes de la política soviética de los años treinta⁶⁵.

La combinación entre planos internacionales, patrón soviético y situaciones nacionales figuró en otros muchos temarios. Un ciclo lectivo implementado por la IJC en 1935 contempló un currículo integrado por materias teóricas como marxismo y bases del leninismo, o aplicadas (economía política e historia de la URSS y de la IC), pero que luego se desdoblaban según la nacionalidad de los grupos, entrelazando así la historia de los partidos locales con la IC, o textos antifascistas locales con clásicos literarios. A la hora de establecer las dificultades apreciadas en los cursos se llamó la atención acerca de la notable tendencia a aplicar mecánicamente los referentes internacionales a contextos nacionales, la escala donde indefectiblemente se encontraban más cómodos los estudiantes⁶⁶.

Si bien los componentes idiosincrásicos se fueron reforzando con el paso del tiempo, estos tuvieron cumplida presencia desde los primeros años de la ELI. El proyecto de 1929 de cursos breves para América Latina, mencionado en páginas anteriores, se dividió en tres módulos con componentes teóricos

⁶² RGASPI, 495/32/218.

⁶³ RGASPI, 495/12/92; Togliatti (1980): 144.

⁶⁴ RGASPI, 531/1/27.

⁶⁵ Puede verse como muestra la programación para el curso anual de 1933-34, en RGASPI, 495/20/865.

⁶⁶ RGASPI, 531/1/230.

(marxismo y construcción del socialismo en la URSS), históricos (IC, PCb y partidos americanos) y prácticos (adecuación de directivas generales de la IC al entorno local)⁶⁷. Era una propuesta que permitía enmarcar los casos nacionales dentro de un prisma regional, y este en otro mayor definido por la evolución de las líneas de la IC, procurando neutralizar posibles contradicciones o desajustes. Tal jerarquía quedó igualmente de relieve en los programas del KPD de mediados de los años treinta, donde se rebajó la especificidad del fenómeno del nazismo y la quiebra de la República de Weimar al incluirse en un tema mayor titulado «La Comintern y el KPD entre los años 1928-1935». Algo similar ocurrió con el grupo italiano, más volcado en estudiar el devenir orgánico del partido y su engarce con la IC que la propia singularidad del fascismo. En cambio, en la programación dedicada al Partido Comunista Francés (PCF) en 1930 sí se contó con un tema en exclusiva dedicado a «la fascistización del Estado y la evolución de los partidos burgueses y pequeño-burgueses (el problema del fascismo y del social-fascismo)»⁶⁸.

Durante la segunda mitad de la década se reforzó el modelo soviético como canon mientras se multiplicaban los pulsos de nacionalización mediante la proliferación de escuelas nacionales. El ejemplo paradigmático de guía escolástica fue, sin duda, *La Historia del Partido Comunista (bolchevique) de la URSS*, popularmente conocida como *Curso breve de historia del Partido* o *Curso corto*. Apareció en su primera edición el 1 de octubre de 1938, fruto de una comisión del CC derivada del XVII Congreso del PCb celebrado a comienzos de 1934. Tuvo, por tanto, autoría colectiva, aunque esta terminó asignándose a Stalin tras un complejo proceso de redacción que se prolongó durante cuatro años en el que el líder soviético participó activamente y en el que uno de sus colaboradores —el historiador bielorruso Vilhelm Knorin— fue eliminado en la Gran Purga de 1938. Pero el texto no partía de la nada, sino que vino a codificar un imaginario histórico objeto de intensa circulación en la cultura comunista. Un memorándum presentado al CEIC en el verano de 1939 fijó cómo debía estudiarse el *Curso corto* —con «atención y concentración»—, la necesidad de su difusión entre antifascistas y trabajadores socialdemócratas, estableciéndose que quedaba erigido en manual de referencia para todas las escuelas de cuadros⁶⁹.

Poco antes, en el verano de 1936, el CEIC había fijado la directriz de que allí donde existiesen partidos comunistas legales debían organizarse escuelas

⁶⁷ RGASPI, 495/79/65.

⁶⁸ RGASPI, 531/1/88, 531/1/117 y 531/1/174a. Las características y contrastes entre el KPD, el PCF y el PCI, en Laporte *et al.* (2008).

⁶⁹ RGASPI, 495/18/1286.

nacionales que ofertasen un abanico diversificado de cursos. Dichos centros quedarían sometidos a los respectivos CC, que serían los responsables de confeccionar programas detallados que respondiesen «a las características concretas» de cada país⁷⁰. No obstante, su diseño y planificación serían fiscalizados desde la IC. Así, el CEIC instó a inicios de 1937 al Partido Comunista de los Países Bajos a constituir una escuela cuyo plan de estudio y presupuesto deberían supervisarse por un delegado de la IC, que a su regreso a la URSS informaría a la Sección de Cuadros⁷¹. La ELI, por su parte, se encargaría de preparar cursos especiales de formación para los profesores y conferenciantes destinados a escuelas nacionales, también «sobre las bases del sector de preparación de cuadros»⁷².

Las escuelas nacionales se inspiraron en las redes previas organizadas por el KPD y el PCF. A la altura de 1933 el partido francés contaba con una escuela central en París, un abanico de escuelas provinciales y regionales —con sedes en Marsella, Lyon o Burdeos—, otras para alumnos negros e indochinos, una escuela central de agitprop y otra para periodistas, además de un programa de cursos por correspondencia y otros más dirigidos a formar instructores para organizaciones de masas (AUS y Socorro Rojo Internacional)⁷³. Sus programas incluyeron diversos niveles de duración y contenidos. La escuela central, por ejemplo, captó en 1936 principalmente a obreros industriales experimentados de probada fidelidad. Su temario combinaba dos bloques de contenidos, uno con formación en teoría marxista, economía e historia y otro dedicado al partido, al Frente Popular o a «la lucha contra la provocación» mediante la metodología de la clase magistral y los grupos de discusión. Estas materias se completaron con la preparación práctica en tareas de propaganda, organización de células y adiestramiento en la redacción de discursos⁷⁴.

2. ESCUELAS DEL PCE

La interiorización a largo plazo del patrón educativo bolchevique en el PCE queda a la vista en algunas autobiografías de partido posteriores a la Guerra Civil. En una declaración autocrítica formulada en Moscú, José

⁷⁰ RGASPI, 495/8/1109.

⁷¹ RGASPI, 495/18/1174

⁷² RGASPI, 495/8/1109.

⁷³ RGASPI, 517/1/1501.

⁷⁴ RGASPI, 517/1/1805.

Antonio Uribes se autoinculcó ante Fernando Claudín, en diciembre de 1947, de haber asumido una acepción desviada del ideal pedagógico bolchevique: había caído en el mero academicismo, algo que Uribes explicó como dedicar «más tiempo del posible y disponible a bucear en la historia, en la economía, en la filosofía, etc., con perjuicio para el análisis y comprensión de los problemas diarios, de los problemas de la vida y de la lucha»⁷⁵. En un relato autobiográfico opuesto, José Sandoval se vanaglorió en 1954 de haber superado sus «inclinaciones pequeñoburguesas» plasmadas en sus aficiones personales de inicios de los años treinta, hasta conseguir un perfil militante idóneo gracias a la docencia política. Sandoval recordó entonces sus responsabilidades en una escuela para cuadros en el Ejército del Ebro y sus actividades de agitprop en el campo de Saint-Cyprien en 1939. Ya en la URSS, pasó por la escuela de Nagornaya hasta acabar de educador de españoles en un centro técnico⁷⁶.

El valor otorgado a la educación debe ubicarse en el rol del partido como ámbito de socialización, un plano que subsumía a mediados de los años treinta diversos espacios de encuentro e intercambio junto a mecanismos de adoctrinamiento y dispositivos cohesionadores. El partido como marco de sociabilidad era necesariamente compatible con el ideal militante traducido en «conversión (y) compromiso integral»⁷⁷. Incorporarse a la red de sociabilidad comunista exigía asimilar una cultura de entrega, abnegado sacrificio e inquebrantable fidelidad a la causa. A cambio, el partido se erigía en «protector y, a la vez, (en) algo parecido al padre de familia, al que había que contar y preguntar todo», aunque tampoco faltaron en el PCE anterior a la Guerra Civil los lamentos por la deficiente comprensión de la línea política, las militancias efímeras o las fallas en el control político y la calidad ideológica de las bases⁷⁸. Así, en junio de 1936, al percibirse el incremento de afiliación, se multiplicaron las alertas ante las dificultades que acarreaba la socialización de las cohortes de recién llegados ante las dificultades que acarreaba el incorporarles a la vida de partido o a que alterasen sus formas de vida⁷⁹.

La importancia de potenciar las actividades de propaganda, siempre desde la sobredimensión de su potencial educativo, compuso otro *leitmotiv* reiterado en los materiales del partido. De hecho, en paralelo a la cristalización del discurso antifascista se resaltó la necesidad de lograr una socialización

⁷⁵ AHPCE, DG, 33, 2, 1.

⁷⁶ AHPCE, DG, 26, 15.

⁷⁷ El entrecomillado, procedente de la autobiografía del italiano Paolo Robotti, en Albeltaro (2016): 367.

⁷⁸ Cruz (1987): 86 y 74-75.

⁷⁹ *Material...* (1936): 14.

de valores a gran escala través de la difusión de referentes simbólicos reconocibles y textos divulgativos. Un proyecto frustrado manejado por la IC a finales de 1935 subrayó, por ejemplo, la urgencia de lograr «una vasta y concreta penetración ideológica» nacionalizadora «entre las grandes masas» mediante la publicación de obras históricas o clásicos literarios. Para ello se propuso crear una colección (Nuestras Tierras) que incluiría biografías de El Cid, los diputados de las Cortes de Cádiz, Abd-el-Krim o, incluso, Pablo Iglesias⁸⁰.

Esta iniciativa habría sido complementaria con las estrategias de diversificación presentes en Europa-América, uno de los sellos editoriales emplazados en la órbita del partido. También desde 1935 sus productos fueron cubriendo una vasta panoplia de posibilidades que incluyeron desde series populares a libros de gran formato, con un catálogo conformado por clásicos marxistas y opúsculos sobre la actualidad soviética. Asimismo, publicó folletos de coyuntura, revistas (*La Internacional Comunista*) u obras de entretenimiento dirigidas al público infantil, como la popular novela del húngaro Béla Balázs («Bela Balasch») *Carlitos el intrépido*. Tras las elecciones del 16 de febrero la IC planteó un nuevo plan de expansión editorial en España, esta vez a través de Cénit, que incluyó un listado de títulos al que se destinó una financiación inicial de 50 000 pesetas⁸¹. Aunque esa estrategia generalista verdaderamente cristalizó tras 1936 con Nuestro Pueblo, concebida como una colección editorial en «lógica con el Frente Popular». Dos años después presentaba un catálogo nutrido por clásicos literarios, poesía, novelas y textos asequibles sobre historia de España. Por su parte, la colección Estrella se especializó, también durante la Guerra Civil, en la publicación de libros infantiles y juveniles como *Caperucita Roja*, *Hans y su liebre encantada* o *El Gato con botas*, lanzando además la serie Cuentecillos Estrella con el mismo formato que emplearon los Cuentos de Calleja⁸².

Las expectativas propagandísticas también estuvieron detrás de las primeras iniciativas por crear escuelas políticas comunistas en España. A finales de 1932 se planificó la creación de la Escuela Marxista (ESMAR) con dos secciones. Una se dedicaría a popularizar «entre las masas trabajadoras simpatizantes, indiferentes e incluso enemigas las enseñanzas fundamentales del marxismo-leninismo a fin de atraerlas»; la otra, a formar militantes para pasar de «nuestra propaganda actual, una propaganda de secta», a una «propaganda de masas». Para configurarla el PCE se apoyaría en bibliotecas ambulantes o ateneos obreros, intentaría lograr la autofinanciación y reclutaría al profesorado

⁸⁰ RGASPI, 495-78-138.

⁸¹ Kowalsky (2003): 133-134.

⁸² AHPCE, Film XVIII, 221.

entre camaradas del partido o «sencillamente amigos». Junto a un temario dedicado al materialismo dialéctico, teoría marxista del Estado, historia del movimiento obrero o construcción del socialismo en la URSS, la ESMAR ofertaría módulos gratuitos sobre cultura general, estética, medicina o higiene⁸³.

El proyecto se fundamentaba, pues, en varias lógicas. Engarzaba con la experiencia de la ELI, aunque como esfuerzo desligado de ella y con huellas de la tradición de la educación popular de ascendente laico y racionalista. Y debía servir de caja de resonancia para una de las reiteradas obsesiones llegadas desde el Secretariado Romano de la IC: impulsar un proselitismo que hiciese crecer al partido. Por otro lado, la ESMAR se formuló al socaire de la conmoción provocada por el bullejismo y su sentido implícito fue neutralizar los riesgos de una escisión en el partido.

Sin embargo, no fue hasta inicios de 1936 cuando finalmente cuajaron los intentos por establecer una escuela de cuadros. Su creación vino a corregir una educación irregular sustentada gracias a instructores designados por el CC que trabajaban a escala local o a otros proyectos formativos de pequeño alcance⁸⁴. A mediados de aquel año el PCE contaba ya con tres centros estables, dos en Madrid —la Escuela Central de Cuadros (ECC) y la escuela provincial— y otra en Barcelona, financiadas por la ELI, capaces de formar alrededor de sesenta militantes en cursos de seis meses⁸⁵. Esa primera infraestructura cerró el flujo de estudiantes a Moscú. Uno de sus alumnos fue Santiago Álvarez Gómez, seleccionado para ir a la ELI. Según su autobiografía de 1956, acabó en la ECC. «En ella estaba cuando estalló la guerra el 18 de julio»⁸⁶. Pero incluso antes de esa fecha el CEIC estimó que el tejido de centros resultaba insuficiente ante dos cuestiones que se agudizarían en meses posteriores: canalizar el espectacular crecimiento de afiliados y derivar en una compacta organización que dispusiese de cuadros formados. En efecto, una resolución del CEIC dictada el 25 de enero había establecido la creación de la Comisión de Cuadros en el PCE, un departamento que debía destinarse a asegurar la sistematicidad en su selección, control y empleo. Poco después, en otra directiva del 7 de junio, se subrayó la necesidad de potenciar al máximo los instrumentos educativos a través de la expansión de centros, impulsando los cursos nocturnos e, incluso, las universidades para obreros⁸⁷.

⁸³ AHPCE, Film V, 86.

⁸⁴ Véase el proyecto para una escuela de activistas comunistas en Cataluña formulado en 1935, en AHPCE, Film XII, 157.

⁸⁵ Volodarsky (2013): 59.

⁸⁶ AHPCE, sección Documentos (D), 37.

⁸⁷ RGASPI, 495/20/263 y 495/20/262.

TABLA II. *Escuelas del PCE en agosto de 1937*

<i>Localidad</i>	<i>Tipología</i>	<i>Alumnos</i>
Valencia	ECC	100
	Provincial	25
Madrid	Provincial	140
	4 de sector de la OSR	
Alicante	Provincial	25
Almería	Provincial	20
Jaén	Provincial	30
Guadalajara, Ciudad Real y Extremadura		

Fuente: AHPCE, D, 18.

La consolidación, y con ella los déficits, de las escuelas de cuadros españolas se vio determinada por la abrupta situación provocada por la Guerra Civil. Como se comentará a continuación, la red de centros respondía formalmente al modelo heredado de la ELI. Sus programaciones asumieron unos contenidos híbridos donde tuvo visible cabida la perspectiva nacionalizadora afín con el patriotismo antifascista o con la capacitación propagandística. Pero las mecánicas docentes estuvieron limitadas por las carencias del alumnado, el contexto bélico y los desajustes organizativos.

En agosto de 1937, el partido disponía de la ECC en Valencia (después trasladada a Barcelona), junto a media docena de escuelas provinciales y varias más de sector, además de las previstas para Murcia, Albacete, Castellón, Aragón, Alcalá de Henares y Aranjuez. Alrededor de cuatrocientos alumnos estaban matriculados en cursos de uno o dos meses en aquella fecha, mientras que el promedio mensual que terminó los cursos en 1938 fue de 250. Durante la guerra se impartieron también cursillos nocturnos en Madrid o en algunos radios de Valencia y Alicante. A dicha infraestructura se sumó la generada por el PSUC, las cinco escuelas de las Juventudes Socialistas Unificadas (JSU; Valencia, Albacete, Cataluña, Aviación y Militar), así como numerosas estructuras de capacitación política en unidades militares, el Comisariado y las organizadas para cuadros extranjeros de las Brigadas Internacionales⁸⁸.

⁸⁸ Véase, por ejemplo, RGASPI, 545/6/8.

Una pieza central en este entramado fue el búlgaro Ruben Avramov («Mikhailov», «Ruben Levi» o «Miguel Gómez»). Fue el responsable de la red de escuelas —de hecho procedía de la sección española de la ELI— y se encargó asimismo de tareas de formación de comisarios políticos o de la elaboración de materiales docentes⁸⁹. Llegó a España a inicios de mayo de 1936 para encargarse de forma inmediata de la instrucción de la primera promoción de estudiantes de la ECC, un pequeño y selecto grupo de 24 alumnos, todos varones, que fueron escogidos en primera instancia por los comités provinciales del partido y finalmente seleccionados por el CC y por el propio Avramov. Según este, en general se trató de «camaradas excelentes» que se instalaron en una casa de dos pisos con una docena de amplias habitaciones, «con dos baños, cocina, comedor, etc. Es decir, con todas las condiciones para un buen trabajo». El primer plantel de docentes estuvo compuesto por dos ayudantes del búlgaro, que contó además con la colaboración de antiguos alumnos de la ELI, como Jesús Hernández o Vicente Uribe, que sirvieron de conferenciantes ocasionales⁹⁰.

Se fijó así una pauta que se reprodujo tras julio de 1936. Además de Avramov, el colectivo de directores o profesores de la red de escuelas comunistas durante la Guerra Civil estuvo integrado por españoles, muchos formados en las sucesivas promociones venidas de los centros formativos creados por el partido o que habían pasado por las aulas de Moscú. Ahí figuraron Alberto González —colaborador del secretario de organización del PCE Pedro Checa y responsable de la ECC—, Salvador Lorente, Antonio Molina, Pedro Morcillo, Manuel Sanz, Andrés Fava o Juanita Encabo. Dos antiguos estudiantes de la ELI —José Pita y Tomás García— se encargaron de la dirección de las escuelas catalana y militar de las JSU. Por su parte, el escritor César Falcón se ocupó brevemente de la Escuela Nacional de Periodistas del PCE a mediados de 1938 y Manuel Tuñón de Lara, de la Trifón Medrano de las JSU. A esta nómina habría que añadir a otros responsables de las escuelas de cuadros o de comisarios de las Brigadas Internacionales, como el búlgaro Karlo Lukanov («Belov»). O los yugoslavos Jovan Malesich («Malischev» o «Martinovich») y Jarsko Danitch, este último también un antiguo docente del sector español en la ELI y activo partícipe durante el proceso de expulsión del grupo dirigente encabezado por Bullejos.

⁸⁹ Ya en Moscú desde 1939, Avramov volvió a realizar tareas de educación política y fue el último director de la ELI en Kushnarenkovo. Llegó a ser ministro de Educación en Bulgaria entre 1954-57 y durante los años sesenta presidió el Instituto de Historia del partido.

⁹⁰ AHPCE, Film XVI, 198.

Un informe sobre la ECC, ya de septiembre de 1937, enfatizó las similitudes con la metodología aplicada en la ELI, incluyendo el «trabajo (práctico) a través de células del partido» o el objetivo de educar «en el sentido de firmeza política contra resabios pequeñoburgueses»⁹¹. La ECC combinaba las clases magistrales con los trabajos en grupo o las actividades prácticas, concluyendo los estudiantes su formación con un trabajo escrito que debían defender ante una asamblea. Respecto a los contenidos, se inspiró en la orientación presente en la escuela del PCF. En 1938 su programa incluía tres bloques dedicados a historia del PCb y leninismo, historia del movimiento obrero español e internacional y «tareas fundamentales» del PCE, mientras que la situación local se abordaba a través de trabajos prácticos que incluían la especialización propagandística⁹². No obstante, la contaminación del enfoque patriótico comunista acabó siendo notable en los contenidos divulgativos manejados desde la ECC⁹³. Avramov trató por ejemplo, en una conferencia pronunciada en julio de 1938, la cuestión nacionalista catalana como una expresión necesariamente subsumida en «un problema común —el de la libertad e independencia de España»⁹⁴.

Los programas de las escuelas provinciales reafirmaron aún más ese peso de la nacionalización. En sus cursos mensuales de la segunda mitad de 1938 se excluyeron los contenidos sobre el PCb, centrándose en la situación española. El temario arrancaba con la cualificación histórica de la guerra y su naturaleza como conflicto por la independencia nacional, concluyendo con una semblanza dedicada a Stalin desde una perspectiva próxima al *Curso corto*. Otros temas abordaron los orígenes y características del Frente Popular o el anarcosindicalismo, haciendo balance de «la falsedad de los conceptos anarquistas y su insolencia ante la dura realidad y las riquísimas enseñanzas de la guerra». También se tocaron aspectos como el partido único, la economía de guerra, la juventud, la mujer o el trabajo político-militar del partido. Finalmente, el tema dedicado al trotskismo arrancaba del análisis de la «experiencia soviética» sobre cómo «luchar contra los enemigos del pueblo». Definía al POUM como organización de provocadores y estudiaba sus actividades de «sabotaje y espionaje», el «fomento del separatismo en Cataluña» y los sucesos de mayo de 1937, terminando con un apartado sobre «organizaciones de espionaje [...] dirigidas personalmente por Nin». Estas materias se complementaron con actividades como confección de periódicos murales u organización de brigadas de choque que colaborasen en tareas agrarias.

⁹¹ AHPCE, Film XVI, 198.

⁹² AHPCE, Film XVI, 197.

⁹³ Compárese con Núñez Seixas (2006): 40-61.

⁹⁴ RGASPI, 545/2/81.

La variable nacional igualmente dominó los programas para cuadros extranjeros de las Brigadas Internacionales a través de una narrativa volcada en resaltar que «el problema español es actualmente el centro de todo»⁹⁵. Ello se tradujo en contenidos que enfatizaron la necesidad de españolizar a los voluntarios, con temas dedicados a la situación local o a las políticas de Frente Popular y Unión Nacional. Al tiempo, se produjo una apropiación de la tradición liberal y radical-popular bajo el constructo del antifascismo entendido como manto integrador⁹⁶. Tal mixtura figuró en un manual para el Comisariado —*Historia del Movimiento Liberal y Revolucionario de España hasta el 18 de Julio*—, que armonizaba la épica histórica de la resistencia mediante el ensamblaje de la memoria de Sagunto y Numancia, las Comunidades y Germanías, la «lucha de Cataluña contra Felipe V», las Cortes de Cádiz, el Sexenio Democrático, el 14 de abril y la Guerra Civil⁹⁷.

IV. CONCLUSIONES: DÉFICITS DE BOLCHEVIZACIÓN

Este discurso nacionalizador parecía encontrarse lejos del rigorismo ideológico de los programas de la ELI de inicios de los años treinta, característicos del período del «frente único por la base» y «clase contra clase». La guerra civil española fue, además, un campo de experimentación saldado con un visible desfase entre teoría y práctica del cuadro comunista. Dimitrov se lamentó, en su intervención de clausura en el VII Congreso de la IC, de «que uno de los problemas más importantes, el problema de los cuadros» había pasado casi desapercibido en aquel encuentro. Después recalcó la necesidad de depurar los procesos de fomento, aprovechamiento, distribución y conservación de cuadros, entendiéndolos como piezas con plena fidelidad al partido, disciplinadas, de «temple bolchevique», pero igualmente autónomas y con iniciativa propia⁹⁸.

Formar parte de la escuela de cuadros se publicitó en la España en guerra como un honor que facilitaba acceder a un universo de conocimientos, así como un factor de prestigio y distinción. Las ideas de congregación de elegidos y fomento de cultura de grupo figuraron, por ejemplo, en las glosas periodísticas dedicadas a la Escuela de Cuadros Trifón Medrano organizada por las JSU en Valencia en abril de 1937⁹⁹. Algunas autobiografías también aludieron

⁹⁵ RGASPI, 545/3/748.

⁹⁶ RGASPI, 545/2/82.

⁹⁷ RGASPI, 545/2/84.

⁹⁸ Dimitrov (1935): 56-58.

⁹⁹ «Dirigentes de la Juventud», *Ahora*, 21-4-1937.

a ese sentido de la escuela política como fuente de capital simbólico y legitimidad militante. Manuel Pérez Torrido resaltó en 1949 como cualidades activistas su resistencia física y no haber sido sancionado nunca por el partido. Aun así, lamentaba que sus conocimientos resultasen escasos «al no haber pasado por ninguna escuela de cuadros»¹⁰⁰.

Pero la guerra, los rasgos del alumnado, los problemas organizativos provocados por el fuerte crecimiento del PCE desde 1936 o la movilización militar de efectivos, junto a las carencias e improvisaciones existentes en la infraestructura formativa, limitaron ese ideal de bolchevización. Los desajustes que arrastraron las escuelas del partido fueron objeto de reflexión. Un artículo anónimo, pero probablemente obra de Avramov, hizo inventario de ellas. La ECC estaba suministrando cuadros a las estructuras provinciales e, incluso, al CC. Era el caso de la valenciana Carmen Manzano, que ocupó importantes responsabilidades en la AUS. Pero «como regla general» no existía «una buena política de reclutamiento» de estudiantes y con frecuencia llegaban a las escuelas «camaradas sin ninguna experiencia, con dos o tres meses de Partido, semi-analfabetos, o bien enfermos»¹⁰¹.

En los informes internos se diseccionaron con más detalle estas deficiencias. Se mencionó que muchos integrantes de la segunda y tercera promoción para la ECC carecían de cualidades o eran «muy flojos políticamente», mientras que otras plazas quedaban vacantes. Tampoco faltaron denuncias por la escasez de docentes. En la práctica algunos cursos se dirigieron solo a organizar equipos de agitprop¹⁰². Las dificultades arreciaron desde 1938. La excepción fue la escuela madrileña, aunque siempre se llamó la atención sobre la falta de cuadros. Las limitaciones docentes en muchas localidades obligaron a enviar instructores de refuerzo, mientras que en la capital había «un gran porcentaje de atraso cultural», lo cual forzó a organizar una red de escuelas de cultura básica¹⁰³. Persistían también los problemas de selección de estudiantes en Valencia, en Toledo no había «más trabajo de educación que el concierne a reuniones», en Guadalajara parecía imposible reclutar a más de quince estudiantes por curso y en Cuenca la escuela era desatendida por el Comité Provincial¹⁰⁴. En otros casos, la fragilidad orgánica se ligó con debilidad de las reglas de comportamiento propias de la subjetividad comunista: se estimó, por ejemplo, que el Comité Provincial de Almería estaba dominado por la

¹⁰⁰ AHPCE, Equipo de Pasos, Informes sobre Camaradas, jacq. 125.

¹⁰¹ Avramov (1937): 35-37.

¹⁰² AHPCE, Film XVI, 198.

¹⁰³ RGASPI, 495/12/161.

¹⁰⁴ Centro Documental de Memoria Histórica (CDMH), PS-Madrid, 885, 17.

«familiaridad, lo que impide que la crítica y la autocrítica se practique como es norma en nuestro partido»¹⁰⁵.

Se han cualificado los perfiles distintivos de los estudiantes españoles como de escasa capacidad política, débil formación, paulatino envejecimiento de los hombres y peso creciente de las alumnas jóvenes¹⁰⁶. Muchos estudiantes se vieron obligados a dejar los cursos al movilizarse sus quintas y en otros casos sencillamente abandonaron las aulas pasados unos días¹⁰⁷. Tampoco debe obviarse que la estructura de cursos —de uno o dos meses— resultaba muy constreñida, y más ante un colectivo con escasa experiencia militante. A ello se sumaron unas lógicas de selección, verificación y ulterior aprovechamiento de cuadros calcadas formalmente del molde de la ELI pero, en la práctica, muchísimo más laxas. En Madrid bastaba que existiesen «tres compañeras que prometen» para que estas fuesen enviadas a la ECC¹⁰⁸. Abundaron, igualmente, las recomendaciones genéricas a la hora de rentabilizar nuevos cuadros, así como las evaluaciones vagas y desideologizadas que destacaron como activos tener «buen carácter», ser «afable en el trato» o que el «estado físico pareciese bueno»¹⁰⁹.

En el manifiesto «¡En pie de guerra el Partido!», del 23 de febrero de 1939, se seguía reclamando la creación de escuelas y de «sencillos cursos breves de noche o de día». Fue la expresión última del ideal pedagógico en clave de resistencia. El 21 de mayo, en Moscú, Palmiro Togliatti explicó los límites de la capacidad didáctica comunista como variable para la derrota. El PCE había potenciado las actividades de propaganda —y ahí debía situarse el notable alcance de su discurso generalista—, pero los logros resultaron mucho más modestos respecto a la creación de un bloque orgánico de cuadros que, según Togliatti, ni «fueron educados, asimilados o bolchevizados con la necesaria rapidez»¹¹⁰. Se cerraba así un balance de debilidades e ineficiencias entre el patrón didáctico formalizado en la ELI y la trama de escuelas españolas. Entre 1931-36 estas dificultades se cifraron en la debilidad humana del partido. Entre 1936-39, en todo lo contrario: en el coste asociado a su crecimiento de aluvión y en el peculiar diseño como organización de masas en el contexto excepcional de la Guerra Civil.

El caso español debe situarse en los parámetros de encuentro entre uniformidad e internacionalización del canon bolchevizador. También en la

¹⁰⁵ AHPCE, Film XVI, 197.

¹⁰⁶ Hernández Sánchez (2010): 308-312.

¹⁰⁷ CDMH, PS-Madrid, 151.

¹⁰⁸ RGASPI, 495/12/161.

¹⁰⁹ CDMH, PS-Madrid, 885.

¹¹⁰ Togliatti (1980): 303.

tensión entre prácticas centralizadoras desde la IC, evolución de las dinámicas locales y necesidades de adaptación de los colectivos comunistas. Desde 1936 la IC impulsó una lógica complementaria: fomentar las escuelas nacionales —y con ellas dar espacio a un relato nacionalizador coherente con la cosmovisión antifascista—, al tiempo que insistió en la necesidad de exportar un ideal homogéneo de cuadro comunista entendido como realidad transnacional. Las limitaciones de ese empeño fueron claras en la España en guerra, si bien fue este el momento en que, en aparente paradoja, se solidificó un discurso de amplio espectro potenciado por una maquinaria propagandística maximizada que incluso pudo generar el espejismo de la sobredimensión organizativa y la omnisciencia política¹¹¹.

En cambio, la red de escuelas comunistas españolas quedó lejos del modelo de referencia más próximo —el francés—, aunque el PCE tuvo que enfrentarse al problema añadido de adecuar y proyectar un molde pedagógico adaptado a la realidad de las unidades militares o a la acelerada formación de comisarios. Esas dificultades contrastarían, quizá, con el éxito relativo de la creación de los primeros cuadros españoles en Moscú. La socialización estalinista resultó obviamente más intensa entre los emigrados a la URSS tras la guerra, donde progresivamente descollaron las cohortes venidas de las JSU. Por otro lado, se ha estimado en 160 los comunistas británicos que estudiaron en Moscú antes de 1936, resaltándose que muy pocos desembocaron en la dirección del partido, discutiéndose pues el influjo orgánico de la experiencia soviética¹¹². Es una valoración objeto de polémica historiográfica, entre otros extremos respecto a la cualificación estalinista del cuadro dirigente británico y el grado de asimilación y capacidad de proyección proselitista de la imagen hagiográfica de la URSS tras el regreso a las Islas. Por el contrario, probablemente quepa afirmar que la huella de la ELI entre el centenar largo de españoles que pasaron por sus aulas fue comparativamente mayor, tanto por su reflejo directo en la dirección nacional como, sobre todo, en los niveles de responsabilidad regional o provincial. En todo caso, quedaría por calibrar con exactitud en siguientes trabajos las dimensiones cualitativas de dicho impacto.

Cosa distinta fueron sus reducidos efectos en otros planos, como la debilísima capacitación teórica o la casi nula generación de una intelectualidad militante española¹¹³. O su influencia sobre el endeble tejido sindical comunista. En cambio, el PCE sí fue capaz de promover, como se ha señalado en

¹¹¹ Martínez Gallego y Laguna (2014): 675-706.

¹¹² Cohen y Morgan (2002): 329.

¹¹³ Sobre la debilidad de la intelectualidad orgánica comunista, Cruz (1999).

páginas anteriores, un entramado propagandístico de masas desde 1935-36 donde la variable generalista ocupó una posición resaltada.

No debe olvidarse tampoco que la escuela comunista se orientó decididamente a la capacitación en el campo del agitprop y que la ELI fue, antes que nada, una escuela de propagandistas. Esa variable constituye otro elemento a tener en cuenta a la hora de hacer balance. Se ha mencionado en páginas anteriores el impulso en España a colecciones populares afines al discurso y al patriotismo antifascista. Fueron obras emplazadas en un entramado propagandístico depurado que incluyó la red de escuelas junto a una oferta diversificada de prensa y revistas, agencias informativas, emisiones radiofónicas, producción y distribución cinematográfica, mítines o las múltiples iniciativas centralizadas desde Altavoz del Frente. Esa otra escala general, concebida como de didáctica a gran escala y acicate movilizador generalista, ayuda asimismo a poder dimensionar el marco y los resultados de la experiencia histórica de las escuelas políticas comunistas.

Bibliografía

- Albataro, M. (2016). Cultura política, estilos de vida y dimensión existencial. El caso de los comunistas italianos. En A. Bosch e I. Saz (eds.). *Izquierdas y derechas ante el espejo. Culturas políticas en conflicto* (pp. 363-378). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Avramov, R. (1937). Las escuelas del Partido y nuestras tareas para su consolidación y desarrollo. *Nuestra Bandera*, 2, 35-37.
- Brandenberger, D. (2011). *Propaganda State in Crisis: Soviet Ideology, Indoctrination, and Terror under Stalin, 1927-1941*. New Haven: Yale University Press.
- Broué, P. (1997). *Histoire de l'Internationale communiste (1919-1943)*. Paris: Fayard.
- Campbell, A., McLoughlin, B., y Halstead, J. (2004). The International Lenin School. A Response to Cohen and Morgan. *Twentieth Century British History*, 15 (1), 51-76. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/tcbh/15.1.51>.
- Castillo, S. (1999). *Memoria, educación e Historia: el caso de los niños evacuados a la Unión Soviética durante la Guerra Civil española* [tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Clark, K. (2011). *Moscow, the Fourth Rome. Stalinism, Cosmopolitanism, and the Evolution of Soviet Culture, 1931-1941*. Cambridge: Harvard University. Disponible en: <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674062894>.
- Cohen, G. y Morgan, K. (2002). Stalin's Sausage Machine: British Students and the International Lenin School, 1926-37. *Twentieth Century British History*, 13 (4), 327-355. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/tcbh/13.4.327>.
- (2004). British Students at the International Lenin School, 1926-37: A Reaffirmation of Methods, Results and Conclusions. *Twentieth Century British History*, 15 (1), 77-107. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/tcbh/15.1.77>.

- (2007). The International Lenin School: A Final Comment. *Twentieth Century British History*, 18 (1), 129-133.
- Cohen, Y. (2014). Étude comparée de la subjectivité et du travail sur soi dans le communisme et le libéralisme entre les deux guerres. En C. Penneyer y B. Pudal (eds.). *Le sujet communiste. Identités militantes et laboratoires du «moi»* (pp. 79-101). Rennes: Presses Universitaires.
- Courban, A., Wolikow, S. y François, D. (2009). *Guide des archives de l'Internationale Communiste, 1919-1943*. Dijon: Archives Nationales/MSH.
- Cruz, R. (1987). *El Partido Comunista de España en la II República*. Madrid: Alianza.
- (1999). *El arte que inflama. La creación de una literatura política bolchevique en España*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz, J. (1937). *Por la unidad, hacia la victoria*. Valencia: Ediciones del Partido Comunista de España.
- Dimitrov, J. (1935). Por la unidad sindical de la clase obrera contra el fascismo. *Internacional Comunista*, 1, 44-62.
- Elorza, A. y Bizcarrondo, M. (1999). *Queridos camaradas. La Internacional Comunista y España, 1919-1939*. Barcelona: Planeta.
- Ewing, E. T. (2004). Gender, Professional, and Political Identities in Soviet Culture of the 1930s. *Journal of Women's History*, 16 (4), 92-118. Disponible en: <https://doi.org/10.1353/jowh.2004.0080>.
- Fernández Soria, J.M. y Mayordomo, A. (eds.). (2007). *Educación, guerra y revolución. Valencia 1936-1939*. Valencia: Universitat de València.
- Fitzpatrick, S. (1979). *Education and Social Mobility in the Soviet Union, 1921-1934*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511523595>.
- (2005). *Tear of the Mask! Identity and Imposture in Twentieth-Century Russia*. Princeton: Princeton University Press.
- Fürst, J. (2010). *Stalin's Last Generation. Soviet Post-War Youth and the Emergence of Mature Socialism*. Oxford: Oxford University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199575060.001.0001>.
- Gellately, R. (2002). *No solo Hitler. La Alemania nazi entre la coacción y el consenso*. Barcelona: Crítica.
- Gotovitch, J. y Narinsky, M. (dirs.). (2001). *Komintern: l'histoire et los hommes. Dictionnaire biographique de l'Internationale communiste en France, Belgique, au Luxembourg, en Suisse et à Moscou (1919-1943)*. Paris: L'Atelier.
- Hernández, J. (1953). *Yo fui un ministro de Stalin*. México: América.
- Hernández Sánchez, F. (2010). *Guerra o revolución. El Partido Comunista de España en la guerra civil*. Barcelona: Crítica.
- Herrmann, G. (2010). *Written in Red. The Communist Memoir in Spain*. Chicago: University of Illinois Press.
- Haberlen, J. C. (2012). Between Global Aspirations and Local Realities: the Global Dimensions of International Communism. *Journal of Global History*, 7-3: 415-437.
- Jeifets, V. y Jeifets, L. (2016). La Comintern y la formación de militantes comunistas latinoamericanos. *Izquierdas*, 31, 130-160. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-50492016000600130>.

- Jiménez de Aberasturi, J. C. (1985). Protagonistas de la historia vasca: Sebastián Zapirain. *Vasconia. Cuadernos de historia-geografía*, 6, 1985.
- Kirschenbaum, L. A. (2015). *International Communism and the Spanish Civil War. Solidarity and Suspicion*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9781316226902>.
- Kotkin, S. (1995). *Magnetic Mountain: Stalinism as Civilization*. Berkeley: University of California Press.
- Kowalsky, D. (2003). *La Unión Soviética y la Guerra Civil española. Una revisión crítica*. Barcelona: Crítica.
- Landry, J. M. (2008). La formation du sujet stalinien: littérature et subjectivité en Russie soviétique. *Anthropologie et Sociétés*, 32 (1-2), 253-264. Disponible en: <https://doi.org/10.7202/018892ar>.
- Laporte, N., Morgan, K. y Worley, M. (2008). *Bolshevism, Stalinism, and the Comintern. Perspectives on Stalinization, 1917-53*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Material de discusión para el Congreso Provincial del Partido Comunista que se celebrará en Madrid durante los días 20, 21 y 22 de junio de 1936*. (1936). s.l., s. e.
- Martínez Gallego, F.A. y Laguna, A. (2014). Agit-Prop comunista en la Guerra Civil: entre el Frente Popular y el partido único obrero. *Historia Contemporánea*, 49, 675-706.
- McDermott, K. (1995). Stalinist Terror in the Comintern: New Perspectives. *Journal of Contemporary History*, 30 (1), 111-130. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/002200949503000105>.
- McIlroy, J., Campbell, A., McLoughlin, B., y Halstead, J. (2003). Forging the Faithful: the British and the International Lenin School. *Labour History Review*, 68 (1), 99-128. Disponible en: <https://doi.org/10.3828/lhr.68.1.99>.
- McLoughlin, B. (2003). Rituale von Kritik und Selbstkritik in der International Lenin-Schule, Moskau, 1926-1937. *Jahrbuch für Historische Kommunismus Forschung*, 85-112.
- Molero, A. (ed.) (1991). *Historia de la educación en España, IV. La educación durante la II República y la Guerra Civil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Morgan, K. (1989). *Against Fascism and War. Ruptures and Continuities in British Communist Politics, 1935-41*. Manchester: Manchester University Press.
- Navarro, J. (2004). *A la revolución por la cultura. Prácticas culturales y sociabilidad libertarias en el País Valenciano, 1931-1939*. Valencia: Universitat de València.
- Narinsky, M. y Rojahn, J. (dirs.). (1996). *Centre and Periphery. The History of Comintern in the light of New Documents*. Amsterdam: IISH.
- Núñez Seixas, X. M. (2006). *¡Fuera el invasor! Nacionalismos y movilización bélica durante la guerra civil española (1936-1939)*. Madrid: Marcial Pons.
- Peral, E. (2012). Altavoz del Frente: una experiencia multidisciplinar durante la Guerra Civil española. *Hispanic Research Journal*, 13 (3), 234-249. Disponible en: <https://doi.org/10.1179/1468273712Z.00000000013>.
- Peral, E. y Sáez, F. (eds.). (2015). *Métodos de propaganda activa en la Guerra Civil española: literatura, arte, música, prensa y educación*. Madrid: Iberoamericana.
- Pudal, B. y Penner, C. (2017). *Le soufflé d'octobre 1917. L'engagement des communistes français*. Paris: Atelier.

- Puigsech, J. (2009). El peso de la hoz y el martillo: la Internacional Comunista y el PCE frente al PSUC, 1936-1943. *Hispania*, 69 (232), 449-476. Disponible en: <https://doi.org/10.3989/hispania.2009.v69.i232.111>.
- (2016). De partido de la clase obrera a partido popular. La II República como marco de la transnacionalidad del comunismo español. En F. Morente, J. Pomés y J. Puigsech (coords.), *La rabia y la idea. Política e ideología en la España republicana (1931-36)* (pp. 79-104). Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Schelchkov, A. (2016). El marxismo militante: la Escuela Internacional Leninista y los cuadros de la Internacional Comunista en América Latina. *Izquierdas*, 28, 226-247. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-50492016000300009>.
- Studer, B., Unfried B. y Herrmann, I. (eds.). (2002). *Parler de soi sous Staline. La construction identitaire dans le communisme des années trente*. Paris: Maison des sciences de l'homme. Disponible en: <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmh.7585>.
- Studer, B. (2003). L'Être perfectible. La formation du cadre stalinien par le «travail sur soi». *Genèses*, 2 (51), 92-113. Disponible en: <https://doi.org/10.3917/gen.051.0092>.
- (2015). *The Transnational World of the Cominternians*. London-New York: Palgrave Macmillan.
- Svarch, A. (2005): ¿Comunistas judíos o judíos comunistas? El activismo y la lucha de la rama judía del PC en un contexto de crisis identitaria (1920-1950). En *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia* (pp. 1-18). Rosario: Universidad Nacional del Litoral.
- Togliatti, P. (1980). *Escritos sobre la guerra de España*. Barcelona: Crítica.
- Unfried, B. (2002): Parler de soi au parti: L'autocritique dans les milieux du Komintern en URSS durant les années trente. En B. Studer, B. Unfried, e I. Herrmann (eds.). *Parler de soi sous Staline. La construction identitaire dans le communisme des années trente* (pp. 147-162). Paris: Maison des sciences de l'homme.
- Volodarsky, B. (2013): *El caso Orlov. Los servicios secretos soviéticos en la Guerra Civil española*. Barcelona: Crítica.
- Wolikow, S. (dir.). (1996). *Una histoire en révolution? Du bon usage des archives de Moscou et d'ailleurs*. Dijon: Editions Universitaires.
- Yekelchyk, S. (2014). *Stalin's Citizens. Everyday Politics in the Wake of Total War*. Oxford: Oxford University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199378449.001.0001>.