

Un seminario sobre fuentes históricas en el Museo de Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense

ANASTASIO MARTÍNEZ NAVARRO

Director del Seminario

EVA M.^a DE LA CRUZ PIÑA, LIDIA LEMOS SEGURA, REBECA ROBLEDANO CÉSPEDES,
HELENA GARCÍA TARRIDAS, ISABEL MARTÍN SAEZ, ELISA RUANO LÓPEZ,
EVA M.^a CAPARROS IGLESIAS, ANA JUZGADO MARTÍN, MONTSERRAT MATEOS GONZÁLEZ
y BEATRIZ UROZ CABRERO

RESUMEN

El presente informe expone los trabajos y conclusiones de un seminario de investigación histórico-educativa, desarrollado en el Museo de Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la U.C.M. Contiene un elevado número de testimonios interesantes sobre el estado de la escuela rural española en los años cincuenta y sesenta. Constituye, a la vez, una referencia de algunas de las tareas llevadas a cabo en el Museo.

SUMMARY

This report dealt with the works and conclusions of a historical investigation seminary held in the Museum of History of Education of the Faculty of Education of Complutense University. It includes a high number of testimonies about the state of Spanish rural schools during the fifties and sixties. The report is also a reference of one of the activities carried out by the Museum.

1. El seminario y las fuentes

El Museo de Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense comenzó a constituirse desde finales de los años ochenta, a partir de un inicial convenio de colaboración con el Ayuntamiento de Madrid y bajo la dirección del profesor Julio Ruiz Berrio. El interés con que los equipos decanales de la Facultad acogieron la idea desde el primer

momento, y las facilidades que a lo largo de estos años han ido proporcionando, ha permitido su desarrollo, a pesar de los escasos medios materiales con que se ha contado y del carácter voluntario del trabajo de los profesores que han ido asumiendo la tarea. Tiene el Museo, entre otros, el objetivo de colaborar en la conservación de materiales que constituyen parte del patrimonio histórico-educativo de nuestra sociedad y son fuentes potenciales para su historia. Como museo universitario, está fundamentalmente orientado a la investigación ¹ y para el cumplimiento de sus fines, una de sus actividades consiste en organizar cada curso distintos seminarios en los que participan profesores y estudiantes. Estos seminarios proporcionan a los estudiantes ocasión de realizar prácticas de investigación histórico-educativa, participando, junto a los profesores, en trabajos reales de investigación. Uno de ellos, durante el curso 95-96, versó sobre fuentes para la historia escolar del franquismo, aprovechando materiales del Museo, en curso de clasificación y catalogación.

Esos materiales, las fuentes objeto de estudio, consistieron en un numeroso fondo de memorias de prácticas de estudiantes de Pedagogía, elaboradas en la Cátedra del Dr. Romero Marín, durante los años cincuenta y sesenta. Fueron conservadas en la biblioteca del antiguo Departamento de Pedagogía General por el Dr. Romero y por su sucesor en la cátedra, Dr. Vázquez, pero posteriormente, con ocasión de las obras acometidas en los edificios universitarios, de la política de concentración de bibliotecas y del posterior traslado de la Facultad, acabaron empaquetadas de mala manera y condenadas al fuego, donde hubiesen ido a parar de no haber sido por la intervención de algunos profesores sensibles a la riqueza documental que tales memorias parecían encerrar y que las recuperaron para el Museo.

D. Anselmo Romero Marín (n. 1908) ocupó, como se sabe, la Cátedra de Pedagogía General y Racional de la Universidad de Madrid en 1949 y desde ella se hizo igualmente cargo de las prácticas de los estudiantes. El plan de estudios de 1944, vigente hasta 1967, fue el más exigente, en lo que a prácticas se refiere, de todos los habidos desde la creación de las Secciones de Pedagogía en 1932 ². Las prácticas, por lo que se desprende de las memorias, consistieron en la observación sistematizada y el análisis crítico de una determinada situación escolar; el esquema suponía la consideración del contexto en el que la situación escolar se daba y la posterior interpretación de ésta desde aquel marco estructurante. Las situaciones elegidas fueron, a veces, ins-

¹ Para más precisiones sobre el Museo y su carácter universitario, puede verse: Ruiz Berrio, J. [1996]. Museos, exposiciones y escuelas. *El hombre y la Tierra en la escuela madrileña de principios de siglo*. Madrid: Facultad de Educación, U.C.M.

² López, E. (1984). Estudio crítico-cuantitativo de los planes de estudio de Pedagogía en la Universidad Complutense (1932-1982). *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: U.C.M.; p. 250

tituciones educativas concretas o problemas pedagógicas estudiados en ámbitos extensos como una comarca, una provincia, etc., pero con mucha mayor frecuencia, fue el estado de la enseñanza en una determinada localidad. Los estudiantes de Pedagogía, redactores de las memorias, tenían una procedencia geográfica considerablemente variada, derivada del hecho de que tan sólo hubiese estudios de la especialidad en Madrid y Barcelona. Muchos de ellos eran, además, maestros que continuaban estudios universitarios y estas circunstancias fueron aprovechadas para recomendarles el estudio de las localidades que conocían, de las que eran originarios o en las que habían ejercido el magisterio, que no les resultaban extrañas y con las que mantenían algún tipo de vínculo afectivo, posible y probable garantía, por tanto, de un mejor conocer.

Por todo ello pensamos que de las memorias pueden obtenerse visiones expertas, más realistas (por más libres) que las que pudieran desprenderse, por ejemplo, de memorias de inspección o de memorias de los propios maestros, redactadas por funcionarios, a veces directamente implicados desde el ejercicio de sus cargos, y con finalidad administrativa. Nos parece que una prueba en tal sentido la proporciona, por ejemplo, la crítica a las autoridades, que frecuentemente incluyen, difícil, cuando no impensable, en la época y en otra situación administrativa o profesional.

2. El período de transición política y educativa abarcado por las memorias

Conviene recordar que la década de los cincuenta representó para la dictadura franquista el fin de la autarquía política y económica a la que se aspiró, o que las circunstancias impusieron, durante los cuarenta. Entre 1953 y 1955 se produjeron la firma del Concordato con la Santa Sede, los pactos con los Estados Unidos y los ingresos en UNESCO y ONU. La llegada de López Rodó al gobierno, en 1956, introdujo el modelo político-económico tecnocrático que se afianzó a partir de esa fecha. Ullastres y Navarro Rubio fueron los autores del Plan de Estabilización de 1959 que pretendía, lejos ya de toda veleidad autárquica, sanear la economía española para abrirla a las relaciones internacionales. A esta operación, y superada la recesión que la estabilización originó, siguieron los Planes de Desarrollo, el primero de ellos entre 1964 y 1967. Las ayudas norteamericanas y más adelante las remesas de dinero de los emigrantes y el comienzo del turismo a gran escala, contribuyeron al auge económico de los sesenta.

Para nuestros intereses, distinguiremos por tanto, dentro del período, dos momentos político-económicos, cuya frontera puede situarse en torno a 1957. Uno de apertura y de transición desde la autarquía, todavía bajo el peso de una dura situación económica. Otro, de conversión a la fe tecnocrática, de crecien-

te despegue económico ³ al que, en principio, podría haber ido asociada una política de mejoras e innovaciones escolares.

Recordemos que, durante el primero de estos momentos, el Ministerio de Educación estuvo regido por Joaquín Ruiz Giménez (1951-1956), uno de los principales artífices, desde su talante liberal, del aperturismo de aquellos años ⁴, que acabó costándole el puesto. En el segundo se sucedieron Jesús Rubio García-Mina (1956-1962), ministro en el gobierno del Plan de Estabilización, y Manuel Lora Tamayo (1962-1968), en el del I Plan de Desarrollo.

Desde la perspectiva de las circunstancias que hipotéticamente hubiesen podido afectar a la instalación de la escuela rural o haber introducido innovaciones a remolque de la evolución político-económica, podemos destacar, en el primer momento, la Ley de Construcciones Escolares de 1953 (Ruiz Giménez) ⁵, programática pero inicialmente poco efectiva al carecer de soporte económico. En el segundo, la habilitación presupuestaria de 2.500 millones de pesetas, en 1956, y el Plan quinquenal de Construcciones Escolares que generó (Rubio García-Mina) ⁶, que pretendió realizar las ideas de Ruiz Giménez y que aún quedó alicorto por efecto de la considerable y no prevista elevación de los costos de la construcción y la difícil situación financiera de los años en torno al Plan de Estabilización; y más adelante, ya en tiempos de mayor bonanza presupuestaria, la nueva legislación de 1964, modificando la de 1953, y el nuevo plan de construcciones, coincidente con el I Plan de Desarrollo, todo con ocasión de la elevación de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años (Lora Tamayo) ⁷.

El período había heredado, incrementados por efecto de la guerra civil, los crónicos déficits escolares, cuantitativos y cualitativos, del siglo XIX y comienzos del XX ⁸. Así lo reconocía el propio Ministro de Educación en 1953, que-

³ Véase: Tamames, R. (1981). *La República. La Era de Franco*. Madrid: Alianza. Biescas, J. A. y Tuñón de Lara, M. (1985). *España bajo la dictadura franquista*. Barcelona: Labor.

⁴ Es lo que precisamente Tomás y Valiente ponía de manifiesto en su último artículo de prensa en vida, «Don Joaquín», publicado el día anterior a su asesinato. *El País*, 13.2.1996.

⁵ *Ley de Construcciones Escolares, del 22.12.1953* (B.O.E. del 24).

⁶ *Ley del 17.7.1956* (B.O.E. del 18). *Decreto del 22.2.1957* (B.O.E. del 17.3.57). Ministerio de Educación Nacional-Dirección Gral. de Primera Enseñanza (1957). *Plan Nacional de Construcciones Escolares*. Madrid: M.E.N.

⁷ *Decreto-Ley del 2.7.1964* (B.O.E. del 6). *Ley del 16.12.1964* (B.O.E. del 18). *Orden sobre Reglamento de Construcciones Escolares, del 23.7.1965* (B.O.E. del 24.8.65). Ministerio de Educación y Ciencia (1966). *Plan Nacional de Construcciones Escolares*. Madrid: MEC. Ministerio de Educación y Ciencia (1968): *Exposición Nacional de Construcciones Escolares*. Madrid: MEC.

⁸ Del problema, uno de los inveterados «males de la Patria» de que se lamentaban los regeneracionistas, quedan datos y descripciones a veces sangrantes. Véanse Bello, L. (1926). *Viaje por las escuelas de España*. Madrid: Magisterio Español. Martí Alpera, F. (1933). *Las escuelas rurales*. Gerona: Dalmau Carles. Y recientemente, Escolano, A. (1995). *Viaje por las escuelas de Castilla y León*. Luis Bello. Valladolid: Ámbito

dándose corto al señalar la necesidad de construir 20.000 nuevas escuelas y rehabilitar otras 10.000⁹, de cuyo total, el departamento decía haber llegado a poner en funcionamiento un 40%¹⁰. Sin embargo, Tena Artigas, Director General de Enseñanza Primaria, reconocía en el Plan Nacional de Construcciones Escolares de 1957, que la necesidad en ese momento era de 42.000 nuevas escuelas, de las que, aproximadamente, sólo se construyeron la mitad¹¹. Y el I Plan de Desarrollo, en 1964, evaluó la necesidad en más de 27.000 escuelas, sin incluir las necesitadas de reposición, proyectó 14.000 y construyó 12.000¹². La conclusión es que, pequeñas variaciones aparte, la magnitud del problema pareció mantenerse constante, a causa del crecimiento demográfico infantil, del crecimiento demográfico escolar al ampliarse la escolaridad obligatoria, y de la nueva política de concentración escolar, requisito de calidad, que originó gastos iniciales adicionales y supuso el cierre de pequeñas escuelas unitarias rurales¹³.

3. Qué hemos entendido por escuela rural pública

La estatal, situada en pueblos, con exclusión de los núcleos grandes de población que podrían tener características más urbanas que rurales (reconocemos que este criterio estaría necesitado de mayor precisión), así como las escuelas de patronato. Entre diez indicadores de innovación previstos, nos hemos tenido que reducir a la consideración tan sólo de: a) los edificios y su ubicación, b) las instalaciones de los mismos, c) el mobiliario y d) el material didáctico.

⁹ «Los cálculos estadísticos señalan en España una población escolar en edad de 6 a 12 años... de unos cuatro millones de niños aproximadamente. Esa población escolar se considera distribuida: un 50%, aproximadamente... en las Escuelas Nacionales; y un 20% en las Escuelas primarias de Ordenes religiosas y de carácter privado, Queda, por consiguiente, un 30% de niños sin encaje conocido en Centros docentes y, aunque cabe esperar que una parte considerable de ellos reciba enseñanza de carácter doméstico —¡afirmación inverosímil y un tanto cínica que seguramente ni el propio ministro creía!—, no es aventurado temer que un millón de criaturas no goza de la más elemental instrucción». Ruiz Giménez, J. (1954). *Diez discursos*. Madrid: Publicaciones de Educación Nacional; pp 98-100.

¹⁰ Ministerio de Educación Nacional (1956). *Balance de cuatro años de política educativa*. Madrid: Páginas de la Revista de Educación; p. 14.

¹¹ «El déficit global de escuelas primarias... está cifrado en 25.000 unidades. Además, unas 17.000 escuelas funcionan en locales que no reúnen las condiciones mínimas...» Ministerio de E.N. (1957). *Op. cit.*; p. 1. Véase Esteban, L. y López Martín, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch; p. 500.

¹² Puelles Benítez, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor; p. 403

¹³ Lázaro Flores, E. (1975). Historia de las construcciones escolares en España. *Revista de Educación*, 240.

Viñao, A., y Moreno, J. L. (1994). Escolarización y alfabetización. Delgado Criado, B. (Coord.). *Historia de la Educación en España y América*, 3. Madrid: SM-Morata; pp. 916-927.

4. Persistencia e innovación, o lo que la política da de sí

«Nada representa mejor la enseñanza primaria de la posguerra —señala Viñao— que la escuela rural». Las memorias son realmente casos ¹⁴. Su solo análisis al margen de la utilización de otros datos, y la diversidad de situaciones que la variedad geográfica y social de España aconsejaría tener presentes, no permite llegar a conclusiones, pero sí afianzar las hipótesis que la existencia de esos casos, precisamente, autoriza a formular, así como tomar nota de interesantes constataciones etnográficas:

1. En el medio rural, tal como lo hemos definido, y en las etapas de que nos ocupamos, encontramos escuelas ubicadas en edificios específicos y otras emplazadas en locales no específicos. Entre las primeras, las más afortunadas pero las menos en número, podían disponer, por efecto de «la media o larga duración de las estructuras constructivas escolares» ¹⁵,

¹⁴ El Seminario ha trabajado con las siguientes memorias, aleatoriamente elegidas (v. fichero FRM. del Museo):

7 Iniesta (1959)	152 Cenizate (1964)	161 Colmenar Viejo (1958)
219 Villena (1958)	240 Estrella de la Jara (1961)	243 Ossa de Montiel (1946)
246 Chinchilla (1964)	256 Sacedón (1963)	269 Berlanga de Duero (1961)
276 Alustante (1957)	284 Aldea Fernandina (1964)	290 Ferrerucla de Huerva (1956)
294 Lucena del Cid (1956)	304 Avedillo de Sanabria (1958)	311 Pozoblanco (1963)
312 San Martín de Pusa (1965)	316 Morata de Tajuña (1950)	317 Viñegra de la Sagra (1964)
322 El Ferrol (1960)	324 Chirivel (1962)	333 Benajana (1962)
374 Aldeadávila de la R. (1963)	466 Navalperal de Pinares (1956)	488 Orgaña (1949)
489 Villanueva de Córdoba (1960)	489 Villalonso (1966)	498 Fuentepelayo (1962)
497 Puente Ambia (1962)	498 Fuentelén (1965)	500 Almazán (1965)
506 Caldetas (1961)	509 Pueblo Nuevo del G. (1964)	512 Covaleda (1961)
513 Valladolides (1965)	514 Parla (1964)	517 Mejorada del Campo (1955)
520 Navia (1953)	522 Peñalver (1953)	524 Salvatierra de Miño (1965)
527 Colmenar Viejo (1967)	528 Arjonilla (1958)	531 Noves (s.f. ca. 1960)
532 Algeciras (1965)	534 Ciudad Rodrigo (1962)	534 LLeguy (1954)
536 Valdeavero (1958)	537 Santoyo (1966)	540 Osorno (1958)
542 Valdespina (1962)	545 Porcuna (1962)	546 Parrillas (1965)
548 Hellín (1966)	550 Rodován (1966)	560 Budia (1949)
561 S. Esteban del Valle (1962)	566 Almodóvar del Campo (1960)	567 Milmarcos (1964)
569 Quero (s.f. ca. 1960)	570 Gondomar (1963)	571 S. Miguel de Mones (1965)
576 Selaya (1965)	578 Madrigal del Monte (1965)	579 Albuñol (1966)
585 Nava del Rey (1966)	586 (Paracuellos de Jiloca (s.f.))	587 Sta. María de la Cabeza (1962)
588 Salazar de Amaya (s.f.)	589 Fuente del Fresno (1959)	590 Villaluenga (1966)
611 Pinillos (1960)	617 Los Molinos (1958)	618 Villanueva de Castellón (1960)
622 Fontiveros (1956)	523 Benimamet (1954)	624 Tella Puentececo (1963)
627 Aranda de Duero (1957)	628 Revoliña (s.f.)	636 Mallavia (s.f. ca. 1964)

¹⁵ Escolano, A. (1994). La arquitectura como programa. Espacio-Escuela y currículum. *Historia de la Educación*, 12-13; pp. 97 ss.

de los buenos y característicos edificios diseñados por la Oficina Nacional para Construcción de Escuelas, bajo los gobiernos de Primo de Rivera y de la II República ¹⁶, que habían sido ya objeto de críticas en la etapa republicana, por su relativo alto coste ¹⁷. Otras, quizás menos afortunadas, ocupaban edificios levantados en la época de Franco, contruidos con cierta anarquía técnica en los primeros años y a partir de 1956, con sujeción a los prototipos aprobados en los planes, aunque siempre con bastante economía de medios, a costa muchas veces de la calidad y de la estética, ante la imperiosa necesidad de llegar cuantitativamente lo más lejos posible ¹⁸.

Completamente desafortunadas con frecuencia, eran las escuelas emplazadas en locales inespecíficos, algunos aceptables, los más seguramente inconvenientes, y bastantes absolutamente detestables, donde todo planteamiento pedagógico sonaba a farsa.

2. La persistencia tenaz de esas viejas situaciones, muchas veces bastante parecidas a las narradas en las descripciones de comienzos de siglo, continuaron siendo frecuentes no sólo en los cincuenta, sino también en los sesenta, poniendo de relieve que los efectos de la política constructora de edificios escolares tardó en dejar sentir sus efectos, además de que, probablemente, fue por detrás del incremento de las necesidades. Parecen

¹⁶ Viñao Frago, A. (1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, 12-13; pp. 17 ss. Lahoz Abad, P. (1994). Los modelos escolares de la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas. *Loc. cit.*; pp. 121 ss.

¹⁷ Tales, por ejemplo, las escuelas de Sacedón, Huerga de Frailes o Herencia, entre las primeras, y Villena, Castrillo o San Pelayo, entre las segundas. De la de Chinchilla se decía: «data de la época de la Dictadura... reúne todas las condiciones propias de las escuelas construidas en esa época: solidez y amplios ventanales que permiten condiciones higiénicas óptimas...» (p. 77). Del grupo escolar femenino de Colmenar Viejo, construido en 1928, «El edificio se conserva en muy buen estado debido a que en su mayor parte está construido en piedra granítica» (p. 49). Del de Berlanga de Duero, construido en 1932, «El grupo escolar es uno de los edificios más bonitos de la villa y aunque se puede decir de él que es algo elevado para lo que hoy se usa, no hay inconveniente en afirmar que es uno de los edificios mejores de la provincia... Se asienta en un amplio campo rectangular, donde los niños se entregan a sus diversiones infantiles durante las horas de recreo... la proporcionalidad de las medidas es adecuada... buena ventilación... en cada sala de clase hay tres amplias ventanas... se requiere que el dintel superior de la ventana coincida con el techo y que el inferior no pase de 20 cms. de la altura de las mesas. Resulta que la iluminación aquí coincide con esto. Además... entra por la parte izquierda...» (pp. 127-133).

¹⁸ El Plan de 1957, por ejemplo, sugería que los proyectos sustituyesen el hierro y el acero por materiales más baratos y asequibles, así como el empleo de elementos constructivos normalizados: puertas, ventanas, cubiertas... producidos en serie (lejos de los diseños regionalistas de antes de la Guerra, de inspiración pedagógica institucionista), la disminución de superficies y de alturas de los techos, etc. Ministerio de Educación Nacional-Dirección Gral. de E.P. (1961). *El Plan Nacional de Construcciones Escolares*. Madrid, abril, 1961 (informe mecanografiado). Véase también Ministerio de Educación Nacional-Dirección Gral. de E.P. (1960). En busca de soluciones más adecuadas. *Plan Nacional de Construcciones Escolares*. Madrid: MEC.

abundar las escuelas unitarias instaladas en dependencias de la casa-ayuntamiento, en el mejor de los casos, o en locales de alquiler de todo tipo ¹⁹.

3. Mala construcción y desidia frecuentes en el mantenimiento de las escuelas edificadas en el primer período franquista ²⁰. Lenta introduc-

¹⁹ En Selaya, tras la Guerra Civil, se habilitaron escuelas en un cuartel, en condiciones higiénico-pedagógicas deplorables. Hasta 1951 las niñas ocuparon «aquel caserón que además de amenazar derrumbamiento de un momento a otro, se ha convertido en posada de vagabundos y estercolero» (p. 106).

De Paracuellos de Jiloca se decía: «las escuelas están en la planta baja de la Casa Consistorial y en dos locales alquilados a particulares que hoy se usan como almacén de frutas» (p. 35). En Quero se seguían utilizando viejas escuelas cuyo aspecto «es pobre, dan la impresión de un viejo caserío... tienen muchísimos años... deficientes en sus condiciones y, aún lo más grave, es que siguen exactamente igual como al principio» (pp. 35-36).

Milmarcos, en 1964: «La escuela está en un primer piso; las niñas tienen que subir y bajar veinte escalones con luz de la calle a través de un portalón (salón de cine, toril) teniendo que quitar y poner los bancos cada lunes después de la sesión de cine del domingo... Los niños están en un lugar que da la impresión de que antes de ser escuela fue... una bodega donde se han abierto ventanas; una de ellas se abre a un gallinero de tal forma que se puede observar desde la escuela cómo la dueña del inmueble alimenta a sus gallinas, conejos, a los cerdos y cómo su marido hace limpieza los viernes del establo, removiendo el cieno; por supuesto los olores penetran a través de las ventanas. Las otras ventanas dan a la plaza; como la escuela está en un bajo... desde fuera y desde dentro se ve todo cuanto pasa dentro y fuera respectivamente, y las madres, cada vez que pasan junto a la escuela han de dar con los nudillos en los cristales para ver a sus hijos.» La pequeñez de las ventanas hace que en esta escuela se haya de utilizar luz artificial durante todo el año (pp. 65-69).

De Iniesta, se decía en 1959: «inconcebible que un pueblo de la categoría de este no tenga grupo escolar... pero todavía esto sería pasable si al menos dispusiera de locales y edificios en buenas condiciones... Junto a la escasez de escuelas hay que contar con el pésimo estado de los pocos locales... reprochable por todas las razones: unos amenazan ruina, en otros el piso está levantado, en los más carencia de luz suficiente, malos lugares de recreo en sus inmediaciones...» (p. 78).

En Puente Ambia, en 1962, se seguía utilizando como escuela la planta primera —la baja era un pajar— de una casa de alquiler, a la que se subía por una escalera sin barandilla, como se venía haciendo «desde que la enseñanza se recuerda en la localidad», cuyo interior se describía como «pobre y desposeído, dejando una sensación de frío y humedad que desazona a cualquier buen maestro... Las ventanas no encajan bien y entra por sus desajustes y por los cristales rotos el frío y la lluvia. Las tablas del suelo, en su mayoría apolilladas, cubiertas de serrín y de moho, las paredes y el techo con grandes lamparones de humedad» (pp. 97-98).

La escuela de Avedillo de Sanabria, en 1964, padecía un estado lastimoso de conservación similar al de la vivienda de la maestra: «el interior, cuando el día no es rebozante de luz, resulta oscuro... La higiene, por muchas causas, está dejada de lado. En primer lugar la comunicación con una dependencia lóbrega e inmunda, nido de toda clase de insectos y roedores. Por otra parte la carencia de blanqueo anual es motivo de deficiencias muy acusadas que proporcionan al interior una sensación deprimente, triste y de franco abandono y falta de interés, agravado todo ello por la carencia absoluta de limpieza y calefacción que, en el riguroso invierno, se une a la humedad que, con excesiva abundancia, cala la techumbre. Todo lo cual hace de la citada habitación, más que un centro de educación, una cárcel sombría, tétrica, frigidísima y malsana... una especie de prisión en la que sólo faltan las cadenas y las rejas de las ventanas» (p. 42).

²⁰ Ciudad Rodrigo, en 1961: «Habiendo sido construido [el edificio de la escuela] en el año 1946, ha tenido que ser clausurado oficialmente durante una parte del curso académico... La necesidad les ha obligado a reparar todo el tejado que se venía abajo, producto del abandono» (p. 105).

ción de innovaciones, en lo que se refiere al ritmo constructor y al diseño y equipamiento de los edificios, posibilitadas por la mayor atribución de créditos que el cambio de la situación política generó tras 1957 ²¹.

4. La insuficiencia de plazas escolares para cubrir las necesidades es una queja que aparece con frecuencia en ambas etapas ²².

En Selaya, sin embargo, se hace un juicio valorativamente alto del nuevo edificio de dos plantas, para escuelas de niños y niñas, construido en 1951, del que se dice que está bien ubicado y orientado y que reúne todas las exigencias legales y pedagógicas. Lo mismo, en Lucena del Cid, en 1956 y en Villanueva de Castellón, en 1960.

²¹ Se aprecian las buenas características técnicas de grupos escolares proyectados bajo Ruiz Giménez y construidos en 1957, como en los casos de Pozoblanco y de San Martín de Pusa. Del de Parrillas, construido en 1956 se decía: «El grupo escolar es de piedra, situado en uno de los sitios más sanos y altos de la localidad, hecho con todos los adelantos modernos... libre de todo peligro de tránsito, con un gran campo escolar... de forma estética preciosa, tiene en el centro una torreta más elevada que el resto del edificio donde están los depósitos del agua... Está construido todo de piedra y la techumbre con viguetas de cemento... los pisos son de losetas grandes, saneados por medio de bovedillas hechas para este fin; tiene grandes ventanales orientados al medio día y al campo escolar» (pp. 49-51).

Con el Plan de 1957 se construyeron nuevos grupos escolares en localidades donde habían sido edificadas escuelas unitarias en la época anterior. Así lo encontramos en Pueblo Nuevo del Guadiana, pueblo del Plan Badajoz, donde se inauguraron sendas escuelas unitarias en 1955, sustituidas por un grupo escolar en 1963, equipado por el Instituto Nacional de Colonización. Y también en Salvatierra de Miño, donde las escuelas de 1954 se sustituyen por un grupo en 1966.

Del grupo escolar de Aldeadávila, de 1960, se decía: «las clases son amplias, con muy buena ventilación, ventanales grandes... en las galerías hay también muchas ventanas...» (p. 30). De las escuelas de Ossa de Montiel, construidas en 1964, «las que recientemente se inauguraron,... dentro de su sencillez, tienen gran número de ventajas sobre todo en lo referente a iluminación y a los amplios patios de recreo» (s.p.). De las de Cenizate, «En el año 1960 surge un impulso renovador... se hacen dos [escuelas] unitarias... amplias, bonitas, bien orientadas y muy modernas... Del año 1960 al 65 se ha pasado de dos escuelas unitarias con locales malísimos, sin material y con un mobiliario viejo e inservible, a cinco unidades escolares en cuatro casas, dotadas de material nuevo y eficiente» (s.p.). Asimismo, las escuelas de Milmarcos se describían con buenas instalaciones en las aulas, campo de fútbol anejo, amplios ventanales, estufas de butano y buenos servicios higiénicos en los que se había introducido el agua corriente, en 1965.

En otras ocasiones se elevan lamentos por la estética. El construido en Puente Ambia, en 1961, para albergar dos unitarias de niños y niñas, es «un edificio despersonalizado, totalmente frío, que no guarda la más elemental consonancia con el resto de la típica edificación» (p. 101). Y el levantado en Cadalso de los Vidrios, en 1964, es un edificio de una planta, con dos aulas para niños y otras dos para niñas, con patio de recreo, pero «sin asomo de buen gusto» (p. 80).

²² En Benimamet, en 1954, se decía: «los maestros se quejan de que... no tienen un lugar para cada niño que asiste aquella mañana a la escuela y, por consiguiente, mucho menos para todos los que están matriculados, lo que hace preferible que dejen de asistir algunos, ya que desenvolverse en esas circunstancias es bastante difícil... viéndose algunos maestros obligados a tener siempre un grupo de alumnos de pie, haciendo alguna cosa, mientras el resto de los alumnos escribe, turnándose luego para que todos puedan hacer los ejercicios de escritura propios de la tarea escolar» (p. 26).

«Mesas largas para ocho alumnos, donde a veces se tienen que sentar diez o doce» se dice de la escuela de Parrillas, en 1965.

5. La mala instalación de muchas escuelas, sus deficientes servicios, la escasez e inadecuación del mobiliario, la suciedad y el descuido son datos frecuentemente apuntados también en ambas etapas. El carácter de estas descripciones cambia cuando se refieren a nuevos centros abiertos en cualquiera de las dos épocas, con lo que el problema habría comenzado a remitir a medida que se hubiese intensificado el ritmo de construcción de nuevas escuelas y de sustitución de las antiguas ²³.

De Iniesta se decía, en 1959: «Insuficiencia [de mobiliario]... dándose el caso de tener que sentarse los niños ya en los escalones, ya tres en los bancos apropiados para dos» (p. 79). De Valdespina, en 1962, se decía que con una matrícula de 36 alumnos, tenía dificultad para acomodar a todos. Igual en Puente Ambia, el mismo año, donde había mesas-banco para 37 alumnos, cuando la matrícula superaba los 50. De Sacedón, en 1963: «los pupitres que hay son pocos... y así, en la época en que asisten a la escuela todos los matriculados, no hay suficiente espacio para colocarlos y teniendo los pupitres capacidad para dos niños, tienen que sentarse tres» (p. 73). De Pozoblanco, en 1964: «siempre hay que rechazar numerosas demandas de ingreso porque rebasan el número de los que pueden admitirse. Aún así, en cada clase hay más niñas matriculadas que asientos, lo que supone una gran incomodidad los días en que la asistencia es completa, pues tienen que sentarse tres niñas en el sitio de dos» (p. 87).

En Sacedón, en 1963, donde «no hay mobiliario suficiente; no hay suficiente espacio para colocar a todos los niños» (p. 73).

Curiosamente, el comentarista de la escuela de Hellín, en 1966, consideraba pertinente afirmar que «nadie tiene que sentarse en el suelo» (p. 31), al disponerse de plazas suficientes.

De Tella-Puentecesa se decía en 1963: «largos bancos en los que se sentaban amontonadas las niñas, teniendo los parvulitos que traer banquitos pequeños de sus casas, donde se sentaban» (p. 110). Y de Villalonso, en 1966: «No hay mesas ni sillas suficientes, por lo que se las llevan a la Escuela de sus casas, una medida incómoda y antiestética... Los niños tienen que apoyarse para escribir en las carteras o rodillas» (s.p.). Lo propio acontecía en Valladolides y en San Miguel de Mones, en 1965 y en Redován, en 1966. De un comedor escolar de Algeciras, en 1965 se decía que se montaba en un aula y que, no habiendo cubiertos para todos los niños, ni dinero para comprarlos, se habían establecido turnos en días alternativos.

²³ De Ciudad Rodrigo se decía en 1961: «La insuficiente ventilación, mala orientación, poca claridad, humedad y frío de los edificios escolares, son problemas que se plantean actualmente en casi todos los edificios con que hoy día cuenta la localidad» (p. 104). Tampoco tenía ventilación la escuela de San Miguel de Mones, al estar instalada en un semisótano («un socavón»).

La iluminación preocupa a los cronistas que destacan la pequeñez de las ventanas de los edificios inespecíficos. Así, por ejemplo, en Fuente del Fresno, en Valdespina, en Revoltija, Madrigal del Monte, Valladolides o Abuñol. De Quero se dice que «la luz eléctrica es como si no existiera» (p. 54). La impresión general es que estos problemas estaban mejor resueltos, como además parece lógico que ocurriera, en los edificios específicos.

También la calefacción que en algunas escuelas, sobre todo las instaladas en locales inespecíficos, no existía y en otras era muy deficiente como se decía de una escuela de Ciudad Rodrigo, en 1961, que contaba con «un brasero en la mesa del profesor. Hace un frío que inutiliza sus manos y su cerebro... En los días fríos los niños se acercan alternativamente al brasero del maestro» (p. 106). A veces, como en San Miguel de Mones y en Madrigal del Monte, los niños tienen que llevar la leña para la estufa, a pesar de ser obligación de los ayuntamientos el proporcionarla. Lo mismo acontece en Sacedón, en 1963: «La calefacción se realiza por medio de estufas de leña y ésta es proporcionada casi totalmente por los niños, aunque de derecho es misión que corresponde al ayuntamiento (p. 71). De Alustante, en 1958, se dice: «Los niños tienen que

6. La insensibilidad y desatención por parte de los ayuntamientos de sus deberes en relación al funcionamiento de las escuelas.

proveer a la escuela del combustible, dándose algún caso de no dejarlos entrar en clase si no traían cuatro o cinco taquitos de madera, viéndose algunos niños de las familias más humildes a tener que abandonar la escuela por falta de leña» (p. 21). Similares circunstancias se describen en Benajana y Fuentepeelayo, en 1962, en Sacedón, en 1963, en Milmarcos, en 1964 o en S. Miguel de Mones, en 1965. En Quero, los alumnos llevaban a la escuela sus propios braseros personales «que dan lugar a intoxicaciones», y eso mismo sucede en Aldeadávila, a pesar de tratarse de un grupo escolar construido en 1960: «En cuanto a calefacción, a pesar de la buena orientación, son frías las clases en invierno. No hay más calefacción que el brasero de la maestra o el maestro. Los niños suelen llevar braseros particulares que consisten en una lata con un alambre» (p. 31). Esa práctica se había prohibido en S. Esteban del Valle, en 1962, al haberse instalado calefacción general. Tan sólo en Mallavia, en 1964, se mencionan estufas de butano en las escuelas.

Las escuelas instaladas en locales inespecíficos solían carecer de instalaciones que a los comentaristas se les antojaban bien necesarias, sobre todo patios y hasta servicios higiénicos. La calle, la plaza o simplemente el campo son, con frecuencia, el marco de los recreos escolares. De Fuente del Fresno se decía en 1959: «En nuestra escuela faltan los elementos más indispensables como, por ejemplo son: palangana, cepillo, jabón, etc.» (s.p.). De Valladolid, 1965: «Había un retrete en tan mal estado, que no se podía usar. No tenía agua. Las niñas solían traer varios cántaros para el uso de la escuela» (p. 63). De Quero: «no tiene servicios higiénicos y la maestra no deja servirse del suyo particular» (p. 54). En Tella-Puenteceso había, en 1963, un único retrete sin agua corriente y la escuela de S. Miguel de Mones no tenía ninguno en 1965. También en Ciudad Rodrigo se dice, del grupo construido en 1946, que la limpieza es desastrosa, así como la higiene de los servicios.

La limpieza es con mucha mayor frecuencia objeto de censuras, que de alabanzas. Bastantes quejas suelen referirse a la inhibición de los ayuntamientos. A menudo, los niños son los encargados de llevarla a cabo, pero tan sólo algún día por semana, como sucede en Valdespina. La escuela de Navia, en 1953: «está muy descuidada de limpieza. Los sábados después de terminar la clase se quedan cuatro o cinco que son los encargados de barrerla y arreglarla. Durante el resto de la semana, cada niño limpia su sitio y uno el de la maestra» (p. 110). En Sacedón, en 1963, «la limpieza es una cosa que no está muy atendida por el Ayuntamiento. A lo sumo... a principios de curso manda a unas mujeres a que limpien las escuelas, pero durante el resto del año ya no se ocupa de esto y así... los que se han de ocupar son los maestros, teniendo que realizar los niños y estos la limpieza de las clases» (p. 71). Y en Pozoblanco, en 1964, «la limpieza del local constituye un verdadero problema, ya que la asignación que por este concepto da el Ayuntamiento es muy reducida y nadie quiere encargarse de limpiar un edificio tan grande por tan poco dinero... El arreglo diario de las clases está a cargo de las propias niñas... Es un grupo que causa la admiración de cuantos lo visitan; además de bonito, está siempre limpio...» (p. 83). Panorama distinto al del grupo masculino de Colmenar Viejo, en 1958: «su interior es muy destartado, dando una profunda sensación de frialdad y abandono... que tal vez se debe a la falta de detalles acogedores que hace tan agradable su apariencia a los locales femeninos» (p. 76).

Respecto al mobiliario pueden establecerse diferencias notorias entre las viejas escuelas y las nuevamente construidas y equipadas por el Ministerio. En las primeras suele encontrarse un mobiliario variopinto, considerablemente deteriorado: mesas bipersonales y algunas más antiguas de diez personas al final de la clase, hay en Fontiveros, en 1956. «Mobiliario muy pesado, mesas largas para ocho alumnos, donde a veces se tienen que sentar diez o doce; bancos adosados a las paredes, para los pequeños; encerados grandes de cartón, pintados de negro; armarios toscos y de grandes tabloneros; hasta la mesa y sillón del maestro son rudos...» (p. 47), se describe en la escuela instalada en el Ayuntamiento de Parrillas, en 1965. Del local también inespecífico de Madrigal

7. Finalmente, es frecuente, tanto en una como en otra de las épocas consideradas, la queja acerca del escaso y deteriorado material didáctico existente, alusiva casi siempre a la cortedad de las asignaciones oficialmente establecidas para su adquisición o reposición²⁴.

del Monte, en 1965, se dice: «antiguos bancos corridos, donde se sientan hasta diez o doce niños, todos amontonados y de forma incómoda. Es un mobiliario viejo, antiestético, carcomido y con muchas faltas: bancos y asientos sin patas, etc.» (p. 93). De Cenizate, de las viejas escuelas anteriores a 1960: «Con una matrícula de más de cien niñas... no había más que seis pupitres bipersonales y viejísimo que constantemente había que arreglar con medios rudimentarios. A lo largo de las paredes corrían unos bancos a los que de vez en cuando les fallaban las patas con el consiguiente escándalo, pues todas las niñas se venían al suelo» (s.p.). De Puente Ambia, en 1962, de la vieja escuela en local inespecífico: «el material y el mobiliario ofrecían un aspecto desolador: mesas y bancos burdos y rotos, una estantería de libros abierta, en donde apenas se encontraba un libro entero... un montón informe de libros rotos, sucios y revueltos, mapas apretados, con las esquinas corroídas y los colores perdidos, colgaban de las paredes en total desorden» (p. 99). Y de la también vieja escuela de Valdespina, e igualmente en 1962, se decía que contaba con cuatro mesas bipersonales y otras cuatro pluripersonales; «las primeras son nuevas y fueron adquiridas el curso pasado tras reiteradas gestiones hechas ante el Ayuntamiento... Para conseguir que el Ayuntamiento adquiriera mobiliario... es menester insistir reiteradas veces, ya que... no acostumbra a hacer desembolsos para tales fines» (p. 76).

Problema especialmente detectado es que ese viejo y destaralado mobiliario no se adecua, además, a las tallas de los alumnos. Así se dice de la escuela de niñas de Salvatierra de Miño, construida en 1954; de la de Sacedón, en 1963; de la de Quero: «mesas-pupitres... bastante desgarradas e incómodas... muy bajas y las alumnas tienen que inclinarse excesivamente para escribir» (p. 37), y del local también inespecífico de Estrella de la Jara, en 1962: «las mesas-bancas donde se sientan los alumnos... están en malísimo estado, siendo además muy incómodos por tener muy bajo el tablero... Carecen de respaldo, lo cual hace que los alumnos, al menor descuido, pierdan el equilibrio y caigan hacia atrás» (p. 120).

El panorama parece distinto, sin embargo, en los centros de nueva creación, de cualquiera de las dos épocas. El grupo escolar de Mejorada del Campo, construido en 1958, «está muy bien dotado de mobiliario» (p. 88). La renovación que se hizo en el antiguo grupo de Lucena del Cid, lo dejó, en 1956, «espléndidamente dotado de un mobiliario completamente nuevo procedente casi todo del Ministerio de Educación. Todas las clases, excepto una que posee mesas personales, las tienen de plano horizontal, llamadas de colaboración» (s.p.). En el grupo de Aldeadávila, de 1960, «el mobiliario es nuevo y bastante bien cuidado. Los niños tienen mesas de madera para cada cuatro, con cajoncitos individuales» (p. 31). Y en Ossa de Montiel se decía, en 1964: «las escuelas últimamente construidas fueron dotadas de todo lo necesario por el Ministerio, que responde a todas las exigencias de la moderna pedagogía... todo ello completamente nuevo, lo que unido a la ventilación, iluminación y limpieza de las clases, contribuye a despertar en las alumnas el buen gusto y la belleza». (s.p.).

²⁴ Por ejemplo, en Quero se aludía al escasísimo material: dos encerados pequeños y un mapa físico de Europa. En la Graduada 2 de Villena, en 1958: «esta escuela es bastante pobre, pues, por ejemplo, para explicar las ciencias no posee ningún material y el poco que tienen para las demás asignaturas es bastante pobre y malo. Tienen esto muy abandonado, quizá por falta de medios económicos... se remedian con lo poco que poseen y por medio de los dibujos que el maestro hace en el encerado» (s.p.). En Iniesta, en 1959: «Mapas, esferas, pizarras, etc... los pocos que existen están en tal estado que... podrían confundirse entre sí cualesquiera partes del mundo... No digamos nada en cuanto a libros de lectura. En los armarios viejos y sin cristales podemos ver algunas pastas de algún *Corazón* o libro por el estilo, del siglo pasado. Eso sí, junto

El tono general de las memorias es de lamento y de su conjunto se desprenden de una sensación de abandono, subdesarrollo y mezquindad de la escuela rural,

a esos dos, tres o cuatro libros enteros, o faltándoles hojas, se encuentran tres o cuatro del Padre Manjón, que, si bien tienen su valor, no creo de ningún modo que puedan resultar útiles para la marcha de la escuela» (pp. 79-80). En Ciudad Rodrigo, en 1961: «Sumamente deficiente... Todo él puede reducirse a unos mapas, cajas de poliedros, encerado y tiza. Enseguida puede verse lo poco intuitivas que pueden hacerse las clases al no contar con material adecuado» (p. 107). En Salvatierra de Miño, en 1966: «escaso y deficiente» (s.p.) y lo propio se dice en Alustante, en 1957, Valdeavero, en 1958, Almodovar del Campo, en 1960, Benajana o Chirivel, en 1962, Gondomar, en 1963, Algeciras o Valladolides, en 1965, Santoyo, Nava del Rey o Villalonso, en 1966 y en bastantes localidades más.

Las consignaciones para material son muy cortas: Fuente del Fresno, en 1959, cuenta con mapas, encerados y tizas de colores; «con el dinero que se les da no pueden comprar muchas ni grandes cosas» (p. 61). Colmenar Viejo, en 1958: «Representa una de las más grandes dificultades el poder renovarlo, pues sólo perciben del Ministerio la cantidad de 325 pts. por cada maestro, para todo el año» (p. 57). Valdespina, en 1962: «El dinero que el Estado abona a la escuela anualmente en concepto de material, una vez hecho el descuento del coste de la revista *Vida Escolar*, apenas si pasa de las 200 pts.... Apenas hay para adquirir tiza y tinta... Este curso hubo necesidad de renovar dos encerados que estaban totalmente inservibles y se consiguió gracias a que los niños aportaron voluntariamente el dinero que habían recaudado de 'Matar la Vieja'» (p. 76). Berlanga de Duero, también en 1962: «tenemos que confesar que es insuficiente... El presupuesto no da para ir adquiriendo cuanto es necesario... Tampoco el Ayuntamiento puede reservar cantidad alguna... La Graduada está pobre de material... Tiene una dependencia destinada a biblioteca. En ella hay una colección de libros destinados a lectura, pero son ya un poco viejos, y en cuanto a nuevas publicaciones, sólo cuenta con volúmenes relacionados con el Movimiento Nacional» (pp. 133-134). En Sacedón, en 1963: «depende de la subvención del Estado y es insuficiente... En general hay muy poco material y el que hay es pobre, todo elaborado por los niños y el maestro... gracias a su esfuerzo y trabajo personal se ha conseguido realizar unos mapas en relieve de la orografía española, que son una verdadera maravilla... también bajo la dirección del maestro se ha montado un pequeño gabinete de Física y... una pequeña colección de minerales y plantas... Este año han conseguido del Estado la subvención de unas 'carpetas escolares' en las que hay gran cantidad de libros de estudio que vienen muy bien... a los niños, ya que estos, por vivir en un ambiente económicamente bajo, no pueden muchas veces proveerse ni del material necesario para ir a la escuela» (pp. 71-72). En San Martín de Pusa, en 1965: «La dotación que el Ministerio de Educación concede es tan módica que no permite ni la adquisición de lo imprescindible» (p. 56). En Cadalso de los Vidrios, en 1966, se quejan de lo poco que dan de sí las 300 pts. anuales, tras descontar las 90 de la suscripción a *Vida Escolar* y al *Boletín* de la Inspección: «Las escuelas rurales, y la de Cadalso en particular, se ven privadas de los instrumentos de enseñanza... [por] escasez de medios adquisitivos» (p. 82).

Como en ocasiones anteriores, la perspectiva puede cambiar respecto de algunos grupos de nueva creación: Mejorada del Campo, en 1950: «muy bien dotadas de material: afilalápices metálico en la mesa del profesor, dos encerados por clase, libros en abundancia, sólidos geométricos, colecciones de mapas, esferas, etc.... todo lo más moderno» (p. 88). Así se manifiesta también, por ejemplo, en Fontiveros y en Lucena del Cid, en 1956, donde se dice que la escuela cuenta con gabinetes de Física y Química, aunque hay que tener en cuenta que se trataba de un edificio construido en 1934. De Ossa de Montiel se dice, en 1964: «En cuanto a material las escuelas últimamente construidas fueron dotadas de todo lo necesario por el M.E.N., que responde a todas las exigencias de la moderna pedagogía» (s.p.).

Algún rastro innovador hallamos, aún. En Pueblonuevo del Guadiana, el grupo construido en 1963 contó con una máquina de coser Singer, para las niñas, proporcionada por el Instituto

bastante similar a la que Luis Bello describiese, también a propósito de este tipo de centros, un cuarto de siglo antes: «aire triste, cansino... que no despierta -esta es la rigurosa verdad- sino ideas humildes y míseras, acomodadas al pobre ambiente que flota como un vaho melancólico entre las cuatro paredes»²⁵. Esta impresión general está, no obstante, salpicada de notas de color procedentes de las nuevas realizaciones, sobre las que parece darse una sintonía laudatoria.

Nacional de Colonización. En Ossa de Montiel se decía, en 1964: «las escuelas antiguas y las de nueva creación se resienten de la falta total de material didáctico... Al tiempo de la creación se dotó a todas las escuelas de colecciones de mapas, cajas de cuerpos geométricos, compases y transportadores y en el actual curso se recibió del Ministerio, con gran alegría por parte de todos, un moderno proyector con algunas diapositivas de Historia de España, Geografía, Higiene y Circulación» (s.p.). Y en Cenizate, en 1965: «Todas las escuelas han sido dotadas con abundante y nuevo material... armario biblioteca con abundantes libros de consulta y lectura para niños. Caja de figuras geométricas, láminas de dibujo, mapas anatómicos de aves, mamíferos, etc... mapas geográficos de España y continentes... En el año 1964 se adjudicó a la agrupación escolar un proyector y este año... un electrófono» (s.p.). La escuela de Nava del Rey recibió, en 1966, un equipo de meteorología, un proyector, murales en relieve, un magnetofón y una multicopista; y la de Colmenar Viejo, en 1967, un proyector de diapositivas, un magnetofón y mapas eléctricos.

²⁵ Bello, L. (1926). *Op. cit.*; p. 26.