



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

**LA ESCUELA RURAL EN MURCIA DURANTE LA
SEGUNDA REPÚBLICA, 1931-1936**

Dña. Carmen María Cerdá Mondéjar

2023



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

**LA ESCUELA RURAL EN MURCIA DURANTE LA
SEGUNDA REPÚBLICA, 1931-1936**

Autora: Dña. Carmen María Cerdá Mondéjar

Director: D. Pedro Luis Moreno Martínez



**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. Carmen María Cerdá Mondéjar

doctorando del Programa de Doctorado en

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN (PLAN 2013) Línea de Investigación
Políticas, Prácticas y Evaluación en Contextos Formativos y Socioeducativos.

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada
para la obtención del título de Doctor y titulada:

La escuela rural en Murcia durante la Segunda República, 1931-1936

y dirigida por,

D./Dña. Pedro Luis Moreno Martínez

D./Dña.

D./Dña.

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:

- La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 11 de septiembre de 2023

Fdo.: Carmen María Cerdá Mondéjar

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

ÍNDICE GENERAL

ABREVIATURAS	13
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y REVISIÓN HISTORIOGRÁFICA SOBRE LA ESCUELA RURAL	29
1.1. La permanente renovación metodológica en Historia de la Escuela y la necesaria interdisciplinariedad científica para conocer la escuela rural	29
1.2. La historia de la escuela rural: estudio, análisis, formas de conocimiento y relación con la historia local	33
1.3. Fuentes y documentación	37
1.4. Historiografía y estado de la cuestión sobre la historia de la escuela rural en Murcia durante la Segunda República	45
1.4.1. La escuela rural como objeto de conocimiento para la Historia de la Educación: evolución de los estudios	45
1.4.2. La escuela rural republicana en las investigaciones: estado de la cuestión	50
1.4.2.1. Reformismo pedagógico y escuela rural durante la Segunda República	51
1.4.2.2. La escuela rural republicana durante la guerra civil y la dictadura, hacia una “nueva educación española”	64
1.4.2.3. Democracia y escuela rural republicana	70
1.4.2.4. La escuela rural republicana en el siglo XXI	75
1.4.2.5. Estudios sobre la escuela rural murciana de la Segunda República	81
CAPÍTULO II: LA ESCUELA RURAL EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA SEGUNDA REPÚBLICA	89
2.1. Antecedentes históricos: desde la configuración del sistema educativo en España hasta la crisis finisecular	89
2.2. Cambio de siglo, regeneracionismos, dictadura y triunfo republicano	103

2.3. Las grandes reformas educativas (1931-1933)	120
2.3.1. Gobierno Provisional y período constituyente: primeros decretos	120
2.3.2. Bienio social azañista: proyectos e iniciativas políticas	128
2.4. Bienio radical-cedista: las rectificaciones educativas (1933- 1936)	142
2.5. El Frente Popular: la vuelta a una política reformista en educación (febrero a julio de 1936)	149
2.6. La representación viva y activa de la administración educativa republicana en la escuela rural: Consejos Provinciales, Consejos Locales, Consejos Escolares e Inspección educativa	155
 CAPÍTULO III: CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS SOBRE LA ESCUELA RURAL. EL MODELO DE ESCUELA RURAL REPUBLICANA	 163
3.1. La llegada de la escuela al campo: entre la aceptación y la necesidad	163
3.2. La escuela rural, configuración de un modelo en el pensamiento pedagógico español	170
3.2.1. Organización escolar y pedagógica: escuelas elementales, graduadas, unitarias, mixtas, completas o incompletas	172
3.2.2. Orientación de la enseñanza rural: ¿Qué debe enseñarse en la escuela rural y cómo debe enseñarse? Sobre los contenidos y los métodos	176
3.2.3. La enseñanza rural en los Congresos y reuniones pedagógicas	183
3.2.4. Magisterio rural: formación, escalafones y sueldos	184
3.2.5. Edificios escolares rurales	189
3.3. El modelo de escuela rural republicana plasmado en la Constitución de 1931: unificada, gratuita, obligatoria, laica y activa. Su reflejo en la escuela rural	195
3.3.1. Escuela unificada	198
3.3.2. Escuela gratuita	204
3.3.3. Escuela obligatoria	206
3.3.4. Escuela laica	207
3.3.5. Escuela activa	215

CAPÍTULO IV: LA ESCUELA RURAL DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA. CARÁCTER Y REALIDAD	225
4.1. La Revolución en la escuela	225
4.2. Red de escuelas en el campo	232
4.3. Escolarización primaria en el espacio rural	242
4.4. Magisterio rural republicano	252
4.4.1. Creación de plazas de magisterio, exigencia de títulos académicos y opositores de 1928	253
4.4.2. Cursillos de Selección Profesional y Centros de Colaboración Pedagógica como medio de cooperación y asistencia para el magisterio rural	257
4.4.3. El papel de las asociaciones del magisterio primario y su impacto en el medio rural	260
4.4.4. Escalafones y sueldos	262
4.4.5. Plan Profesional de formación del magisterio, la reforma de las Escuelas Normales	267
4.4.6. Magisterio rural, caciquismo y vecindad en los pueblos	272
4.5. Organización escolar, curriculum e innovación pedagógica en la escuela rural, recepciones y resistencias	274
4.5.1. Símbolos republicanos en la escuela	275
4.5.2. Calendario, fiestas, curriculum escolar e innovación pedagógica	281
4.5.3. Libros de texto escolares	290
4.6. Inspección educativa y órganos de gestión en la escuela rural: Consejos Provinciales, Consejos Locales y Consejos Escolares	301
4.7. Atención social y cultural a la escuela rural: instituciones complementarias	306
4.7.1. Colonias escolares de vacaciones	307
4.7.2. Cantinas escolares	312
4.7.3. Roperos escolares	315
4.7.4. Bibliotecas escolares	316
4.7.5. Mutualidades y Cotos escolares	321
4.7.6. Las Misiones Pedagógicas y la actividad escolar	324

CAPÍTULO V: ARQUITECTURA ESCOLAR RURAL: CONSTRUCCIONES ESCOLARES Y CONDICIONES DE LOS EDIFICIOS, USOS Y ESPACIOS	333
5.1. Escuelas en villas, pueblos y aldeas	333
5.2. El revestimiento de una idea	336
5.3. La Oficina Técnica de Construcciones Escolares (OTCE): la supervisión estatal a la construcción escolar y la defensa del regionalismo arquitectónico	337
5.3.1. La Oficina Técnica y el G.A.T.E.P.A.C. la polémica constructiva	340
5.3.2. Modelos de edificios de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares y características arquitectónicas	345
5.4. Influencia de la corriente higienista en la tipología y estilo de las construcciones escolares republicanas	348
5.5. La financiación en la creación y construcción de escuelas	353
5.6. Estado y condiciones de los edificios escolares: rasgos generales y evolución del espacio escolar: la transición del modelo del local-escuela al edificio escolar	364
5.7. Prescripciones legales de los edificios escolares, emplazamientos, recomendaciones de mejora, disposición y distribución interna	368
5.8. La arquitectura como programa, el espacio del aula, su dimensión educativa y las relaciones entre los métodos pedagógicos y la disposición espacial de personas y objetos	375
 CAPÍTULO VI: EL ESPACIO ESCOLAR RURAL MURCIANO EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX	 379
6.1. Heterogeneidad Provincial: geografía, demografía, sociedad y economía	379
6.2. La configuración de los partidos judiciales murcianos y el espacio rural	380
6.3. Ciudad, huerta y campo	391
6.4. Estructura demográfica y socioeconómica	398

CAPÍTULO VII: LA ESCUELA RURAL EN MURCIA AL ADVENIMIENTO DE LA SEGUNDA REPÚBLICA	409
7.1. Enseñanza primaria y alfabetización en el campo murciano	409
7.2. El problema de la falta de escuelas en el campo	421
7.3. Absentismo escolar y trabajo infantil	439
7.4. Magisterio rural murciano	445
7.5. La actividad de la Inspección y las Juntas Provinciales y Locales de enseñanza	459
7.6. Creaciones y construcciones escolares	461
7.6.1. El desarrollo de la arquitectura escolar pública en Murcia. Modelos de escuelas rurales	464
7.7. Condiciones materiales de las escuelas rurales	493
7.8. Instituciones complementarias de la escuela	501
7.8.1. Colonias escolares de vacaciones, paseos y excursiones	501
7.8.2. Cantinas y roperos escolares	504
7.8.3. Bibliotecas escolares	506
7.8.4. Mutualidades y cotos escolares	508
7.8.5. Otras iniciativas de carácter educativo	509
 CAPÍTULO VIII: REFORMAS Y REPERCUSIONES EDUCATIVAS EN MURCIA DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA: 1931-1936	 513
8.1. Murcia en 1931: cambio político y realidad social	513
8.2. La experiencia democrática de la Segunda República en Murcia	518
8.3. Proyectos y reformas educativas republicanas en Murcia	524
 CAPÍTULO IX: SEGUNDA REPÚBLICA Y ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL MEDIO RURAL MURCIANO. REPERCUSIONES EDUCATIVAS	 533
9.1. Creación de escuelas de enseñanza primaria en el medio rural	533
9.2. El proceso de sustitución de la enseñanza religiosa en Murcia	562
9.3. Escolarización y fomento de la asistencia escolar	571
9.4. Enseñanza e innovación pedagógica en las escuelas rurales, graduación, organización, curriculum, manuales y textos escolares	577
9.5. Estado y condiciones de las escuelas rurales	591

CAPÍTULO X: FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL MAGISTERIO RURAL MURCIANO DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA	595
10.1. Creación de nuevas plazas, selección y formación del magisterio. El Plan profesional de 1931	595
10.2. Formación permanente del magisterio y proyecto educativo republicano	606
10.3. Magisterio y medio rural: condiciones económicas, materiales y sociales	610
10.4. Los reformadores y reformadoras de la escuela primaria republicana en el medio rural	614
 CAPÍTULO XI: ÓRGANOS E INSTITUCIONES DE APOYO A LA ESCUELA RURAL: CONSEJOS PROVINCIALES, CONSEJOS LOCALES, CONSEJOS ESCOLARES E INSPECCIÓN EDUCATIVA	 629
11.1. El Consejo Provincial de Murcia, los Consejos Locales y Consejos Escolares: funciones y desempeño	629
11.2. La Inspección de primera enseñanza: actividad y operancia	632
 CAPÍTULO XII: ARQUITECTURA ESCOLAR RURAL REPUBLICANA: ACONDICIONAMIENTOS Y NUEVOS EDIFICIOS	 635
12.1. Creaciones y acondicionamientos de escuelas en el medio rural	635
12.2. Proyectos de construcciones de escuelas en el medio rural	641
12.2.1. Los proyectos de arquitectos municipales: Lorenzo Ros Costa, Víctor Beltrí, José Luis de León Díaz-Capilla, Francisco Roca, Eladio Arana Angulo.	642
12.2.2. Los proyectos de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares: Manuel López Mora Villegas, Rodrigo Poggio, Raimundo Durán Reynals, Luís Prieto Bances, Eladio Laredo de la Cortina, Vicente Eced y Jorge Gallegos	679

CAPÍTULO XIII: ACCIONES AUXILIARES Y COMPLEMENTARIAS A LA ESCUELA: COLONIAS ESCOLARES DE VACACIONES, CANTINAS, ROPEROS, MUTUALIDADES Y FUNDACIÓN DE BIBLIOTECAS. REPERCUSIONES DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS	691
13.1. Colonias escolares de vacaciones	691
13.2. Cantinas, roperos y mutualidades	697
13.3. Fundación de bibliotecas	701
13.4. Repercusiones de las Misiones Pedagógicas	703
13.4.1. Servicio de bibliotecas.	705
13.4.2. Servicio de cine y proyecciones.	707
13.4.3. Museo circulante	709
13.4.4. Servicio de Música, Coro, Teatro del Pueblo y acciones de formación para el magisterio	714
13.4.5. La labor educativa de la Universidad Popular de Cartagena como delegación local de las Misiones Pedagógicas	715
13.4.6. Las Misiones normalistas	718
CONCLUSIONES	723
REFERENCIAS Y FUENTES	737
1. Fuentes primarias	737
1.1. Fuentes primarias de archivo	737
1.2. Fuentes primarias impresas	745
1.2.1. Documentación estadística	745
1.2.2. Documentación legislativa	747
1.2.3. Libros, capítulos, informes, memorias y diarios	759
1.2.4. Publicaciones periódicas	764
1.2.4.1. Revistas pedagógicas, congresos y prensa especializada	764
1.2.4.2. Prensa general	773
2. Fuentes secundarias	788
ÍNDICE DE FIGURAS	835

ABREVIATURAS

AC	Actas Capitulares.
AENM	Archivo Escuela Normal de Murcia.
AGRM	Archivo General de la Región de Murcia.
AGA	Archivo General de la Administración.
AHRM	Archivo Histórico de la Región de Murcia.
AMAb	Archivo Municipal de Abarán.
AMA	Archivo Municipal de Águilas.
AMAl	Archivo Municipal de Alguazas.
AMAr	Archivo Municipal de Archena.
AMCl	Archivo Municipal de Calasparra.
AMCR	Archivo Municipal de Campos del Río.
AMCa	Archivo Municipal de Caravaca.
AMC	Archivo Municipal de Cartagena.
AMCe	Archivo Municipal de Cehegín.
AMCi	Archivo Municipal de Cieza.
AMFA	Archivo Municipal de Fuente Álamo.
AML	Archivo Municipal de Lorca.
AMLi	Archivo Municipal de Librilla.
AMLTC	Archivo Municipal de Las Torres de Cotillas.
AMLU	Archivo Municipal de La Unión.
AMM	Archivo Municipal de Murcia.
AMMa	Archivo Municipal de Mazarrón.
AMMo	Archivo Municipal de Moratalla.
AMSJ	Archivo Municipal de San Javier.
AMTP	Archivo Municipal de Torre Pacheco.
APCCAO	Archivo Patronato Carmen Conde Antonio Oliver.
AR	Acción Republicana.
AUMU	Archivo de la Universidad de Murcia.
BILE	Boletín de la Institución Libre de Enseñanza.
CEDA	Confederación Española de Derechas Autónomas.
CNT	Confederación Nacional de Trabajadores.

DLR	Derecha Liberal Republicana.
ERC	Esquerra Republicana de Catalunya.
FAE	Federación de Amigos de la Enseñanza.
FETE	Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza.
GATEPAC	Grupo de Artistas y Técnicos Españoles para el Progreso de la Arquitectura Contemporánea.
ILE	Institución Libre de Enseñanza.
INE	Instituto Nacional de Estadística.
OIT	Oficina Internacional del Trabajo.
OTCE	Oficina Técnica de Construcciones Escolares.
PRLD	Partido Republicano Liberal Demócrata.
PRR	Partido Republicano Radical.
PRRS	Partido Republicano Radical Socialista.
PSOE	Partido Socialista Obrero Español.
S.F.	Sin fecha.
S.P.	Sin página.
UGT	Unión General de Trabajadores.

INTRODUCCIÓN

La Segunda República constituye un período de la historia reciente de nuestro país que ha sido abordado por los investigadores e investigadoras de forma muy extensa y desde casi todas sus dimensiones. De hecho, pocos períodos como el republicano muestran un desequilibrio tan visible “entre su brevedad cronológica y la extensa producción historiográfica de la que ha sido objeto” (González Calleja y Ribagorda Esteban, 2017, p. 11), únicamente superada por la etapa inmediatamente posterior, la Guerra Civil, contemplada durante largo tiempo como una deriva inevitable de la compleja situación socio-política de los años treinta.

En este contexto de proliferación de estudios sobre la Segunda República, la cuestión educativa y escolar, y su alcance reformista y modernizador, tema que comprende la presente tesis doctoral, no queda al margen. Desde la Transición, tal como se refleja en el capítulo referido al estado de la cuestión, han sido muchos los trabajos dedicados a estos temas desde el área de conocimiento de la historia de la educación, y no faltan razones para ello.

Actualmente, superados los 90 años de la proclamación del régimen republicano, la aparición de nuevos títulos comienza a notarse de nuevo viniendo a ensanchar el ya dilatado campo de estudio sobre el período. Esta tesis doctoral tiene su origen precisamente en este estado de ampliación de las investigaciones concretado aquí en el ámbito de la historia de la escuela y basado en un interés personal por el espacio rural y sus escuelas en un marco geográfico local como es el de la provincia de Murcia y durante un período cronológico significativo de la historia de España. Espacio y tiempo, como soportes elementales en la escritura de la historia que delimitan los marcos de esta investigación. Un espacio definido de forma clara por los propios límites geográficos de la provincia de Murcia y aún más por la atención a sus zonas rurales, en cierto contraste, no excesivamente acentuado para los años treinta, con el paisaje urbano; y un tiempo, próximo al presente, breve pero intenso, ceñido a los cinco años de gobiernos republicanos en España, de 1931 a 1936, entendiendo así mismo que las reformas realizadas durante los primeros años de gobierno republicano son consideradas fruto de un proceso renovador en la educación iniciado tiempo antes. Una experiencia singular sin duda, aunque no muy diferente a la de más de la mitad de las veintiocho democracias parlamentarias o cuasi parlamentarias que existían en la Europa de entreguerras, en medio de un panorama internacional muy convulso, agitado por una

fuerte crisis económica y que a principios de 1939 habían sucumbido a regímenes dictatoriales (Fraser, 2011, p. 111). Quizá a escala internacional el proceso histórico republicano y los cambios sociales que lo sustentaron, pudieron ser vistos como un triunfo más de un régimen democrático que, sin embargo, para España representó su primera experiencia verdadera, salvando el paréntesis de la breve primera República, de gobierno democrático. Un gobierno que se perdió muy pronto pero cuyo legado ha tenido amplias repercusiones que aquí se observan en el espacio educativo. Aún hoy se mantienen vigentes las esperanzas, los problemas y las soluciones que se produjeron en España durante la Segunda República, y transcurridos noventa y dos años, al analizar el período, intervienen en gran medida sentimientos, emociones y “opiniones políticas que sobre aquel pasado tienen los historiadores y el resto de ciudadanos” (González Calleja, Cobo Romero, Martínez Rus, Sánchez Pérez, 2015, p. 9). Las raíces de la democracia actual en palabras de Carlos Forcadell, se hallan con mayor arraigo en el período republicano, que en la monarquía tradicional o en las élites tardofranquistas (2009, p. 53). De igual manera, el diseño y planteamiento de un sistema educativo “único, obligatorio y gratuito para todos los españoles” y que favoreciese la igualdad de oportunidades y la formación de una actitud cívica y democrática, tal como reclamó la Ley General de Educación de 1970¹, fue expuesto por la Segunda República,

¹ Los modos de proceder fueron, no obstante, diferentes. El Preámbulo de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, aprobada por el gobierno de Franco se iniciaba así: “El sistema educativo nacional asume actualmente tareas y responsabilidades de una magnitud sin precedentes. Ahora debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación y ha de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna”. Evidentemente “la implantación, en el sistema educativo español, de un nivel de enseñanza único, obligatorio y gratuito” como fue la Educación General Básica, desde los seis a los trece años, por parte de la LGE “debe contemplarse en el contexto de un largo proceso iniciado en España en 1898 con la introducción, a título de ensayo, de la escuela graduada” (Viñao Frago, 1992, p. 69), por tanto, la LGE debe ser observada como la culminación legal de la extensión de la enseñanza obligatoria. En cuanto a la implantación del sistema único, entendiéndolo como escuela unificada que pretendía unir los grados de enseñanza (al menos la primaria y secundaria), la ampliación de la edad obligatoria escolar hasta los 16 años impuesta por la LOGSE implicó una conexión más estrecha entre la primaria cursada en los colegios y la secundaria en los institutos, donde se alargaba la estancia de acceso desde los 12 años a los 16 obligatorios. De este modo, todos los escolares debían cumplir de forma obligatoria su paso por el nivel primario y el medio. En lo que respecta a las escuelas rurales la LGE sí presentó claras divergencias respecto a la política educativa republicana pues bajo el argumento de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, inició un proceso concentrador de las pequeñas unidades escolares en los pueblos creando centros comarcales cuyo antecedente directo eran los internados o Escuela-Hogar fundados a principios de los sesenta. Concretamente a partir de las Órdenes ministeriales para la Transformación y clasificación de centros del 30 de diciembre de 1971 y del 14 de enero de 1972, fue cuando comenzó “la fiebre de creación de centros comarcales de enseñanza y consiguientemente la supresión de escuelas unitarias y mixtas” en muchos pequeños pueblos españoles (Jiménez Sánchez, 1983, p. 29). Podría decirse que la escuela rural se invisibiliza. No será hasta 1983 cuando se pruebe el R.D. de Educación Compensatoria cuando se reconocen de forma oficial “zonas educativamente marginales y deprimidas”. De hecho los nuevos Centros de Recursos creados específicamente para atender las escuelas rurales y a

recogiendo además la herencia de la configuración del sistema graduado. En este sentido, conocer, analizar y estudiar las repercusiones de transformación social que procuró la Segunda República observadas desde el espacio educativo ha sido el motivo que justifica esta tesis doctoral. Además, el interés principal se ha centrado en el ámbito escolar murciano y específicamente en las escuelas ubicadas en el campo.

Hacia los años treinta la provincia de Murcia era, al igual que el resto del país, un territorio predominantemente agrario y los índices de alfabetización de su población se encontraban entre los más bajos de España, con cifras más acusadas en el medio rural y con notables diferencias para el caso de las mujeres. La realidad de sus escuelas rurales era descrita de forma lamentable en algunos documentos oficiales, también en la prensa de la época y relatada por algunos escasos maestros y maestras que para el caso murciano dejaron testimonio de su labor. Realidad escolar como reflejo del medio circundante, espacios desatendidos y aislados en el tiempo. No sin razón anotó Hobsbawm en su proverbial *Historia del siglo XX*: “para el 80 por 100 de la humanidad la Edad Media se terminó de pronto en los años cincuenta; o tal vez mejor, *sintió* que se había terminado en los años sesenta” (1999, p. 291). En general, en los treinta España era un país de acusados contrastes, si bien desde los años veinte se produjo un notable crecimiento de ciudades como Barcelona, Madrid o Valencia, tendentes al proceso *modernizador*², aún más de la mitad de la población vivía y moría en el medio rural. La española “era una sociedad dual donde convivían el crecimiento económico, el desarrollo social y el despegue cultural de las ciudades con el atraso, el aislamiento y el hambre en el campo” (González Calleja, Cobo Romero, Martínez Rus, Sánchez Pérez, 2015, p. 978) y donde además los contrastes entre el norte y el sur evidenciaban claras diferencias. El escritor ruso Ilyá Ehrenburg describió su “belleza, deliberadamente trágica”, surcada por:

sus docentes recuerdan claramente al modelo de los Centros de Colaboración Pedagógica como medio de atención a las aulas rurales.

² Al referir el concepto de modernidad en sus tesis Ángel Llano siguiendo a Puelles Benítez lo simplifica definiendo sus distintas formas, así la modernidad económica expresaría el desarrollo industrial y capitalista, la modernidad política la constitución de sistemas democráticos de gobierno y la modernidad educativa la génesis y expansión de los sistemas de educación pública (2013, p. 11). De este modo, la evolución hacia la modernidad se interpreta casi como un proceso lineal de desarrollo que implica el paso de las llamadas sociedades tradicionales a sociedades progresistas y modernas. Sin embargo, dicha evolución es conflictiva y al interpretarla como un proceso de cambio y transformación no se detiene nunca (Llano Díaz, 2013, p. 12). En cuanto a la modernidad educativa, reducida al marco de la educación formal, se debe además tener presente el alcance de la educación popular mediante canales no formales e informales de aprendizaje que en los medios rurales representan un papel significativo. Así, cuando los republicanos plantean la extensión de la cultura hacia las zonas más alejadas y aisladas de la geografía española mediante la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas, el ideal de una modernidad educativa amplia como fuente de educación intelectual y moral, se refleja en sus líneas de pensamiento.

peñascos, un páramo rojizo, miserables aldehuelas separadas unas de otras por crestas severas, caminos angostos que acaban en senderos (...) En Almería, en Lorca, pasan a veces años enteros sin llover. Una tierra sórdida, resquebrajada; una niebla parduzca; un calor asfixiante, hambre... (1932, pp. 6-7).

Y frente a ello, ciudades como Madrid:

en la Gran Vía no hay descalzos. La Gran Vía es Nueva York (...) de un mal efecto teatral (...) una verdadera exhibición de contradicciones (...) por donde corre un Hispano-Suiza —el más lujoso automóvil de Europa, sueño de las “entretenidas” de París, se fabrica en España—. Al encuentro del Hispano avanza un burro. Sobre el burro va sentada una campesina tocada con un pañuelito. El burro no es suyo. A ella sólo le pertenece una cuarta parte del burro: su dote. El burro es propiedad de cuatro familias y hoy le toca el turno a ella. A ambos lados de la carretera se extiende una tierra plácida. Una moza arrastra por ella un arado de madera. El turista podría creer que se trata de una escena improvisada para una película, de una reconstrucción arqueológica, pero el flamante caballero, recostado en su Hispano, no se digna siquiera honrar a la moza con una mirada. Él sabe que aquello es un espectáculo cotidiano. El señorito ha descansado en San Sebastián... (Ehrenburg, 1932, pp. 8-9).

Ciertamente, un país de contrastes con manifiestas e importantes diferencias regionales donde la provincia murciana, como se describe a lo largo de esta tesis doctoral, ejemplificaba bien esta afirmación.

En este marco descrito, la hipótesis de partida de este trabajo se fundamenta en afirmar que la Segunda República planteó desde sus inicios un proceso modernizador desarrollado desde el espacio educativo y cultural que pretendió modificar las estructuras socioeconómicas y políticas del país y aminorar los descritos contrastes y desigualdades entre el medio urbano y el rural, manteniendo no obstante las particulares características del contexto y sin ánimo de asimilar el campo a la ciudad. La escuela en los pueblos debía cumplir una función educadora que, de uno u otro modo, revirtiese en la comunidad. Desde el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se trabajó de forma intensa por aumentar y extender la red pública escolar en el medio rural mediante un programa planificado de creación y construcción de nuevas escuelas, aumentar la plantilla del magisterio y dignificar su situación, tanto en su aspecto formativo como

material, reducir las altas tasas de analfabetismo existentes en el país, fomentar la asistencia escolar, renovar los métodos de enseñanza e incluir nuevos contenidos orientados a la formación de una conciencia democrática y ciudadana, modernizar la administración educativa dando nueva vida a la inspección y fomentar las instituciones complementarias a la escuela tales como cantinas, roperos, colonias y bibliotecas. Junto a todo ello, rebasando las paredes del aula y los muros de la escuela, la extensión de la cultura hacia las zonas más desatendidas y alejadas fue otro de los propósitos de los nuevos gobernantes. Se generalizó la idea de la educación para todos como una obligación básica de un régimen democrático y así se plasmó en el artículo 48 de la Constitución aprobada en diciembre. Desde la esfera política, la extensión educativa a través de la ampliación de la red escolar, el aumento en número y mejoras formativas y materiales del cuerpo docente y la democratización de la cultura, se convirtieron en un deber del nuevo gobierno, en un derecho de todos los ciudadanos y en una obra de justicia social (González Calleja, Cobo Romero, Martínez Rus, Sánchez Pérez, 2015, p. 320). Así lo expresaron los nuevos políticos mediante la aprobación de los primeros decretos desde su llegada al gobierno en abril que adelantaban claramente el programa educativo de la República más progresista. Atendiendo a estas consideraciones y delimitando el trabajo a un estudio de caso local centrado en la provincia de Murcia y específicamente en sus áreas de campo, nuestro interés se centró en las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron las disposiciones políticas aprobadas desde el gobierno central y dirigidas al fomento y extensión de la red pública escolar rural, a la ampliación y mejora del magisterio, al aumento de las tasas de alfabetización, a promover la asistencia escolar, a renovar los métodos de enseñanza, a modernizar la administración educativa, a fomentar las instituciones complementarias a la escuela y a extender la cultura hacia las zonas más desatendidas?, ¿De qué modo se configuró y articuló la estructura de la administración educativa republicana en la escuela rural?, ¿Existió un modelo ideal de escuela rural a poner en práctica para los sectores pedagógicos republicanos?, ¿Qué orientación se trató de dar desde el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a la enseñanza en el medio rural?, ¿Cuál era la realidad de la escuela rural española durante los años treinta?, ¿Existió una continuidad en los planteamientos y objetivos reformistas hacia las escuelas rurales y sus docentes durante los cinco años de gobiernos republicanos?, ¿Qué impacto real tuvo la proyección de la reforma política educativa republicana sobre las escuelas rurales y sus docentes?, ¿Afectaron de igual forma las reformas educativas a todas las provincias españolas, en

especial a la provincia de Murcia, y a sus áreas rurales logrando aumentar las tasas de alfabetización, el número de escuelas y mejorar la formación de sus docentes, así como modificar las estructuras socioeconómicas del país y eliminar diferencias regionales? Tras la formulación de la hipótesis, despejar estos interrogantes supuso el inicio de esta investigación. El análisis y estudio de los tres planos reflejados en las cuestiones formuladas, el de la política, el de las ideas y el de las realidades concretas, con atención especial al caso de estudio, condensan los objetivos planteados en esta tesis doctoral. De este modo, los objetivos del trabajo son:

- Referir y analizar las disposiciones políticas relativas a la escuela y la nueva organización educativa aprobada desde el gobierno central desde abril de 1931 a julio de 1936.
- Considerar si hubo una continuidad en los planteamientos y objetivos reformistas hacia las escuelas rurales y sus docentes durante las diferentes etapas de gobiernos republicanos.
- Analizar a partir de las fuentes primarias y secundarias las concepciones pedagógicas sobre la escuela rural.
- Examinar qué orientación, tanto a nivel ideológico como en metodología, se trató de dar desde el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a la enseñanza en el medio rural.
- Analizar la realidad de la escuela rural durante los años treinta atendiendo al número de escuelas existentes, a su estado y condiciones, a la situación del magisterio que las servía y a cuestiones de organización y curriculum, en España y específicamente en la provincia de Murcia,
- Observar el impacto de las reformas educativas republicanas sobre el medio rural en lo relativo al aumento y mejora de las escuelas, a la formación y dignificación del magisterio y a cuestiones de organización y curriculum, en España y en la provincia de Murcia.
- Analizar el papel desempeñado por la administración educativa republicana en el medio rural, tanto a nivel nacional como en la provincia de Murcia.
- Estudiar el papel de las instituciones complementarias a la escuela tales como colonias, cantinas, roperos, bibliotecas y celebración de Misiones Pedagógicas, tanto en España como en la provincia de Murcia.

- Poner en valor las nuevas construcciones escolares republicanas como expresión de un regionalismo arquitectónico adecuado al contexto, a nivel nacional y en la provincia de Murcia.

Para tratar de responder adecuadamente a las cuestiones planteadas y siguiendo la dirección de los objetivos marcados, se parte del planteamiento de un marco general en estrecha y continua relación con el espacio local, derivando una dialéctica entre lo nacional y lo local, pues no de otro modo se debe entender el estudio de la historia local. Así, se ha procurado situar y explicar los hechos intentando reflexionar sobre la realidad de aquellos años e interpretarla a la luz de las metodologías que la historia en general, y la historia de la educación en particular, ponen a disposición de los investigadores. Sin duda, la recurrencia a los archivos, fuentes políticas, legislativas y estadísticas, así como publicaciones del período, sin perder de vista el vasto y rico legado que sobre esta etapa de la historia de la educación existe en los trabajos ya realizados, han sido las herramientas básicas para abordar este estudio. La crítica, la interpretación, la síntesis y la exposición de las mismas, como partes del trabajo histórico, soportan los fundamentos metodológicos de esta tesis.

La estructura del trabajo comprende cuatro partes organizadas en 13 capítulos cuyo desglose se anota en las líneas que siguen. La primera parte se refiere a un estado general sobre la política educativa republicana dirigida hacia las escuelas rurales y la forma en que las disposiciones del Estado central trataron de hacerse patentes. La segunda parte aborda las distintas concepciones pedagógicas sobre las escuelas rurales. La tercera parte se centra en el análisis de la realidad de las mismas a nivel nacional a lo largo de los cinco años de repúblicas, donde, por supuesto, temas inherentes son los asuntos relativos al magisterio, a la organización y metodología escolar, al diseño del curriculum primario y a las instituciones complementarias a la escuela como fueron colonias, cantinas, roperos y bibliotecas, así como la actividad escolar asociada a las Misiones Pedagógicas, sin olvidar la arquitectura escolar republicana, reflejo del interés por mejorar las condiciones de los edificios en cuanto a ubicación, construcción y disposición. La última parte se refiere al caso de estudio donde se investiga y se analiza la situación de las escuelas rurales en la provincia de Murcia durante los años de la Segunda República abordando cada uno de los aspectos referidos de la investigación. El estudio de caso permite observar de forma más cercana la auténtica relación entre lo proyectado en los gabinetes políticos y su concreción real en un territorio determinado. Precisamente, es a pequeña escala donde se observa de forma más clara el impacto real

de las decisiones políticas y ello permite tener una visión más cercana de cómo los intentos reformadores republicanos se dejaron sentir en las escuelas.

Los 13 capítulos se complementan además con índices de figuras, tablas, referencias y conclusiones, que responden a un análisis lógico de los objetivos arriba planteados. Así, en el Capítulo I se aborda la necesaria referencia a la metodología y análisis crítico de las fuentes utilizadas, como parte del contenido epistemológico que propone esta tesis, completado en el capítulo de referencias; también se expone el estado de la cuestión e historiografía sobre la historia de la escuela rural y la escuela rural en la provincia de Murcia durante la Segunda República. En el Capítulo II se estudia la presencia de la escuela rural en la política educativa española entre 1812 y 1936. Cabe comentar que la normativa específica sobre el objeto de estudio es prácticamente inexistente para estas fechas³. Para entender esta situación de olvido y desatención se hace necesario remontarse a toda la legislación aprobada a lo largo del siglo XIX y que fue regulando su organización y funcionamiento en los años posteriores. Al revisar los diferentes informes, decretos y leyes se han intentado plasmar, de la forma más clara posible, todos aquellos aspectos que bien de forma directa o indirecta, afectaban a la escuela rural. Con todo, habrá que esperar hasta el año 1931 para que los sectores políticos educativos dirijan su mirada hacia la misma. Desde ese momento, el interés por el espacio rural y de forma específica por la escuela, se manifestó en la aprobación de varias medidas que pretendían dotarla de dignidad y significación. En el Capítulo III se analizan las distintas concepciones, ideas y discursos que se elaboraron sobre cómo debía ser la escuela rural. Partiendo de un breve análisis histórico donde se apuntan algunas cuestiones que aluden al origen de la separación entre ciudad y campo y a las diferentes representaciones que cada espacio fue conformando con el paso del tiempo en las mentalidades, se observan las dos tendencias ideológicas de las que más claramente emanaron dos concepciones muy distintas sobre el modelo de escuela rural. En el Capítulo IV se aborda la realidad de la escuela rural republicana poniendo especial atención en los procesos de alfabetización como elemento clave en la lucha contra el analfabetismo, se atiende al aumento de la red pública de centros, a cuestiones relativas al magisterio, a aspectos de organización, curriculum y metodologías pedagógicas, así

³ El hecho de que no existiese una normativa específica destinada a escuelas rurales durante este período, se debe según Feu i Gelis a que la escuela rural no existía como tal (1996, p. 85). De hecho, será a partir de los años republicanos cuando el término de escuela rural comience a ser más utilizado en alusión y atención al contexto espacial donde se ubicaban los centros educativos. La visibilización de la escuela rural por los republicanos fue un hecho, demostrado a lo largo de esta tesis doctoral.

como al papel desempeñado por la Inspección y los Consejos provinciales, locales y escolares que se establecieron en cada región. Igualmente se estudia el impacto de las obras de acción social consideradas como instituciones circunesculares a las escuelas: colonias, cantinas, roperos, bibliotecas, mutualidades, cotos y Misiones Pedagógicas.

El Capítulo V sobre arquitectura escolar en el medio rural adquiere sentido en tanto es durante la primera mitad de siglo cuando los edificios destinados específicamente para escuelas empezaron a proliferar, dado el incremento de la demanda educativa, junto a toda una normativa higiénico-pedagógica que los edificios debían cumplir. Los republicanos aún con claras limitaciones, fomentaron la ejecución de proyectos y la construcción de nuevas escuelas e impulsaron el trabajo de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares (OTCE), creada en 1920. Se analizan aquí los tipos y modelos de escuelas rurales, prescripciones legales, el papel asumido por el Gobierno en cuanto a las creaciones y nuevas construcciones, las cuestiones de financiación, el estado y condiciones de los edificios escolares y el programa arquitectónico que las nuevas escuelas debían tener.

En el Capítulo VI se inicia la parte referida al caso de estudio como preámbulo a la experiencia democrática de la Segunda República en Murcia. Se describe la situación geográfica, administrativa, demográfica y socioeconómica de la provincia murciana durante los primeros treinta años de siglo destacando como rasgo significativo su profunda heterogeneidad y contrastes entre los diferentes partidos que la conformaban y que en cierto sentido se manifestaban en sus aulas. El Capítulo VII dedicado de forma más específica a la escuela rural murciana previa al triunfo republicano, permite una aproximación a la realidad que hallaron los nuevos políticos sobre las escasas escuelas rurales en la provincia. Para poder apreciar y valorar el impacto de la obra educativa de la Segunda República en el medio rural murciano se debe partir del análisis comparativo de la etapa precedente. De este modo, se atiende tanto al estado y situación de las escuelas rurales, como a las condiciones del magisterio, a la actividad de la Inspección educativa y de las Juntas provinciales y locales de enseñanza y al papel desempeñado por las instituciones complementarias a las escuelas tales como colonias de vacaciones, paseos, excursiones, cantinas, roperos, bibliotecas, mutualidades, cotos y otras iniciativas educativas. Si bien en cuanto al desarrollo de la arquitectura escolar pública iniciada en los primeros años del siglo XX hubo algunas excepciones de escuelas construidas en el medio rural, el abandono y la desatención fueron las características que mejor definen las escuelas rurales murcianas en estos años.

Las reformas educativas practicadas por la Segunda República en Murcia a partir de 1931 y las repercusiones de las mismas se abordan en los Capítulos VIII al XIII. Así, tras la debida alusión a los efectos del cambio político en la provincia y los proyectos y reformas emprendidos en el ámbito educativo tratados en el Capítulo VIII, se estudian los aspectos relacionados con el aumento del número de escuelas de enseñanza primaria en el medio rural, el estado y condiciones de las mismas, el proceso de sustitución de la enseñanza religiosa, las cifras de escolarización y asistencia, y la organización de las enseñanzas e innovaciones pedagógica planteadas en las escuelas rurales, referidas en el Capítulo IX. La figura del magisterio rural murciano, la creación de nuevas plazas, los procesos de selección y de formación, así como sus condiciones económicas, materiales y sociales se abordan en el Capítulo X. En el medio rural los maestros y maestras más reaccionarios y defensores de los valores democráticos durante los años treinta, se convirtieron en muchos casos en los reales emancipadores de la escuela primaria republicana. El Capítulo XI aborda las funciones asumidas y desempeñadas por los órganos de la administración educativa a escala provincial: el Consejo Provincial de Enseñanza primaria, los Consejos Locales y los Consejos Escolares donde los hubo. También, la actividad y alcance en la provincia de la Inspección de Primera Enseñanza. Como reflejo del desarrollo de la arquitectura escolar rural en el país, en la provincia de Murcia destacaron la elaboración de proyectos por parte de arquitectos municipales y por algunos miembros adscritos a la OTCE que se describen en el Capítulo XII. Finalmente completando el panorama descrito sobre la escuela rural murciana durante la Segunda República, el Capítulo XIII aborda el alcance de las acciones auxiliares y complementarias a la escuela: colonias escolares de vacaciones, cantinas, roperos, mutualidades y fundación de bibliotecas, así como el desarrollo de las Misiones Pedagógicas en la provincia.

En cada capítulo y según procedía, se han expuesto las correspondientes tablas en las que se resumen resultados de la investigación particularmente relevantes como, por ejemplo, el número de escuelas existentes, las nuevas creaciones, datos estadísticos sobre el magisterio, alfabetización y listas de libros, con determinación de los años, tanto a nivel nacional como en los capítulos referidos al caso de estudio. También, se han recuperado e incorporado multitud de imágenes y fotografías sobre planos de escuelas, edificios, grupos escolares y material de archivo.

En cuanto a la delimitación temporal, claramente aparece determinada por el propio periodo objeto de estudio. Actualmente ya se hace imprescindible separar la experiencia

republicana, los hechos y la noción de gobierno y sus complejidades de 1931 a 1936, y la Guerra Civil, iniciada tras el golpe de estado. Es necesario contradecir la idea tan reiterada durante muchos años por ciertos sectores de la historiografía más conservadora de vincular la República en paz y en guerra. Conviene recordar como apunta López Villaverde “que el drama de la guerra no fue fruto de aquélla, sino la consecuencia indeseada, impuesta por sus enemigos” (2017, p. 24). La República no colapsó antes del 18 de julio de 1936 (Casanova Ruiz, 2007; Viñas Martín, 2006 y Viñas Martín en Amorós, 2011, p. 77; González Calleja, Cobo Romero, Martínez Rus, Sánchez Pérez, 2015, p. 1.175), el discurso del miedo y de la tensión en la primavera de 1936 fue sobredimensionado por los sectores conservadores “fabricando argumentos espurios” y desfigurando la realidad para justificar la acción salvadora de las tropas golpistas que fueron precisamente las que atacaron la República, intentando además de destruirla, borrarla de la memoria (López Villaverde, 2017, p. 429; Viñas Martín en Amorós, 2011, pp. 73 y 77). Así, en el presente trabajo se ha considerado el estudio de la República en detalle y de los aspectos educativos que convergieron a la misma, en lugar de tratarla como un preámbulo de la Guerra Civil iniciada a mediados de julio de 1936. La Guerra no fue consecuencia de la victoria republicana de 1931, pero lo que sí conllevó fue la manifestación clara de los odios y la violencia acumuladas por parte de los sectores más intransigentes ante el programa de reformas de los republicanos más progresistas. El mes de julio de 1936 fue un punto de inflexión que marcó el no retorno a la situación precedente. Desde el punto de vista educativo durante los años de guerra no hubo correspondencia con la situación previa, se cortó la labor reformadora de la República (Vázquez, 1975, p. 60) aunque en un afán de mantener vivo el espíritu del primer bienio, se intentó intensificar la labor educativa en las zonas donde el gobierno legítimo se mantuvo, sobre todo a partir de la aprobación de un nuevo plan de estudios de enseñanza primaria, la aprobación de varios proyectos de escuelas y la puesta en práctica de campañas de alfabetización destinadas mayoritariamente a población adulta⁴. La realidad sin embargo mostró también cómo muchas escuelas se cerraron,

⁴ Para una ampliación sobre la situación de la educación primaria, secundaria, educación especial y alfabetización de adultos durante la Guerra Civil pueden consultarse los trabajos de Vázquez, 1975; Mayordomo Pérez y Fernández Soria, 1993; también las Actas sobre las XXII Jornadas Internacionales d'Història de l'Educació, celebradas en Valencia entre el 9 y el 11 de noviembre de 2016 y publicadas bajo el título de *Educar en temps de guerra*. Además, son muchos los trabajos de Fernández Soria publicados sobre el tema desde la realización de su tesis doctoral en 1983, véase Fernández Soria 1984, 1984b, 2007, 2007b, 2017. Afirma el autor que durante la guerra civil “se establecen numerosas medidas de protección, defensa y asistencia a la infancia velando por su desarrollo y su formación” (Fernández Soria, 2017, p. 53). Es interesante la realización de un plan de alfabetización para las zonas rurales a partir

sobre todo las pequeñas escuelas rurales. Bastantes maestros fueron llamados a filas interrumpiendo su labor docente, que algunos continuaron en el frente formando parte de las Milicias de la Cultura, otros, formando parte de las escuelas populares de guerra y otros tantos, afines a la causa y conforme se definía la victoria de los sublevados, ejercieron en silencio, fueron depurados, fusilados o en el mejor de los casos, marcharon al exilio dejando al país agostado de educación y cultura e imposibilitando su modernización social y política⁵. Las aulas abiertas quedaron a cargo de maestros veteranos, maestras o de personas sin título⁶. En ambos bandos se inició el nuevo curso escolar pero las diferencias fueron notables, la educación se sometió “a fines impropios” aunque los argumentos que justificaron la legitimidad de la contienda “no pesaron lo mismo en las dos Españas enfrentadas” (Fernández Soria, 2017, p. 50). En la España gobernada por los militares se primó la enseñanza católica, las alusiones al pasado imperial de la nación española, el rechazo del parlamentarismo y el odio al comunismo que se identificó como ideología de la República⁷, mientras los republicanos defendieron una enseñanza política antifascista basada en los ideales “de paz, libertad y justicia social” (Mayordomo Pérez y Fernández Soria, 1993, p. 26), y sintetizada en “una democracia de nuevo tipo” (Fernández Soria, 2007a, p. 110), para la cual el papel del docente era fundamental. La escuela no podía ni debía mantenerse neutral en tiempos de guerra. La educación se convirtió así en un “instrumento revolucionario de control ideológico al servicio de una única manera de entender la vida” (Fernández Soria, 2017, p. 52). Las editoriales de las revistas publicadas durante los años de guerra, lo reflejaron de forma clara. Próximos a muchas escuelas se habilitaron refugios para los bombardeos y en algunas provincias como es el caso de Murcia, se fundaron colonias,

de noviembre de 1937, que a partir de los datos obtenidos permitió conocer las tasas de analfabetismo en la España republicana.

⁵ Un interesante estudio sobre el exilio del magisterio republicano, políticos e intelectuales y sus consecuencias para el país, se puede consultar en Fernández Soria, 2008, pp. 13-40 y 2019, pp. 61-99. Igualmente, sobre maestros que continuaron ejerciendo tras la victoria de los golpistas, aun en contra del nuevo régimen, ver Fernández Soria y Agulló Díaz (2004) que ponen en valor la figura del maestro rural valenciano Vicente Calpe.

⁶ Ante la falta de docentes, el Gobierno se vio forzado a cubrir quinientas plazas a mediados de 1937, a base no sólo de titulados de primera enseñanza, sino con puericultores, bachilleres, titulados de enseñanza profesional y, en general, con toda persona capacitada para la instrucción de los niños y niñas que poseyeran condiciones de carácter y vocación (Vázquez, 1975, p. 64).

⁷ En cuanto a las bibliotecas se conservaron muchas de las existentes, aunque con gran purga de títulos; obras de Blasco Ibáñez, Pío Baroja, Unamuno, Galdós o Machado fueron prohibidas, así como Tolstoi, Dostoievski, Darwin o Dickens. También se crearon otras nuevas con títulos afines a la ideología de sus fundadores (López Iñíguez, 2012, p. 221). De igual manera en los libros escolares se suprimió toda cuestión alejada de los valores del nuevo régimen y se remarcó el ideal católico que dotaba al conflicto armado de un carácter de cruzada nacional. Hubo un claro proceso de destrucción de la escuela y de la educación republicanas (Fernández Soria, 2017, p. 62 y 69 y ss.).

campamentos de acogida y residencias infantiles para los menores evacuados con el fin de atender problemas de higiene, alimentación y de mortalidad (Fernández Soria, 1987, p. 88).

En general, un panorama educativo y escolar muy diferente al aquí relatado desde 1931 a 1936, apreciable también en el campo, y que delimita por tanto el marco cronológico de esta tesis doctoral. Sin duda, y como se ha puesto de manifiesto con las referencias apuntadas, el estudio de la educación y la escuela durante los años de la Guerra Civil española⁸, conforman por sí mismos temas de investigación para nuevas tesis que a nivel local puedan enriquecer el nivel de conocimiento sobre este período de la historia de la educación en España.

Como afirmaba hace unos años Joan Soler la historia de la escuela rural republicana es aún una historia por hacer, desgraciadamente demasiado olvidada en los estudios socioeducativos y condenada al abandono y a la marginación por parte del sistema educativo (2005b, p. 104) focalizado en la mayoría de ocasiones en los medios urbanos. Y su historia se prolonga en el tiempo. Todavía la escuela rural continúa reclamando atención y medios, la plataforma política de la “España Vaciada” fundada como partido en 2021 tras el éxito de la agrupación “Teruel Existe” en 2019, persigue entre sus principales reivindicaciones frenar la despoblación en el medio rural mediante un fomento del desarrollo social, económico y medioambiental expresado en la dotación de infraestructuras y servicios para los medios rurales donde las escuelas sean lugares de referencia fundamental. Ante ello, se hacen necesarios trabajos de investigación que permitan conocer mejor su realidad y su evolución en el tiempo. Un tiempo en confluencia con un espacio donde convergen memoria, realidad y narración y donde la ciencia histórica cumple con la función pública que le corresponde (Carrillo García, 2020). Con una motivación así, elegir la historia de la escuela rural como objeto de estudio durante un período tan relevante desde el punto de vista educativo de nuestra historia reciente, no era difícil. Aplicarlo al espacio local implicaba percibir su evolución en un territorio próximo y cercano necesitado de estudios historiográficos que cubriesen los vacíos existentes. A esta tarea de ampliación del conocimiento en el tiempo y en el espacio de la escuela rural republicana murciana se dedica esta tesis doctoral. Tesis doctoral que presenta unas características especiales que devienen de la

⁸ Ya se ha hecho mención más arriba a la tesis de Fernández Soria sobre educación y cultura durante la guerra civil leída en 1983 en la Universidad de Valencia y publicada un año después por la editorial Nau Llibres, además de los varios trabajos del autor sobre el tema con fecha posterior.

envergadura de su propuesta, dada la escasez y dispersión de los documentos y fuentes de consulta, y resultados obtenidos tratando de reconstruir, a través de la ortodoxia en la exposición y la honestidad en el tratamiento de las fuentes, un período de la historia de la escuela en la provincia de Murcia. No representa una iniciación en las tareas de investigación, sino más bien el resultado de una dilatada e intensa experiencia investigadora durante la cual me han acompañado muchas personas que de una u otra manera han contribuido a hacer posible este trabajo.

Quiero hacer patente mi extensa gratitud a mi director de tesis, el profesor Pedro Luis Moreno Martínez, catedrático del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, por orientarme y animarme en el desarrollo de esta investigación.

Igualmente quiero manifestar mi reconocimiento a todos los compañeros y compañeras del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, con mención especial a Antonio Viñao Frago, por su ayuda, indicaciones y recomendaciones bibliográficas. A mis compañeros y compañeras de Isen, Facultad adscrita a la Universidad de Murcia, especialmente a María de la Rocha Díaz, M^a Dolores Delgado Marín y Luis Cruz Miravet, director del citado centro, así como a todo el personal de administración y servicios. A M^a Dolores Aledo Ruiz, Isabel Marín Gómez, José M^a García Martínez, Bienvenido Más Belén, Marina Hernández García, Ana Chacón Martínez, M^a Florencia Serra y Juan Eladio Palmis, quienes me han acompañado a lo largo de estos años.

Agradezco las facilidades encontradas en los archivos y bibliotecas consultados, especialmente en los archivos de Lorca, de San Javier, de Torre Pacheco, de Fuente Álamo, de Cartagena, de Mazarrón, de Moratalla, de Calasparra, del Patronato Carmen Conde y Antonio Oliver, de la Escuela Normal de Murcia, el General de la Región de Murcia y el Archivo General de la Administración por las atenciones del personal que atendía dichos servicios.

A toda mi familia, a Pepe y Flori, a Gervasio y Josefina, a Jorge, Alejandro y a la memoria de Natalia, a Quique, a Sofía, a M^a Ángeles Gonzálvez García, a Toñi Vivo Hernández y muy especialmente a Tania Jara Cerdá.

A mis padres Salvador y Carmen, a mi tía Toñi, a mis hermanos Marian y Enrique, a Germán por su apoyo incondicional, siempre, y a nuestros hijos Hadriano, Victoria Olimpia y Valeria Eleonora por sus ánimos y sonrisas, a todos ellos dedico esta tesis doctoral.

CAPÍTULO I: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y REVISIÓN HISTORIOGRÁFICA SOBRE LA ESCUELA RURAL

La metodología seguida en este trabajo de investigación se fundamenta en una exhaustiva y productiva consulta y explotación de fuentes de archivo relativas a la educación y a la escuela durante el período de la Segunda República en Murcia. El análisis de dichas fuentes complementado con todo indicio y materia de la que extraer información, base de la interdisciplinariedad científica necesaria para aproximarse a la compleja realidad del mundo rural, conforman parte esencial en esta investigación pues permiten el acercamiento a la realidad educativa, escolar y social y a una interpretación histórica de la escuela rural murciana durante los años treinta. Además, de forma paralela, y en confrontación con las fuentes primarias, la revisión y estudio de lo ya escrito sobre el tema objeto de investigación, es una tarea básica para no cometer errores de reiteración. El acercamiento a los estudios y trabajos sobre el tema de investigación, proporciona el marco teórico y permite conocer las perspectivas y enfoques desde los que la escuela rural republicana ha sido abordada.

1.1. La permanente renovación metodológica en Historia de la Escuela y la necesaria interdisciplinariedad científica para conocer la escuela rural

La Historia de la Escuela como disciplina inserta en el ámbito más general de la Historia de la Educación y de las Ciencias Sociales, y más ampliamente de la ciencia histórica, se halla en un continuo proceso de renovación metodológica, inherente también al resto de Ciencias. Ante los novedosos giros historiográficos que fomentan nuevas perspectivas y enfoques (es el caso de la historia social más clásica o de la reciente historia de las emociones o nueva historia cultural de la educación y de la escuela) y las nuevas, o no tanto, fuentes que en los últimos años se han incorporado al campo de investigación de la Historia de la Escuela, las cuestiones sobre metodología adquieren especial relevancia.

En nuestro país hasta casi mediado el siglo pasado, el tratamiento de lo escolar, como se estudia en el capítulo relativo a la evolución de los estudios sobre Historia de la Escuela, se refería casi en exclusiva a textos y memorias de carácter divulgativo y conmemorativo, desatendiendo otros aspectos de tipo espacial, contextual, social, cultural, económico o demográfico. De este modo, era evidente la casi nula atención

hacia la escuela ubicada en contextos rurales; sin embargo, y por la influencia que conllevó la escuela francesa de *Annales* y aún más, el giro hacia la *Nouvelle Histoire* de mediados del siglo pasado, se incorporaron nuevas *formas de hacer*, escribir y sentir la historia, que aportaron novedosas miradas históricas sobre la escuela como espacio propio y al tiempo integrado en una estructura educativa con profundas conexiones con el mundo social circundante y sus ritmos de cambios y permanencias; la historia de la escuela se hacía también social. Aún más, el desarrollo de la historia social hacia el marco cultural conllevó la incorporación de nuevas perspectivas en cuanto a historia de las mentalidades e historia de la vida cotidiana, que se convertirían “en algunas de las corrientes más influyentes en nuestro campo de trabajo, con una nueva mirada hacia la institución escolar” (López Martín, 2012/2013, p. 23). Ello trajo consigo la indispensable renovación del material analítico y de las formas de estudiarlo¹ así como la inclusión de tres elementos básicos relacionados con el entorno escolar: personales (maestros, alumnos, políticos, miembros de la comunidad educativa, etc.); materiales (construcción de edificios, emplazamiento urbanístico, condiciones de los locales, distribución de espacios internos, mobiliario, enseres, materiales de enseñanza, documentos administrativos y de trabajo, cuadernos, elementos ornamentales, etc.) y funcionales (metodologías, procedimientos de enseñanza, textos y manuales, currículum, disciplina, aspectos organizativos, formación de maestros, etc.) (Esteban Mateo, 1997, pp. 5-15). En cuanto a la ampliación de los temas que afectaban a la escuela, se produce en palabras de Tiana Ferrer una clara fragmentación de los objetos de estudio, así como de las perspectivas espaciales, pasando de un marco más universal o nacional a un conexto donde comienzan a proliferar los estudios regionales y locales² (2005, pp. 105-106). Agustín Escolano llegó a hablar de una “cierta balcanización de la investigación histórico educativa” (1997, p. 83), no siempre bien aceptada, y es que, los cambios producidos desde los años setenta en adelante han sido tan profundos que

¹ Viñao Frago advertía “(se) requiere una nueva lectura de fuentes tradicionales -estatutos, reglamentos, memorias...- y el recurso a otras hasta ahora menos utilizadas como las autobiografías y diarios, los informes de las visitas de inspección, las descripciones del edificio, aulas o de la vida escolar en general...” (1993-1994, p. 15). Virginia Guichot Reina añadía “Listas parroquiales, catastros, registros parroquiales, películas cinematográficas, testamentos, mobiliario escolar, testimonios de vida, y un sinnúmero de objetos que nos revelan el mundo educativo de determinada época se van a convertir en fuentes, tratamientos cuantitativos y cualitativos de los datos serán empleados indistintamente en las investigaciones histórico-educativas, tablas y relatos narrativos se darán la mano en la exposición de las conclusiones” (2006, p. 26).

² Hecho evidenciado también en la nueva configuración de las asignaturas de los planes de estudio universitarios vinculados a las áreas de pedagogía que desde un enfoque más generalista pasan a abordar temas más específicos y concretos tanto en materias de estudio como en áreas geográficas.

incluso podría hablarse de una refundación de la Historia de la Educación en cuanto a campo de investigación (Tiana Ferrer, 2005, p. 106).

Guichot Reina lo explicaba de forma clara:

Los temas tradicionales (ideas pedagógicas, instituciones escolares, política educativa) siguen existiendo, pero ya el enfoque es diferente gracias a esa atención que se presta al contexto, y ahora se produce una eclosión de nuevos temas: alfabetización, historia de la infancia y de la adolescencia, de la educación de la mujer, de la educación rural y urbana, de las mentalidades y actitudes frente a la escolarización, del currículum, la incorporación de sectores sociales marginales o minoritarios a la educación, las relaciones entre demografía, economía, política y escolarización, la historia comparada de los sistemas educativos, [y la historia local, añadimos], etc. (2006, pp. 39-40).

Un estallido de nuevos temas que, aunque sin duda enriquecían el conocimiento histórico desde múltiples y novedosas perspectivas, corrían también el peligro de ser en exceso fragmentados, dispersos y a veces no bien articulados entre sí. De este modo, y en el marco de la renovación del conocimiento histórico educativo la tendencia debe ser hacia una Historia de la Educación y de la Escuela integradas que, contando con la relectura e inclusión de nuevas fuentes y las aportaciones que ofrecían dichos elementos y temas, permita su adecuación a los tiempos presentes desde una perspectiva más global e integradora, superando la excesiva e individualista fragmentación de las investigaciones y considerando “la historia como ciencia que intenta abarcar lo humano en su conjunto y explicar con ello el funcionamiento de la sociedad” (Fontana Lázaro, 1992, p. 114). Para el caso, “el avance de la investigación histórico-educativa aparece sobre todo marcado por el deseo de considerar la educación como una realidad, un acontecimiento que se sitúa en un conjunto de otros y que, por esta razón, debe ser estudiado en el contexto de relaciones que lo sostienen con los múltiples aspectos que constituyen la sociedad” (Genovesi, 1991, p. 299).

Así entendido el estudio de la Historia, y específicamente de la Historia de la Escuela, debe contar con las aportaciones de otras ciencias, debe ser interdisciplinar y valerse por supuesto de diversas epistemologías y fuentes, con el fin de proporcionar visiones de análisis amplias que abarquen múltiples perspectivas: desde los estudios políticos, económicos, autobiográficos, geográficos, culturales, sociales, psicológicos, a estudios filológicos, artísticos, arqueológicos, etc. donde lo importante sea comprender el mundo

real y a partir de eso tener la capacidad de transformarlo. Estos prometedores vínculos inducen de forma inevitable a una “renovación de las fuentes documentales, las formas de investigar y de exponer los resultados de los trabajos” (Guichot Reina, 2006, p. 26). Y apunta Escolano Benito “Hoy no se puede escribir una historia de la educación rigurosa sin hacer referencia a las tramas y dinamismos sociales que condicionan los hechos educativos” (1997, p. 67). Así, estas nuevas concepciones sobre la educación y la escuela, no se limitan únicamente al campo escolar, ni a aquello que tiene lugar entre las paredes del aula (la historia interna de la escuela). En este sentido, partiendo de estas consideraciones y sin olvidar la escuela como espacio formal de aprendizaje, para el caso que nos ocupa son muchas las formas de conocer el mundo rural y los procesos de socialización popular que en este espacio se producen. De ello dan cuenta los trabajos abordados desde otras disciplinas tales como la historia oral, la antropología, la etnografía, la sociología o la psicología social, entre otras, cuyo tratamiento refleja la citada y necesaria interdisciplinariedad desde la que abordar los estudios sobre Historia de la Educación, de la Escuela y específicamente de la Escuela Rural, así como la ampliación y relectura bajo nuevos parámetros de las fuentes de trabajo tradicionales.

En su clásica obra Seignobos y Langlois apuntaban que en muchos casos el conocimiento histórico es por esencia indirecto, “el historiador trabaja sobre hechos transmitidos por observadores que le precedieron” (2003, p. 336) y en ese sentido los hechos que pretendían destacarse o como poco conservarse, presentan cierto carácter de selección, no así aquellos hechos o restos cuya conservación fue más fortuita. De tal modo, el postulado básico de cualquier historiador debe ser, más allá de la historia factual, que es aquella que remite a la mera descripción de los hechos distinguidos por otros, como explicó Ranke “el historiador no se propone más que describir las cosas” (citado en Bloch, 1952, p. 108), practicar una historia interpretativa, más amplia y con instrumental más diverso, que no es sino la historia que trasciende la mera observación y descripción de las fuentes y las somete a crítica y razón. Así, la Historia de la Educación no debe proseguir por más tiempo confinada como un relato escolar de hechos y acontecimientos pasados, sino que debe contemplar la educación en su relación vital con la cultura de su época y retornar al presente como “una ayuda para la dilucidación de lo que conviene realizar en el futuro” (Butts y Cremin, 1959, p. 19) dándose una progresiva sustitución de la historia narrativa de hechos y acontecimientos por la historia problema. Siguiendo a Carr y Kemmis (1988), la investigación histórico-educativa debería ser concebida como una ciencia social crítica e interpretativa.

En síntesis, en el campo del conocimiento, la Historia de la Educación, de la Escuela y de la Escuela Rural al igual que otras ciencias sociales, pretende explicar la realidad y generar conocimiento a través del cumplimiento de los requisitos que impone el método científico explicado de forma clara por Ruiz Berrio: planteamiento de problemas de investigación, formulación de preguntas e hipótesis, selección y análisis de las fuentes histórico educativas, comprobación de las respuestas mediante el estudio y crítica de las fuentes utilizadas y construcción de la síntesis explicativa (1997, p. 165).

1.2. La historia de la escuela rural: estudio, análisis, formas de conocimiento y relación con la historia local

La Historia de la escuela rural como escuela diferenciada de la urbana en cuanto a la ubicación espacial, características de los locales, cuestiones organizativas y metodológicas, magisterio, alumnado, etc. empezó a ocupar un tímido espacio en las investigaciones sobre la Historia de la Escuela a partir de los años setenta³.

Sin embargo, si bien las investigaciones que desde la Historia de la Educación y de la Escuela abarcan el tema de la escuela rural han aumentado en los últimos años y han ampliado las perspectivas desde las que se aborda, sobre todo con la reciente mirada hacia la *cultura escolar*, existen todavía carencias relacionadas con el estudio, el análisis y la manera de interpretar dicha historia. En esa línea, en la presentación del reciente monográfico sobre “Educación y mundo rural” publicado en la revista *Historia y Memoria de la Educación*, Alicia Civera Cerecedo y Antón Costa Rico aluden a una simplificación y limitación de aquellos estudios que únicamente se centran en las escuelas “para explicar la incidencia de la educación en los (diversos y complejos, el paréntesis es mío) espacios rurales”. Los autores reclaman la superación/ampliación del binomio educación-escuela y la visibilidad de otros entornos educativos y de formación que contribuyan a aumentar el conocimiento sobre el medio rural y sobre cómo este espacio se ha conformado a lo largo de la historia. Además, el estudio del medio rural en su conjunto, permitirá conocer cómo interactúa en este espacio la escuela como institución formal clave en los procesos educativos de formación de identidad, transmisión de conocimientos e instrucción de valores culturales. Así, el estudio de la

³ En el apartado relativo a la evolución de los estudios sobre historia de la escuela rural profundizamos en su trayectoria historiográfica. Al margen, un completo trabajo sobre la bibliografía referente a escuela rural y que además recoge el período cronológico que abarca esta tesis, es el de Joan Soler i Mata, 2005b, pp. 103-131.

Historia de la Escuela debe ser contextualizado en el marco social, espacial y temporal en que se desenvuelve para analizar la relación que existe entre los procesos de socialización popular que se dan en estos concretos ambientes. De tal modo, la Historia de la Escuela contextualizada en un marco concreto y en un tiempo determinados, no es ajena a la historia local, más amplia, que comprende en conjunto, o al menos así debe hacerlo, fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales. Pero aún más, la escuela, su medio, el tiempo y el estudio de los espacios regionales o microfísicas locales reproducen, o en casos matizan y refractan, procesos de orden global; la escuela rural republicana en la provincia de Murcia supone un caso de estudio que reúne las particularidades de múltiples espacios locales y cuyos rasgos definitorios son muy similares, aún sin olvidar las diferencias y particularidades de cada región. Ello permite considerar “una serie de invariantes de la problemática de la educación rural” (Gauthier y Luginbühl, 2012, p. 37), antes como ahora, a partir de rigurosos estudios llevados a cabo en entornos diversos.

El trabajo aquí presentado, aunque de temática local, se contextualiza en un marco más amplio, de carácter nacional, como medio para comprender y explicar una parte de la Historia, particularmente de la Historia de la Educación, de la Escuela y del espacio rural, que contribuya al conocimiento de los procesos sociales e históricos, y que permita observar sus ritmos evolutivos, variantes y persistentes, de forma amplia y con perspectiva. Ciertamente, el presente no escapa de su pasado, en palabras de Durkheim escritas hacia 1896 en su ensayo sobre *La prohibición del incesto* para comprender adecuadamente una práctica o una institución, para nuestro caso la Escuela, una regla jurídica o moral, es imprescindible remontarse hasta sus primeros orígenes, pues existe un fuerte vínculo entre lo que es actualmente y aquello que fue con anterioridad. Así, para conocer y comprender la realidad de la escuela rural hoy, es básico y necesario conocer su pasado y su evolución histórica apegada además al contexto en que se desenvuelve.

En el estudio histórico sobre la escuela rural, junto a la ya anotada necesidad de estudios interdisciplinarios, se precisa observar la sociedad rural en su conjunto y los efectos de los cambios sociales dentro de una perspectiva evolutiva, esto es, de una forma más continua y gradual, superando las tradicionales periodizaciones, para comprender mejor su construcción y significado actual. Claramente los logros conseguidos en el terreno educativo durante los años republicanos fueron muchos, su incidencia en el medio rural

se dejó sentir, como queda patente a lo largo de esta tesis doctoral, pero no se debe olvidar que fueron fruto de una larga evolución iniciada tiempo atrás.

A partir de estas consideraciones, cabe preguntarse, ¿qué relevancia puede tener para la historia de la escuela rural un caso de estudio de temática local y circunscrito a un período de tiempo breve, como el que aquí se presenta?

Plantear en la actualidad un trabajo de tipo histórico y más concretamente sobre la historia de una escuela rural en el período republicano, requiere fundamentar desde las primeras líneas la conveniencia del estudio para evitar el riesgo de elaborar un *petit recit* aislado del escenario global y sin conexión con este, o de crear relatos discurridos como “minucias eruditas carentes de interés histórico” (Fontana Lázaro, 2013, p. 317) que no rebasan los constreñidos círculos de instruidos localistas. Si consideramos la Segunda República como un período que trató de reactivar la escuela y por supuesto la escuela rural, y a partir de ésta, la sociedad española de los años treinta en su conjunto, acercar la mirada a la combinación de lo proyectado (disposiciones políticas del gobierno central) y lo ocurrido (plasmación de la realidad en un territorio concreto- ámbito local) puede contribuir a conocer mejor el impacto social y pedagógico de la labor educativa republicana, teniendo presente por supuesto la complejidad del período de estudio y las limitaciones impuestas por la etapa que siguió. Y en este análisis, no prescindir de la ya recurrida visión amplia y compleja del análisis de la realidad social, pues, “frente a la fragmentación del pensamiento y el fraccionamiento científico” (Viñao Frago, 1996, p. 12) del que pudiera pecar la historia local, el enfoque y tratamiento de la Historia en general debe intentar responder a la globalidad “que integre la naturaleza, la sociedad y el ser humano” (Viñao Frago, 1996, p. 12) que rompa la visión parcelada y que “haga ver que hoy todos los problemas importantes son problemas globales dentro de una sociedad compleja” (Viñao Frago, 1996, p. 12). Siguiendo a Narciso de Gabriel obvia considerar que la reducción de la escala de investigación no implica el reducir la entidad de los problemas, la razón es clara:

si se quiere practicar una historia con aspiraciones globalizadoras, que profundice en el análisis de las estructuras demográficas, económicas, sociales, políticas y culturales, así como en el de sus relaciones, es necesario recurrir a espacios que además de poseer una indudable unidad, resulten relativamente abarcables (2005, p. 403).

El estudio de la historia de una escuela local aquí realizado y que en palabras de Aróstegui representaría una historia sectorial, “la que presenta un solo nivel dentro de la existencia social como un todo” (1995, p. 189) no olvida la concepción de la historia total y especialmente, en el caso de la Historia de la Educación y de la Escuela, responde a

que la historia del hombre es una sola historia y que sería un error hacer de las historias sectoriales microhistorias que impidiesen la perspectiva de globalidad que la historia necesita (...) la medida estará en valerse de las historias sectoriales sin minimizar excesivamente el objeto investigado, intentando integrar cualquier conocimiento histórico en el marco de lo que podría ser la llamada Historia total. Y, en el caso de la Historia de la Educación, tal situación se hace necesaria porque entendemos que no hay actividad más específicamente humana que la educativa (Gómez García citado en Guichot Reina, 2006, p. 24).

Los estudios sobre historia regional⁴ comenzaron a surgir hacia fines de los años sesenta del pasado siglo XX. Para las fechas y como apuntaba Carreras Ares, el alemán F. Steinbach con cierto aire pretencioso se preguntaba “¿Tiene sentido acaso ocuparse de historia regional en nuestra época, una época de hegemonías políticas y áreas culturales a escala mundial?” (1978 cit. en Carreras Ares, 2000, p. 135). Si en la actualidad, pasados casi más de cincuenta años, situados en la tercera década del siglo XXI, retomamos esta cuestión parece que la pregunta adquiere total actualidad, ¿qué aporta un estudio de historia regional como el aquí presentado, en unos tiempos en los que ya la humanidad traspasa incluso las fronteras nacionales tornándose en global? La respuesta, al menos aproximativa, la ofrece en términos filosóficos Hermann Lubbe “hablando de la angustia ante un medio ambiente tecnificado y macrometropolitano que movería a buscar refugio en la patria chica y en el valor nostálgico de la historia local” (Carreras Ares, 2000, p. 135) ofreciendo un vínculo cercano al perdido ciudadano de la aldea global y unas respuestas que explican los acelerados cambios del mundo presente. En suma, más allá de la primacía de los vínculos locales que definen la historia de

⁴ En este caso se utiliza de forma indistinta el término historia local e historia regional para referirnos a los estudios de caso enmarcados en un área, región o espacio determinado. La tesis que aquí se presenta es claramente un estudio de historia local sobre la escuela rural republicana circunscrito al ámbito rural de la provincia de Murcia. Las delimitaciones geográficas utilizadas en la tesis se clarifican en el correspondiente capítulo sobre la definición del espacio rural murciano. Sobre la historia regional, su práctica actual y la relación con la historia más general, los planteamientos son similares a los ya expresados en Cerdá Mondéjar (2018, pp. 149-150).

España, como ya apuntó el historiador R. Carr, la pequeña historia local contribuye y mucho a construir el edificio de la Historia con sus variadas corrientes, y sobre todo, nos ayuda a “comprender el presente, pero nos obliga también, atendiendo a que los hechos que estudiamos no pueden disociarse de las peculiaridades de la naturaleza humana, a utilizar con mucha prudencia el instrumental analítico (...) distinguiendo lo que es útil de lo que nos puede llevar a una simplificación abusiva” (Fontana Lázaro, 2012, p. 16). Además, específicamente en el terreno de la Historia de la Educación de carácter regional y en palabras de Narciso de Gabriel (2005, p. 405), sus funciones se concretan en:

- 1) Reconstruir y recrear el pasado educativo de la comunidad en cuestión, tanto en sus particularidades y singularidades como en lo que tiene de común con el resto de realidades del país.
- 2) Contribuir a la reconstrucción de la Historia de la Educación en el conjunto del Estado.
- 3) Promover el avance del conocimiento histórico-educativo a nivel general.

En definitiva, se trata aquí de analizar una escuela local inserta en un contexto concreto que se articula, interrelaciona y enmarca en un proceso de escala nacional y en un contexto más amplio de ámbito internacional. En esta articulación de escalas, la escuela rural murciana y sus protagonistas adquieren relieve durante los años que transcurren de 1931 a 1936.

1.3. Fuentes y documentación

En metodología un primer paso en las tareas de investigación debe ser la revisión de lo ya escrito sobre el tema objeto de estudio, es la parte correspondiente al estado de la cuestión, aquí tratada en el apartado siguiente. Es una tarea fundamental para no cometer errores de reiteración o pensar que se ha evidenciado una idea nunca antes conocida. Además, este primer paso de acercamiento a los estudios y trabajos sobre el tema de investigación, proporciona el marco teórico y permite conocer las perspectivas y enfoques desde los que el objeto de estudio ha sido abordado. Dicha revisión además debe ser confrontada y complementada con la utilización de las fuentes primarias, con la parte más directa de la historia, al decir de Thompson, en el archivo “se encuentra la evidencia ambivalente y enigmática” (citado en Fontana Lázaro, 1992, p. 115). Y en cuestión de fuentes, se halla el sustancial cambio de visión arriba aludido, pues el

historiador ya no se vale únicamente del documento escrito custodiado en la mayoría de casos en los archivos y hemerotecas. Para acercarse al pasado, y concretamente al pasado de la escuela, se rastrean huellas de todo cariz, “ocultas en los meandros de la vida social, incluso los más escondidos... Se trata, en definitiva, de descubrir fuentes primarias que tienen la condición necesaria (aunque puedan ser insuficientes), para emprender la investigación histórica” (Genovesi, 1991, p. 301), rastreando cualquier indicio; lo que en palabras de Carlo Ginzburg constituye el “paradigma indicial” (Ginzburg, 1994, p. 146) por citar algunas: obras literarias escritas en la época, prensa, documentos audiovisuales de todo tipo, desde la fotografía hasta el cine o documental, pasando por la radio, folletos publicitarios y propagandísticos, tarjetas postales, ilustraciones; también restos de la cultura material, juegos y juguetes, muebles, vestidos, alimentación, gastos, higiene, material escolar, prácticas y discursos políticos, relatos autobiográficos e historias de vida, estudios de arquitectura, textos, manuales, diarios escolares, etc. Pero también, huellas de la más amplia cultura escolar y los ámbitos que influyen en la misma: práctico, discursivo y normativo, constituida así

por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades, reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas (Viñao Frago, 2002, p. 73)⁵.

En esta proyección hacia el pasado a través de los documentos escritos, restos materiales y cuestiones culturales, la contextualización es clave para no pecar en anacronismos. Y en el análisis del contexto la figura del historiador es esencial, valiéndose de toda fuente y herramienta que le permita reconstruir de la forma más verídica posible, el marco en el que la historia se construyó, “una disciplina que hace de lo muerto un objeto de saber, da lugar al hacerlo, a una nueva manera de ver el presente y de conformar su memoria, la memoria de cada generación; de quienes, desde ese presente, están abriendo el futuro. Es ahí, justamente, donde nace la responsabilidad

⁵ Esta nueva corriente, referida por Moreno Martínez (2007, pp. 45-74), fija su atención en la cultura escolar y se inicia con la publicación del artículo de Dominique Julia “La culture scolaire comme objet historique” en 1995, quien la entiende como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos (1995, p. 354). En los últimos años es ingente la cantidad de estudios que abordan el estudio de la escuela teniendo en cuenta estas *nuevas* fuentes y perspectivas de análisis.

social, moral, del historiador” (Viñao Frago, 1997, p. 33). La metodología de trabajo debe ser coherente con las fuentes utilizadas en la investigación, las cuales, independientemente de su naturaleza deben ser sometidas a un proceso de crítica externa que atienda su autenticidad, autoría y datación, y crítica interna que considere su relevancia, contexto, análisis del lenguaje...

Respecto a la escuela rural anotaba J. Soler, el problema “era poliédrico porque era a la vez político, económico, social, cultural y pedagógico” y diverso, en tanto afectaba “a la cantidad y a la calidad de los edificios y locales escolares, a la organización de la escuela y a los métodos y recursos didácticos que sustentaban la enseñanza y el aprendizaje y, además, a la función, formación y consideración social del maestro” (2008, p. 19). De este modo, las formas de acercarse al conocimiento y estudio de la misma deben ser también múltiples y deben cubrir los citados planos, con lo cual la variedad y diversidad de fuentes y enfoques se hace necesaria.

Básicamente las fuentes utilizadas en el presente trabajo de tesis doctoral se refieren a fuentes primarias tales como documentos oficiales (bien textos legales emanados desde el Gobierno central, bien documentos institucionales conservados en archivos: actas de sesiones de plenos, actas de Consejos provinciales y locales, informes de inspección, correspondencia, listas e inventarios, proyectos, memorias y planos de construcciones escolares...), series estadísticas, escritos coetáneos al período republicano y artículos de prensa, tanto de tirada general como específicamente pedagógica. Siempre que se ha podido hemos recurrido también a fuentes fotográficas y audiovisuales, memorias, fuentes orales, manuales escolares, obras literarias sobre la época...⁶ Igualmente, el trabajo se nutre de la recopilación, estudio y análisis de fuentes secundarias relativas a estudios realizados sobre la escuela rural durante los años de gobierno de la Segunda República en España con especial atención a los estudios relativos a la provincia de Murcia.

La acotación temporal y espacial del estudio resulta en este caso obligada, pues, ha permitido reflejar la situación previa al triunfo en urnas de las candidaturas republicano socialistas del 12 abril de 1931, abordar los años transcurridos hasta julio de 1936 y

⁶ Una lista detallada de todas las fuentes consultadas y que aparecen reflejadas a lo largo de las páginas de la tesis se puede consultar en el capítulo de referencias. Más allá de que la referencia a fuentes orales aparece incluida en el trabajo, su presencia y utilización en la tesis ha sido muy escasa. Se han podido realizar dos entrevistas abiertas no estructuradas, más bien conversaciones, con dos informantes que tuvieron relación con la escuela rural durante los años treinta, como alumnos y como hijos de maestro. Sin embargo, la información utilizada en la tesis se ha basado más en los relatos de sus memorias escritas que en los testimonios orales recogidos.

llegar hasta el golpe de estado del 18 de julio que paralizó la acción reformadora republicana, con el fin de conocer la trayectoria de la escuela rural murciana durante esos años y en qué medida la renovación escolar iniciada tiempo antes llegó al campo y a sus gentes.

En relación a la consulta de las fuentes de archivo se ha realizado una exhaustiva búsqueda de información en los archivos municipales correspondientes a las áreas delimitadas como zonas de campo en la provincia de Murcia. En el capítulo relativo al espacio escolar rural murciano se atiende a la definición y características de dichos entornos. Básicamente los archivos municipales consultados han sido los correspondientes a las zonas adscritas a los partidos de Lorca, Cartagena, Murcia y sus respectivas pedanías del campo, Caravaca, Cieza, Mula, Totana, Yecla y La Unión complementados con la información recopilada en el archivo de la provincia, de la universidad y en archivos de ámbito nacional⁷, así como las hemerotecas tanto locales, provinciales y nacionales que en su mayoría cuentan con fondos digitalizados.

Desde un primer momento y en relación al estado de conservación de los fondos documentales de archivo y su accesibilidad para la investigación, se constató el fraccionamiento, dispersión y desorden de los mismos. En la mayoría de los archivos municipales consultados los documentos, más allá de los libros de actas de las sesiones de plenos y actas de los Consejos Locales, cuando los hay, no están catalogados ni organizados siguiendo criterios temáticos, lo cual dificulta en suma la labor de consulta, investigación y posterior referencia. Además, para el caso, muchos documentos aparecen reutilizados con anotaciones diversas por ambas caras, otros se utilizaron para hacer pasta de papel durante la guerra, dada la escasez de material, y en otros casos, simplemente fueron destruidos tras la victoria nacional con la idea de eliminar huellas del pasado republicano⁸. Su conservación es en general muy fragmentaria, así por ejemplo se hallaron y consultaron varios escritos de maestros y maestras informando de que tras requerimiento del Consejo provincial o de la Inspección, enviaban adjuntos datos estadísticos y listas relativos a la matrícula de cada una de sus escuelas y dichos documentos no se conservan ni queda evidencia de los mismos.

⁷ La lista completa de archivos consultados puede verse en el capítulo de referencias.

⁸ El problema de las fuentes primarias no es un caso aislado de la provincia murciana, ni tampoco exclusivo del período republicano, aunque sí muy acentuado durante el mismo. En su tesis doctoral sobre la escuela rural franquista en Albacete, Juan Collado Carbonell alude a la dificultad en la localización y acceso a documentos municipales (2015, pp. 24-25).

Hasta tal punto la conservación de los documentos fue desafortunada, que el Gobernador Civil de la provincia de Murcia dictó Orden en el Boletín Oficial de 15 de febrero 1938 de no utilizar los fondos de los Archivos Históricos para hacer pasta de papel u otros menesteres (Ayala Pérez, 1978, p. 10). En 1937 Matilde López Serrano, Vicepresidenta de la Junta Delegada de Incautación, Protección y Conservación del Tesoro Artístico, explicaba en su Memoria que habían enviado petición al Coronel Jefe del Ejército del Centro “para que si lo estimaba conveniente circulase orden a todos los lugares de su mando con objeto de que no fueran vendidos para hacer pasta de papel los archivos históricos de los pueblos sin que previamente nuestros técnicos los examinen, cediendo nosotros a cambio otro papel inservible en los casos procedentes” (citado en Palomera Parra, 2015, p. 7). Desgraciadamente era frecuente y hasta casi normal, que cantidades ingentes de documentos de archivos, libros, documentos, etc., cuyo contenido no se revisó, fuesen vendidos a las fábricas de papel para ser convertidos en pasta. Durante la Guerra Civil se destruyeron y se ocultaron muchos escritos de todo tipo, la “opacidad de la época” como la caracterizó Carmen González Martínez en su estudio, y la “confabulación del olvido inconsciente o promovido, para la destrucción de la historia” (1999, p. 22) de toda la centuria de los 30 de nuestra historia reciente, define el estado de las fuentes relativas a esta investigación.

El fraccionamiento de los datos consultados en la mayoría de archivos resulta en lagunas en los documentos que impiden aportar cifras claras y seriadas sobre listas anuales de niños y niñas escolarizados y asistentes, alfabetización, inventarios de materiales, memorias de maestros y maestras... sí existen en general algunas referencias más claras relativas a las cuestiones relacionadas con estado de los locales, sobre todo quejas de maestros, maestras y de vecinos, construcciones escolares (peticiones y solicitudes de creación de escuelas, así como redacción de proyectos y memorias para las nuevas creaciones), registros de escuelas anotadas en los Libros oficiales, nombramientos y ceses de maestros y maestras, y asuntos relativos a las comisiones de depuración (1936-1939) y expedientes de incidencias al magisterio. Cabe destacar la información contenida en los libros de actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza con temas en exceso burocráticos y de orden administrativo, de actas de los Consejos Locales de Primera Enseñanza con algunos datos básicos sobre las pedanías, el magisterio, donde abundan nombramientos y traslados, el alumnado, las necesidades escolares de cada lugar y el estado de los locales de escuelas; las Actas Capitulares tras cuyo análisis se refleja la mayor o menor atención que las autoridades municipales

dedicaron a asuntos educativos; en su mayoría trataban aspectos de tipo económico, presupuestos, solicitud de escuelas y subvenciones, alquiler de locales, de casas para el maestro o la maestra... en casos de mayor gravedad, atendían y tramitaban otros asuntos como apertura de expedientes, contactos con la inspección provincial... El resto de documentos recopilados en archivos, aunque valiosos, ofrecen una información más dispersa para la recuperación de la escuela rural murciana republicana.

De igual modo, en cuanto a la referencia de cada tipo de documento, existen diferencias sobre cómo aparecen catalogados en cada uno de los archivos, así mientras que en unos existe cierto orden en función de asuntos temáticos: Actas, correspondencia, alumnado, escuelas... en otros los documentos aparecen en carpetas, uno sobre otro, sin orden temático ni cronológico lo que dificulta la correcta identificación y cita de la fuente para su consulta. Hecho por el cual cuando aparecen citas de fuentes primarias a lo largo de la tesis dependiendo del archivo no hay homogeneidad en las referencias, aunque respetando este criterio se ha tratado de ser lo más exhaustivo posible.

Como ya se ha anotado, el trabajo de archivo ha sido complementado, con una profunda revisión y estudio de la normativa emanada desde el gobierno y referente de forma directa o indirecta, a aulas rurales. En este sentido se debe matizar la exclusión de los colegios privados y religiosos cuya referencia en el estudio va siempre pareja a alguna posible relación con el espacio rural. Las leyes, normas, órdenes y decretos se han consultado en su mayoría en fuentes ministeriales y diarios oficiales como la *Gaceta de Madrid*. También fuente de estudio de este trabajo han sido los discursos, proyectos e informes sobre los que se sustentan los cambios en la estructura educativa. Igualmente interesante para el trabajo ha sido la información extraída de los censos de población⁹ y estadísticas publicadas en los Anuarios que aportan datos cuantitativos sobre la enseñanza primaria, aunque su fiabilidad debe ser correctamente contrastada. En muchos casos, los datos sobre escolarización eran ofrecidos por los maestros y hay ocasiones en las que la exactitud de tales registros plantea dudas pues los libros de registro no siempre se cumplimentaron con rigor y en algún caso se ha documentado incluso el engordamiento de las cifras de asistencia escolar para no cerrar la escuela. Además, existían cifras muy dispares para las escuelas públicas y las privadas y los inspectores no siempre fueron del todo sinceros en sus tareas de revisión.

⁹ Para los censos de población como fuente para el estudio de la alfabetización véase Vilanova Rivas y Moreno Julia, 1992.

De gran valor ha sido la recopilación, estudio y análisis de la prensa local, provincial y nacional, así como los Boletines Oficiales sobre educación y los escritos coetáneos al período estudiado. En cuanto a la prensa se ha trabajado con diarios de todo tipo, de temática general y más específicamente pedagógicos, con números muy escasos para el caso murciano, publicados durante las fechas que comprende el estudio. En la provincia de Murcia a excepción del diario *El Magisterio de Murcia* que cesó precisamente en 1931, la prensa educativa se dedicó mayoritariamente a grados superiores, destacando *Universidad* vinculada al sector de universitarios católicos y la revista *Norma*, también de carácter universitario, de tirada mensual con tendencia más a la izquierda y editada por la Federación Murciana de Estudiantes. Un año antes se editaba *Anales de la Universidad* que cesó en 1932 para reaparecer durante el franquismo. En Murcia con la salvedad de los títulos citados y sin alusión a la enseñanza primaria, destacó ante todo la prensa general donde se anotaron algunas noticias relativas a escuelas y al magisterio. Los títulos consultados entre los que se encuentran algunas referencias a la cuestión educativa han sido: *La República*, *El Liberal*, *Nuestra Lucha*, *Acción*, *Cartagena Nueva*, *El Eco de Cartagena*, *Confederación*, *Faro*, *La Verdad*, *La Cosecha*, *La Tarde*, *Diario republicano de Lorca*, *Tontolín*, *Nosotros*, *La Lucha*, *Trabajo y Levante Agrario*, entre los más significativos.

Sobre la prensa nacional la consulta se ha limitado más a la oferta más puramente pedagógica, aunque sin omitir información importante contenida en otros diarios tales como *Luz*, *El Sol*, *El Debate*, *ABC*, *Arquitectura Contemporánea (AC)*... y destacan mayoritariamente *La Revista de Pedagogía*, *la Revista Trabajadores de la Enseñanza* (1931-1936), *El Magisterio español*, *Boletín de la ILE* hasta 1936, *Escuela Moderna y Suplemento*, *Revista de Escuelas Normales (Guadalajara)* (durante los años en que fueron publicadas), *Escuelas de España*, *El Ideal del Magisterio*, *Boletín de Educación*¹⁰ del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Revista de Psicología i Pedagogía*, *Boletín de la Asociación de Maestros de las Escuelas Nacionales de Madrid*. Cabe citar también como ya se han referido, los escritos y memorias de maestros y autores contemporáneos a las referidas publicaciones que en sus letras expresaron su preocupación por las aulas rurales, es el caso, entre otros, de Félix Martí Alpera, Antonio Ballesteros, Manuel García Morente, Herminio Almendros, Antonia

¹⁰ En el caso de Murcia el *Boletín* iniciaría su publicación en fecha más tardía, todavía en septiembre de 1934 no se publicaba en la provincia.

Lorenzo, Miguel Deyá, Juvenal de Vega, Fernando Sáinz, Concepción Sáinz Amor, etc. todos citados a lo largo del trabajo.

Igualmente de gran provecho ha resultado la consulta de los proyectos y memorias que se realizaron para la construcción de nuevas escuelas, en muchos casos bien conservados y completos lo cual permite un acercamiento preciso a la realidad de los edificios escolares y al conocimiento de la evolución de la arquitectura escolar en el caso concreto de la provincia de Murcia. En este sentido, en los casos en que los edificios se han identificado y algunos se han conservado, aunque en la mayoría variando su uso como escuelas, se han tratado de aportar todos los datos posibles sobre su ubicación, conservación, uso... para esbozar unas líneas de lo que podría ser un catálogo e inventario de construcciones escolares inexistente hasta la fecha en la provincia de Murcia.

Las fuentes secundarias han sido abordadas al tratar el estado de la cuestión. Es de notar aquí que, aunque los estudios relativos a educación durante el período republicano son abundantes en el país y sobre todo en lo que se refiere a consideraciones generales, tal como queda reflejado, no así para el caso de la provincia de Murcia donde prácticamente el período que transcurre de 1931 a 1936 ha sido muy escasamente estudiado. Este hecho permitió plantear un primer punto de partida en la investigación referido a la falta de trabajos sobre aulas rurales en el área de estudio elegida, la provincia de Murcia, durante los años republicanos. En este sentido, muchos de los aportes presentados en el trabajo constituyen un punto de partida para un mayor conocimiento de la realidad de la escuela rural murciana republicana.

En síntesis, los límites que ha presentado esta investigación, han venido condicionados por la conservación de algunas fuentes primarias y la falta de datos más precisos. Al hecho constatado de su dispersión y fraccionamiento se sumó el condicionante, reforzado por la dictadura, de la poca solvencia y coherencia de los responsables administrativos en su protección. Con todo, también se ha de destacar en esta valoración epistemológica de las fuentes utilizadas, que el trabajo presenta múltiples posibilidades derivadas de la propia metodología fundamentada en una profunda revisión y estudio crítico de todo el material recopilado y que ofrece información válida, rigurosa y novedosa del período abordado.

1.4. Historiografía y estado de la cuestión sobre la historia de la escuela rural en Murcia durante la Segunda República

En esta proyección hacia el pasado la revisión de lo que otros han escrito, el estado de la cuestión, “forma parte de la tarea previa a cualquier especulación teórica” (Langlois y Seignobos, 2003, p. 79) y es fundamental en todo trabajo de síntesis en tanto proporciona el marco en el que la investigación se desenvuelve, pues permite conocer qué se ha escrito y desde qué perspectivas se ha hecho. Al tiempo, el conocimiento y estudio de la propia historia de dichos escritos, su análisis e interpretación esto es, la historiografía, posibilita conocer la trayectoria de los estudios, su génesis, desarrollo y estado actual. Partiendo de estas premisas, a continuación, se refiere la evolución seguida por los estudios de historia de la educación rural y de la escuela, al tiempo que se abordan las investigaciones que abarcan el campo de la historia de la escuela rural durante los años de la Segunda República en España y más específicamente en la provincia de Murcia.

1.4.1. La escuela rural como objeto de conocimiento para la Historia de la Educación: evolución de los estudios

El interés de investigadores por la historia de la educación rural y de la escuela rural como espacio formal de aprendizaje, surge superados los años 70 del pasado siglo XX, en una época relativamente reciente, coincidiendo con la aparición de la Nueva Historia y una revisión de lo que se da en llamar nuevas formas de *hacer la historia*¹¹. Esta disposición hacia nuevos campos de estudio y la expansión vertiginosa del universo de los historiadores (Burke, 2003, p. 13), se produce en un marco geográfico amplio, que no se reduce únicamente a España, aunque la evolución de los estudios de historia sobre aulas rurales en nuestro país, es especialmente interesante pues, como apuntaremos más adelante, va pareja al doble proceso de supresión y concentración escolar de los centros rurales y a su visibilización normativa y académica.

En líneas generales, la evolución de los estudios de historia viene marcada por la Escuela francesa de *Annales*. Dicha evolución, tendrá su reflejo en el campo de la Historia de la Educación, como iremos mostrando.

¹¹ La obra *Formas de hacer Historia*, editada por Peter Burke analiza diversos temas y perspectivas de la investigación histórica incidiendo en la metodología y práctica de la historia.

Desde su fundación en 1929 y la publicación de la Revista *Annales d'histoire économique et sociale* por parte de M. Bloch y L. Febvre, los estudios de Historia adquirieron nuevo carácter; frente a la historia descriptiva de los acontecimientos bélicos y políticos propia de la corriente más historicista, donde primaban las grandes figuras, la historia mudaría en social, la historia se hacía interpretativa y se ampliaban los temas de estudio, enriquecidos además con las aportaciones de otras ciencias. A partir de esta novedosa mirada, empezaron a interesar las estructuras y los procesos sociales que determinaban la vida de los individuos, aún más, con una visión integradora que aumentaba la perspectiva temporal y que implicaba la ampliación de las fuentes de trabajo para conocer y acercarse al pasado, ahora “hay la historia sin más, en su unidad. La historia que es por definición absolutamente social” anotaba Lucien Febvre, posiblemente abusando de una cierta supremacía de “lo social”, en su ya clásica obra *Combates por la historia* (1982, pp. 39-40).

El contexto es determinante en estos nuevos planteamientos, los años finales del XIX y principios del XX, vienen marcados de forma profunda por importantes transformaciones en la vida de las personas, el fin de las estructuras del Antiguo Régimen conllevaron la aparición de nuevas clases sociales, nuevas formas de trabajo, un nuevo sistema económico, nuevas formas de gobernar, la extensión plena de los sistemas educativos formales y en definitiva, nuevas formas de vivir, ver y sentir el mundo.

Pero si bien este primer giro en los estudios de Historia significó la observación de temas y fuentes hasta el momento no abordados, así como nuevas metodologías de carácter más analítico que descriptivo, el desarrollo de los estudios no se detuvo aquí. La publicación en 1949 de la tesis doctoral *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, de F. Braudel conllevó una nueva visión del tiempo histórico explicando los acontecimientos a partir de tiempos diferenciados en distintas duraciones. Años más tarde, en la década setenta, con J. Le Goff y P. Nora se acuñaba el término de Nueva Historia, referido al inicio; se incluía entonces el interés por la historia de las mentalidades como un campo amplio, pero poco preciso, que incorporaba los comportamientos, los gestos cotidianos, el inconsciente, las emociones, las creencias populares, las formas de conciencia, las estructuras ideológicas o los imaginarios sociales, cosmovisiones, entre muchos otros elementos posibles; se integraba nuevamente el acontecimiento y los objetos de investigación y las fuentes se multiplicaban ahora. Como ya se ha anotado en el apartado previo, todo aquello que

ofreciese información sobre el pasado sería susceptible de ser utilizado como herramienta de análisis; en su clásica obra *Hacer la Historia* (1974), editada en tres volúmenes, Jacques Le Goff y Pierre Nora afirmarán, “existen nuevos problemas, nuevos enfoques y nuevos temas”¹².

En igual sentido que la evolución seguida por la Historia, los primeros ensayos sobre Historia de la Educación en España, aparecidos hacia finales del XIX, “no pasaban de crónicas institucionales de carácter propagandístico y conmemorativo” (López Martín 2012/2013, p. 20) que no atendían otros aspectos de tipo contextual, social, cultural, económico o demográfico. Concretamente, la Historia de la Escuela se limitó en la mayor parte de ocasiones a la celebración del aniversario de alguna institución, sobre todo religiosa “a las biografías de fundadores, directores escolares, profesores, exentos de aparato crítico, convertidos a veces, en simples hagiografías” (Esteban Mateo, 1983, pp. 1.008-1.009). Era evidente la nula atención hacia la escuela ubicada en contextos de campo, pues prácticamente los enfoques de las investigaciones históricas no trascendían los muros del aula o de la institución escolar.

Con posterioridad y siguiendo la evolución de *Annales*, arriba referida, el estudio de los procesos de escolarización (y todo lo que conllevan: alfabetización, género, desigualdad social...) supone un giro importante “en cuanto a las miradas históricas sobre la escuela” (López Martín, 2012/2013, p. 21) ya que comienzan a interesar las influencias del contexto social en que las aulas se ubican y que determinan en gran medida la composición y características de las mismas. En este sentido, el revisionismo en los estudios ofrecido por los americanos B. Baylin (1960) y L. A. Cremin (1965), a partir de los 60, aportaría nuevos enfoques e interrelaciones entre los cambios sociales y los sistemas educativos (Depaepe, 2012, p. 47).

Claramente los procesos educativos, se insertan en unas coordenadas espacio-temporales que los configuran y determinan (Guichot Reina, 2006, p. 16), de este modo, no será extraño que para el caso de nuestro país, los estudios sobre la escuela pública y

¹² Este giro no ha estado exento de críticas, pues ante el desmigajamiento de la historia como calificó F. Dosse (1987) esta moderna tendencia (recuérdese el término balcanización aplicado a los estudios de Historia de la Educación por Escolano Benito, ver apartado 1.1), surgirá de nuevo la concepción de la historia global e integrada, en palabras de Fontana Lázaro “una cosa es que pensemos que una explicación histórica más rica debe incluir hoy muchos factores que anteriormente no tomábamos en cuenta, o que considerábamos complementariamente porque no éramos conscientes de su importancia, y otra que interpretemos eso como una invitación a abrir nuevos campos separados que tenderán a convertirse en la práctica en discursos independientes” (1992, p. 82). Defensores de este modelo de Historia integrada serán en el ámbito de la Historia de la Educación los estudios pioneros de Paulí Dávila en 1996 publicado un año después y Antonio Nóvoa en 1997.

los efectos de la escolarización como un pilar del desarrollo en los últimos años del franquismo e inicios de la transición democrática, sean los más abundantes, coincidiendo con el aumento de historiadores de la educación “al amparo de la implantación de los estudios de Ciencias de la Educación (Plan 1971), en buena parte de las universidades españolas” (López Martín, 2012/2013, p. 22) que precisamente amplían los campos de trabajo, a pesar de que su aumento no sea correlativo con el peso de sus materias en los planes de estudio de formación de maestros (Viñao Frago, 2000, pp. 87-93). Además, en lo que respecta al tratamiento de la Segunda República, si bien las primeras investigaciones surgidas durante los años de la dictadura se habían centrado en instituciones y personajes relevantes de la cultura relacionados no de forma explícita con el período republicano, dados los condicionantes del momento, como es el caso de los trabajos de Joaquín Xirau (1945) sobre la figura de su maestro M. Bartolomé Cossío, publicado desde su exilio en México, Vicente Cacho Viu (1962) sobre la ILE y M^a Dolores Gómez Molleda (1966) sobre la figura de los reformadores educativos, durante la transición, la conformación de un nuevo Estado de base democrática fijó su atención en la experiencia republicana como un modelo ejemplar del pasado más reciente.

En este contexto de tránsito hacia el sistema democrático en España y tras un período silenciado por la historiografía educativa franquista de lo que había sido o intentado ser la educación durante la Segunda República, salvo las excepciones citadas, ya se comenzaron a evidenciar tímidos acercamientos a la escuela rural y a su historia, en tanto reflejaba de forma clara el tránsito del tradicional universo rural al más modernizado modelo urbano. Este proceso contextualizado a lo largo de los años 70 fue parejo a la desaparición y postergación de la escuela rural ante el despoblamiento, olvido y abandono de los pueblos, y supuso el inicio de las concentraciones escolares favorecidas por la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) en 1970. En este sentido, cabe destacar aquí el hecho paradójico de que precisamente en el momento en que se da cierta visibilización de la escuela rural en la legislación española, dicha visibilidad contribuyó a anularla. En esta línea, destacó la aparición del ya clásico suplemento publicado por la revista *Cuadernos de Pedagogía* en 1976 titulado “La escuela rural: crónica de una marginación”¹³, con artículos tan sugerentes como los de Contreras Hernández (1976), Eliseo Bayo (1976) y Josep M^a Bas (1976), entre otros. El

¹³ (1976) *Cuadernos de Pedagogía*, Suplemento nº 2 mayo.

monográfico con artículos de sociólogos, antropólogos, educadores, etc. estructurados en tres bloques (I. La escuela rural en España: crónica de una marginación, integrado por editorial y 9 artículos con referencias a la historia de la escuela rural; II. Las regiones opinan, integrado por 10 artículos; III. Hacia una nueva educación rural, con 4 artículos) censuraba abiertamente el modelo de escolarización rural seguido hasta el momento y “pulsaba la situación de la escuela rural a nivel nacional y en distintas autonomías” (Santamaría Luna, 1997, p. 465).

El significativo título del suplemento pudo venir posiblemente incitado por la aprobación de la citada LGE, en cuyo artículo 59 se comentaba: “Los Centros de Educación General Básica, que se denominarán Colegios Nacionales, impartirán las enseñanzas correspondientes a las dos etapas que la integran, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo quince, y tendrán al menos una unidad para cada uno de los cursos o años en que las etapas se dividen”. El tratamiento de este artículo supuso la clausura de todos los centros que no cumplieran con el requisito de tener 240 alumnos: 30 por cada uno de los ocho grados, produciéndose entonces “el cierre masivo de escuelas unitarias e incompletas que eran (mayoritariamente) las situadas en zonas diseminadas, de poblamiento disperso” (Corchón Álvarez, 2000, p. 23); se crearon los centros comarcales y las escuelas hogar, aun contando con una importante oposición social a las concentraciones en los primeros años 70. Habría que esperar hasta la aprobación en 1983 del Real Decreto de educación compensatoria¹⁴ para que en la normativa se tenga en cuenta el derecho a prestación de los servicios públicos educativos independientemente del lugar de residencia.

En lo relativo a las publicaciones, las denuncias sobre la situación de la escuela rural no cesaron y tras el primer monográfico, la revista *Cuadernos de Pedagogía* publicó varios números más en clara y expresiva defensa de las escuelas rurales desde una posición más presentista y sobre todo pensando en lo que podía ser su futuro. Tras varias editoriales y artículos importantes en 1987 “La educación en el medio rural” apareció como tema del mes en portada y en 1993 se publicó el monográfico “Chequeo a la Escuela Rural” con interesantes estudios sobre las escuelas ubicadas en el campo. Otras revistas representativas y sensibles a la realidad de la escuela rural española fueron *Guix*, *Aula de Innovación Educativa*, *Perspectiva Escolar* y *La Escuela en Acción*, la mayoría a partir de los años ochenta. Actualmente son varios los estudiosos e

¹⁴ Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación compensatoria

investigadores que desde diversas disciplinas además de la Historia de la Educación, apuestan por la escuela rural como un importante motor de cooperación comunitaria y como reflejo de una enriquecedora práctica educativa con múltiples posibilidades ofrecidas por el propio entorno en que se ubican las aulas (Cerdá Mondéjar y Serra Barabino, 2020, p. 13). Para España destacan los trabajos, por orden cronológico, de Gregoria Carmena López y Jesús González Regidor (1981); Miguel Grande (1981); Joaquín Subirats (1983); Jesús Jiménez Sánchez (1983); Miguel Ángel Ortega Prieto (1995); Rogeli Santamaría Luna (1997); Eudaldo Corchón (2000); Nuria Llevot Calvet y Jordi Garreta Bochaca (2008); Antonio Bustos (2011); Pilar Abós Olivares (2011), entre otros.

No obstante, en este trabajo de tesis doctoral nos interesa adentrarnos más específicamente en las investigaciones sobre la escuela rural republicana y su historia abordando el análisis del estado de los estudios que sobre la misma se han realizado. A ello dedicamos las líneas siguientes.

1.4.2. La escuela rural republicana en las investigaciones: estado de la cuestión

El breve período histórico de la Segunda República se ha asociado en una parte importante del imaginario colectivo, tal como anota Álvaro Ribagorda “con un tiempo de singular florecer cultural” (2017, p. 306) y es por ello que se continúe hablando de la “República de los intelectuales, expresión coetánea de Azorín, en honor a los 64 profesores y 47 escritores y periodistas que se sentaron en los escaños del Parlamento español durante el primer gobierno” (Ribagorda Esteban, 2017, p. 306). Así, la importancia del proyecto educativo republicano y todo lo que trajo consigo en tanto nueva normativa aprobada, ampliación de la red escolar pública, mejora de infraestructuras, avances en la formación y dignificación salarial de la figura docente, impulso a la coeducación, a la enseñanza en lenguas vernáculas, a la secularización educativa y a nuevas formas de organización escolar e innovación pedagógica, así como una mayor atención social a la infancia y a los lugares y personas más desatendidos desde un punto de vista cultural (sitúese aquí la consideración hacia la escuela rural), han generado una cantidad ingente de bibliografía que ha enriquecido las perspectivas de análisis y los conocimientos sobre el tema y que ha ido ampliándose y evolucionando aún más en las últimas décadas (Ribagorda Esteban, 2017, p. 306).

Tal situación obliga a que cualquier aproximación a los estudios sobre el periodo republicano deba limitarse a la referencia de las obras más significativas que han ido

definiendo el panorama historiográfico sobre la educación en la Segunda República y más específicamente sobre la escuela rural durante el período abordado. En este sentido, la relación de trabajos sobre la escuela rural republicana se presenta estructurada en cuatro partes conformando un panorama historiográfico que cubre todo el siglo XX y los inicios del presente. Una primera parte comprende los estudios publicados desde fines del siglo XIX hasta la dictadura, abarcando las obras coetáneas al período de estudio y que además aparecen referenciadas a lo largo de la tesis. El análisis de estas publicaciones permite entender la perspectiva pedagógica, política y también social que se tenía sobre la escuela rural y el modelo de escuela tratado en el capítulo correspondiente (ver Capítulo III); una segunda parte engloba el período iniciado tras el golpe de estado y posterior triunfo nacionalista de 1939, hasta los años finales de la dictadura; la tercera parte se inicia con los trabajos aparecidos a partir de los años setenta, y la última comprende el período actual y el tratamiento de la escuela rural republicana en los estudios. Las obras de carácter internacional y el tratamiento de la escuela rural republicana en las investigaciones, se han referido siempre que se ha podido pues en líneas generales, más allá de panorámicas integradoras sobre la situación del país y específicamente sobre la educación española durante los años treinta, la escuela rural republicana no ha sido un tema abordado en las investigaciones internacionales. Como queda reflejado en las líneas que siguen, sobre el mundo rural fueron las Misiones Pedagógicas republicanas las que mayormente, tanto en el período coetáneo como con posterioridad, acapararon la atención de los estudiosos extranjeros.

1.4.2.1. Reformismo pedagógico y escuela rural durante la Segunda República.

En lo relativo de forma específica a la escuela rural, las primeras alusiones, escasas, y con cierto carácter paternalista, reclamaban básicamente la necesidad de establecer escuelas en los pueblos diseminados y partidos más alejados con el fin de que la clase de labradores, honrada y laboriosa, tuviera quien les instruyese en “los verdaderos principios de moralidad y eterna salvación; quien les enseñara la lectura y la escritura y les abriera un vasto campo para la adquisición de nuevos conocimientos; y quien, desarraigando supersticiones y errores, contribuyera a su riqueza y a su felicidad” (*Boletín Oficial de Instrucción Pública*, 15/03/1841, p. 93). Insignificantes citas sobre la escuela rural que, si bien era referida de forma indirecta en la urgente llamada a la extensión de la educación popular, no aparece contemplada como tal.

Cuando a fines del siglo, empezaron a surgir las voces de notables intelectuales que reclamaban la necesaria regeneración del país en clave educativa, la figura del maestro rural “único exponente de la cultura en los pueblos” fue la más apelada, desde Giner de los Ríos, desde las páginas del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, donde refería el abandono cultural del maestro falto de dirección pedagógica salido de la Escuela Normal y la necesidad de asistencia del Inspector como “alguien que vea de cerca su obra, pueda compararla con la de los otros, le advierta y aconseje, no como “jefe”, sino como un amigo, como un compañero más experimentado” (1933, pp. 237-295), al profesor Agustín Sardá Llavería, de la Escuela Normal Central de Maestros, quien al hilo de la importancia de la enseñanza agrícola exponía los debates desarrollados en el Congreso Pedagógico de París en 1890, destacando que la escuela debía formar verdaderos agricultores y que los maestros bien preparados para tal enseñanza en la Normal, debían combinar sus sencillas y claras explicaciones con trabajos prácticos en el huerto, en granjas experimentales y desarrollo de paseos escolares (1890, pp. 100-106). Se trataba de despertar en el niño el gusto por los trabajos rurales y la naturaleza y que prefiriese la vida del campo a la de la ciudad, así desde la escuela, la agricultura española podría ser reformada (Sardá Llavería, 1892, pp. 417-422).

A partir del cambio de siglo y sobre todo tras los años de la regeneración pedagógica, la realidad de la escuela rural pasó a ser ya un tema recurrente y referido en los discursos políticos adquiriendo así mayor relevancia y cierta intensidad durante los primeros años treinta.

Para inicios del pasado siglo XX destacaron revistas como *El Obrero Agrícola* con una sección sobre pedagogía rural y plan de reorganización de las escuelas rurales y *Nuevo Mundo* fundada por José del Perojo y Figueras, donde un joven Félix Martí Alpera publicó sus primeros trabajos sobre la escuela rural, el maestro y la posible reforma de la enseñanza primaria en España (1909a, p. 5; 1909b, p. 6 y 1909c, p. 10) que le valdrían el premio en el concurso organizado por *El Obrero Agrícola* en 1910 y que servirían de base para su proyecto de escribir un libro. Aunque escasas, no faltaron alusiones a las escuelas rurales y sus planes de estudios, sobre lo cual versó la intervención del maestro de Manresa, Miguel Espectante Calvo en el Congreso sobre Primera Enseñanza celebrado en Barcelona del 26 de diciembre de 1909 al 2 de enero de 1910. Posteriormente, de nuevo Martí Alpera, sin cejar en su interés por los asuntos relativos a la escuela rural, fijó su atención en su estudio y análisis, “no sólo por las

doce o catorce mil escuelas” existentes en España, sino por la falta de atención y cuidado hacia las mismas, tal como expresó en la solicitud de pensión presentada a la Junta Ampliación de Estudios (JAE) el 20 de febrero de 1911 (Moreno Martínez, 2010, pp. 28 y 29, reproducción de la solicitud. Archivo de la Residencia de Estudiantes, Madrid)¹⁵. Parece ser que el tema de las escuelas rurales también pudo aportar una nueva e interesante visión para la JAE que concedería una beca al maestro de cuatro meses que le permitió viajar por distintos países de Europa para ampliar sus conocimientos sobre la escuela rural en el extranjero (Marín Eced, 1991, p. 226). Ciertamente la escuela rural fue un tema que no careció de interés para la JAE, aunque también en la concesión de la ayuda pudo influir la trayectoria profesional del maestro, cuyos apuntes más significativos quedaron reseñados en la solicitud de beca. Fruto de su viaje por diversas ciudades de Europa se terminaría de completar el libro *Las Escuelas rurales* cuya primera edición se publicó en 1911. Posteriormente durante el gobierno de la CEDA en 1934, fue actualizado, renovado y puesto al día.

Pero además de los escritos de Martí Alpera, fueron varios los autores interesados por la situación de las escuelas rurales, sobre todo inspectores que mantenían un contacto más estrecho con el espacio rural. Así, destacaron los trabajos publicados la mayoría en la *Revista de Pedagogía* durante los años veinte de Antonio Ballesteros (1922, pp. 246-253 y 1924, pp. 3-8 y 412-418), Agustín Nogués Sardá (1922, pp. 174-179), Juan Capó (1922, pp. 291-295), Luis Santullano (1922, pp. 361-366), Eladio García (1923, pp. 288-292), M^a Pilar Oñate (1925, pp. 14-17), Junquera Muné (1925, pp. 424-427) y del maestro David Bayón (1928, pp. 457-461). Es de mencionar el interés que la escuela rural tuvo en la citada publicación en cuyo consejo de redacción fue incluido Martí Alpera a partir de su puesta en marcha en 1922. Ciertamente la *Revista de Pedagogía* fue una de las publicaciones que mayor número de trabajos publicó sobre el tema y actuó además como motor de impulso para otras publicaciones especializadas de carácter más local que surgieron a su amparo y que de uno u otro modo mantuvieron un aprecio hacia la escuela rural, sus alumnos y sus maestros. Además, la *Revista de Pedagogía* fundó también una editorial con el mismo nombre a partir de 1923 como solución para que los suscriptores pudieran disponer de “trabajos metodológicos de carácter práctico”, cuya extensión superaba la habitual de los artículos de la revista

¹⁵ En la solicitud escrita por Martí Alpera hay un error al citar la publicación de sus trabajos en la revista *Nuevo Mundo*, pues mientras el profesor anota las publicaciones en los meses de julio, octubre y diciembre, los artículos se publicaron en julio, septiembre y noviembre.

(editorial 14/02/1923). En la serie dedicada a la “Práctica de la educación activa” se publicaron de forma ampliada, los trabajos *El método de proyectos en las escuelas rurales* de Fernando Sáinz en 1931 y *La escuela rural activa* de Concepción Sáinz Amor en 1933, conformando un modelo de trabajo para la escuela rural fundado en un mejor aprovechamiento del entorno y de las potencialidades pedagógicas que el mismo podía ofrecer. En este sentido, a nivel teórico, por parte de los sectores más progresistas afines a la renovación pedagógica, se defendió una orientación de la escuela rural adecuada al contexto y con un currículum diferenciado respecto de la escuela urbana. En las publicaciones eran frecuentes los temas referidos a programación escolar, naturaleza, experiencias y mundo animal.

Asimismo, se debe destacar que durante estos años la escuela rural, casi por definición unitaria e incompleta, fue contemplada por muchos en su esencia y en contraste con la escuela graduada, moderna y activa, más propia de los espacios urbanos. El maestro rural, con escasas posibilidades de formación acabada la Normal, si es que poseía el título¹⁶, con un salario ínfimo correspondiente al último escalafón, una pésima estimación social, la mayoría de veces a expensas de las decisiones del cacique y dirigentes locales¹⁷, y falta de medios, materiales y recursos con los cuales desempeñar su labor, fue retratado y defendido desde las páginas de la prensa pedagógica, sensible en la mayoría de casos a la situación descrita. Un magnífico ejemplo de este abandono y de la incapacidad del Estado central lo ofrecía la internacional ilustrada *Nuevo Mundo* en un artículo firmado por Dionisio Pérez que retrataba de forma clara un esbozo “De la España pobre”:

La acción social del Estado español es débil y lenta, su influencia educadora no alcanza límites más amplios que las modestas lindes de la escuela primaria; su fuerza pedagógica se debilita y se pierde á medida que se va alejando de la capital. Pudiera decirse que nuestra organización política acaba en la cabeza del partido judicial. Fuera de esta jurisdicción, en el pueblo, en la villa y en la aldea, el Estado no hace nada ó nada puede hacer, y acaso esta incapacidad es la que ha

¹⁶ Recuérdese que la Ley Moyano vigente permitía el ejercicio de la profesión, eximiendo del título correspondiente a “los que regenten Escuelas elementales incompletas; los cuales, como igualmente los Maestros de párvulos, podrán ejercer mediante un certificado de aptitud y moralidad expedido por la respectiva Junta local y visado por el Gobernador de la provincia” (artículo 181, sección III, título I, capítulo I. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, *Gaceta de Madrid*, nº 1710, p. 2).

¹⁷ Tanto alcaldes como curas que sobre todo en lo concerniente a la enseñanza religiosa se convirtieron en muchos casos en auténticos protectores de la misma frente a la posible tendencia más liberal del maestro.

suplido el cacique, adueñándose las funciones directivas del Estado (14/4/1910, p. 6).

Junto a ello, las denuncias sobre la situación de los maestros rurales eran evidenciadas en otros medios, así el diario pedagógico de Badajoz *El Pacense* presentaba la “situación de los maestros en los pueblos, supeditados a factores propios de contexto rural, anclados en formas arcaicas de vida, apegados en demasía a prácticas antiguas y con un marcado cariz tradicional, donde el caciquismo está muy presente en las relaciones sociales y donde los alcaldes muestran una total indiferencia a los docentes y a sus escuelas, teniendo un efecto atroz en ellas y en sus participantes” (Real Apolo y Montero Pedrera, 2013, pp. 333-334). Las palabras de Martí Alpera también lo reflejaban, “era frecuente que políticos de todos los partidos lanzaran insultos sobre aquellos pobres maestros rurales y les llamaran ignorantes, rutinarios, perezosos...” (1934, p. 26). Una visión, la del maestro rural de principios de siglo, poco alentadora y que plasmaba una realidad denunciada por los autores. Así aunque no muy profusas las noticias sobre el magisterio rural se enfocaron a mostrar su situación de abandono y desamparo.

En igual sentido, muestra clara del desolador panorama escolar de los primeros años de siglo, la ofrecía el murciano lorquino *Tontolín*, en su breve “Viaje por las escuelas de Lorca” (desde mayo a octubre de 1926) firmado por Domingo Rex a imitación de la labor que hizo Luis Bello. El diario lorquino describía las escuelas “como un calabozo de castigo” (Rex, 17/10/1926, p. 2), “sin un material decente” y en un estado de total abandono.

La visión del mundo rural como paradigma de un universo estancado, reaccionario a la cultura y apegado a su estado más natural y elemental, se evidenciaba desde la literatura con títulos como *Peñas Arriba* de José M^a de Pereda, hasta la prensa general, donde el colaborador del ABC José M^a Salaverría escribía para 1923: “Hoy la mezquindad de miras tiene empequeñecidos a estos valles... el horizonte físico es limitado en estas angosturas; también el horizonte espiritual se ha achicado. Regionalismo, localismo, separatismo vida estrecha y egoísta que quiere vivir para adentro” (citado en García, 1923, p. 288). Para otros, esta percepción de angostura y estrechez de miras tenía su salvación en la escuela y en las potencialidades que ésta podía y debía ofrecer.

Escritos varios que en los inicios del cambio de siglo censuraban la escuela rural o bien al contrario, la referían desde una óptica compasiva y condescendiente. Junto a los

misimos, denuncias sobre el estado de las aulas y el magisterio del campo que relataban su secular abandono.

Durante los primeros años treinta aparecieron algunos breves estudios sobre las escuelas rurales enfocados al trabajo en el campo agrícola y a la implementación de nuevas metodologías escolares, coincidiendo con el segundo movimiento de renovación pedagógica en España y la difusión del movimiento de la Escuela Nueva (Pozo Andrés, 2005, p. 120). Cabe citar nuevamente la *Revista de Pedagogía* que publicó los trabajos de Jesús Hernández Tavera (1930, pp. 153-160); Fernando Sáinz (1930, pp. 549-554, de su libro publicado en la línea editorial de la *Revista*); Antonio José Onieva Santamaría (1931, pp. 394-399); Francisco García Alcón (1932, pp. 260-266); Gregorio Sanz (1932, pp. 454-458). Autores con distintas posiciones ideológicas pero cuyas ideas sobre la regeneración de la escuela rural española convergieron.

No menos importante fue el reclamo de una nueva escuela nacional cuyas bases debían pasar para M. González Martín por un mejor y más profundo conocimiento de la vida campesina (1931, p. 72) que permitiese plantear una adecuada orientación profesional de la escuela rural. Una escuela rural mayoritaria para las fechas en España y tratada por incompleta y deficiente. De igual modo, en las *Conversaciones Pedagógicas* celebradas en la Granja a fines de julio de 1931 se reclamó un mejor entendimiento sobre la escuela rural.

También en el VI Congreso Pedagógico de la Liga Internacional de Educación Nueva celebrado en Niza en 1932 y dedicado a la educación y las nuevas exigencias de la sociedad, hubo una sección dedicada a las escuelas rurales.

La obra clásica del período republicano fue sin duda *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza* publicada por Rodolfo Llopis en 1933 (2005), tras abandonar el cargo. Con marcado carácter político, se detallan las reformas educativas del primer bienio y la atención al espacio rural queda patente en varias de sus páginas. La escuela rural fue para Llopis un tema recurrente en varios de sus escritos y un espacio difusor de la cultura en los pueblos y transformador de conciencias, “la escuela tiene que ser el alma de la revolución” (Llopis, 1932, p. 17). Acercar la cultura al interior de los pueblos fue para el político una necesidad vital. Así debe explicarse la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas por Decreto de 29 de mayo de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 30/05/1931, n. 150, pp. 1.033-1.034), orientado a promover el despertar de la España rural más desasistida.

La influencia krausista de una educación en contacto directo con el medio natural se dejó sentir primero en la ILE y por herencia, en los intelectuales republicanos afines al ideario institucionista. Así, las bondades de una educación al aire libre y las potencialidades que ofrecía el medio natural, fueron defendidas por los sectores pedagógicos más progresistas. En 1936 fuera de nuestras fronteras el abad Pierre Jobit publicó un libro reflejando la influencia krausista en los intelectuales republicanos, que no obstante ya había sido apuntada por J. B. Trend en 1921 (Ribagorda Esteban, 2013, pp. 115-138).

Igualmente, y en consonancia con esa cierta atención hacia las escuelas rurales evidenciada por Llopis en sus escritos, la *Revista de Pedagogía* publicaba en 1933 los trabajos seleccionados en el VII Concurso organizado por la publicación, destacando los de: Isidoro Boix, maestro de Valencia de Areo, en Lérida, donde explicaba sus experiencias de trabajo en una escuela rural situada en los Pirineos (1933, pp. 13-19); Luis Diego Cuscoy maestro de Palas de Rey, en Lugo, quien describía su “Ensayo de lectura consciente en una escuela rural” (1933, pp. 114-119); Ángel González que narraba la creación de una biblioteca ambulante en un pueblo asturiano (1933, pp. 206-211); Francisco González que relataba “La vida en una escuela rural” a partir de su experiencia en un pueblo de Cáceres (1933, pp. 256-261) y Mercedes Mejías, maestra de los Santos de Maimona, en Badajoz, que refería su labor en una escuela rural (1933, pp. 304-307). Además, alternados con estos trabajos y otros de temática más general, apareció un resumen de la obra publicada de Concepción Sáinz Amor sobre la escuela rural activa (1933, pp. 300-304).

También en 1933 leyó su famosa conferencia sobre arquitectura rural Leopoldo Torres Balbás. En la misma abogó por unos edificios contruidos con arreglo a las características concretas de cada entorno, con materiales propios de las localidades y atendiendo a las nuevas normas técnico higiénicas.

En 1934 coincidiendo con la reedición del libro de Martí Alpera y el resurgimiento de *Escuelas de España* la revista más representativa del período para Lozano Seijas (1978), la *Revista de Pedagogía*, dedicó sus primeras 25 páginas a las escuelas rurales inaugurando el número Luis Bello con su trabajo “La vida rural y la escuela” (1934, pp. 1-5), seguido por Herminio Almendros “La escuela rural” (1934, pp. 6-14), Julio Fuster “El maestro rural. Sus problemas y preocupaciones en la aldea” (1934, pp. 14-21) y Manuel Vías Saénz sobre “La arquitectura rural escolar” (1934, pp. 21-27). También en 1934 se publicaron en la *Revista* “Las ciencias de la naturaleza en una escuela rural” del

maestro de Logroño, Félix Sáenz (pp. 489-495) y “Notas acerca de la organización escolar en las aldeas” de la maestra Antonia Lorenzo (pp. 539-543).

Por su parte, *Escuelas de España* centrada casi en exclusiva en las escuelas primarias, contó con importantes colaboradores interesados por la escuela rural como fue el caso de Herminio Almendros, Luis Santullano y Concepción Sáinz Amor, entre otros, aunque los trabajos específicos sobre la misma no fueron muy abundantes, más allá de referencias relacionadas con noticias sobre los Centros de Colaboración Pedagógica y alusiones que mantenían el tono compasivo y paternalista hacia los maestros rurales (1934, pp. 39-40). Más interesante fue la solicitud transcrita por T.A.M. de una Inspección general en contacto con el medio rural, que estimulase y orientase “a los que están diseminados por las provincias” (1934-10, p. 24). Sobre la necesidad de celebrar congresos y reuniones, se presentaba la propuesta por parte de la Asociación Nacional de Maestros de celebrar en el verano un congreso sobre la escuela rural (1935, pp. 281-282), sobre el cual la *Revista* se mostraba algo desconfiada considerando que la escuela rural, en comparación con la urbana, presentaba rasgos muy indefinidos y poca consolidación (1935, pp. 281-282). Argumentaba además que la premura de la propuesta únicamente llevaría a la descripción de tópicos que sobre las escuelas rurales pesaban, sin ofrecer modelos de organización ni metodologías prácticas a valorar en dichos contextos. No obstante, al parecer, nada se celebró pues no volvió a haber noticias del mismo. Por el contrario, existió una propuesta más firme por parte de la católica Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE)¹⁸ pues en las Conferencias presentadas en sus Semanas Pedagógicas en 1935 se incluyó la disertación de Miguel Deyá, colaborador en *Atenas*, sobre su escuela rural en Consell, Mallorca (1935, pp. 3-29). En la misma refería cuestiones de organización, metodología activa y talleres destacando la importancia de una estrecha colaboración con el pueblo. La perspectiva de escuela activa de Miguel Deyá se hallaba muy influenciada por la visión católica inspirada en la figura de Eugène Dévaud, sacerdote y profesor de la Universidad de Friburgo, “participante en debates internacionales sobre temas de la Nueva Educación y

¹⁸ La F.A.E fundada a finales del reinado de Alfonso XIII surgió como un órgano difusor del pensamiento de Herrera Oria y su círculo. Durante la Segunda República asistió a su época de mayor actividad propagandística de clara oposición a las políticas republicanas. Además, en esa línea promovió la celebración de las Semanas de Estudios Pedagógicos desde 1931 a 1935 y la creación del Instituto Pedagógico junto a Nicolás Marín Negueruela y G. Simancas y Pons, para impartir cursillos de formación religiosa y pedagógica a los maestros; tras la guerra se convirtió en la Escuela Superior de Educación (Delgado Criado, 1994, p. 633).

a quien la FAE invitó a finales de 1935 para impartir varias conferencias sobre diversas experiencias alemanas de escuela activa” (Pozo Andrés y Braster, 2012, p. 19).

La necesidad de asociación del magisterio rural destacando el papel que los maestros y maestras debían cumplir como regeneradores educativos del país, fue puesto de manifiesto desde las páginas de la *Revista de Escuelas Normales*¹⁹. La falta de formación y orientación del magisterio en las alejadas escuelas rurales requería proponer la elaboración de planes de organización y distribución escolar en áreas diseminadas según el cuestionario formado por la Comisión de Estudios Pedagógicos (1932, p. 152). También la *Revista* publicaba noticias relativas a actividades realizadas en escuelas rurales españolas, tales como la celebración de Semanas Pedagógicas, en tanto afectaban al magisterio (1936, p. 151). Sus líneas principales de trabajo se centraron durante los años de la República en el apoyo del Plan Profesional de 1931, el principio de la coeducación en las escuelas y la unificación de las Normales (Lozano Seijas, 1978). Claramente la publicación representó una actitud abierta y orientada a la mejora del magisterio desde todas sus vertientes.

La revista *Atenas*, se erigió durante los años republicanos y en el terreno educativo como un potente órgano de opinión católica. De hecho, en palabras de Lozano Seijas se convirtió sobre todo a partir de octubre de 1934 “en uno de los focos desde los que se fomentó la escisión del país en dos bloques políticos antagónicos” (1978, p. 202). Representó lo que el periódico católico *El Debate*, opuesto a *El Sol*, llevaba años realizando. Fue fundada en abril de 1930 para la información y orientación religiosas pedagógicas, y el marianista Domingo Lázaro fue alma y animador de la publicación. Atacó la escuela única y la coeducación, defendió la educación católica y la intervención de la Iglesia en educación. Contó con el apoyo de los principales órganos defensores de la enseñanza católica como la Confederación Nacional de Estudiantes Católicos, las Juventudes de Acción Popular, la Federación Católica de Maestros Españoles, la Confederación Católica de Padres de Familia, la Sociedad Anónima de Enseñanza Libre, la Institución del Divino Maestros, Los Cruzados de la Enseñanza y los Comités Diocesanos de Enseñanza, entre otros, así como con las colaboraciones de redactores adscritos a un férreo catolicismo: Enrique Herrera Oria, Alfonso Inieta, Rufino Blanco o Paquita Montilla, por citar algunos. Celebró Semanas Pedagógicas

¹⁹ Para conocer la trayectoria histórica, educativa y societaria de la *Revista*, sus secciones y el papel que cumplieron en la renovación de las instituciones españolas de formación del Magisterio, véase Díez Torre, Pozo Andrés y Segura Redondo, 1988).

donde los temas fueron variados y la escuela rural, su organización y funcionamiento estuvo presente en algunos: en 1932 durante las Semanas de Estudios Pedagógicos organizadas por la Institución del Divino Maestro, Narciso José Liñán de Heredia defendió la fundación de campos de experimentación anejos a las escuelas rurales como medio de estudio y mejora de la agricultura local, procurando la cooperación de los ministerios de Agricultura e Instrucción Pública (ABC, 03/01/1932), igualmente, recuérdese la disertación de Miguel Deyá en 1935 sobre su escuela rural en Consell, Mallorca. También publicó los *Anuarios de Enseñanza Católica* donde se referían algunos de los establecimientos marianistas en medios rurales o semiurbanos tenidos en régimen de Fundaciones y Patronatos, como un servicio de redención y cura a los más desasistidos y marginados. Tras la guerra estos establecimientos fueron abandonados concentrando entonces sus efectivos en los grandes colegios completos de primera enseñanza ubicados en capitales de provincia y que eran propiedad de la Compañía de María (Gascón Aranda, 2012, p. 173).

Otro de los órganos difusores de gran número de noticias de tipo administrativo sobre todo para los maestros aislados en zonas rurales, fueron los *Boletines de Educación* publicados por provincias, muy burocráticos y con dosis mínimas de didáctica (Lozano Seijas, 1978).

Otras publicaciones pedagógicas de entidad que continuaron durante el período republicano, además de las ya citadas, fueron: *La Escuela Moderna 1892-1934 y Suplemento*, *El Ideal del Magisterio, 1932-1936*, *Boletín de Educación* del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Revista Trabajadores de la Enseñanza* (1931-1936), *Revista de Psicología i Pedagogía* (número especial, volumen III, nº 12 que recoge fragmentos de la obra escrita de M. Bartolomé Cossío, publicada en noviembre de 1935 en ocasión de su muerte, con algunas referencias a las aulas rurales) y *Boletín de la Asociación de Maestros de las Escuelas Nacionales de Madrid*.

En lo que respecta más específicamente a la escuela rural republicana en la prensa pedagógica murciana, *La República. Diario Radical de la Tarde* en Cartagena dirigido por J. Rodríguez Cánovas, denunciaba en críticas palabras de Riera Vidal la desatención y el olvido de la infancia rural, la irregular asistencia escolar y la falta de éxito y premura en muchas de las medidas adoptadas por los políticos. Así, para el articulista ni las bibliotecas contaban con libros adaptados a la edad y nivel de sus destinatarios ni la creación de escuelas fue un plan organizado, pues se carecía de locales aptos y con buenas condiciones higiénico pedagógicas (19/05/1933, p. 1).

Durante los años que se mantuvo el gobierno republicano en el poder, no todos los diarios murcianos mantuvieron una tirada continua. Sobre el análisis de las noticias relativas a escuelas rurales no fueron muy abundantes, posiblemente reflejo de un menor interés, tanto de muchos políticos, como de gran parte de la sociedad desvinculada de los problemas educativos del campo. En su mayoría las menciones se referían sobre todo a creación de escuelas, nombramientos de maestros y maestras, desarrollo y valoración de las Misiones Pedagógicas y alusión a algunas conferencias sobre escuelas rurales impartidas en círculos culturales tanto de la provincia como de la capital. Mayor información ofrecen las escasas *Memorias* de maestros que se han conservado y a través de las cuales se refleja la desoladora situación educativa en los medios rurales de la provincia²⁰.

Con un tono compasivo hacia el medio rural y sus moradores el diario católico murciano *La Verdad* contemplaba la inevitable transformación del mundo rural mediante unos cauces gradualistas que en todo caso mantuvieran congeladas las opciones subversivas de tono más revolucionario. De ahí, por ejemplo, la petición de construcción de caminos y vías de acceso que facilitasen la asistencia escolar, suministro de material de instrucción para las escuelas aisladas, adaptación de la escuela a la vida campesina... (*La Verdad*, 20/04/1932; *La Verdad*, 5/12/1934; *La Verdad*, 07/12/1935). El tratamiento de la escuela rural fue claramente distinto según los medios en que era mencionada, así desde los sectores más conservadores y tradicionalistas era urgente la atención a la misma como una tarea más de tipo asistencial y casi misionera.

El diario *El Liberal* por su parte, se mostró mucho más crítico con la imagen de un mundo rural conformista que afloraba en muchos escritos de la época y denunciaba el escaso valor que las propias autoridades locales daban a sus escuelas y a la formación que en las mismas se impartía. En la misma línea *El Levante Agrario*, definido como diario republicano independiente, se mostró defensor del progreso de la escuela y el medio rural y apoyaba a través de sus páginas y artículos los programas adaptados al medio y la consideración que debía tener el maestro, así como “la necesidad de transformación de la escuela primaria en centros de cultura social”, la urgencia en la creación y fomento de bibliotecas para el espacio rural y la concepción de que “la

²⁰ Me refiero a los relatos del maestro José Robles Gómez (2001) en el caso de la pedanía de Doña Inés en Lorca, los de José Palmis (2010) para Blanca, en el partido de Cieza, Beniaján, en Murcia, La Majada en Mazarrón, Albudeite, en Mula, Llano del Beal en el campo de Cartagena, Archivel, en Caravaca... y los escritos de Carmen Conde durante sus años como maestra en la escuela de El Retén a las afueras de Cartagena (APCCAO, 1934).

escuela rural debe combatir el analfabetismo e impulsar a las regiones a su mejoramiento” (El Levante Agrario, 19/03/1935; El Levante Agrario, 15/08/1935; El Levante Agrario, 31/10/1936; El Levante Agrario, 24/03/1938). En suma, sus páginas destilaban los ecos del ideario político socialista en una época marcada por las tensiones subyacentes entre las hegemonías conservadoras y sus temores revolucionarios ante una posible extensión de la política de la democracia.

En 1936 apareció el estudio sobre pedagogía de la escuela rural escrito por Juvenal de Vega y Relea en el cual se aludía a la necesidad de que la obra educativa fomentase la espontaneidad infantil y que el mejor ambiente para ello era un ambiente “natural y sencillo” (1936, p. 110), idea ya expuesta por diversos autores en los años precedentes. Ante todo, y tras definir las diferentes características de la escuela urbana y la escuela rural, concluía en que la escuela rural precisaba de una acción pedagógica especial y de un modelo de organización de la actividad escolar adaptado al medio, que aprovechara sus elementos y que se favoreciese del ambiente familiar (1936, pp. 111-112, 114). Modelo que ya se daba en otros muchos países del entorno²¹ y que además se relacionaba con las nuevas tendencias metodológicas propuestas por el movimiento de la Escuela Nueva. Como ya expuso Giner, la escuela constituía en los pueblos el único foco de cultura y su función social pasaba por “deshacer los sentimientos de humillación e inferioridad que anidan en el alma campesina al enfrentarse con la vida brillante de la ciudad” (1936, p. 115), convirtiéndose en una escuela “de formación humana, de base y orientación rural” (1936, p. 115).

En definitiva, tanto los textos referidos, como otros trabajos publicados en las variadas revistas del repertorio pedagógico nacional desde principios de siglo tales como *El Magisterio español*²², *el BILE*, *La Educación Hispanoamericana*, *la Revista de Escuelas Normales*, *Escuelas de España* y otras tantas de carácter más local, visibilizaron en sus páginas muchos de los problemas de la escuela rural que los políticos republicanos más comprometidos con la mejora educativa del campo, trataron de superar.

²¹ Refería Juvenal de Vega los *Clubs* de jóvenes agricultores de Inglaterra y América, la enseñanza *ménagère* rural de Checoslovaquia, los Campos Escolares de Italia, las Cooperativas escolares de Francia, Polonia y Rusia, las escuelas populares de enseñanza agrícola de Sudáfrica, la orientación agrícola y cooperativa de las escuelas en Bélgica y Dinamarca y la Escuela granja y escuela productiva alemana (1936, p. 112).

²² Muchos de sus artículos cargados de tono humanitario y benefactor hacia el docente y hacia los estudiantes de aldeas, véase: Mingo, J. A. (1928). Semblanzas de la escuela rural. *El Magisterio Español*. 10/01/1928, p. 103 y Maldonado (1928). Discursos pronunciados en la sesión de clausura de la Asamblea Pedagógica. Discurso del maestro de Las Hurdes. *El Magisterio Español*, 2/05/1928, pp. 348 y ss.

Con todo, las citas aludidas constituyeron mínimas excepciones, la escuela rural, realidad educativa de los primeros cincuenta años del siglo XX en España, y buena parte de los siguientes, recibió una relativa atención en la prensa pedagógica especializada que prácticamente centró su atención en el modelo de escuela graduada, en su organización, currículum y resultados, formación del magisterio y magnificencia de edificios para escuelas, un modelo claramente alejado y a veces en cierto contraste con la escuela rural. Durante el período republicano los temas fueron variados y en casos las referencias a la escuela rural si no de forma directa, se hallaban al referir la urgente y perentoria necesidad de alfabetizar a una mayoría de población analfabeta. La mayor profusión de noticias y artículos de prensa sobre la escuela rural se publicaron durante los años centrales, esto es, entre 1933 y 1935, coincidiendo con el gobierno de la CEDA y dependiendo del diario adquiriendo un tono distinto en base al cariz ideológico. Existió, no obstante, una clara tendencia hacia un modelo escolar reflejo de modernidad y progreso, más vinculado a patrones europeos, pero poco ajustado a la realidad escolar española. Salvo algunas excepciones cuyos títulos y nombres aparecen citados en los diferentes capítulos que conforman la tesis doctoral, los numerosos colaboradores del variado repertorio pedagógico, no visualizaron de forma real la situación de las escuelas rurales del país, ni ofrecieron soluciones claras al estado de las mismas que pudiese haber influido en el desarrollo de estrategias para su progreso.

En lo que respecta al panorama internacional, el interés de la mayor parte de publicaciones aparecidas en el período, se centró mayormente en el conocimiento y realizaciones de las Misiones Pedagógicas republicanas, como una iniciativa singular, y en cierto sentido casi exótica a ojos de intelectuales extranjeros, destinada al mundo rural (y no sólo a la escuela) en una España, la de los años treinta, marcada por profundos contrastes. Al menos así lo evidenció el controvertido documental *Las Hurdes, tierra sin pan* dirigido por Luis Buñuel, financiado por el intelectual anarquista Ramón Acín y rodado en 1933²³. Como es sabido, el documental se inspiró en el estudio del hispanista francés, posteriormente director de la Casa de Velázquez, Maurice Legendre *Las Jurdes: étude de géographie humaine*, presentado como tesis doctoral en la Universidad de Burdeos en 1927. *Tierra sin pan* fue alabado por importantes documentalistas del momento como el neerlandés Joris Ivens y los americanos Joseph Losey y Robert Flaherty despertando el interés por reflejar una España con importantes

²³ En los títulos de crédito del documental aparece 1932 como su fecha de realización, sin embargo, como se demostró posteriormente el año del rodaje fue 1933 y no 1932.

carencias sociales, económicas y culturales²⁴. También, fueron varios los artículos y alguna memoria de periodistas extranjeros que refirieron la celebración de las Misiones Pedagógicas como una extraordinaria obra de extensión cultural en los medios rurales del país. En este sentido en el ámbito artístico cabe citar la obra del valenciano Josep Renau que ya con el país en guerra destacó el papel positivo de la cultura, la educación y las tradiciones populares arraigadas en las sociedades tradicionales durante la Segunda República en la Exposición Internacional de Artes de París de 1937.

1.4.2.2. La escuela rural republicana durante la Guerra Civil y la dictadura, hacia una “nueva educación española”

A partir de 1936, en plena Guerra Civil y coincidiendo con el proceso de aniquilación y expulsión de los intelectuales y científicos que destacaron durante los años de la Segunda República, comenzaron a aparecer variados textos de propaganda política en su mayoría redactados por universitarios que aspiraban a convertirse en la nueva élite académica de la dictadura (Ribagorda Esteban, 2017, p. 309). En sus escritos, construyeron un discurso inspirado en la ideología del régimen que señalaba a los pedagogos institucionistas y muchos científicos miembros de la JAE como comunistas antiespañoles que “se habían adueñado de las plataformas académicas, que habían realizado enormes dispendios y que habían formado milicias bélicas y órganos de manipulación ideológica” (Ribagorda Esteban, 2017, p. 309) pervirtiendo y manipulando a la sociedad española y arrastrándola hacia el conflicto bélico desatado en el 36. En definitiva, practicaron una política de acusación y descrédito acusando a otros de lo que precisamente ellos estaban llevando a la práctica. Entre otros muchos los ataques más incisivos provinieron de la pluma de Enrique Herrera Oria. En el ámbito pedagógico, con el objetivo de anular por completo el período previo, se retomaron autores clásicos de la literatura, la historia y la pedagogía españolas del siglo XVI, época de la expansión imperial y católica, conectando de esta manera nacionalismo y religión como pilares de la “nueva educación española” (Pozo Andrés y Braster, 2012, p. 20)²⁵ y, por parte de la literatura pedagógica comenzó a asimilarse la escuela activa, concepto que había estado presente en la Constitución republicana del 31, con un

²⁴ En 1963 el director americano James Wong Howe grabó un documental titulado *The Gypsy Children of Granada* ambientado en las cuevas del Sacromonte, donde se reflejaba la falta de asistencia escolar de los menores.

²⁵ Por ejemplo, en el libro escolar de lectura *Cien figuras españolas* de Antonio Juan Onieva Santamaría publicado en 1962 se destacaban las biografías de religiosos y personajes ilustres de la historia imperial española.

modelo de escuela extranjera y, por ello, poco adecuado al contexto español, “bien porque las nuevas metodologías impedían el trabajo escolar cotidiano con su acento en la espontaneidad, o bien porque el respeto a la libertad del niño se identificaba con el capricho y la indisciplina en el aula” (Pozo Andrés y Braster, 2012, p. 20). En palabras del maestro Alfonso Iniesta Corredor “Estamos entronizando el anarquismo en muchas escuelas con el pretexto de crear ‘Escuela nueva, educación nueva’” (1934, p. 417). Un claro ejemplo de lo que representaba la “nueva escuela española” frente a la escuela republicana y donde la referencia al medio rural se puede hallar en clave de subordinación, lo ofrecía el manual escolar de lectura *Así quiero ser. El niño del Nuevo Estado*, firmado por H. S. R. (1940). Al referirse a la escuela en las pp. 116 y 117 la comparaba con una sociedad en pequeño, con una estructura jerarquizada donde el maestro ocupaba la posición superior, “luego hay otros niños muy formales y aplicados” y después están los demás “que tienen la obligación de obedecerlos. Como en toda sociedad, la Escuela se mantiene por el orden, la disciplina y el trabajo” (1940, p. 117). También en su página 25 dejaba claro el modelo de país “España es un Estado totalitario: un solo Jefe, un solo mando, una sola obediencia. Antes España era un caos, una anarquía. Hoy es un Estado ordenado, disciplinado y ejemplar” (1940, p. 25).

En lo que respecta específicamente al medio rural, la tendencia más conservadora, vinculada a la ideología nacionalista, mantuvo su visión asistencial y auxiliadora, carente de un análisis crítico sobre los problemas de la escuela. Cabe destacar los trabajos del inspector del nacional catolicismo Agustín Serrano de Haro que precisamente durante los primeros años 30 había ejercido como inspector de Primera Enseñanza en Murcia. Durante la dictadura, en 1941 publicó su libro *La escuela rural*, muy similar en cuanto a organización, contenidos e incluso denominación de capítulos con la obra de Martí Alpera referida arriba. Sin duda el inspector debía conocerla bien y compartía muchas de las ideas pedagógicas en ella expresadas (Peralta Juárez, 2013, p. 10). Ambos autores denunciaban en sus obras el abandono secular de la escuela campesina y el aislamiento y la soledad del magisterio rural. Sin embargo, sus libros se diferenciaban en dos cuestiones fundamentales, en primer lugar, la concepción más amplia que sobre la escuela rural tenía Alpera y que había recogido de sus viajes por Europa, y en segundo lugar la propia noción de escuela; mientras que para Alpera podía considerarse como el lugar desde donde operar la necesaria transformación social, política y cultural que requería el país rescatando al campesino español, dotándolo de valores cívicos y morales e integrándolo bajo el nuevo concepto de ciudadanía

democrática, enseña del republicanismo progresista, para Serrano de Haro, influido por Andrés Manjón y Pedro Poveda, la escuela era concebida como una obra al servicio de Dios y de los valores de la *nueva España* representados por un nuevo ciudadano defensor del ideal de patria y raza. Predominando en el inspector un fervoroso espíritu de evangelización, son especialmente reseñables el capítulo IX bajo el título “Dios con nosotros” donde hace hincapié en la función escolar de recristianizar a la patria y el capítulo XVII donde resalta la colaboración de curas y maestros, fundamental para la salvación de las almas y la función apostólica de la escuela en los pueblos.

En términos generales, en la mayor parte de la bibliografía sobre escuela rural emanada en los finales años treinta, los cuarenta y los primeros cincuenta, se eliminaron las alusiones a los proyectos de modernización educativa iniciados por los institucionistas y promovidos durante los años republicanos. Las mejoras promovidas hacia la escuela rural durante los años republicanos fueron silenciadas. La “nueva Escuela española” se fundamentaba, como ya se ha anotado, en los pedagogos clásicos, en la doctrina católica expuesta por la Iglesia en la encíclica *Divini Illius Magistri* y en los principios políticos de corte fascista marcados por el régimen franquista (Pozo Andrés y Braster, 2012, p. 20). Sin embargo, a partir de la década cincuenta fue significativa la confluencia de los objetivos políticos y de los principios educativos del gobierno de Franco, ahora matizados, y de la Unesco (Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas) a la que España se integraría en 1953 (Hidalgo, 2015, p. 121)²⁶.

Martínez Martínez identificó un primer período desde 1939 a 1953 marcado por la presentación del régimen como un “sistema político providencial al servicio de lo que vino a denominarse España auténtica” (1981, p. 11) que contrastaría con una imagen del régimen más abierta y tolerante a partir de mediados los 50.

En una primera etapa marcada por una postura más antirrepublicana, en las zonas rurales la propaganda política ejercida por el Frente de Juventudes y la Sección Femenina, inspirada en los valores ideológicos del régimen, tuvo un papel determinante en los programas educativos y sobre todo en las acciones de educación extraescolar. Por

²⁶ Aunque en 1945 España no fue aceptada en la Organización de Naciones Unidas por su colaboración con los regímenes italiano y alemán, su imagen anticomunista y defensora de los valores occidentales le hizo ganarse el apoyo de El Vaticano y EEUU, con quien firmaría acuerdos comerciales. Poco a poco y ante el interés de formar parte de los organismos internacionales, el país trató de ofrecer una imagen más moderna y aperturista que en el ámbito educativo quedó reflejada en algunas medidas conducentes a adecuar el sistema a los nuevos tiempos y a reducir el analfabetismo entre la población española. Así por ejemplo la escuela norteamericana de J. Dewey, inspirada en los postulados de democracia y comunidad, fue tolerada por el régimen político franquista, sobre todo tras los acuerdos hispano-norteamericanos firmados en 1953 (Pozo Andrés y Braster, 2012, p. 27).

ejemplo, la Sección Femenina inició a partir de 1946 un programa de cursos para proporcionar conocimientos técnicos a las niñas sobre la tierra y los animales del campo. Estas acciones formativas hacia el medio rural desestimaron el trabajo previo, presentándose en muchos casos como “auténticas y reales” iniciativas educativas. Este nuevo pensamiento se vio avalado y reforzado por los educadores afines a las asociaciones de la enseñanza católica. Ya antes de la guerra, inspectores y maestros como Antonio Gil Alberdi, Antonio J. Onieva, Antonio Fernández Rodríguez o Alfonso Inieta Corredor se planteaban la necesidad de instaurar una “Escuela española” que, por supuesto también llegase al espacio rural,

muy alejada de los métodos “snobistas”, exóticos y extranjeros que se concretaban en nombres como Dewey, Kerschensteiner o Claparède. En su opinión, los “caudillos de la renovación pedagógica” habían querido transformar la cultura escolar española importando “las experiencias de Leipzig, de Munich, de Viena, de Ginebra, de Roma”, mientras iniciaban “una vorágine extremada de ensayar, de adaptar lo que venía de fuera”. Y, en medio de este “ensayismo pedagógico”, falto de serenidad y de fines, se perdió la esencia de la “Escuela española” (Caballero López, 1935, p. 60; Fernández Rodríguez, 1936, p. 415; Gil Alberdi, 1935, p. 101; Llusa Martínez, 1936, p. 529; Onieva, 1935, p. 172-173, citado en Pozo Andrés y Braster, 2012, p. 19).

Por su parte y teniendo presentes las líneas maestras de la política educativa del régimen hasta los años 50, Miguel Lacruz Alcocer identificó dos periodos en el contexto de la educación rural: uno de 1939 hasta 1944, bajo el nombre “La rastrojera”, y otro de 1945 hasta 1950, titulado “La sementera en el secano” (1997, p. 32). Ambos evidentemente, con escasas cuando no nulas posibilidades educativas para el medio, “el panorama no puede ser más desolador, los niños del mundo rural son mano de obra útil para cualquier labor agrícola y a ella los dedican aunque sólo sea por la comida” (Lacruz Alcocer, 1997, p. 32). Sobre la educación del niño campesino únicamente aparece la convocatoria esporádica de algún cursillo corto en la legislación de estos años (Lacruz Alcocer, 1997, p. 32).

En marzo de 1941 se fundó el Instituto San José Calasanz de Pedagogía, vinculado al Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que había sido creado en 1939, por el mismo decreto que extinguía el Museo Pedagógico Nacional. El Instituto asumió la labor de “estudio e investigación de la pedagogía y su historia, metodología,

organización docente y cuantos problemas estén ligados a la educación nacional”²⁷ (Lacruz Alcocer, 1997, p. 3) manteniendo el trabajo, aunque con la adaptación propia de los nuevos ideales, de las Misiones Pedagógicas, que en palabras de Miguel Lacruz Alcocer fueron “un remedo” de las misiones republicanas, por su carácter festivo, poco profundo y segregacionista en cuanto a la perspectiva de género²⁸ (1997, pp. 3 y ss.). A partir de mediados los años 50 y ante los cambios económicos (destacando ahora una mayor visibilidad de tecnócratas del Opus Dei en el área económica de la dictadura)²⁹ y la visión más aperturista del régimen, determinada también por la integración del país en la Unesco en 1953, se hizo evidente “la preocupación por la superación de un discurso puramente ideológico y la difusión de un punto de vista técnico, de las metodologías activas y de la individualización didáctica” (Hidalgo, 2015, p. 137). Complemento de estas nuevas medidas Jesús Rubio García Mina, Ministro de Educación nacional puso en marcha en 1956 el primer plan quinquenal de construcciones escolares y, en 1958 creó los Centros de Orientación y Documentación Didáctica de la Educación Primaria. Además, de forma específica para el sector rural comenzaron a desarrollarse programas de Desarrollo Comunitario divulgados por la Unesco y destinados a la promoción sociocultural de dichos entornos. En 1959 Adolfo Maíllo introdujo el concepto de “educación de base” (1959, p. 9) difundido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, destacando la necesidad de cambios radicales en la propuesta educativa a los jóvenes españoles, elevando su nivel de vida y cultura. Igualmente, el inspector defendía la idea de “Educación para la comunidad”, por la que la escuela recibía la responsabilidad de “más que alfabetizar, dar una educación básica, de adultos, profesional o de extensión, [pues] se trata de resolver el gran problema de mejorar en su conjunto la vida en el campo y en las ciudades; es decir, la vida de toda la población” (Maíllo, 1959, p. 8) y

²⁷ El Instituto fue el fundador de la *Revista Española de Pedagogía*, cuyo primer número apareció en el primer trimestre de 1943, publicándose desde entonces con una periodicidad trimestral y sirviendo como su órgano difusor.

²⁸ Se llevó a cabo un programa de recogida de material popular, especialmente de “labores femeninas” utilizadas en exposiciones, así como la publicación de obras de historia y pensamiento español que pudieran ampliar la cultura pedagógica y general del profesorado español. Su material y actividades fueron la base de la Vicesecretaría de Educación Popular que, al constituirse dentro del Ministerio de Educación Nacional, tomó sobre sí el material y la responsabilidad de las Misiones. Posteriormente, esta Vicesecretaría fue a la vez la base del Ministerio de Información y Turismo, convertido posteriormente en Ministerio de Cultura (García Hoz, 1989, p. 415). Además, las Misiones promovieron la distribución de bibliotecas infantiles y el envío de material escolar.

²⁹ Defiende Lino Camprubí (2014) la tesis de que desde los primeros años del Estado franquista un selecto grupo de jóvenes ingenieros, arquitectos, matemáticos, químicos, médicos y profesores, ocuparon puestos técnicos de relevancia estratégica que les permitieron ir marcando las líneas maestras de la política económica de régimen.

“la escuela, además de enseñar a los niños, impulse en los adultos las fuerzas que conducen a intensificar la cohesión social (Maíllo, 1959, p. 9). Estas renovadas miradas hacia la escuela rural sin contemplar por supuesto los avances durante los años republicanos y la necesidad de mejorar su calidad educativa, implicaron una cierta atención hacia la misma en las publicaciones de la época, aunque de forma paralela influyeron en una separación cada vez más profunda entre escuela rural y urbana.

El Ministerio de Agricultura en colaboración con el Consejo Superior de Cámaras Agrícolas editó hacia los años 60 el *Álbum de la escuela rural* como material pedagógico “moderno” para orientar al maestro en la divulgación de las tareas agrícolas entre los escolares. Se trataba de inculcar, mediante una propuesta atractiva basada en la colección de cromos, el amor por la vida en el campo y sus labores, y propiciar el progreso del mismo. Aunque, las limitaciones en su difusión a todas las escuelas españolas quedaron patentes en el propio escrito que acompañaba al álbum reconociendo que “debido al elevado coste de la edición se había limitado su tirada”. (escrito dirigido a los Maestros por el Servicio de Capacitación Rural del Consejo Superior de Cámaras Oficiales Agrícolas de España). Este hecho podría hacer dudar hasta qué punto las más alejadas y aisladas escuelas del campo español lo recibieron.

En general, hacia la escuela rural se mantuvo la mirada paternalista y caritativa de los sectores pedagógicos más tradicionales que, aunque con visiones distintas, coincidían con los silenciados ideales republicanos de mejora necesaria del espacio rural. Ahora más que nunca el progreso debía llegar también al campo.

Las diferencias entre escuela rural y urbana quedaron a partir de los años 60 mucho más evidenciadas. Frente a una escuela moderna que trataba de asimilarse a modelos europeos que habían sido importados tanto por el turismo, como por las inversiones extranjeras o por los propios migrantes españoles, la mayoría del sur y sureste, que observaron grandes contrastes entre su país de origen y los países receptores (mayoritariamente Francia, Suiza y Alemania), se hallaba la escuela rural, marginada, como el medio en que se ubicaba y referida en escasas ocasiones en los textos pedagógicos. Las investigaciones sobre la Segunda República que ya empezaron a publicarse en estos años se centraron en instituciones y personajes relevantes de la educación y la cultura donde la escuela rural apenas si era mencionada como parte de los ideales de reforma educativa. Destacados fueron los estudios ya citados arriba del exiliado Joaquín Xirau sobre su maestro Manuel Bartolomé Cossío, el de Vicente Cacho Viu sobre la ILE y el de M^a Dolores Gómez Molleda sobre la figura de los reformadores

educativos. Se recuperaba en cierto modo parte de la tradición liberal por algunos destacados miembros del Opus Dei como concesión para una política más aperturista cuyos intelectuales aparecían tendentes a aceptar la democracia como sistema político (Tusell Gómez, 1975, p. 468). Así, se debe entender también la aparición de la revista de pensamiento *Atlántida* fundada en 1963 por la editorial Rialp o *Cuadernos para el Diálogo* dirigida por el católico Joaquín Ruiz-Giménez. Respecto a una atención más precisa hacia la historia de las escuelas rurales y la recuperación de lo que fue la escuela rural republicana y los efectos que la política aprobada tuvo sobre la misma, habrá que esperar aún dos décadas.

1.4.2.3. Democracia y escuela rural republicana

Durante la transición, la transformación y remodelación del nuevo estado democrático exigía “informes y estudios sobre lo que había sido la gestión de los últimos gobiernos elegidos mediante sufragio universal” (Ortega Berenguer, 2004, p. 148). De este modo, la experiencia republicana fue observada como un período favorable para encarar el cometido de las nuevas autoridades políticas (Ortega Berenguer, 2004, p. 148)³⁰. Hacia 1988, Stanley G. Payne señalaba que en la década anterior los estudios académicos sobre la Segunda República y la Guerra Civil, muchos de tipo monográfico, habían igualado en cantidad a toda la producción precedente (Payne citado en González Calleja, 2017, p. 23)³¹. En 1993, María Gloria Núñez Pérez publicaba una detallada bibliografía comentada sobre los trabajos, un total de 4.544 hasta la fecha, de los cuales 2.611 eran monografías. Y por supuesto, su número ha ido en aumento. Ello implicó en palabras de Tuñón de Lara que el régimen de 1931-1936 se convirtiese ya en una categoría historiográfica propia sin necesidad de vincularlo de modo causal a etapas anteriores o posteriores (1981, p. 9)³², “se trataba de restituir a la República su carácter de experimento político autónomo” (González Calleja, 2017, p. 23) con todos sus

³⁰ Sin embargo, desde una perspectiva general, tras una cierta euforia inicial y en acuerdo con Santos Juliá, la mayoría de los primeros estudios adquirieron pronto un carácter ideológico presentando una vertiente predominantemente política (1980, p. 303), posiblemente influidos por la visión angloamericana de la “problemática del fracaso” (1980, p. 305), que daba por supuesto que la República fracasó acotando ya como punto de partida las investigaciones, reduciendo su campo de análisis a las razones de dicho fracaso y mostrando como causa del fracaso el inicio de la Guerra Civil, llegando a afirmar “que el estallido de la guerra del 36 es el resultado de un proceso que arranca del mismo año en que se proclama la II República, iniciándose ya entonces —como sostiene Andrés M. Kramer— la «mecánica de guerra civil»” (Fernández Soria, 1985, p. 337).

³¹ Igual apreciación en cuanto a las publicaciones sobre la Guerra Civil española sometidas a cierta crítica por Herbert Rutledge Southworth se puede ver en Preston, 2023, p. 196.

³² Así se manifiesta en la delimitación temporal de esta tesis doctoral.

avances y frustraciones, y desvincularla de su tradicional adscripción a la Guerra del 36 como si hubiese sido consecuencia directa de la misma.

En el terreno específicamente educativo se mantuvo el interés por la labor de la ILE y la JAE y tras décadas de “silencio y difamación” se recuperó el valor del krausismo como impulsor de una necesaria renovación y crítica social (Ribagorda Esteban, 2017, p. 309). Claramente también, la voluntad por estudiar la educación republicana fue puesta de manifiesto en los estudios pioneros de Mariano Pérez Galán³³ y Carlos Alba Tercedor³⁴ aparecidos en 1975. Ambos inauguradores de una nueva línea historiográfica, ofrecían un acercamiento general a los principales aspectos de la política educativa republicana, analizando los debates en Cortes y observando el proceso “desde arriba”, esto es, el proyecto gubernamental de la elite educacional que ocupaba los cargos en el Ministerio de Instrucción Pública. Se muestran en sus escritos cifras estadísticas en lo referido al aumento del número de maestros, construcciones escolares, presupuestos, escolarización, etc. La cuestión de la ruralidad quedaba patente como parte de la realidad socioeconómica del momento, aunque más allá de alusiones a la labor desarrollada por el Patronato de Misiones Pedagógicas, no fue un asunto central tratado por los autores.

También en 1975 leía su trabajo de tesis Claudio Lozano Seijas donde estudiaba el contexto social republicano sobre todo en relación al ámbito cultural y los efectos de la política de instrucción pública referida al magisterio en todos los niveles de enseñanza, prestando especial atención a Cataluña. Posteriormente, en 1977 los trabajos de Mercedes Samaniego Boneu y Antonio Molero Pintado se centraban en los años del primer bienio y las disposiciones adoptadas en cuanto a política educativa. El libro de Jean Bécarud y Evelyne López Campillo publicado en 1978 abarcaba el tema cultural desde una óptica más general, ofreciendo una visión de los logros republicanos en cuestiones de enseñanza y aspectos intelectuales, centrado en la figura y pensamiento de los grandes reformadores. Por su parte, Josep González Agàpito publicó su revisión bibliográfica sobre la renovación pedagógica en 1978, año en que apareció el libro de Ramón Safón sobre la educación en la zona republicana durante la guerra civil. Posteriormente se sumarían las obras de Claudio Lozano Seijas (1980), Fernando

³³ (1975). *La Enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Cuadernos para el diálogo, compendiado en el artículo del mismo nombre publicado en el número extraordinario de *la Revista de educación* en el año 2000.

³⁴ (1975) “La educación en la II República: un intento de socialización política” en Ramírez Manuel (ed.) *Estudios sobre la II República Española*, Madrid: Tecnos.

Millán (1983) sobre la «revolución laica» y Juan Manuel Fernández Soria sobre la educación durante la guerra (1984a). Dentro de una corriente historiográfica marcada por las biografías, Luís Palacios Bañuelos recuperó al institucionista Castillejo (1979), personaje crítico con muchas de las actuaciones republicanas al considerarlas precipitadas y basadas en la inexperiencia política de “intelectuales burgueses”. También Gamero Merino (1988) escribió sobre el pedagogo algo después.

La política educativa desarrollada por el gobierno republicano fue un campo de estudio en el que destacaron los trabajos pioneros de Manuel Puelles Benítez (1980).

En líneas generales y en lo que compete a la escuela rural republicana, se incluyeron aquí y allá algunas referencias puntuales o algún párrafo sobre todo ligado al discurso político sobre la necesidad de que la educación llegase a todos los rincones del país y sobre todo alusiones al medio rural vinculadas a las Misiones Pedagógicas. Fueron en su mayoría importantes trabajos sobre la dimensión general y los principales focos de la política educativa republicana, pero no hubo durante estos años estudios que profundizasen en el tema más concreto de la escuela rural.

Durante los años ochenta, destacó la puesta en marcha de la Fundación Francisco Giner de los Ríos y la Fundación Residencia de Estudiantes, con sus propias revistas y editoriales y el montaje de exposiciones que mantuvo el ánimo de publicaciones sobre las principales figuras del institucionismo (Ribagorda Esteban, 2017, p. 309). A este panorama historiográfico y alentado por las renovadas miradas hacia la historia y la multiplicación de temas y perspectivas, junto a la amplia expansión “del universo de historiadores” (Burke, 2003, p. 13), se sumaron durante estos años variados estudios de tesis centrados muchos en ámbitos territoriales más concretos que analizaban el impacto de la llamada “revolución cultural” emprendida por la administración republicana. Así, vieron la luz numerosos trabajos en el entorno local y provincial que aunque de manera específica no todos referían en sus títulos el tema de la escuela rural, muchos lo trataban de forma transversal en el contexto de los años 30. Era el caso de la tesis de Antón Costa Rico leída en 1982 sobre la enseñanza primaria en Galicia cuyo objetivo central era ofrecer un panorama sobre la institucionalización de la enseñanza primaria en Galicia desde fines del siglo XIX hasta el inicio de la guerra civil; la tesis de Emilio Ortega Berenguer sobre la enseñanza pública en la Segunda República en Málaga publicada en 1982; la tesis de Juan Benvenuty Morales sobre la reforma republicana en Cádiz leída en 1985; el trabajo de Esther Cortada Andreu (1988) sobre la coeducación en Cataluña durante la Segunda República; la tesis de Xosé Manuel Cid Fernández

sobre el magisterio primario en la provincia de Ourense leída en 1989 así como trabajos posteriores del mismo autor sobre maestros rurales (2000; 2008); la tesis de M^a Carmen Palmero Cámara, centrada en La Rioja y defendida en 1989 además de otros trabajos de la autora sobre la administración educativa riojana, el magisterio, el papel de la mujer en las reformas y la escuela republicana en Burgos (1989; 1990a; 1990b; 1991; 1993).

Ya en la década noventa cabe señalar el trabajo de Leonardo Borque (1992) sobre el magisterio asturiano, delimitando el análisis a los años de la Dictadura del General Primo de Rivera, la Segunda República y los años que siguen hasta 1937, la tesis de Carmen Calvo Villar sobre la provincia de Soria leída en 1995 y centrada en la interesante cuestión de cómo afectó la política educativa republicana a las estructuras de la sociedad rural; la tesis de Consol Aguilar Ródenas (1995) en Valencia, junto al trabajo de Ruiz Rodrigo (1993) sobre el impacto de la política republicana; con un carácter más amplio la tesis del inspector Rogeli Santamaría (1997); para el caso de Huelva los libros de Consuelo Domínguez Domínguez (1999; 2008), fruto de su tesis doctoral leída en 1996; la tesis de M^a Pilar García Salmerón sobre la enseñanza en Cuenca, leída en la Facultad de Educación de la UNED en 1999. En la misma línea, el libro de Mónica Moreno Seco (1995a), *Conflicto educativo y secularización en Alicante durante la II República (1931-1936)* y de la misma autora los trabajos sobre escuela rural en Alicante durante la Segunda República y fuentes orales (1995b; 2003). De forma específica sobre cómo afectó la legislación a la escuela rural destacó el estudio de Jordi Feu i Gelis (1996) escrito ya a mediados de los años noventa, coincidiendo con una tendencia cada vez más abierta hacia nuevos temas y enfoques.

En este sentido, los trabajos específicos sobre escuelas rurales durante la Segunda República se desarrollaron mayormente desde avanzada la segunda mitad de los años ochenta hasta la actualidad³⁵. La atención y el interés hacia las mismas en todas sus vertientes es un hecho relativamente reciente³⁶ y, como ya se ha anotado, en las áreas

³⁵ Un completo estudio sobre la bibliografía referente a escuela rural a nivel nacional que además recoge el período cronológico que abarcamos en este trabajo, es el de Soler i Mata, J. (2005a). L'escola rural a Espanya al darrer quart del segle XX: una aproximació bibliogràfica, *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 8, pp. 103-131. Para la elaboración se recurre a la consulta de índices de revistas, libros, artículos de referencia y catálogos de bibliotecas donde se recogen trabajos de tesis. Además de la Segunda República y Guerra Civil también se referencian trabajos de la etapa franquista y de la democracia.

³⁶ Aunque en este caso nos estamos refiriendo únicamente a la historia de la escuela rural como campo de conocimiento dentro de la Historia de la Educación, es importante reseñar el reciente interés por las aulas rurales desde donde surgen algunos estudios que muestran sus ventajas y potencialidades pedagógicas así como su vinculación con las comunidades que pasan de ser simples acompañantes a desempeñar un papel activo en los rendimientos escolares, destacan en esta línea los trabajos de los ya citados Jordi Feu i Gelis

donde más se ha sufrido el fenómeno de la despoblación es donde más importancia han cobrado los estudios sobre escuela rural y sobre su historia, la historia de un pasado que “ciertamente se acaba” ante el avance de un mundo que se desruraliza (Soler i Mata, 2005a, p. 11).

Destacan los trabajos sobre historia de la escuela rural republicana primero en el área catalana donde cabe citar entre los más representativos a R. Navarro (1979), Pere Solà (1983), N. Torrelles Casasús e I. Vilajeliú Serra (1983), Salomó Marquès i Sureda (1983), J. Barrull Pelegrí (1984), D. Pujol (1997), los ya anotados de Jordi Feu i Gelis (1999/2000), Joan Soler i Mata (2000, 2008) junto a Casanovas i Prat y A. Tort (2006), S. Molera Clota (2001) y X. Tornafoch (2001). También en la zona gallega los estudios de Narciso De Gabriel Fernández (1989, 2000), Antón Costa Rico (1989), Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2015); y algo después en Valencia donde destacan los trabajos de M^a Carmen Agulló Díaz (1995) junto a Fernández Soria (2004)³⁷, R. Vicent Isern (2000), M^a Odet Moliner García (2001, 2002) y F. Vidal (2016). Más tardíos en el tiempo los estudios en Asturias, Cantabria, País Vasco, Aragón, Baleares, Castilla y León, La Mancha, Andalucía y Extremadura³⁸, publicados en su mayoría bien entrados los años 90, como resultado de “los cambios historiográficos que se iban produciendo en el escenario europeo (y que originaron) un tercer periodo en la evolución de los estudios y trabajos heurísticos sobre la escuela, fruto de la introducción de nuevas temáticas” donde cabría incluir la escuela rural considerada como objeto de estudio diferenciado (López Martín, 2012/2013, p. 23.) En este caso y en palabras de Pere Solà, se trataba de “resituar el fenómeno educativo dentro de la compleja dinámica social y económica de las sociedades” (1980, p. 67). Este tercer período en la evolución de las investigaciones sobre la escuela, tal y como se ha reflejado en el capítulo sobre metodología, trajo consigo la inclusión y ampliación de temas, la necesaria renovación del material de análisis y las formas de estudiarlo.

(1996, 1999/2000), Miguel Ángel Ortega (1995), Antonio Bustos (2011), Eudaldo Corchón (2000), Jesús Jiménez Sánchez (1983), Núria Llevot (2008), Gregoria Carmena y Jesús Regidor (1981).

³⁷ Juan Manuel Fernández Soria (1991, 2004, 2005) ha trabajado intensamente la labor educativa desarrollada durante la Segunda República y la Guerra civil, así como temas de depuración del magisterio. A lo largo de la tesis se citan muchos de los trabajos del autor.

³⁸ La mayoría se refieren a las ediciones publicadas de las tesis mencionadas arriba. También, Janer Manila, G. (1978). Les missions pedagògiques a la Mallorca de la Segona República, en II Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Palma: Publicacions de la Facultat de Filosofia i Lletres, pp. 70-73.

1.4.2.4. La escuela rural republicana en el siglo XXI

Recién inaugurado el nuevo siglo veía la luz el monográfico de la *Revista de Educación* dedicado a “La educación rural” (nº 322, 2000), con importantes colaboraciones sobre educación y desarrollo rural y perspectivas históricas sobre las aulas franquistas. En el número extraordinario de la misma *Revista* bajo el título “La educación en España en el siglo XX” aparecía el trabajo “La enseñanza en la Segunda República” de Mariano Pérez Galán, compendio de su clásico libro de igual título y “La escuela rural en la España del siglo XX” de José María Hernández Díaz, además de otros estudios donde se abarcaba el período republicano aunque no en relación directa al espacio rural³⁹. Como continuador, el monográfico “Educación y mundo rural” de la revista *Historia y Memoria de la Educación* coordinado por Antón Costa y Alicia Civera en 2018, presentaba interesantes artículos sobre la historia de la escuela rural en varios países de Latinoamérica, Portugal, Italia y España. En España se evidencian las alusiones a la política republicana respecto a la escuela rural, así destaca el trabajo de Garmendia Larrañaga, Zabaleta Imaz y Murua Cartón (2018), donde se refiere la labor republicana respecto a la extensión de la alfabetización, el aumento del número de escuelas y la enseñanza bilingüe. En fecha también reciente y con una visión general sobre la escuela rural republicana, el artículo “La escuela rural en la II República: luces y sombras” de Patricia de Prieto (2017). Otros estudios con proyección internacional como los de Julián Casanova (1997, 2005) sobre el desarrollo histórico del anarquismo, aluden a la falta de educación y escuela, sobre todo entre las clases campesinas en la España de los 30.

Continuadores de los estudios sobre historia educativa regional, apareció el trabajo de Francisco Asensio Rubio sobre “La enseñanza primaria en la II República y la Guerra Civil: Ciudad Real, 1931-1939” (2007) y la tesis de Ángel Llano leída en 2012 sobre “La educación primaria en Cantabria, 1923-1936”, publicada en 2016. También, la tesis de Sergio Fernández Pastor leída en 2017 sobre los Consejos de Protección Escolar en

³⁹ Son por orden de aparición: Manuel de Puelles Benítez (2000). Política y educación: Cien años de historia. *Revista de educación*, 1, pp. 7-36; María Nieves Gómez García, M^a N. (2000). Utopías, reformas y contrarreformas en la educación española del siglo XX, *Revista de educación*, 1, pp. 37-58; Antonio Molero Pintado (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de educación*, 1, pp. 59-82; Agustín Escolano Benito (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de educación*, 1, pp. 201-218; Félix Santolaria Sierra (2000). Casas de familia y colonias agrícolas. Dos tendencias institucionales de la reeducación social en España (1900-1950). *Revista de educación*, 1, pp. 295-316.

La Rioja como impulsores de la renovación pedagógica⁴⁰. Además de variados artículos que sintetizaban las líneas maestras de la política educativa republicana en diferentes contextos geográficos donde la escuela rural republicana aparece patente, tal es el caso de Caballero Cortés (2009). Unido a ello, la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana editaba junto a la Universidad de las Islas Baleares la publicación *Educació i història: Revista d'història de l'educació* con trabajos dedicados a la escuela rural⁴¹; en la serie, destacaba el monográfico aparecido en 2005 “L'escola rural al segle XX” con importantes aportaciones sobre la escuela rural republicana referidas muchas a lo largo de esta tesis doctoral (Fernández Soria y Agulló Díaz, 2005; Soler i Mata, 2005a). Junto a éstos, trabajos sobre la renovación pedagógica potenciada por la República en lo que M^a del Mar del Pozo catalogaba como el “segundo movimiento de renovación pedagógica desde las esferas oficiales” (2003, p. 131), donde la alusión a la escuela rural, en unos casos directa y en otros no tanto, queda patente por el contexto socio-económico del momento⁴². Así ocurre con los aspectos referidos a la inspección educativa como agente activo del movimiento de renovación pedagógica, la organización escolar, el interés político en la formación de nuevos ciudadanos y la forma en que la nueva concepción del estado republicano cala en la sociedad a través de la escuela, han sido temas tratados por varios investigadores como J. Alfredo Jiménez Eguizábal (1984), José J. Martí Ferrándiz (2002), Antonio Sánchez Rodríguez (2003), José Luís Castán Esteban (2017) y M^a del Mar del Pozo Andrés en muchos de sus trabajos publicados (2000, 2008). La referencia concreta a la escuela rural ha sido una cuestión menos abordada, destacando la publicación de Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2017) sobre el trabajo conjunto del maestro José Benito González Álvarez y el inspector José Muntada Bach en la comarca rural de La Cañiza, en Pontevedra, y la de M^a Carmen Agulló Díaz y Andrés Payà Rico para el caso valenciano (2018).

⁴⁰ (2017). “Los Consejos de Protección Escolar en La Rioja durante la Segunda República (1931-1936): innovaciones y desarrollos metodológicos” Universidad de Burgos. En la tesis se describe y contextualiza dentro del espacio político, social y educativo primario, la relación entre los Consejos de Protección Escolar con distintos estamentos. Se realiza un balance sobre el período republicano y sus consecuencias en el terreno educativo destacando los elementos y actores protagonistas, los maestros y su labor.

⁴¹ También organiza seminarios y conferencias sobre temas de historia de la escuela rural. Cabe citar la organización de la XXIII edición de las Jornadas de Historia de la Educación bajo el tema Educación y Desarrollo rural en los siglos XIX y XX celebradas en Lleida del 25 al 27 de octubre de 2018.

⁴² Mención especial merece la tesis de Joan Soler “La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana: dinamismes i tensions”, Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, Junio 2009. Mayordomo Pérez, A. y Agulló Díaz, M. C. (2004). *La renovació pedagògica al País Valencià*, Universidad de Valencia, Valencia.

En cuanto al proyecto republicano de construcciones escolares la bibliografía aparecida en los últimos años ha sido profusa contribuyendo a un mejor conocimiento a escala local y regional que permite verificar de una forma más precisa las cifras estadísticas aportadas por las fuentes oficiales. Es importante destacar los primeros trabajos surgidos a partir de mediados los 70 y en los años ochenta y noventa, tales como los de Emilio Lázaro Flores (1975), Brigitte Magnien (1984), Purificación Lahoz (1992) y M^a Pilar García Salmerón (1999; 2003; 2004; 2013 y 2018) y en fechas más recientes los de Fco. Javier Rodríguez Méndez (2009; 2014; 2019 y 2020). En ellos, la cuantificación de las cifras continúa generando polémica ya que los datos difieren en función de los criterios empleados por quien lo estudia. Más interesante resulta el estudio de los tipos y modelos de escuelas diseñados tanto por los arquitectos adscritos a la OTCE o al GATEPAC, como por arquitectos municipales en cada provincia, con una atención particular hacia las construcciones escolares ubicadas en el medio rural. De este modo y aunque no exclusivamente limitando el marco cronológico al período republicano, empiezan a publicarse a nivel provincial y local estudios que inventarían a modo de catálogos los edificios escolares como parte del estudio del patrimonio arquitectónico. Es el caso de los trabajos coordinados por Isabel Cantón Mayo (2016; 2018) en la provincia de León.

La cuestión religiosa en el periodo republicano también ha suscitado un interés reciente por parte de varios investigadores (Zapatero Gómez, 2001; Moreno Seco, 2003 y Vicente Sánchez, 2017), aunque con escasas concreciones hacia el espacio rural, precisamente por el poco impacto que las medidas sobre el laicismo y el cierre de colegios religiosos tuvo en estos medios, más allá de algunos casos anecdóticos y pequeñas excepciones puntuales. Más próximo al medio de campo fueron los Centros de Colaboración Pedagógica como medio de formación y socialización del magisterio rural que también abren interesantes líneas de trabajo. Destacan aquí los estudios de Jiménez Eguizábal y Fernández Pastor (2011) y López del Castillo (2019).

La puesta en práctica de acciones complementarias a la escuela catalogadas como obras circum-escolares, tales como la celebración de colonias escolares de vacaciones y sobre todo la fundación de cantinas, roperos y bibliotecas se convirtieron en elementos centrales de la política del gobierno republicano en las zonas rurales. En este sentido, los estudios sobre dichas acciones y su impacto en los medios locales han ido adquiriendo representatividad. Por citar algunos: Huertas Vázquez (1988), Martínez Rus, (2001, 2003 y 2013) y Moreno Martínez (1999a y 2006).

Las cuestiones relativas al magisterio de aulas rurales han sido tratadas por Soler i Mata (2008), Ruiz Rodrigo (1997), y en una línea más divulgativa por María Antonia Iglesias (2006), Enrique Satué Oliván (2000) y Cristina Escrivá Moscardó (2010). El libro de Elena Sánchez de Madariaga dedicado a *Las maestras de la República*⁴³ se enmarca en los estudios de género así como los diversos trabajos de Consuelo Flecha García (2005 y 2012) y Carmen M^a Sánchez Morillas (2010 y 2012); de forma más sucinta el trabajo de Agulló y Payà (2018) referido a la escuela agrícola comarcal valenciana de La Serranía, en Chulilla, fundada a finales de la dictadura. En el estudio se menciona el escaso impacto de la política republicana para con el espacio rural y la frustración de políticos y educadores en “edificar una escuela enraizada en el medio (debido a) las dificultades económicas y la corta duración de esta etapa histórica” (Agulló Díaz y Payà Rico, 2018, p. 301).

Actualmente la amplitud de estudios, diversidad de temas, enfoques y especialidades, así como un número creciente de investigadores e investigadoras en Historia de la Educación y de la Escuela, ha contribuido a situar la historia de la escuela rural como un campo definido dentro de los estudios sobre la Segunda República.

Así, en los últimos años las investigaciones sobre la historia de la escuela rural republicana como escuela visible y diferenciada de la urbana en cuanto a la ubicación espacial, características de los locales, cuestiones organizativas y metodológicas, maestros, alumnos, etc., empiezan a incrementarse⁴⁴, sobre todo con la reciente mirada hacia la *cultura escolar*⁴⁵ y la emergencia del llamado *affective turn*⁴⁶ en la

⁴³ (2012). Madrid: Los Libros de la Catarata. Añade De Gabriel “existen varios libros de memorias de las maestras republicanas y también diversos estudios sobre las mismas; citaremos, a título de ejemplo, a María Sánchez Arbós (2006). *Mi Diario*. Zaragoza: Gobierno de Aragón y Caja Inmaculada, con introducción de Víctor M. Juan Borroy y Antonio Viñao Frago y a María del Mar del Pozo Andrés (2013), *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*. Barcelona: Octaedro” (De Gabriel Fernández, 2015, p. 90).

⁴⁴ Destaca la labor realizada desde la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), la Societat d’Història de l’Educació dels Països de Llengua Catalana (filial de l’ Institut d’Estudis Catalans), la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y los estudios realizados a nivel provincial durante la postguerra así como la publicación de diarios y biografías de maestros rurales relatando sus experiencias; del mismo modo importantes los trabajos que tratan sobre la depuración del magisterio y la publicación de inventarios sobre los edificios escolares.

⁴⁵ Los trabajos de historia de la escuela rural sobre cultura escolar son aún escasos y en su mayoría se concentran en el ámbito de Latinoamérica. En el ámbito europeo estos trabajos no se refieren específicamente a la escuela rural.

⁴⁶ Escolano Benito, A. (2018). El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, pp. 391-422. En el trabajo se presentan varias experiencias de cómo son sentidos y vividos los espacios escolares; en una de ellas se toma el caso de la escuela rural musealizada de Bordecorex, en la provincia de Soria (Castilla y León) donde los participantes al acceder al aula y a pesar de no ser esa la escuela a la que asistieron, sienten el espacio y evocan recuerdos de su etapa escolar que los aproximan a una reconstrucción del pasado e interpretación

historiografía, aun aceptando ciertas carencias relacionadas con el estudio, el análisis y la manera de interpretar dicha historia; con todo, estos novedosos planteamientos contribuyen al avance de la Ciencia.

En el ámbito internacional en las investigaciones sobre la Segunda República destaca el estudio sobre las Misiones Pedagógicas como parte de un proyecto republicano de extensión cultural dirigido especialmente a las zonas rurales. Es el caso de los trabajos de Roith Christian, editados algunos en nuestro país⁴⁷, o el de autores españoles que publican sobre las Misiones en el ámbito internacional como Eugenio M. Otero Urtaza pionero en el trabajo y estudio de las misiones en España desde inicios de los años ochenta (1982, 2011 y 2017); la literatura sobre este tema es numerosa (Esteban Mateo y Serra Pons, 1994; Otero Urtaza y García Alonso, 2006, entre otros), así como las interpretaciones, pues si bien se acepta su carácter culturalizador para con las masas campesinas, se considera al tiempo un trasfondo político que legitimaba la revolución desde arriba de las élites políticas republicanas (Glenn, 2010, p. 100)⁴⁸ que participaban de las Misiones como un medio para reformular la relación entre estado y sociedad, tan necesaria para el nuevo régimen. En esta línea Epstein⁴⁹ plantea la teoría del efecto de filtro en la escolarización considerando que los niños residentes en áreas rurales pobres presentaban en general más probabilidades de asimilación del patriotismo de estado y

subjetiva cuyos puntos en común hacia la comprensión del espacio y la explicación simbólica del mismo pueden objetivarse.

⁴⁷ Christian, R. (2015). *Memory and critique essays on the history of education and school in Spain and Germany*. Almería: Universidad de Almería. En el capítulo 5 se refiere a las Misiones Pedagógicas desarrolladas hasta el 36 bajo el sugestivo título “high culture for the underprivileged: The Educational Missions in the Spanish Second Republic 1931 - 1936” donde destaca la función social desempeñada por las misiones y sobre todo el hecho de la toma de conciencia de la injusticia social de una parte importante de intelectuales españoles. Ante las críticas de unas misiones consideradas elitistas y burguesas para muchos Roith argumenta que los campesinos sintieron que la ciudad volvía la vista hacia ellos y eso era lo importante. En el capítulo 6 analiza el conflicto bélico a partir de los dibujos de los niños y en el capítulo 7 amplía su estudio a las colonias escolares fundadas durante la guerra y a los menores que tuvieron que ser evacuados. El libro de Claudia Gerdenitsch y Johanna Hopfner estudia diversos medios de educación popular comparando experiencias entre diferentes países de Europa, América, Asia y África. Así aborda las Misiones españolas como un proyecto político emancipador y de mejora del medio rural. Gerdenitsch, C. y Hopfner, J (2011). *Erziehung und Bildung in ländlichen Regionen*. Rural Education 8 (Erziehung in Wissenschaft und Praxis), Ed. Peter Lang, pp. 179-200.

⁴⁸ El autor alude a la importancia de la influencia internacional en la transformación y reorganización de la cultura popular por parte del gobierno republicano a través de las Misiones Pedagógicas, dicho proceso ya se había puesto en práctica en México y “parecía poco probable que los sectores de la izquierda no conociesen las misiones mexicanas”, de hecho Enrique Celaya sería enviado a México en septiembre de 1931 con el encargo concreto “del estudio de su ordenación pedagógica” (Otero Urtaza y García Alonso, 2006, p. 193).

⁴⁹ Epstein, E. H. (1997). National Identity Among St. Lucian Schoolchildren, en Juan Manuel Carrión (ed.) *Ethnicity, Race, and Nationality in the Caribbean*. San Juan: University of Puerto Rico. También una visión sobre la educación en la formación de la identidad nacional y la conciencia y la teoría del efecto de filtro en la escolarización en Epstein, E. H. (2017). *Identidades culturales y educación: miradas transnacionales*, Teresa González Pérez (coord.).

mitos nacionales debido a las limitadas influencias culturales (menos posibilidades y ofertas de espacios de educación no formal e informal), que aquellos que viven en áreas urbanas. Según este postulado, la ciudad, frente al campo, ofrece más medios y oportunidades de formación en todos los ámbitos, lo que explica la idea generalizada del anquilosamiento e inmovilidad cultural del medio rural que florece en muchos de los escritos pedagógicos de los años 30; de igual modo el espacio rural se ha considerado más aferrado a los modelos tradicionales y conservadores de gobierno lo que explica cómo en estos espacios las prácticas caciquiles han subsistido largo tiempo y que en procesos electorales triunfen las candidaturas más continuistas. Estos aspectos relativos a las opciones de educación informal en el espacio rural y la consideración del mismo por las revistas especializadas, así como las cuestiones socio-políticas, son temas tratados para el espacio geográfico y temporal que delimita esta tesis doctoral.

También tema de interés a nivel internacional lo ocupa la Guerra Civil y las consecuencias de la misma para la población escolar residente en zonas próximas a los frentes, independientemente de su asistencia a aulas urbanas o rurales. Mucha de la población infantil fue trasladada a refugios y colonias en régimen familiar o colectivo, de Cataluña y Levante, fundadas por asociaciones humanitarias o por grupos políticos y sindicales, otros tantos salieron al extranjero enviados a varios países de Europa como Francia, Bélgica, Dinamarca, Holanda y Suiza, también a Rusia e Inglaterra y algunos a México y a territorios franceses en el norte de África. Los estudios internacionales en este caso se centran sobre todo en los menores refugiados y expatriados, y se observa su aumento a partir de los años noventa. Por citar algunos trabajos publicados fuera de nuestras fronteras: el estudio pionero de Foulkes (1953); Bell (1996); Berger (1991); Buchanan (1988); Delmont (1991); Federación de Asociaciones de Enseñanza y Centros Españoles en Bélgica (1992); Labajos Pérez y Vitoria García (1994); Association “Los niños de la guerra” (1994); Legarreta (1984); Marques (1993). Igualmente destaca la colección de dibujos recogida en *Spanish Civil War Children's Drawings*⁵⁰ y el monográfico de la revista *Paedagogica Historica* vol. 51, 2015 - Issue 4: Children, education and politics in everyday life: children, education and politics at a time of conflict- the Spanish Civil War (1936-1939). En el ámbito nacional destacan los estudios de Alicia Alted Vigil, especialmente el monográfico de la revista *Espacio, Tiempo y Forma* publicado en 1996 bajo el título “Las consecuencias de la Guerra Civil

⁵⁰ <https://library.ucsd.edu/dc/collection/bb4540678g>

española en los niños de la República: de la dispersión al exilio”. También el trabajo referido de Casanova sobre anarquismo, república y guerra civil que compendia varias investigaciones de diversos autores.

Generalmente la educación y la escuela, donde cabe incluir la escuela rural, no sin cierta cautela para no caer en una asimilación que desvirtúe el tema de estudio, pues para los años 30 España era un país eminentemente rural, a excepción de las grandes ciudades, aparecen como temas transversales referidos en obras de carácter más amplio, es el caso de la de Angela Jackson (2002) donde a partir de historias de vida de mujeres británicas que vinieron a España a prestar su ayuda durante los años de la Guerra Civil, describe el trabajo realizado con mujeres y niños y niñas desplazados y la visita de las inglesas a colonias de refugiados infantiles y escuelas de la República, donde alabaron los esfuerzos del gobierno en mejorar la educación (Jackson, 2010, p. 190). Al tiempo, se alude a organizaciones feministas españolas que desarrollaron tareas educativas entre los campesinos de aldeas, interesante es el testimonio recogido por Nan Green “Before the Republic there wasn’t a pencil in this village, and now all the children go to school. Yes, my daughter will come and help! Those wounded men are fighting so that our children can learn” (Jackson, 2002, p. 57)⁵¹.

De igual modo, estudios sobre el contexto educativo rural durante los años de guerra civil (Tiana Ferrer, 1983; Lacruz Alcocer, 1997 y 2000; Rodríguez Barreira, 2015)⁵² y posterior franquismo (Collado Carbonell, 2015) y trabajos generales sobre Historia de la Educación y de la Escuela, muchos comprendidos por provincias, que abarcan temporalidades largas y donde la inclusión de los años treinta es ineludible (De Gabriel Fernández, 1988). Es el caso entre otras de la obra coordinada por M^a del Mar del Pozo para el ámbito castellano manchego (2006) donde se incluyen trabajos sobre el magisterio y la escuela o algunos de los ya citados a lo largo de estas líneas.

1.4.2.5. Estudios sobre la escuela rural murciana de la Segunda República

En lo que sigue se hace referencia al estado de la cuestión de las investigaciones sobre el período de la Segunda República en Murcia, que es el marco temporal y geográfico que abarca esta tesis doctoral. Con el fin de ofrecer una visión historiográfica lo más

⁵¹ De la edición original: Jackson, A. (2002). *British Women and the Spanish Civil War*. UK: Routledge, Cañada Blanch studies in contemporary Spain.

⁵² El autor analiza aspectos varios como el papel educador desempeñado por el movimiento colectivista aragonés durante la guerra civil en el sostenimiento de escuelas, contratación de maestros, mantenimiento de bibliotecas en los pueblos.

completa posible se ha partido de una visión general que permite identificar los aspectos más significativos de la política educativa republicana practicados en Murcia. Hay, sin embargo, un primer escollo historiográfico en la escasez de estudios dedicados a la educación en la provincia, al menos durante los años que abarca el gobierno republicano. A esta limitación hay que añadir otra más, la carencia de estudios para el caso específico de las aulas rurales, definidas así en función de su ubicación geográfica. Todavía a principios de este siglo los trabajos sobre educación concernientes al localismo murciano eran escasísimos; como ha escrito Egea Bruno, Murcia se mantenía “ayuna de monografías” que trataran sobre la educación y la escuela (2006, p. 11). En la mayor parte de publicaciones y estudios de temática educativa, el campo aparecía en los márgenes y las alusiones al espacio rural venían dadas por su interrelación inevitable con el urbano. En la segunda mitad de la década de 1990, Rogeli Santamaría (1997) manifestaba en su tesis, dedicada a la escuela rural valenciana, esta extraña paradoja: regiones como Murcia en las que el mundo rural había sido históricamente tan relevante y, sin embargo, apenas se hallaban páginas dedicadas a su estudio. Una limitación que desde la última década citada hasta el momento de escribir estas líneas, no ha sido alterada; cuantitativamente, las contribuciones historiográficas del complejo mosaico rural murciano continúan siendo escasísimas, aunque cualitativamente han sido relevantes.

En el ámbito provincial y abordando el período republicano, debemos citar los trabajos pioneros de José Antonio Ayala (1978, 1980 y 1989) y Carmen González Martínez (1990, 1998, 1999b y 2007) que, aunque trascienden los límites del campo educativo y de la escuela, aportan una visión rigurosa sobre la provincia en sus aspectos políticos, económicos, sociales y culturales. Más centrados en la escuela primaria abordando el medio rural y con algunas preciadas alusiones al marco provincial cabe señalar el libro de Martí Alpera sobre las escuelas rurales reeditado en 1934. En el libro, estructurados por bloques, se abordan aspectos relacionados con las enseñanzas más apropiadas para el medio, la organización de las mismas, las construcciones e instalaciones escolares (es en esta parte donde se incluyen unos planos de proyectos para escuelas rurales encargados por el ayuntamiento de Cartagena y diseñados por el arquitecto cartagenero Francisco de Paula Oliver). Otro trabajo importante que aborda los años treinta es el de Francisco Torregrosa Saiz, el que fuera Inspector-Jefe de enseñanza primaria en la provincia durante la dictadura. Publicado en marzo de 1949 en el *Boletín de Educación* versaba sobre “El analfabetismo en la provincia de Murcia”. Torregrosa analiza los

datos sobre analfabetismo por ayuntamientos y sexos, su evolución y las causas de los altos porcentajes informados desde 1900 a 1940. Incluye además algunos mapas, gráficos y cuadros estadísticos.

En fechas más recientes destacan los trabajos de Fulgencio Sánchez Morales⁵³ que ofrece una completa documentación sobre las reuniones y temas desarrollados por el Consejo Provincial de Primera Enseñanza y el libro de Pedro M^a Egea Bruno (2006) que analiza la enseñanza primaria durante la Segunda República y la guerra civil en la ciudad de Cartagena. Otros trabajos no específicos de aulas rurales han estudiado la incidencia de la política educativa republicana en las escuelas (Victoria Moreno, 1999)⁵⁴, la celebración de colonias escolares durante el período (Moreno Martínez, 1999b, 2000 y 2005b) y aspectos relativos a la formación del magisterio, vinculados casi todos al estudio de la Normal murciana (Cárdenas Olivares, 1986 y 1994; López Fernández, 2002). Debemos subrayar que, aunque detalladamente documentados, algunos de estos trabajos adolecen de ciertas limitaciones; se trata de estudios de caso geográficamente circunscritos a la provincia, y a veces a marcos más restringidos dentro de la misma, pero carentes de una perspectiva general. Por otro lado, los estudios dedicados a las Misiones Pedagógicas, que aunque no siempre estuvieron vinculadas directamente a la escuela pero cuyo destino era una población rural desatendida desde el punto de vista educativo, son más abundantes, sobre todo en fechas más recientes a partir del análisis de las nuevas líneas de investigación que abre el estudio de las fotografías e imágenes visuales, muchas documentadas por José Val del Omar⁵⁵. Sobre

⁵³ Tesis doctoral defendida en 1990 y dirigida por Antonio Viñao Frago, aún sin publicar: *Un intento de participación y descentralización de la primera enseñanza en la II República: los Consejos de protección escolar en Murcia (1931-1939)*. Hay además un trabajo de J. M. Martínez Sánchez iniciado como tesina a principios de los años 90 sobre “La enseñanza primaria en Murcia en la II República”, que parece ser nunca llegó a concluirse, pues más allá de conocerse el inicio del estudio no se ha hallado ninguna referencia más sobre el mismo.

⁵⁴ La escuela como factor de diferenciación social e instrumento de reproducción ideológica. Apuntes para una Historia de la Educación en la Cartagena contemporánea. *Anales de Historia Contemporánea*, 15, pp. 300-338, apunta la incidencia local de la política de laicización escolar, el impulso al asociacionismo y el fomento de las escuelas de trabajo para obreros. Del mismo autor (1992). La cuestión escuela religiosa-escuela laica en Cartagena durante la II República *Agua*, pp. 10-32.

⁵⁵ Viñao Frago, A. (1983). Las misiones pedagógicas en Murcia (1932-1934) *Areas: Revista internacional de ciencias sociales*, 3-4, pp. 103-115. De gran valor es el catálogo de la exposición que recoge los trabajos de Viñao Frago, A. (2003). Las Misiones Pedagógicas en Murcia (1932-1935), en G. Sáenz de Buruaga (ed.), *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, Madrid: Dirección de Proyectos e Iniciativas Culturales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y Amigos de la Residencia de Estudiantes; Sáenz de Buruaga, G. (2003). Val del Omar en las Misiones Pedagógicas en Murcia, en Sáenz de Buruaga (ed.), *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, Madrid: Dirección de Proyectos e Iniciativas Culturales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y Amigos de la Residencia de Estudiantes. También el estudio de Pedro L. Moreno Martínez (2008). *Educación popular en la Segunda República Española*. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena. Madrid:

las Misiones murcianas, de gran valor es el trabajo de Viñao Frago (1983b) y el catálogo de la exposición que recoge sus trabajos (2003) publicado por la Dirección de Proyectos e Iniciativas Culturales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y Amigos de la Residencia de Estudiantes. También los estudios de Sáenz de Buruaga (2003) y de Pedro L. Moreno Martínez (2008), donde además de la referencia a las Misiones Pedagógicas murcianas, como obra de educación popular no formal, se refiere a la Universidad Popular de Cartagena, fundada por Carmen Conde y Antonio Oliver, y a otras iniciativas de atención educativa que los dos poetas impulsaron en la ciudad. Sobre el estudio de fotografías e imágenes asociadas a las Misiones murcianas también Moreno Martínez (2015 y 2017) y Rosillo Rubio (2014).

Con un marco cronológico que trasciende los años de 1930, aunque dentro del espacio regional, destaca *Historia de la Región Murciana*, publicada en 1980 y editada por tomos⁵⁶. El capítulo dedicado a educación escrito por Antonio Viñao bajo el título “Educación y difusión cultural (1930-1980)” aborda temas como el analfabetismo y el desarrollo de la educación básica, el aumento y diversificación de la oferta educativa, la función social de la escuela y los procesos de feminización de la enseñanza, acompañado de material fotográfico y estadístico.

En 1983 se publicaba *Historia y Educación en Murcia*, como compendio de estudios de tesis y tesinas editado por Antonio Viñao. Especialmente interesante es el capítulo dedicado a la bibliografía sobre historia de la educación en Murcia desde 1939 a 1982 (pp. 227-237), donde se señalan casi 70 títulos relativos a aspectos de la historia de la educación en la provincia; abundan, además, los estudios sobre la etapa ilustrada, algunos de tema local donde hay referencias a la enseñanza y a la cultura, y también a la enseñanza media y superior.

Biblioteca Nueva donde además de la referencia a las Misiones Pedagógicas murcianas, como obra de educación popular no formal, se refiere a la Universidad Popular de Cartagena, fundada por Carmen Conde y Antonio Oliver, y a otras iniciativas de atención educativa que los dos poetas impulsaron en la ciudad. Sobre el estudio de fotografías e imágenes asociadas a las Misiones murcianas: Moreno Martínez, P. L. (2015). Las misiones pedagógicas en Murcia a través de su legado fotográfico (1933-1935) Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación, vol. 2, pp. 393-408, del mismo autor (2017). Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia. *Historia y Memoria de la Educación*, 5, pp. 73-156 y Rosillo Rubio, L. (2014). Evolución del patrimonio en la región de Murcia a través de la pantalla: los documentales de Val del Omar para las Misiones Pedagógicas (pp. 167-182) en M^a del M. Alberio Muñoz y M. Pérez Sánchez (coord.), *Territorio de la memoria: Arte y Patrimonio en el sureste español*. Madrid: Fundación Universitaria Española.

⁵⁶ Su publicación coincide en el tiempo con la emergencia a nivel nacional de las historias regionales que en nuestro caso y de forma más específica para el período de estudio inauguraban los trabajos ya citados de Ayala (1978) y Martínez (1990).

Siguiendo la línea de las investigaciones de temática regional se inauguraba a partir de 1999 una serie de estudios monográficos que abarcaban la historia, la geografía y la economía de la provincia, era el caso de la obra sobre la *Historia de la Región de Murcia* de Miguel Rodríguez Llopis (1999), *Geografía de la Región de Murcia* de José Luís González Ortiz (1999) e *Historia Económica de la Región de Murcia. Siglos XIX y XX* de José Miguel Martínez Carrión (2002). Al tiempo, empezaban a proliferar estudios de historia más localista publicados por cronistas e historiadores locales con referencias inevitables, aunque muy someras, a cuestiones educativas y culturales: pioneros en la zona de Lorca: Sala Just (1972); en Cartagena, Pérez Rojas (1986); en Calasparra Robles Requena (2012) y otros como Montes Bernárdez, R. (1997, 2009). Si bien en casos, algunos de estos trabajos pueden pecar de un excesivo localismo y cierto valor sentimental que tiende a encumbrar la patria chica ocultando aquello que no es vistoso como puedan ser las enormes carencias educativas de la mayoría de población para los años treinta, en líneas generales aportan visiones interesantes que permiten reconstruir el panorama social de la época. Otros, quizá de dudoso valor histórico y pesada carga ideológica (Nieto Conesa, 2014), para el período que estudiamos, y junto a éstos, lúcidos estudios, con un carácter más científico, fruto de estudios de tesis como el caso del libro de Martínez Leal (1995) o el de Isabel Olmos (1997) que incluso se centraban por completo en períodos concretos como el que nos ocupa. También completos compendios de historias locales editados desde ámbitos académicos como el caso de *Historia y cultura de Lorca: (1900-1936)* coordinado por Fernández Rubio (2019) o la reciente *Historia de San Javier. Pasado y presente de una sociedad del Mediterráneo occidental* (2021), en dos volúmenes, coordinada por Francisco Chacón Jiménez.

Animados por la multiplicidad de trabajos que abordaban diversos aspectos de la Historia de la Educación y la Escuela, cabe citar en primer lugar las publicaciones en homenaje a la figura del magisterio *Trascendencia de la labor educativa y social de los maestros en la historia reciente de nuestra región* (Pérez Crespo, 2005) y *Maestros republicanos en Murcia: un intento de transformación de la Escuela* (Salmerón Giménez y otros, 2007). También sobre el magisterio murciano y el proceso depurador practicado sobre el mismo, no se puede dejar de aludir, aunque superando el tema y la cronología de esta tesis, a la obra completa y bien documentada de Ramón Jiménez Madrid (1998). En una vertiente más divulgativa, la celebración del VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia cuya temática se centró en el estudio de la educación en la provincia. Publicado en 2015 y coordinado por Ricardo Montes

Bernárdez bajo el título *Maestros y escuelas en la Región de Murcia, 1750-1950* se publicaron diversos estudios muchos de los cuales han sido referidos a lo largo de las líneas de esta tesis. También, sobre el magisterio local ...*De maestros y costumbres en Torres de Cotillas (Murcia)* de Montes Bernárdez publicado en 1998 con un capítulo dedicado a la enseñanza en el municipio hasta 1935, y exposiciones sobre la historia de la educación y de la escuela a nivel municipal como la organizada por el archivo de San Javier en 2008 (Lluch Baixauli, 2008). Igualmente, fruto de un nuevo encuentro de cronistas en 2018 y, en consonancia con nuevas líneas de estudio abiertas, se publicaba *La mujer a lo largo de la historia en la Región de Murcia*, coordinado de nuevo por Ricardo Montes Bernárdez y José Sánchez Conesa a partir del XI Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia donde aparecen variados trabajos sobre la trayectoria de antiguas maestras que desempeñaron su labor docente en diferentes pueblos de la provincia murciana.

El trabajo de Fernando Vicente Jara titulado “Escuela graduada frente a escuela unitaria. Murcia y la escuela graduada en el contexto de las reformas educativas de principios del siglo XX” (1991) trata de los dos modelos educativos y de la defensa de la graduación aunque sorprendentemente sin hacer mención especial a la escuela rural, como paradigma claro de escuela unitaria.

Más específicamente en cada comarca y enmarcados en la amplitud de los estudios locales, se han publicado en los últimos años algunos trabajos referidos específicamente a escuelas, es el caso de *El nacimiento de las escuelas públicas en Cartagena. Desde 1812 hasta 1936* de José Antonio de las Heras Millán (1996), *Las escuelas unitarias del siglo XX y el CEIP Juana Rodríguez de MORATALLA* de Miguel Martínez Garrido (2020) y *Las escuelas graduadas de Archena, 1936-2016* de Antonio Joaquín García Garrido (2019).

Junto a los citados trabajos y estudios cabe reseñar la publicación de biografías y memorias, algunas relatadas en primera persona por antiguos maestros y maestras, y otras de personas anónimas, cuyos recuerdos han quedado transcritos en sus diarios. Para el caso de Lorca destacan las memorias de la maestra Pilar Barnés publicadas bajo el título *El gozo de mis raíces y su entorno* (2000) y su libro *El Magisterio Lorquino* (2005), donde realza la figura del maestro y ofrece algunos datos sobre escuelas; también el libro homenaje al maestro José Robles, *D. José Robles Gómez, maestro*, de José Luís Molina (2001) y el libro sobre Antonio Para Vico, de Juan Antonio Fernández (2015) que más allá de referir su labor como maestro, centra el análisis en su obra

literaria. En el partido muleño *Debajo de la sombra y del olvido: los protagonistas anónimos de la historia (1931-1950)* de Rita M. Matencio López y José Miguel Matencio Orts (2011) basado en testimonios y fuentes orales de personas que vivieron durante la República, la guerra y posterior posguerra. En Calasparra el estudio antropológico de Joan Frigolé sobre un trabajador del campo y su visión de la vida y el medio que le tocó vivir (1998). En el campo de Cartagena *La Lluvia Sobre el Cristo Rojo (Crónica del Maestro de Escuela Rural)* José Palmis Nicolás (2010) y *La Casa de La Loma* (2018) que relata la historia de vida de una mujer nacida en 1923 y las vicisitudes a que tuvo que hacer frente en un medio y en unos tiempos donde las carencias materiales y culturales eran muchas. Las memorias no publicadas de Crisanto Carralero Fuster nacido en 1927 en la ciudad de Cartagena donde recuerda sus años de escuela bajo el gobierno republicano y los recuerdos de José Ballester Esparza sobre el pueblo de San Javier (2005).

Tratando de ser lo más exhaustivos posible pero siendo conscientes de los límites que implica el conocer todas las publicaciones y monografías existentes, algunas quizá fruto de autopublicaciones, se han recogido los títulos más significativos que de un modo u otro abordan el aspecto educativo en algunas de sus líneas.

En resumen, variados textos, estudios y publicaciones que sobre todo desde los últimos años van cubriendo un vacío historiográfico que permite reconstruir el pasado de la educación y de la escuela a nivel provincial.

CAPÍTULO II: LA ESCUELA RURAL EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA SEGUNDA REPÚBLICA

A lo largo del tiempo, y aceptando el carácter histórico en que se desenvuelven las políticas públicas¹, los sistemas educativos se han ido conformando en torno a unas prácticas de orden político-institucional generadas en entornos administrativos y burocráticos por los agentes y los grupos que intervienen en la gestión de la educación (Escolano Benito, 2000, pp. 202-203). Así, el recorrido y análisis de la legislación educativa aprobada por el gobierno central desde la configuración del sistema educativo en nuestro país hasta el inicio de la Guerra Civil, permite estudiar e interpretar la mayor o menor atención prestada a la escuela rural y a su contexto en la política educativa durante las diferentes etapas de gobiernos que se sucedieron.

2.1. Antecedentes históricos: desde la configuración del sistema educativo en España hasta la crisis finisecular

El sistema nacional de educación en España tuvo su origen en los cambios políticos, económicos, demográficos, sociales, culturales e ideológicos producidos entre los últimos años del siglo XVIII y los primeros años del siglo XIX. La educación como pieza clave de progreso humano y prosperidad social, había sido aclamada por el movimiento reformista de la Ilustración y el pensamiento racionalista del Setecientos.

La Constitución de Cádiz, primera de España, aprobada el 19 de marzo de 1812, reflejó en su articulado el surgimiento de un sentimiento nacional moderno fundamentado en un nuevo régimen político que limitaba el poder real y en la configuración de una nueva sociedad, según principios liberales, en la que la posición social de cada miembro venía determinada por su nivel de riqueza y no tanto por su nacimiento. En el texto constitucional, entre otras cuestiones, además de la separación de poderes, se establecía el sufragio censitario, corolario “de la soberanía de la riqueza” (Puelles Benítez, 1991, p. 55), se confirmaba la religión católica como única en la nación española y se reconocían ciertos derechos individuales como la educación pública, anotada en el título

¹ Claramente los hechos políticos forman parte de los hechos humanos, son fruto de éstos e inevitablemente están sometidos a una dinámica de cambio temporal (Puelles Benítez, 2010b, p. 44). En el ámbito educativo conocer su historia es fundamental para analizar las funciones que cumplen los sistemas de enseñanza y el papel de las instituciones educativas en la configuración de una determinada cultura escolar.

IX. En los seis artículos referidos a educación en la Constitución, se abogaba entre otros aspectos por la universalidad de la instrucción primaria y por la obligatoriedad de establecer escuelas “en todos los pueblos de la monarquía” (artículo 366) donde las enseñanzas debían ser uniformes para todos. Al referir a los pueblos en el texto constitucional, el término era bastante ambiguo, al igual que lo pueda ser en la actualidad, pero en nuestro caso no carece de importancia, aunque de sobra es conocido que el proyecto no tuvo el impacto real que emanaba del texto escrito y que el Estado no tenía los medios ni recursos para llevarlo a efecto. En posteriores proyectos se incluyeron las matizaciones relativas al número de vecinos de cada pueblo y a la conveniencia de establecer escuelas según habitantes, o bien de crear distritos que aglutinasen a la población escolar residente en diseminado. En cuanto al carácter uniforme que debía adquirir la enseñanza en pro de la igualdad de oportunidades emanada de la Constitución, se abogaba por un currículum común que, en palabras de Feu i Gelis, no dejaba lugar a la especificidad y a la flexibilidad requerida en los espacios rurales (1996, p. 65).

En el período iniciado con las Cortes de Cádiz y que finalizaba con la conocida como Ley Moyano, se sentaron las bases del actual sistema educativo en España. Durante dicha etapa, se sucedieron diversos informes, planes y proyectos orientados a llevar cabo una reforma general de la educación que llegaría en 1857. Bajo las premisas fundamentales de una educación universal, general, uniforme, y pública, los diversos reglamentos de variado carácter según el gobierno desde el que emanasen, recogieron la estructuración y organización de los tres grados de enseñanza del sistema educativo y atendieron de una u otra manera a la naciente escuela rural.

El primer paso fue el planteamiento de una ley general de instrucción pública para cuya redacción se constituyó una Junta de Instrucción Pública encargada de elaborar un informe sobre la reforma general de la educación en el país. El informe, influenciado por el célebre *Rapport* de Condorcet y quizá también por las *bases* de Jovellanos, fue redactado por Manuel José Quintana en 1813. Sus premisas fundamentales eran una educación universal, general, uniforme, pública y libre, en tanto elección de centros de enseñanza. Respecto a cómo afectaba el principio de uniformidad a la escuela rural, el citado Informe manifestó una doble postura: por una parte, establecía el principio de gratuidad y no jerarquización de las escuelas en función del número de habitantes y sobre el magisterio, reclamaba igual formación y sueldos (que serían asumidos por los respectivos ayuntamientos) en tanto todas las escuelas, independientemente del espacio

donde se ubicasen, eran consideradas de igual categoría. Por otra parte, la uniformidad escolar (emanada desde la ciudad) tendía hacia la homogeneización y ello iba en claro detrimento de las comunidades rurales y de sus formas de vida. Los patrones estándares eran claramente urbanos y esto supuso que casi desde el mismo momento en que la escuela llegaba al campo, sus habitantes empezaban a manifestar cierto recelo ante una institución foránea con la que no se sentían identificados.

Con todo, el Informe expresaba, en palabras de Consuelo Domínguez, principios algo utópicos que, “aunque manifiestos en el espíritu de la ley y en el plano teórico, distarán mucho de una efectividad real” (1999, p. 37) quedando a merced de los vaivenes políticos que caracterizaron la Restauración absolutista de Fernando VII.

Los primeros años de la Restauración supusieron una vuelta a la hegemonía de la Iglesia en los asuntos de enseñanza primaria, sin embargo, la influencia del Informe Quintana quedó claramente plasmada en la redacción del Reglamento General de Instrucción Pública promulgado en junio de 1821, durante el trienio liberal, salvo en algunas cuestiones relativas a la libertad de enseñanza. En el Reglamento de carácter liberal, se articulaba el sistema educativo en tres grados de enseñanza y se especificaba que en cada pueblo con más de 100 vecinos debía existir una escuela pública primaria y en zonas con población inferior, serían las respectivas Diputaciones las encargadas de garantizar la instrucción en base a sus criterios. Igualmente, se mantenía el principio ya expresado en el Informe Quintana, de que cada ayuntamiento se haría cargo de los sueldos de los maestros. Ciertamente, el Reglamento presentaba un contenido muy ambicioso en materia de instrucción primaria al establecer escuelas en todos los pueblos con más de 100 vecinos, pues el número de pueblos de España sin escuelas era muy elevado y se carecía de medios materiales y económicos para desarrollarlo, sin embargo, la segunda reacción absolutista de 1823 impidió la posibilidad de aplicación y efecto.

El 16 de febrero de 1825 fue aprobado el Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras, cuya significación radicaba en el establecimiento de cuatro clases de escuelas “según las cuales se dará la enseñanza mas ó menos amplia, se dotarán los Maestros respectivamente, y se fijarán los títulos y demás condiciones que se requieren para enseñar” en cada una (artículo 4). De este modo “A la cuarta (categoría) pertenecen las Escuelas establecidas ó que hayan de establecerse en todos los pueblos que tienen de cincuenta á quinientos vecinos” (artículo 9). En cuanto a los requisitos para desempeñarlas “Las escuelas de primera y segunda clase se conferirán por oposición rigurosa; y las de tercera y cuarta, previo el competente examen de los que no tengan

título del Consejo” (artículo 89). Además, “No se comprenden en esta clasificación, por lo tocante á títulos ó exámenes para enseñar ó para la fijación de los sueldos de Maestros, las Escuelas de los pueblos ó aldeas que no lleguen á cincuenta vecinos; aunque sí deberán uniformarse en cuanto al método y libros de enseñanza, la que podrá confiarse á algún Eclesiástico ó sirviente de la Iglesia, ó á cualquiera vecino honrado que sepa bien la doctrina cristiana, leer, escribir y contar, aun cuando tenga otra ocupación ú oficio honesto” (artículo 12). Sobre los sueldos de maestros quedaban fijadas las cantidades en función de las escuelas. Así, los maestros de escuelas de primera clase de Madrid cobrarían 8.000 reales anuales y los maestros de escuelas de cuarta clase cobrarían 1.800 reales “si llegaren á cuatrocientos vecinos; 1.600 reales si llegaren á trescientos; 1.500 reales si á doscientos y 1.300 reales desde este último número al de cincuenta vecinos” (artículo 167). En cuanto a las escuelas de niñas la diferenciación era más que notable, pues las enseñanzas se acomodaban “al uso, costumbres, necesidades y estado civil y económico de los pueblos” (artículo 198) y su dotación sería 1.500 reales para las maestras de escuelas de segunda; 1.000 reales para las de tercera y 500 reales para las de cuarta clase (artículo 202).

Claramente esta categorización de escuelas y maestros perjudicaba a la naciente escuela rural española situándola en una evidente desigualdad respecto a la escuela ubicada en espacios urbanos, o respecto a escuelas donde hubiese una mayor población. De igual modo, la consideración del magisterio rural quedó relegada respecto a sus compañeros de profesión, en tanto a su formación, carácter y acceso al cuerpo. Por ello, este Reglamento aprobado durante la *Década Ominosa*, fue considerado el punto de partida de la situación marginal de la escuela rural en España. Prácticamente en casi toda Europa “antes de 1830 ningún grupo de presión se manifestó a favor de la escolarización de los humildes” (Pontón Gómez, 2016, p. 458). A pesar de los cambios políticos que se sucedieron después, muchas de los enunciados establecidos en el Reglamento aun tardarían bastantes años en ser derogados.

La muerte de Fernando VII abrió una larga etapa entre 1834 y 1868, en la que se llevaron a cabo algunas reformas esbozadas entre 1810 y 1814 y durante el trienio liberal, que conllevaron una transformación profunda de la sociedad española.

Durante la regencia de M^a Cristina y la primera etapa moderada, se aprobó el Plan general de Instrucción Pública conocido como el plan del duque de Rivas mediante R. D. de 4 agosto de 1836. Aunque de muy corta vigencia, algunas de sus directrices

fueron incorporadas tanto en el Plan Pidal de 1845 como en la Ley Moyano de 1857 (Puelles Benítez, 1991).

El Plan general de Instrucción Pública de 1836 dividía la instrucción primaria en elemental y superior, establecía el criterio de gratuidad para los verdaderamente pobres y convenía que en todos los pueblos que llegasen a 100 vecinos debía existir una escuela primaria elemental completa (artículo 10) o en todo caso incompleta, regida por “persona de buena conducta y costumbres”, tuviera o no título de maestro (artículo 8). Sobre el currículum, determinaba que para las poblaciones rurales y aldeas “se cuidará de instruir a los niños en algún trabajo manual, cultivo de árboles u otras labores del campo” (artículo 9) sin declarar su obligatoriedad ni planificación de programas. En cuanto al magisterio, para ser nombrado maestro, anotaba que debía formarse en las Escuelas Normales y ejercer cumplidos veinte años con título y certificado de buena conducta expedido por el municipio, que también se encargaría de su sueldo (pudiendo aumentarlo para procurarse maestros “más instruidos”), alojamiento y local para escuela. Sobre la enseñanza privada, las limitaciones eran escasas, muestra de la actitud moderada más conciliadora hacia la Iglesia. En este Plan se mantuvo de forma patente la distinción entre escuelas urbanas y escuelas rurales en cuanto a composición, organización y magisterio que las servía.

Durante la siguiente etapa con los progresistas en el Gobierno, los principios del Plan se recogían casi de forma idéntica en el proyecto del marqués de Someruelos sobre enseñanza primaria que se convirtió en ley el 21 de julio de 1838. Dicha Ley procuraba el establecimiento de escuelas primarias completas en los pueblos con más de 100 habitantes (artículo 7), formación de distritos escolares en lugares con población diseminada, aldeas y caseríos (artículo 8), interés por el nombramiento y formación de maestros (Títulos II, III y IV) y escasas restricciones para la enseñanza privada. La promulgación del proyecto por ley “permitió su vigencia hasta 1857, año en que gran parte de sus principios se incorporarán a la Ley Moyano” (Puelles Benítez, 1991, p. 105). El valor de dicho proyecto radicaba en “arbitrar un plan de instrucción para todos los pueblos de España, llenando el vacío absoluto hasta entonces existente” (Puelles Benítez, 1991, p. 105). No obstante, de nuevo la realidad distó mucho de la teoría, pues en el Censo de 1855 se contaban en el país un total de 6.336 pueblos sin escuela de primera enseñanza, de los que 6.152 tenían menos de 100 habitantes y 184 más de 100 vecinos, siendo Murcia con mucha diferencia, la provincia que ofrecía mayores cifras. Para el caso murciano, en el Censo se especificaban un total de 225 pueblos sin escuela,

cantidad similar a la de las provincias catalanas y gallegas, lugares donde, sin embargo, existían muchas escuelas privadas, tanto de particulares como de congregaciones religiosas. En la provincia de Murcia, del total de pueblos sin escuela, más de la mitad, esto es, 148 eran menores de 100 vecinos, pueblos con marcado carácter rural, y 77 con más de 100 vecinos. Murcia contaba casi la mitad del total del país con pueblos de más de 100 vecinos sin escuela de enseñanza primaria. El número de escuelas existentes en la provincia de Murcia en 1855 según el Censo, era de 197 escuelas, siendo 156 públicas y 41 privadas. En el recuento de 1860, el número de escuelas públicas era de 201 (incluyendo 1 de párvulos y 1 de adultos) y 37 el de escuelas privadas. En cinco años y con la Ley Moyano aprobada, la situación poco cambió en la Provincia y aún más en las áreas de campo (Comisión de Estadística General del Reino, 1859, p. 275-278 y Junta General de Estadística, 1862/1863, p. 326).

El 26 de noviembre de 1838 se aprobó el Reglamento de escuelas públicas de instrucción primaria elemental más conocido como Reglamento Montesino, en honor al fundador de las escuelas de párvulos, que se mantuvo vigente hasta 1867 y por el cual se dictaban normas sobre el espacio, la disciplina, la organización y los métodos de enseñanza. Entre las cuestiones más importantes, señalaba la conveniencia de la graduación y sobre los métodos distinguía entre el individual, el simultáneo y el mutuo, con clara recomendación del segundo, como un método más perfecto y racional que permitía la atención simultánea de todos los alumnos y que ellos mismos llegaran a experimentar el efecto de la empatía mutua (Hamilton, 1991, p. 30). En ese sentido, el método individual, propio de la escuela unitaria donde había mezcla de edades y grupos, y el mutuo, propio de grandes aulas con niños variados y existencia de monitores que permitían no obstante la agrupación por edades, fueron considerados métodos anticuados y distanciados de las modernas corrientes pedagógicas. A cada modelo se le otorgó un determinado prestigio y el método simultáneo “conveniente en aquellos pueblos de gran vecindario” pues podía desarrollarse en aulas de escuela o galerías, y propio de una escuela graduada permitía enseñar a varios niños que se hallaban en estado de recibir la misma instrucción (Feu i Gelis, 1996, p. 75). Era el método urbano y moderno por excelencia, difícil de implantar en las tradicionales escuelas rurales. Se daba así un paso más hacia la diferenciación de la escuela urbana y la escuela rural, a las diferentes categorías de escuelas y de maestros, se sumaba la diferenciación de los sistemas y métodos de enseñanza.

Únicamente hay un aspecto que podría considerarse positivo para las escuelas rurales y que consistía en acomodar el calendario escolar y las horas de enseñanza a las condiciones y circunstancias de las poblaciones del campo. La necesaria coherencia de una escuela adaptada al medio y a sus específicas características, quedó aquí reflejada por parte de los sectores más progresistas.

Bajo la década moderada, entre 1843 y 1854 y bajo la presidencia del general Narváez, se produjo un nuevo intento de regular la enseñanza, más orientado a la etapa secundaria y universitaria, que encontró un claro exponente en el conocido Plan Pidal firmado el 17 de septiembre de 1845. En cuanto a la enseñanza primaria, se remarcaba su carácter local y se mantenía tal como había sido regulada en la Ley de 1838. Sobre la enseñanza privada, el Plan mantenía una postura intermedia, pues si bien los requisitos para abrir nuevos centros eran más severos y restrictivos, se reconocía la validez académica de sus estudios en la enseñanza secundaria, no así en los estudios universitarios cuya enseñanza sólo podía impartirla el Estado.

En estos momentos la educación era ya un claro instrumento de poder a partir del cual formar conciencias. De ahí la disputa por su intervención y control de moderados, progresistas, demócratas, constituidos formalmente como fuerza política en 1849, e Iglesia.

Tras las revoluciones europeas de 1848 y ante el miedo de una revolución popular en España, los gobernantes moderados impusieron tiempos de paz y equilibrio. En pro de la estabilidad que en opinión de muchos de los gobernantes políticos les podría proporcionar la Iglesia y a pesar de la cierta distancia de algunas medidas moderadas con la política de la institución eclesiástica, hubo un acercamiento muy significativo entre el Gobierno y la Santa Sede que desembocó en la firma del Concordato de 1851. Así se instauraría, con carácter legal el derecho de la iglesia a la inspección de los centros de enseñanza, ya fueran públicos o privados. Además, se frenaba el desarrollo de la red escolar pública y se reconocían los seminarios eclesiásticos como centros de segunda enseñanza. En definitiva, se afianzaba por parte de la Iglesia el control ideológico de la educación.

La revolución de 1854 llevó a los progresistas al poder durante el bienio siguiente. Sin embargo, debido a la presión de la Iglesia y la Corona y al miedo ante posibles revueltas obreras y campesinas, las fuerzas políticas más influyentes trabajaron por restaurar “la paz y el orden social”. Una vez más los moderados se adueñaron de la esfera política, y en 1857 desde el Ministerio de Fomento, Claudio Moyano presentó a las Cortes una ley

de bases para que autorizase al Gobierno a formular y promulgar la Ley de Instrucción Pública conocida como Ley Moyano. Como señala Puelles Benítez (1991, p. 143), los tiempos eran propicios “era preciso acabar con la continua reforma educativa: había que estabilizar un aspecto tan importante como la educación de la infancia y de la juventud. Su regulación por medio de una Ley, era lógicamente el único camino”. El 9 de septiembre de 1857 se publicaba el texto legal. En él se recogían las experiencias precedentes, no era una ley muy innovadora, sino más bien una ley estable que “consagraba un sistema ya existente” (Puelles Benítez, 1991, p. 143). En esencia, lo fundamental de la misma se resumía en: el centralismo, encarnado en el Ministerio de Fomento, que se mantuvo hasta 1900 cuando se funda el Ministerio de Instrucción Pública, la estructuración de la enseñanza en tres niveles (primera, segunda y superior), la gestión y organización de los centros a cargo de Juntas Provinciales y Locales (en sustitución de las antiguas Comisiones de Instrucción Primaria) dependientes del Director general de Instrucción pública y el Ministro de Fomento y, el sistema dual (enseñanza pública y privada). La primera enseñanza se dividía en elemental y superior, según las materias impartidas y la importancia del municipio, era obligatoria desde los seis a los nueve años (artículo 7) y gratuita para aquellos que no pudieran costearla (artículo 9); las escuelas públicas eran sufragadas con fondos públicos debiendo ser los municipios, con apoyo excepcional del Estado, los encargados de los gastos derivados (artículo 97); “en todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños sólo se consentirán en pueblos de menor vecindario” (artículo 100); Los pueblos que no llegasen a 500 habitantes debían agruparse a otros próximos, siempre que la geografía lo permitiese, y formar un distrito con escuela elemental completa, si no pudiese ser, cada pueblo establecería una escuela incompleta o de temporada, “desempeñada por adjuntos o pasantes, bajo la dirección y vigilancia del Maestro de la Escuela completa más próxima” (artículo 102). Sólo en las escuelas incompletas podrían asistir niños de ambos sexos en un mismo local, manteniendo la debida separación (artículo 103). Es significativo que, desde la Ley de Someruelos de 1838 hasta la Moyano, aumentó de forma importante el número de habitantes residentes en cada pueblo para tener escuela, si en 1838 se establecían escuelas primarias completas en los pueblos con más de 100 habitantes, en la Ley Moyano la cifra ascendía a 500 vecinos. Igualmente, en la Ley Moyano se proponían las agrupaciones para aquellos pueblos que no llegasen a las 500 almas, mientras que en 1838 se formarían en lugares con población diseminada, aldeas

y caseríos. ¿Qué pudo ocasionar que, en tan poco tiempo, escasamente 19 años, variase de forma tan significativa el criterio de la cantidad de residentes para tener escuela? Quizá podemos aventurarnos a afirmar que pudo ser debido a la real y reconocida incapacidad del Gobierno para llevar a efecto las medidas legales. En 1838 quedó patente la imposibilidad de la aplicación de la Ley, posiblemente por ello la Moyano mostró menos ambición en cuanto al establecimiento de escuelas. Lo cierto es que en la provincia de Murcia donde la carencia de centros escolares era importante y se contaban gran cantidad de pueblos con pocos habitantes, desde 1855 a 1860 el número de escuelas aumentó únicamente en 39 centros. La dinámica de los años siguientes no mejoraría la situación que además se agudizaba en extremo para las áreas rurales.

Sobre el currículum de enseñanza primaria en la Ley Moyano, la instrucción agrícola figuraba en unas “Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades” (artículo 2) e incluía como obligatoria la asignatura de Nociones de Agricultura (artículo 68) en el plan de estudios de formación del magisterio masculino. Sin embargo, si bien la obligatoriedad de cursar estas materias pudo indicar algún atisbo de preocupación por parte del Estado por mejorar la formación de los agricultores, labradores y ganaderos, “el hecho de impartirse mediante una enseñanza repetitiva, teórica, alejada de las necesidades y las prácticas reales, acompañada de escasez de materiales y manuales idóneos, y con un Magisterio escasamente preparado y motivado, condujo a un progresivo y acentuado divorcio entre escuela y sociedad rural” (Agulló Díaz y Payà Rico, 2018, p. 301). Aun así, la enseñanza agrícola reclamada por los sectores más progresistas como medio de introducir una nueva racionalidad en el cultivo del campo más acorde a los nuevos sistemas productivos, nunca llegó a generalizarse, entre otras razones, por el hecho de que los maestros no contaban con la preparación necesaria para dar esas clases (Fernández Clemente, 1990). Martí Alpera (1934, p. 65) reflejó esta cuestión al evidenciar cómo la enseñanza agrícola era impartida en las Normales “por un señor que ni siquiera es especialista, ni un aficionado siquiera de los estudios agrícolas (...) sin competencias, sin entusiasmo, ... sin prácticas ni experiencias”.

En cuanto a la formación de maestros, la Ley Moyano apuntaba que en cada capital de provincia se debía establecer una Escuela Normal, existiendo una central en Madrid (artículo 109). Sobre el ejercicio de la profesión, para ejercer era necesario tener 20 años cumplidos y el título correspondiente (artículo 180) exceptuando “los que regenten Escuelas elementales incompletas; los cuales, como igualmente los Maestros de

párvulos, podrán ejercer mediante un certificado de aptitud y moralidad expedido por la respectiva Junta local y visado por el Gobernador de la provincia” (artículos 102 y 181) cuyo salario además correspondería al tipo de escuela que regentasen. Además, en cuanto a los sueldos, las maestras según se especificaba en la Ley (artículo 194) tenían “de dotación respectivamente una tercera parte menos de lo señalado a los Maestros en la escala del artículo 191” donde se regulaba el sueldo fijo anual percibido en función del número de almas; así, si el maestro recibía 2.500 reales anuales, “por lo menos en los pueblos que tengan de 500 a 1.000 almas” (artículo 191), la dotación de la maestra era claramente inferior. Según estos datos, podemos estimar por ejemplo el sueldo del mes de una maestra en un pueblo pequeño en menos de 70 reales. Si el precio de un libro como *El Quijote* con grabados podía rondar los 400 reales, una maestra necesitaba casi 6 meses para poder comprarlo, más que un jornalero (Pontón Gómez, 2016, p. 551). Además, su salario era casi similar a lo que cobraba un peón de albañil madrileño durante la última década del XVIII (Pontón Gómez, 2016, p. 292). Existía una fuerte conexión entre nivel de rentas, alfabetización y acceso al libro impreso².

De la legislación se desprende un menor afecto hacia el magisterio de aulas incompletas, que eran generalmente las rurales, por lo demás muy numerosas en el país³. Pasados diez años de la Ley de 1857, en el recuento del primer trimestre de 1867, había un total de 7.040 escuelas públicas elementales incompletas (12.005 escuelas eran completas) y 708 privadas incompletas (2.391 escuelas eran completas); 1.476 escuelas públicas de temporada y 353 privadas de temporada (Dirección General de Estadística, 1870, pp. 482-487). En total, 9.577 escuelas elementales en España eran incompletas y de temporada, entre públicas y privadas, frente a 14.396 escuelas elementales completas, la diferencia era cuanto menos significativa, un 39% de las escuelas en España contadas para inicios de 1867 estaban regidas por personas a las que no se les exigía el título de maestro y cuyos salarios eran exigüos, debiendo desempeñar en muchos casos otras funciones para poder subsistir. Realidad escolar y del magisterio que se mantendría aún durante bastante tiempo en nuestro país y que, en cuanto a la

² En su estudio sobre *Alfabetización y cultura impresa* en la ciudad de Lorca desde mediados del siglo XVIII hasta mitad del XIX, Moreno Martínez concluía: “de un total de 137 personas inventariadas (...) no encontramos ningún lector entre aquellos cuyo valor patrimonial no llega a los 5.000 reales de vellón” (1989, p. 327).

³ También a mediados de siglo eran incompletas muchas escuelas de niñas por lo que, si bien la tasa de escolarización de ambos sexos se equiparó medianamente tras la Ley Moyano al incidir en la obligatoriedad de la asistencia, no así la calidad de la enseñanza pues muchas niñas asistían a clases de maestras no tituladas.

escuela rural, reafirmaba el carácter secundario de la misma emanado de la legislación anterior (Feu i Gelis, 1996, p. 76).

El 2 de junio de 1868 bajo el ministerio de Severo Catalina del Amo, se aprobaba la Ley de Instrucción Primaria que, siguiendo la línea marcada por la Ley Moyano, mantenía un trato desfavorable hacia las aulas rurales. Sobre el magisterio se anotaba lo siguiente “en los pueblos que no cuenten 500 habitantes, estará encomendado, previo acuerdo con el diocesano, al párroco coadjutor u otro eclesiástico, mediante una remuneración que no baje de 100 escudos” (artículo 1). En caso de no haber eclesiástico que ejerciese el cargo, la Junta Local de enseñanza tendría la potestad de habilitar un maestro. En cuanto a aldeas y caseríos donde no hubiese escuela se alentaba por el traslado y la fundación de distritos escolares. Además, las escuelas ubicadas en pueblos que tuviesen de 500 a 2.000 habitantes serían clasificadas como escuelas de entrada (artículo 20) y los maestros tendrían el más mínimo sueldo consistente en 300 escudos (artículo 42), manteniéndose el sueldo de las maestras proporcional a las dos terceras partes del sueldo asignado a los maestros. Y como colofón, se admitía “en los pueblos de menos de 500 habitantes, cuando la enseñanza esté a cargo de un seglar y en los que solo tengan, Escuela de entrada, podrá permitirse al Maestro dedicarse a cualquiera otra ocupación decorosa siempre que no perjudique al exacto y puntual desempeño de la escuela” (artículo 56). Aun considerado una partida económica para auxiliar en el mantenimiento de escuelas a los ayuntamientos más necesitados, esta Ley reflejaba una clara desestimación hacia las escuelas y los maestros rurales. Abogaba por una uniformidad en el currículum que anulaba el apoyo a las enseñanzas agrícolas que mostró la Ley Moyano al declarar la agricultura como asignatura obligatoria en las Escuelas Normales y por supuesto, no requería una sólida formación al magisterio rural al que además facultaba, dados sus escasos ingresos, a desempeñar otra profesión que complementase con la tarea docente. En síntesis, “ni las leyes, decretos y reglamentos, ni la cultura rural tenían en la escuela su principal marco de referencia” (Soler i Mata, 2008, p. 13).

Los años que transcurrieron hasta la revolución de septiembre de 1868 estuvieron marcados por una evidente descomposición del sistema isabelino, y en el plano educativo, constituyeron un regreso a la ortodoxia y al conservadurismo más severo que afectó a todos los niveles educativos. De ello se derivó la conocida como “primera cuestión universitaria” que supuso la separación de sus cátedras de destacados intelectuales, muchos afines a la doctrina krausista, que defendían la libertad de cátedra.

Además, se llevó a cabo un estricto control ideológico del magisterio, se cerraron Escuelas Normales y se potenció la intervención de clérigos y religiosos en la instrucción pública.

Tras el triunfo de la Gloriosa, la Ley de Instrucción Pública del 2 de junio y otras disposiciones similares fueron derogadas y se impuso la libertad de enseñanza, tanto en contenidos y forma, como en cuanto a la profesión docente y el alumnado. Se exigió la reapertura de las Escuelas Normales y se trataron de limitar los privilegios de la institución eclesiástica en materia educativa, así en cuanto a la escuela rural se consideraba un gran desacierto el hecho de que en pueblos de menos de 500 habitantes se privase de “auténticos maestros” y la enseñanza se dejase en manos de párrocos sin libertad ni preparación suficiente para asumir la tarea (Feu i Gelis, 1996, p. 81). Con todo, la red escolar pública apenas aumentó su extensión de forma significativa. Cabe destacar la publicación del Decreto Ley de 18 de enero de 1869 con importantes innovaciones en la definición del edificio-escuela, atendiendo a criterios higienistas. En el primer artículo se animaba a la Escuela de Arquitectura a realizar tres modelos de proyectos de escuelas, y en el segundo se definían sus características básicas que debían cumplir con todas las condiciones higiénicas: local para clase o aula, habitación para el profesor, una sala para biblioteca, y jardín (Lahoz Abad, 1992, p. 107) Sin embargo, aún la realidad fue distinta a la normativa aprobada y todavía más para las aulas rurales. Los años siguientes conducidos por una monarquía elegida “más por la voluntad del general Prim, que por la voluntad de la nación española” (Sánchez Mantero, 1990, p. 287) y una exigua República, aportaron pocas novedades más en el terreno educativo. Cabe destacar la aprobación el 24 de julio de 1873 de la Ley Benot (*Gaceta de Madrid* del 28/07/1873, p. 1.193) cuyo objetivo principal era proteger a los menores de 10 años de las abusivas condiciones laborales en que se les empleaba en los establecimientos industriales. Según se apuntaba en el texto, se obligaba a fábricas, talleres, fundiciones y minas a “sostener un establecimiento de instrucción primaria donde “pueden ingresar los trabajadores adultos y sus hijos menores de nueve años y donde es obligatoria la asistencia durante tres horas por lo menos para todos los niños comprendidos entre los 9 y 13 años y para las niñas entre 9 y 14 años” (artículo 5, Ley de 24 de julio de 1873, *Gaceta de Madrid* del 28/07/1873, p. 1.193). Aunque las intenciones fueron sin duda muy buenas en lo que respecta al trabajo infantil, constante en las zonas donde predominaba el sector primario, parece ser que tal Ley no tuvo un efecto real. De igual forma, los grandes temas de la reforma de Eduardo Chao durante la I República

destinada preferentemente a la enseñanza secundaria y superior, estarían presentes, de una u otra manera, durante los años siguientes, aunque “será preciso esperar a 1931 para que las tendencias progresistas puedan de nuevo presentar un proyecto coherente de transformación global de la educación” (Puelles Benítez, 1991, p. 183).

El nuevo régimen restaurador artificado por Cánovas a partir de 1874, se apoyó en unos deseos generalizados de pacificación y mayor estabilidad política, tras la anterior etapa revolucionaria. De este modo, y siguiendo el modelo inglés admirado por el estadista, se instauraba una etapa de conciliación pactada entre conservadores y liberales. La Constitución de 1876 concebida como un encuadramiento lo más amplio posible de la mayoría de grupos políticos, legitimaba estas ideas y consagraba el gobierno de una monarquía parlamentaria, “la potestad de hacer las leyes reside en las Cortes con el Rey” (*Constitución de 1876*, artículo 18). Monarquía y Cortes como poder soberano constituyente, expresado en “la práctica de un parlamentarismo de doble confianza” (Sánchez Ferriz, 1998, p. 42). La principal novedad fue la mezcla de fórmulas ya ensayadas en la tradición constitucional española desde 1812, como la tolerancia de cultos, aun siendo la católica la religión oficial del Estado (*Constitución de 1876*, artículo 11), lo que generaría intensos debates en el terreno de la educación, y la composición del Senado.

El turno pacífico de partidos se inauguraba en España. Para garantizarlo y dar muestras de una abierta democracia, tratando de integrar una Administración en proceso de crecimiento y distintas realidades locales, evitando la intromisión del ejército, apareció la figura del cacique. Lo que pudo ser una inicial solución provisional de Cánovas, se convirtió, en definitiva. El caciquismo era ante todo “la manifestación de una estructura social y política que se mostraba de forma permanente y cotidiana en las relaciones patrón-cliente y en las político-administrativas” (Montero, 1990, p. 368). Su actuación más llamativa y con gran presencia en los pueblos, era el fraude y la corrupción electoral, además del control de los medios de represión. Más, contra esta visión de la política institucionalizada se alzaron voces críticas como la de Joaquín Costa que en su obra *Oligarquía y Caciquismo* (1901) denunciaba los abusos de poder de oligarcas, caciques y gobernadores civiles, auténtica fisura del sistema canovista (Puelles Benítez, 1991), sin cuya voluntad no se realizaba ninguna acción en las regiones y provincias españolas.

En política educativa, existían dos visiones enfrentadas: mientras el partido conservador de Cánovas era favorable a la iglesia y al control ideológico de la educación, tal como

quedó expresado en la designación del marqués de Orovio como ministro de Fomento, que daría lugar a la “segunda cuestión universitaria” debida al decreto sobre la ortodoxia de los libros de texto, el partido liberal de Sagasta era defensor de la escuela pública y la libertad de enseñanza.

En cuanto a la financiación pública de la educación, cabe anotar aquí que los presupuestos generales del Estado destinados a educación eran muy reducidos. Durante el primer gobierno conservador de Cánovas, sólo equivalían al 0,55% del presupuesto total y además la mayor parte de gastos se derivaban a la enseñanza superior pues la financiación de la enseñanza primaria correspondía a los municipios. En 1887 cuando el Estado debió asumir también los gastos de la secundaria, el porcentaje en educación pasó del 0,86% al 1,59% (Montero, 1990, pp. 409-410). Una cantidad que seguía siendo muy exigua y que denotaba el escaso valor político otorgado a esta materia.

Desde 1874 a 1885 que se inauguró el llamado *Parlamento largo* de los liberales durante la regencia de M^a Cristina, y como resultado del sistema de turnos, la enseñanza se caracterizó por ciertos vaivenes gubernativos. Así, si el primer turno conservador asistió a los debates por el proyecto de ley del conde de Toreno donde se trataba de limitar la libertad de enseñanza, el turno liberal del año 1881 secundó al gobierno de Albareda cuyo principal logro fue erradicar “la cuestión universitaria” e iniciar una intensa colaboración con los hombres y el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que daría sus frutos en la creación del Museo Pedagógico en 1882, como cauce y motor de la reforma educativa y la celebración del primer Congreso Pedagógico a partir del que se igualaron los sueldos de maestros y maestras regulados por la Ley Moyano. En 1883 de nuevo los conservadores ocuparon el poder debatiéndose el decreto Pidal sobre los “centros asimilados” como establecimientos libres de enseñanza, hasta que en 1885 los liberales se hacen con la cartera de gobierno defendiendo la función docente del Estado y el aumento de la eficiencia en la enseñanza oficial.

De forma paralela a estas visiones partidistas de la educación, los años finales de siglo concurrieron con la presencia de destacados intelectuales afines al krausismo y a los postulados de la ILE, que había sido fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos ante un cierto desamparo y apoyo a su ideario, tras “la segunda cuestión universitaria” (Escolano Benito, 2002). Las bases del proyecto de Giner, discípulo de Julián Sanz del Río, se resumían en una profunda reforma de la educación y la generalización del trabajo científico que hiciesen primar la razón entre la sociedad española del último

tercio del siglo XIX. Así, la Institución, guiada primero por el espíritu krausista de necesaria transformación moral de la nación y aunando después con las ideas positivistas, articulaba “un amplio movimiento renovador de la educación, conectado a las corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva que circulaban por los países europeos” (Domínguez Domínguez, 1999, p. 39). Importantes pensadores como Fernando de Castro, Gumersindo Azcárate, Nicolás Salmerón, Manuel Bartolomé Cossío y otros tantos, destacaban el valor absoluto de la ciencia sobre la que construir los cimientos de una nueva sociedad.

Las voces sobre la urgente y necesaria renovación educativa y cultural del país, donde la escuela y el maestro ocupaban un lugar básico, se hacían notar cada vez de forma más intensa en el espacio público. Sin embargo, la realidad escolar contrastaba nuevamente con los propósitos de reforma. Y aún más en el campo, donde el número de escuelas era muy reducido y en muchos casos no representaban una opción lógica de formación.

2.2. Cambio de siglo, regeneracionismos, dictadura y triunfo republicano

En 1897 un año antes del desastre y como muestra de la revisión ideológica sobre la Restauración en la que el tema educativo cobró especial relevancia, Manuel Bartolomé Cossío publicaba su libro sobre *La Instrucción Primaria en España*, dando cuenta del bajo porcentaje de escolarización de la población infantil y la pobreza de medios y recursos pedagógicos en que se desenvolvía la enseñanza primaria en nuestro país. En 1899 con mayor amplificación aparecía el trabajo de Ricardo Macías Picavea *El problema nacional. Hechos causas y remedios*, quizá uno de los mejores exponentes junto a Joaquín Costa de la sensibilidad y el espíritu del movimiento regeneracionista, que adquirió carácter propio en el costismo, caracterizado por un profundo espíritu crítico hacia el sistema restaurador. En su libro Macías Picavea dedicando un capítulo completo a la educación, anunciaba que había llegado para España el momento de la ciencia, pero al examinar de forma atenta y precisa las escuelas primarias, lugares donde se incubaba dicho valor, la “triste realidad se ponía ya de manifiesto (...) ¡Qué escuelas en su mayor parte!, cuadradas destartalladas (...) ¡nada de nada!, ni medios ni funciones ni personal” con escasa e irregular asistencia y “maestros sin pagar y mal formados (...) sitiados por hambre y reducidos a la condición de mendigos (...) desprovistos de todo prestigio e influencia social” (Macías Picavea, 1899, pp. 121-122), y como resultado, un 70% de españoles que no saben leer ni escribir, y del treinta por ciento restante, una

gran mayoría que, aunque cursada la instrucción primaria, apenas les sirve de nada. Similar frustración manifestaba M. Bartolomé Cossío en otro escrito titulado “Notas Pedagógicas” cuya versión original fue publicada en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* en 1899⁴

¿Quién duda ya a estas horas de que, en primer término, la causa más inmediata de nuestra catástrofe ha sido la ignorancia? Por ignorantes somos pobres e inmorales, y por ignorantes hemos dado y estamos dando al mundo uno de los espectáculos más vergonzosos de la historia. Pues todavía hay algo más desconsolador y deprimente que esta ignorancia: la incapacidad en que, después del desastre, nos hallamos para salir de ella (p. 173).

Ante evidente situación “de atraso brutal” “criminal abandono” e incapacidad y desinterés político ante la enseñanza, se proponía una reforma en sus tres grados de la educación nacional (Bartolomé Cossío, 1899, pp. 173 y ss.). Esta visión de M. Bartolomé Cossío expresaba de forma nítida el talante del regeneracionismo institucionista partidario de una estrategia de reforma pedagógica “basada en la formación y la renovación del hombre antes que en las reformas estructurales” (Puelles Benítez, 2001, p. 4) frente, aunque no opuesto, a la idea costista de la necesaria regeneración nacional, “de una revolución desde arriba, de una europeización profunda” (Puelles Benítez, 2001, p. 4) donde la educación también tenía cabida⁵. Acertadamente apuntaba Ivonne Turin que a lo largo del XIX la cuestión educativa en Europa adquirió gran resonancia política, la lenta formación de las generaciones se transformaba a lo largo del siglo en la base de la fuerza de un pueblo, “un pueblo instruido sólo puede ser más perspicaz, activo, trabajador y fuerte que otro no instruido” (Turin, 1975, p. 25). “En 1715 en Francia ni en cualquier otra parte en la misma época, hubiera sido posible que alguien responsabilizara al sistema educativo francés de las derrotas reales. En cambio, los alemanes, en 1806, y más aún los franceses, en 1870, acusaron al sistema educativo de su debilidad” (Turin, 1975, p. 23). De igual modo, en España fueron muchos los escritos y discursos publicados en el último tercio de siglo que reclamaban

⁴ Otra versión del artículo apareció después en la *Revista Nacional* bajo el título “La reforma pedagógica en los programas de regeneración” publicado el 31 de octubre de 1899, pp. 321-323.

⁵ Ejemplificando una ruptura con las tesis regeneracionistas de Costa, a fines de 1923 Azaña sostenía en un artículo publicado en la revista *La Pluma* que “una revolución no podía hacerse desde arriba con pantanos, con escuelas y con desamparos, sino con una nueva Constitución (...) “más ¿quién ha de costear el pan y las obras?, ¿quién regentará las escuelas?, ¿de quién será la tierra esté seca o regada?”” citado en Terrón Bañuelos, 1997, p. 103.

mejoras y reformas en el sistema educativo como vía para salvar a los pueblos. El perfeccionamiento humano a través de la educación era una idea de clara influencia krausista, evidente en los institucionistas defensores de la reforma educativa en el marco de la regeneración nacional del costismo.

Más allá de la ambivalencia de los mensajes regeneracionistas, el año 1898 y los sucesos derivados, evidenciaron públicamente la profunda crisis del sistema político canovista. En los últimos años del siglo se forjó la idea “del desastre nacional convertido en lugar común y tópico de todo discurso, debate o artículo de prensa” (Montero, 1990, p. 491) y “en el terreno educativo significó la consolidación de una política pedagógica común a conservadores y liberales” (Pozo Andrés, 2000, p. 28) que derivó en la extensión de determinadas reformas educativas como fue la implantación del sistema graduado (Puelles Benítez, 2001). En palabras de Turin, el sentimiento general del fin de siglo se expresaba así: “en España la enseñanza se convirtió en el problema de todos para todos” (1975, p. 28), la cierta indiferencia ante los problemas escolares fue borrada de pronto, al menos desde el espacio público. Joaquín Costa afirmaba en su mensaje pronunciado el 13/11/1898 en la Cámara Agrícola del Alto Aragón, bajo el título “Reconstitución y europeización de España”, una profunda crítica pedagógica y social “hay que rehacer al español, acaso dijéramos mejor hacerlo” (en Puelles Benítez, 1982, p. 305). Un año más tarde, en las conclusiones de su conferencia “Maestro, escuela y patria” pronunciada en la Asamblea General de productores celebrada en Zaragoza en 1899, enfatizaría que “el problema de la regeneración de España es pedagógico tanto o más que económico y financiero y requiere una transformación profunda de la educación nacional” (en Puelles Benítez, 1982, p. 307). Para Costa era necesario desarrollar la educación para desarrollar la economía. Las necesidades de su programa nacional, tachado en ocasiones de sobrecarga emocional y romántica (Turin, 1975, p. 27), pasaban por dos cuestiones básicas: *Escuela y Despensa*, el pueblo debía ser educado, adquirir voluntad y hacerla respetar (Costa, 1902). Claramente la alusión de Costa se dirigía hacia la enseñanza primaria y hacia una población mayoritariamente rural, en 1900 sólo seis poblaciones en España contaban con más de 100.000 habitantes, (Tusell, 1994, p. 12) cuyas condiciones de alimento, vestido y vivienda eran muy pobres. Quizá a esas dos cuestiones y a esa misma España se refirió también Llopis cuando en 1933 reclamaba el despertar de los pueblos rurales a través de la escuela nacional (2005, p. 197).

Para los regeneracionistas había llegado el momento de la acción. Al igual que el pensamiento ilustrado en su momento y las ideas de la Gloriosa después, el fin de siglo antepuso “el problema educativo como artífice prioritario en la solución de los problemas del país” (Palacios Lis, 1985, p. 311). Precisamente, la conciencia sobre el atraso educativo, cultural, científico y tecnológico de España en relación con los países del entorno, que germinó del conocido regeneracionismo reformista sería entre otras causas, el origen al iniciarse el siglo “de un período de reformas y un clima favorable a la renovación y modernización educativa, sin el que no se explica ni el advenimiento de la II República, ni las reformas llevadas a cabo durante la misma” (Viñao, 2004, p. 20). Además, alentado por este contexto de reformas de claro alegato en favor de la educación y centro de opinión pública, se iniciaba el desarrollo del movimiento asociacionista del magisterio español (Terrón Bañuelos, 1997, p. 108).

En este sentido y para el caso español, Puelles Benítez otorgando gran importancia a los sucesos del noventa y ocho y los acontecimientos derivados, adelanta el inicio de siglo a 1898, “el año de la gran crisis (...) caracterizado por la presencia de los regeneracionismos y su efecto bienhechor sobre la enseñanza y la cultura nacional” (Puelles Benítez, 2001, p. 3). Al igual que Hobsbawm⁶, pero aplicado al escenario educativo español, destaca Puelles tres momentos clave en el siglo XX bien diferenciados: el primero, marcado por la presencia de los citados regeneracionismos, el segundo caracterizado por el período franquista y el último que abarcaba la transición y la democratización de la educación (Puelles Benítez, 2001).

Consecuencia del nombrado regeneracionismo reformista que otorgaba gran importancia al factor educativo y que fue calando en la conciencia política de los gobernantes, fue la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900. Bajo los breves ministerios de García Alix primero y Romanones después, se inició una amplia labor de cambios por parte de los dos ministros. García Alix puso en marcha la reforma de las Escuelas Normales becando estudios en el extranjero y la reforma de la inspección de la primera enseñanza y del plan de estudios de la segunda enseñanza, la organización de Escuelas de Artes e Industrias (futuras de Artes y Oficios), y la obligatoriedad de reservar cierto tiempo en el horario laboral de los

⁶ Sobre el corto siglo XX Hobsbawm expresaba “a la hora de hacer un balance histórico no puede compararse el mundo de finales del siglo XX con el que existía a comienzos del período. Es un mundo cualitativamente distinto, al menos en tres aspectos: las ‘grandes potencias’ de 1914, todas ellas europeas, han desaparecido, el mundo se globaliza adoptando el modelo de aldea global que enunciara Macluhan y se produce la desintegración de los vínculos sociales en pro de un exacerbado individualismo, es la ruptura de pasado y presente” (1999, p. 23).

jóvenes para que éstos pudieran seguir la instrucción elemental⁷. En cuanto a la religión y la enseñanza privada, se mostró más favorecedor que su sucesor. Romanones, por su parte, “colaborador con el regeneracionismo pedagógico de Giner” (Puelles Benítez, 2001, p. 8), aprobó la real orden de 21 de marzo de 1901 que instauraba la discutida libertad de cátedra, inició la política de becas, antecesora de la que llevó a cabo la Junta de Ampliación de Estudios, y aprobó la ley por la cual el Ministerio se hacía cargo de los sueldos de los maestros con fondos de los presupuestos municipales. También con Romanones se amplió el plan de estudio de la enseñanza primaria y la edad escolar obligatoria hasta los 12 años (la ley Moyano había establecido la escolaridad obligatoria de los 6 a los 9 años). El plan recogía nuevas materias como la fisiología y la higiene, química o trabajos manuales sin diferenciar asignaturas que respondiesen a las peculiaridades y necesidades del medio rural. Con todo, dicho plan “quedó más como la expresión de un ideal que como una descripción de lo que realmente se impartía en la mayoría de las escuelas” (Boyd, 1997, p. 47). La realidad evidenció importantes contrastes. Si la creación del Ministerio puede ser interpretada como motivo de la atención prestada a la enseñanza rural y su dignificación demandada en los discursos de Costa (Andrés Gallego, 2001, p. 349) pues claramente España a inicios de 1900 era un país eminentemente rural, “el trabajo infantil, la irregular asistencia, las condiciones materiales de las escuelas y la carencia de aulas y maestros” (Viñao, 2004, p. 21), evidenciaban una realidad bien distinta que, lamentablemente se mantendría durante el primer tercio del siglo XX y que quedaba reflejada en las estadísticas publicadas en los Anuarios. Realidad y situación a la que los políticos republicanos dedicarían trabajo y empeño tras su triunfo en las elecciones del 12 de abril de 1931.

En la escena política el cambio de siglo vino marcado por el comienzo del reinado de Alfonso XIII en 1902 y la aparición de dos nuevas figuras, la de Antonio Maura, líder del partido conservador, sucesor de Silvela, que llevó a cabo el primero de los intentos renovadores con su política de “revolución desde el poder”⁸ y tras su caída en 1909, la de José Canalejas, representante de los liberales y más cercano a la frontera entre

⁷ La Ley de 13 de marzo de 1900 (*Gaceta de Madrid*, 14/03/1900, p. 875) prohibía cualquier tipo de trabajo a los menores de 10 años (artículo 1) abogaba por la asistencia escolar a tiempo parcial de los niños entre 10 y 14 años.

⁸ Tradicionalmente se ha atribuido a Maura la expresión “revolución desde arriba” en alusión a sus palabras “hay que hacer la revolución desde el Gobierno” reformando el régimen político de la Restauración desde las instituciones y desde el interior del propio Gobierno, una revolución claramente controlada. Aunque la idea ya aparecía presente en Costa (Puelles Benítez, 2001), fue Engels quien usó el término en 1894 para referir las inevitables concesiones que Bismark y los *junkers* tuvieron que hacer a la emergente burguesía alemana.

Monarquía y República. Sin embargo, la desaparición de éste y la separación de Maura, significaron el fin de las tentativas para dar nueva vida al sistema bipartidista. Al tiempo, una nueva situación en el país dada por el crecimiento demográfico y económico sobre todo en Cataluña y País Vasco, el desarrollo de los movimientos obreros y la activa presencia del proletariado, el creciente sentimiento regionalista, la ascensión y protagonismo del ejército y las ideas reformistas, encarnadas en las renacidas fuerzas socialistas y republicanas, frente al mantenimiento y pervivencia de los valores tradicionales y las viejas cuestiones pendientes entre iglesia y estado o la pugna entre centralismo y autonomía (Molero Pintado, 1977, p. 24), que convivió con el inicio de la Primera Guerra Mundial en Europa y la recrudecida cuestión de Marruecos. La etapa que siguió hasta la Dictadura de 1923 fue de una gran inestabilidad política en todos los ámbitos, los continuos cambios de ministros en Instrucción Pública así lo atestiguan. La polémica entre conservadores y liberales se mantuvo unida a la pasividad y desinterés gubernamental por la educación, tal como expresaba Luzuriaga desde las páginas de la *Revista de Pedagogía* (1932, pp. 22-28). Si bien se aprobaron algunos decretos importantes en el plano educativo sobre la graduación de la enseñanza, los estudios femeninos, haberes y formación del magisterio y construcción de escuelas⁹, y se introdujeron relevantes medidas con cierta efectividad a medio y largo plazo, como la creación en 1904 de la primera cátedra de Pedagogía en la Universidad Central, la creación de la Junta para la Ampliación de Estudios en 1907, la Escuela Superior de Magisterio en 1909, la Residencia de Estudiantes en 1910, la Dirección General de Enseñanza Primaria en 1911, la Residencia de Señoritas en 1915, el Instituto escuela en 1918 como laboratorio de innovación pedagógica que fundía en un solo proceso de formación general la enseñanza primaria y secundaria, atendiendo a una vieja concepción institucionista, y que será recogida después en la concepción republicana de la escuela unificada, las novedades sin embargo, no tuvieron una excesiva repercusión social. Muchas de las realizaciones apuntadas que contribuyeron a catalogar el período como la edad de oro (de plata según otros) de la pedagogía española, en tanto

⁹ Cabe destacar el Plan de instrucciones técnico higiénicas aprobado con fecha de 28 de abril de 1905 y el Plan del entonces ministro de Instrucción Pública, Francisco Bergamín, aprobado en 1914 sobre formación del magisterio. De cuatro años de duración más una reválida, era un proyecto sencillo al que los aspirantes podían acceder a los quince años de edad sin ningún requisito académico previo, salvo los estudios primarios. En opinión de Molero Pintado “tuvo aportaciones interesantes de carácter pedagógico que supusieron el reforzamiento de algunas disciplinas y el ambiente general de las Escuelas Normales. Además, unificó el título de maestro de primera enseñanza para ambos sexos, suprimiendo la clásica división entre maestros elementales y maestros superiores” (2009, p. 89).

impulsaron la modernización pedagógica, contrastaban con los bajos porcentajes de alfabetización y escolarización en el país. De hecho, aunque fue significativo que entre los escasos pensionados por la JAE en sus primeros años Félix Martí Alpera recibiese la ayuda por su memoria sobre las escuelas rurales españolas y la necesidad de conocer su organización y funcionamiento en países de Europa, los cursos de orientación pedagógica y cultural se desarrollaron básicamente en Madrid y su entorno. El resto de provincias, recordando el modelo decimonónico, tuvieron que esperar a que sus maestros formados en la capital en las nuevas pedagogías, regresasen y difundiesen los conocimientos adquiridos. Existió en palabras de M^a del Mar del Pozo una “percepción centralista de la renovación pedagógica” (2005, p. 129) que relegó a las periferias y por supuesto a los espacios rurales. Ello propició el éxito de iniciativas privadas tanto religiosas como laicas, de sectores ideológicamente opuestos que atendieron a amplios sectores escolares. Junto a la ILE, federaciones declaradas librepensadoras tomaron fuerza; de igual modo las ideas progresistas de la izquierda defensora de la escuela laica y racionalista representada por el sector anarquista de Ferrer i Guardia fundador de la Escuela Moderna y el bloque encabezado por el partido socialista. Por otro, la iglesia católica con la creación de diversos centros como las escuelas del Ave María del padre Manjón o la obra del padre Poveda. También la extensión del sistema graduado, reclamado como un sistema de organización más racional y científico en varios decretos aprobados durante los primeros años de siglo¹⁰, quedó más como un viejo sueño de los pedagogos más renovadores que como una práctica real (Feu i Gelis, 1996, p. 84).

Este contexto ciertamente reflejaba un país de contrastes, “a la revolución desde arriba” se enfrentaba “la revolución desde abajo”, de base izquierdista y proletaria, a la creciente industrialización y cambios en las formas de vida, se enfrentaba el gradual abandono de pueblos y aldeas, el desigual reparto de la tierra y la pérdida de los valores tradicionales y a un país con una mayoría de población analfabeta se enfrentaba *otra España* vivida por un elitista grupo de intelectuales que conformaron la gloriosa edad de oro de la cultura española (López Martín, 1997).

Por ofrecer algunos datos estadísticos, en el resumen de cifras publicado mediante Circular de la Dirección General de Primera Enseñanza a fecha 21 de mayo de 1917 (*Gaceta de Madrid* del 23/06/1917, pp. 764-768), se destacaba:

¹⁰ Decreto del 30 marzo de 1905, Decreto de 25 abril de 1905, Decreto del 8 agosto de 1905, a los que se sumaron los Decretos de 6 y 8 de junio de 1910 y el R.D. de 25 de febrero de 1911.

En todas las provincias hace falta crear Escuelas nacionales; la suma mayor, 69, la reclama Lugo; la menor, dos, figura en el resumen de Soria; en Madrid (capital), faltan 49, y en la provincia 90 (...) A penas hay una provincia donde se vacune a todos los niños de las Escuelas (...) En todas las provincias hay Escuelas de condiciones antihigiénicas; la que menos, Baleares, figura con 94; León, con 830; Barcelona, 680; otras cinco provincias con más de 600 cada una, y muchas con 400, 300 y 200 (...) En todas las provincias existen niños y niñas que no reciben instrucción; Almería arroja el mayor contingente, 27.723; sigue Coruña, con 25.467; Murcia, con 24.538; Orense, Castellón y Pontevedra, citando de mayor a menor número, con más de 20.000 cada una; Córdoba, Barcelona, Canarias y Lérida, con más de 15.000; Málaga, Zaragoza, Jaén, Ciudad Real, Cádiz, Oviedo, Valencia, Toledo y Cuenca, con más de 10.000; Soria, en cambio, apenas tiene analfabetos; sigue en proporción mínima Álava, con 1.200, y entre esta última cifra y la de 9.600 oscilan las demás provincias. En Madrid, capital, existen 8.338 niños sin recibir ninguna instrucción. El Censo escolar de cinco pueblos de Ibiza, en Baleares, es de 2.596 niños, 508 reciben instrucción, los otros 2.088 no la reciben (pp. 764-765).

Las cifras anotadas reflejaban de forma clara el déficit de escuelas y las altas tasas de analfabetismo en el contexto nacional. También la escasa e irregular asistencia a las aulas derivada de un exíguo valor social hacia la escuela, pero también de la pervivencia del trabajo infantil. El Estatuto del Magisterio aprobado el 18 de mayo de 1923, extendía la edad escolar hasta los 14 años e insistía en la obligatoriedad de la asistencia (capítulo II, artículo 5) y en la necesidad de una moderna Ley de Instrucción Pública. Con todo, en el ambiente se respiraban ya nuevos aires, el fin de la Primera Guerra Mundial y los acontecimientos derivados de la Revolución Rusa de 1917 conllevaron importantes cambios ideológicos y políticos que afectaron a todos los órdenes de la sociedad, incluida la educación. Sin embargo, nuevamente los vientos se vieron frenados para España.

El 13 de septiembre de 1923, la monarquía liberal fue sustituida por el régimen dictatorial de Miguel Primo de Rivera. Como presidente del Directorio Militar derogó la Constitución, disolvió las Cortes, prohibió las actividades de los partidos políticos con duras condenas hacia el anarquismo y sustituyó los gobernadores civiles por militares. Su dictadura, crítica con las instituciones, fue considerada como una consecuencia del

regeneracionismo radical que “estaba poniendo en práctica la revolución desde arriba de Maura que el liberalismo parlamentario había impedido realizar”¹¹ (Carr, 1978, p. 545). Así, pueden observarse ciertos rasgos de carácter regeneracionista en su política de obras públicas. En ese sentido, el expansionismo escolar desarrollado durante sus años de gobierno se pudo deber más a una tendencia generalizada de progreso social positivista heredera de la vieja tradición ilustrada¹², que a un planteamiento de reforma global de la enseñanza. En la etapa primaria se realizaron algunos avances relativos en cuanto a construcción de escuelas, con cifras muy controvertidas¹³ que según las estadísticas del *Anuario* se estimaban en unos 8.900 centros desde 1923 a 1930 (Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria. Jefatura Superior de Estadística, 1925, p. 478 y Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1932, p. 620), de los que la mayoría fueron creados a partir de 1927, mediante un presupuesto extraordinario, polémico para la historiografía contemporánea en tanto que creaba un superávit ficticio y por el que se destinaban 100 millones de pesetas para construcciones escolares que serían repartidos en 10 anualidades (la crisis de 1929 truncó dicha tendencia)¹⁴. En la revisión publicada en los

¹¹ El Semanal catalán *La Campana de Gracia* publicaba en su editorial del 22 de septiembre de 1923 una imagen gráfica sobre su particular visión de Primo de Rivera como un trabajador que recogía España de políticos, acaparadores, inmORAles...

¹² El positivismo como corriente filosófica de pensamiento que otorga gran valor a la ciencia y a todo lo que pueda verificarse a través del método científico, se difundió a partir de las ideas de Comte para el que lo que necesitaba la nueva sociedad “no era la revolución, sino más bien la pacífica aplicación de ciencia y conocimiento” (citado en Fontana, 2013b, p. 123). La evolución social seguía un carácter racional e invariable según leyes establecidas que pasaban por tres estadios de conocimiento: teológico (religioso), metafísico (ideas) y positivo (científico). En ese sentido, la sociedad en su último estadio, como realidad concreta se organizaba en función de las categorías de orden y progreso, lo cual se convirtió en un tópico cultural para muchos sistemas políticos, en su mayoría de corte autoritario, de finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX sobre todo en América Latina. También, la dictadura de Primo de Rivera en España se podría incluir en esta categoría. A través de la iniciativa pública se fomentó la construcción de diversas infraestructuras modernas como carreteras o escuelas con la idea de consolidar la unidad nacional a través del progreso material que esas obras visualizaban. Al respecto apunta Julio López Iñíguez “un gobierno que no cuenta con el respaldo de los votos debe buscar la legitimidad en su gestión económica” (2015, p. 99) a partir de la inversión en obra pública como reflejo visual de la tendencia al progreso social (entiéndase el binomio a más escuelas en el país, más idea de progreso y desarrollo). Sin embargo, como sigue López Iñíguez “los historiadores económicos han destacado un claro desacierto en numerosos aspectos de la obra de la dictadura, así como un carácter improvisador e incoherente a la hora de dar respuesta a problemas importantes o diseñar una estrategia clara para el progreso material de España” (2015, p. 99).

¹³ Entre los diferentes autores, las cifras son muy dispares: López Martín da una cifra de 4.560 escuelas creadas durante la Dictadura (1997, pp. 65-90), Samaniego Boneu habla de 8.909 escuelas construidas (1977, p. 218), Shlomo Ben Ami apunta 8.000 centros (1984, p. 18), Díaz de la Guardia 6.336 escuelas (1982, p. 21) y 5.000 Pierre Malerbe (1981, p. 70). Los datos oficiales tampoco son muy claros: Primo de Rivera hablaba de 5.000 escuelas (1930), o incluso 6.000 que apuntaba Calvo Sotelo (1974, p. 37).

¹⁴ Las posibilidades de crédito a los Ayuntamientos para construcciones escolares devinieron por la promulgación del Estatuto Municipal y del Estatuto Provincial por parte de Calvo Sotelo, director general de la Administración Local desde 1923. Se pretendía con ello afrontar el problema del crédito municipal

años 70 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1971, p. 40) la cifra se reduce a 3.824 centros de los cuales 2.000 correspondieron a edificios de nueva planta.

En 1923 se contaban un total de 27.080 escuelas en el país de las que 429 correspondían a la provincia de Murcia; en el curso 1928/1929 se contaban 30.904 escuelas y correspondían a Murcia 538 (Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria. Jefatura Superior de Estadística, 1925, p. 478 y Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1932, p. 616). Sin embargo, se avanzó sobre terreno movedizo, pues la falta de planificación que resolviese los profundos desequilibrios regionales, las condiciones materiales e higiénicas de los locales, así como el número y salario de los maestros eran insuficientes, claramente no fue una política escolar coherente ni calculada. López Martín lo expresaba de forma clara:

la política primorriverista, preocupada por otros niveles educativos, olvida sistemáticamente el Magisterio, no acomete unas reformas a todas luces necesarias para cambiar el rumbo de la situación deplorable de los maestros y no emprende un proceso de renovación pedagógica, igualmente necesario en aras a desterrar el ambiente rutinario en que está sumida la realidad escolar (1994, p. 237).

En este y en otros muchos aspectos, daba la impresión de que la política primorriverista trataba más de mirar hacia adelante, afán propio de cualquier gobierno personalista, que de trabajar por mantener sus avances (Díaz de la Guardia, 1982, pp. 20-25). En cuanto a la enseñanza religiosa protegida por el régimen, en claro contraste con la enseñanza privada de carácter laico, neutro o racional, gozó de ventajas fiscales, de una legislación favorable y generosas subvenciones (López Martín, 1994).

En cuanto a los presupuestos destinados a instrucción pública, Fernando José de Larra, jefe de la sección en el Ministerio de Instrucción Pública, lamentaba la situación de nuestro país, hay municipios “que gastan en enseñanza solo 44 céntimos por habitante (...) y mientras el presupuesto de Instrucción Pública de Chile es de un 25 por cien del total, 20 por cien el de Noruega, 17 por cien el de Inglaterra y Holanda... el de España

ante el excesivo centralismo del gobierno. En cualquier caso, “la reforma hacendística propugnada generó abundantes críticas. Se le achacaba la escasa regulación del crédito municipal y de los presupuestos extraordinarios, así como la excesiva rigidez, que impedía aumentar los ingresos. Por otro lado, se le reprochaba la ausencia de originalidad fiscal y la eliminación del control gubernativo de las cuentas municipales” (Matés-Barco y González-Ruiz, 2017, p. 4), lo que originó una clara falta de seguimiento por parte del Gobierno.

es sólo de un 7 por cien” (Larra, 1924, p. 222) “La culpa es de todos, es culpa de incompreensión y de abandono” (Larra, 1924, p. 221).

Una iniciativa que se reconoce como meritoria fue la convocatoria de las oposiciones restringidas de 1925 para la mejora de sueldo en el escalafón del magisterio (R.O. 12 de marzo 1925), lo cual contrastaba con los desaciertos e injusticias cometidas en años posteriores. En 1928 mediante R. O. de 20 de julio, se convocaron oposiciones para cubrir 2.200 plazas de maestros y 800 de maestras del primer escalafón, con un sueldo anual de 3.000 pesetas. Se pretendía dar cobertura a las nuevas escuelas creadas a partir de 1927. Sin embargo, tan sólo aprobaron las oposiciones 1.197 maestros y 215 maestras de los más de 12.000 aspirantes presentados (López Martín, 1986, p. 367). Las protestas por parte de los opositores no se hicieron esperar, tachando de fraudulento el sistema de oposición. “Muchas son las dolorosas herencias que ha recogido la República en orden a la instrucción pública; pero ninguna tan bochornosa como estas oposiciones de 1928” (*Gaceta de Madrid* del 25/07/1931, p. 708) se lamentaba Llopis en 1931 en la publicación del Decreto de 24 de julio que trataba de resolver la situación de los maestros que tomaron parte en las oposiciones de 1928. En 1929 miles de aulas no tenían maestros, cuestión achacable a la ineficacia administrativa, pero también a la presión clerical por la cual habían sido destituidos muchos maestros acusados de divulgar doctrinas liberales (Ben Ami, 1984, p. 77). El valor “ejemplarizante” de las sanciones impuestas al estamento docente, y demás intelectuales del ámbito escolar y cultural, conllevaron la disminución del número de maestros al frente de las escuelas nacionales (López Martín, 1994).

En general, durante la dictadura la atención legislativa hacia los estudios primarios fue muy escasa y sobre todo se orientó a reflejar la férrea y conservadora ideología del poder (López Martín, 1994). Así se expresaba en un decreto publicado en febrero de 1924 por el cual se destituía a cualquier maestro que enseñase a sus alumnos “doctrinas opuestas a la unidad de la patria u ofensivas a la religión” tal como reflejaba la revista *Hojas libres*¹⁵ en su número publicado en mayo de 1927. La religión y el patriotismo fueron los valores conductores de la actividad escolar (Ben Ami, 1984) orientados a potenciar las tradiciones y los momentos gloriosos de España. De ese modo, la enseñanza laica, neutra o racional fue duramente perseguida y obstaculizada por las

¹⁵ *Hojas libres* fue una revista de oposición a la dictadura de Primo de Rivera y a la monarquía de Alfonso XIII. Fue publicada por Eduardo Ortega y Gasset desde su exilio francés en Hendaya entre abril de 1927 y al menos, diciembre de 1929. Contó con la colaboración de Miguel de Unamuno.

autoridades. Lorenzo Luzuriaga denunció la censura en la *Revista de Pedagogía* además de “persecuciones y opresiones como nunca se habían visto en España tanto en el orden político como en el pedagógico” (Luzuriaga, 1932, p. 24). Los inspectores de primera enseñanza afines al régimen fueron recompensados con las mejores plazas, frente a los contrarios o de dudosa inclinación que fueron destituidos y perseguidos, tal fue el caso del inspector granadino Fernando Sáinz Ruiz. La corrupción y el favoritismo fueron moneda común durante la Dictadura. La vigilancia de la moral pública impuesta por el régimen afectaba incluso al ocio de los menores, así la Junta Ciudadana de Autoridades de la Provincia de Murcia prohibía “concurrir a los cines y otros espectáculos análogos donde por razones de índole moral y aún física debe prohibirse el acceso a la infancia” (sesión 15/10/1929, legajo 385, exp. 31, AHN). La aplicación de una moral restrictiva abarcaba “ámbitos tales como la indecencia en el vestir o la educación religiosa en las escuelas. El desarrollo de la juventud, desde la óptica católica dominante, se perfilaba según un “plan divino” que velaba por la salud corporal y la práctica de una moral cristiana” (Victoria Moreno, 2015, p. 345).

En términos literarios lo relataba Josefina Aldecoa en su célebre libro *Historia de una maestra*, donde a partir de la protagonista Gabriela López Pardo refería la situación del magisterio previa al triunfo de la República

cualquier intento de hacer de la escuela un lugar atractivo era rechazado por los padres influyentes del lugar. Hacía falta una fuerza de voluntad y una seguridad en sí mismo extraordinaria para sacar adelante un programa estimulante en aquellas condiciones. Por eso los proyectos de revalorizar la profesión que la República proclamaba eran un bálsamo para una llaga que tanto nos había torturado (2004, p. 126-127).

Las restricciones a la libertad de cátedra, la renuncia al control de la enseñanza privada y sobre todo la aprobación del Real Decreto Ley de reforma universitaria de 19 de mayo de 1928 que equiparaba los títulos de la Universidad a los de los centros religiosos de Deusto y El Escorial, junto a la creciente oposición de anarquistas, nacionalistas y sectores del socialismo y sindicatos, actuaron a favor de la dimisión de Primo de Rivera el 28 de enero de 1930.

El gobierno del general Dámaso Berenguer trató entonces de volver de nuevo al régimen constitucional, sin embargo, la implicación de Alfonso XIII con la dictadura provocó el rechazo de gran parte de las fuerzas políticas e intelectuales y de una

mayoría de la sociedad. El estallido de la crisis económica de 1929 también contribuyó a acrecentar el malestar general, aunque, los efectos de la depresión en nuestro país no fueron tan duros como en el resto del entorno europeo,

aún hoy día es difícil calibrar la incidencia del crack del 29 en España. Las cifras bailan a gusto de algunos historiadores (...) y al parecer, en nuestro país esta influencia negativa no fue tan pronunciada debido al modelo de crecimiento hacia el interior y al autoconsumo, que favorecieron una menor dependencia de los mercados internacionales (Martín de Santos y Martín Vega, 2018, p. 200).

Ciertamente, la crisis internacional se dejó sentir en Europa con la caída del Credit Anstalt Bank de Viena, y tuvo su efecto claro en las exportaciones agrícolas españolas sobre todo en los sectores de cítricos del Levante, también en los aceiteros del sur y vinícolas de la zona catalana, pero ello no supuso gravísimos perjuicios para nuestra economía donde los efectos de la crisis han sido muy discutidos (Palafox Gamir, 1991a) y adquieren tintes peculiares que se analizan a lo largo de las líneas siguientes.

En materia de enseñanza según afirmaba Llopis, no se hizo nada positivo y abundaron los desaciertos. Los dinásticos evidenciaron una gran división y debilidad mientras las fuerzas antimonárquicas tras salir de la clandestinidad, se fueron reorganizando.

Si el desenlace de la crisis política de 1930 fue para los constitucionalistas un verdadero varapalo a sus aspiraciones por controlar el proceso de transición a un régimen parlamentario sin los traumas de un profundo cambio político y social, los partidos republicanos se encontraron ante la ocasión más favorable desde el verano de 1917 (González Calleja et al., 2015, p. 32).

En agosto de 1930 liberales, nacionalistas y fuerzas republicanas se reunieron en San Sebastián con el propósito de firmar un Pacto que pusiese fin a la monarquía. Tras el Pacto de San Sebastián se produjo una intentona de pronunciamiento por parte de militares republicanos en Jaca y Cuatro Vientos. Más allá del fracaso de las acciones, la causa republicana obtuvo gran popularidad. Ya un mes antes de los pronunciamientos, el 15 de noviembre de 1930 *El Sol* publicaba un elocuente artículo de Ortega y Gasset titulado “El error Berenguer” donde denunciaba la inoperancia del jefe político y clamaba por la reconstrucción del Estado (Ortega y Gasset, 1930, p. 1).

El 17 de febrero de 1931 se constituía el gobierno del Almirante Aznar cuyo propósito era la convocatoria de elecciones municipales que se celebraron el 12 de abril. El

resultado no fue el esperado; mientras los monárquicos acudieron a la cita electoral convencidos de su triunfo, aunque en un estado de crisis y baja moral, la oposición unida, logró la victoria. El triunfo de las candidaturas antimonárquicas y republicanas en las principales ciudades llevó a la proclamación de la República el 14 de abril de 1931. Alfonso XIII tuvo que abandonar el país desde la ciudad murciana de Cartagena, España se deshacía así “del ornato de la monarquía” (Ehrenburg, 1932, p. 5).

En expresión de Miguel Maura “la Monarquía se suicidó y regaló el poder” (López Villaverde, 2017, p. 32). El Almirante Aznar, presidente del último Consejo de Ministros de la monarquía, pronunció las ya célebres palabras “el 14 de abril... el pueblo se acostó monárquico y se levantó republicano” (en Gutiérrez Gil, 1999, p. 112). La simpleza de la frase acertó en algo esencial, el advenimiento de la república fue una sorpresa histórica para los sectores monárquicos, inconscientes de la realidad social de aquella hora de España (Gutiérrez Gil, 1999, p. 112). Gabriel Jackson, en su análisis concluye “España era simultáneamente una monarquía moribunda, un país de desarrollo económico muy desigual y un campo de batalla de ardientes corrientes políticas e intelectuales contrarias” (1967, p. 15). Aunque los orígenes del logro republicano puedan proceder del agotamiento del sistema sociopolítico de la Restauración borbónica y del fracaso de la dictadura de Primo de Rivera, “la causa inmediata hay que buscarla en la movilización colectiva. La presencia masiva de la ciudadanía en la calle durante las jornadas de abril legitimó a la joven República” (González Calleja et al., 2015, p. 60). El contexto era propicio y la sociedad expresó sus ansias de democracia. Se inauguraba la primera democracia española del siglo XX, “venía la nueva República elevada por la unanimidad de millones de almas, traída por todos, creada por todos” (Gascón, 1931, p. 116). *Los estudiantes* retratados por Antonio Gascón vitoreaban por las calles “¡No se han ido, qué le hemos echado!” tras los cuales unas niñas entonaban “¿Dónde vas Alfonso XIII, dónde vas triste de ti? Voy en busca de vergüenza que nunca la conocí” (Gascón, 1931, pp. 117-118).

Alcalá Zamora relató un mes más tarde en el diario *El Sol* el recorrido en coche desde la calle Príncipe de Vergara hacia la Puerta del Sol donde se ubicaba el Ministerio de Gobernación:

la marcha de los coches fue lentísima porque el entusiasmo delirante de las masas llegó a lo indescriptible (...) llamamos con insistencia y con repetición incesante golpeando con redoblada energía en las puertas cerradas y custodiadas del Ministerio de la Gobernación (...) Por fin si hubo vacilación y ésta hubo

cedido, la puerta se abrió, los oficiales y la fuerza de la Guardia Civil se cuadraron saludando a la representación del nuevo poder que entraba: éramos ya Gobierno, habíamos vencido (Alcalá Zamora, 1931, p. 1).

El cambio político del 14 abril fue considerado como un “hecho revolucionario” (Aróstegui, 1996, p. 11)¹⁶ frente a opiniones que lo consideraron más bien fruto de un proceso de evolución social o transición hacia la democracia (Ben Ami, 1990), posiblemente por la rapidez y escasa violencia que mostró. Sin embargo, la ilegitimidad del régimen monárquico, la incapacidad de la administración estatal para ajustarse a los nuevos requerimientos políticos y sociales, la disminución de la capacidad del gobierno para emplear los medios coercitivos de que dispone (entiéndase el ejército), la separación y falta de apoyo de ciertas elites (los intelectuales), la propuesta de programas alternativos de cambio elaborados desde la alianza de los disidentes y el “hecho revolucionario” de un cambio abrupto o forzoso del Gobierno, son características que se pueden adscribir a un proceso revolucionario político “de lucha por el poder” exento de violencia (González Calleja et al., 2015, p. 33). No cabe duda de que en la esfera política e incluso en la educativa que es la que aquí tratamos, se produjeron trascendentales transformaciones con la llegada del nuevo Gobierno. Sin embargo, en otros aspectos como fue la estructura económica, las transformaciones no fueron tan profundas contando además con las reticencias de los sectores hegemónicos. En muchos casos la propiedad de la tierra continuó en manos de los terratenientes semif feudales que mantuvieron su dominación económica semiservil sobre la mayor parte de la sociedad rural, aunque, bien es cierto que, cada vez lo hicieron con mayores dificultades ante la agudización progresiva de la lucha de clases (Rodríguez Acevedo, 2009, p. 1.159).

Con todo, el nuevo régimen votado en urnas inauguraba una etapa en la que, por segunda vez, se acometía en España el ensayo de un gobierno republicano donde triunfaron las tesis reformistas de la burguesía más progresista que tenía como objetivo la modernización del país (Feu i Gelis, 1996, p. 98). El nuevo presidente Niceto Alcalá Zamora y Torres proclamó la República en toda España por medio de la radio. Así recordaría años más tarde Antonio Machado en un sentido homenaje al poeta García Lorca el 14 de abril en Segovia “Era un hermoso día de sol. Con las primeras hojas de

¹⁶ Al menos producto de una voluntad revolucionaria “advenido de forma impensada, seguramente” (Aróstegui, 2006a, p. 364)

los chopos y las últimas flores de los almendros llegaba, al fin, la segunda y gloriosa República Española. ¿Venía del brazo de la primavera?” (en Machado y la II República, 25/04/2017)¹⁷.

Con el triunfo republicano concluía “un ciclo de enajenación de la vida parlamentaria y alteración del normal desenvolvimiento de las instituciones” (Domínguez Domínguez, 1999, p. 45). En los años siguientes los nuevos dirigentes tuvieron que hacer frente a una mala situación económica heredada del despilfarro municipal, pero también a una situación con muchas cuestiones pendientes como la religiosa, la educativa, la agraria, la militar y la territorial donde debían afrontar, con carácter medular, profundas reformas.

España inauguraba al inicio de los años treinta su primera democracia representativa, voto de la mujer incluido. En muchos casos, los aires de cambio sentidos durante los años treinta en nuestro país adoptaron título político de transformaciones revolucionarias inmersas por otra parte, en un contexto internacional poco propicio, el de una Europa insolidaria ante la grave crisis económica de 1929, que asistía a la agresiva emergencia de los estados totalitarios.

En materia económica, el cambio de régimen se tradujo en una inicial desconfianza por parte de terratenientes y de la gran burguesía rural latifundista, ante la inminente reforma agraria, también recelos por parte de los intereses financieros, industriales y comerciales, sin embargo, las normas políticas de inversión en obras públicas, reducción de la jornada laboral, aumento de salarios e incentivos al comercio, incrementaron el consumo y el ascenso de la demanda interna. Así, por ejemplo, en el sector de la construcción se constituyeron entre 1931 y 1935, 53 sociedades en Madrid que acaparaban más del 46% del capital total desembolsado con recursos financieros propios (Juliá Díaz, 1984, pp. 78-79) dejando traslucir el hecho de que las políticas expansivistas del primer bienio no tuvieron efectos negativos sobre nuestra economía. Otra cuestión es que los sectores oligárquicos, clases altas de la sociedad y fuerzas eclesiásticas conservadoras, no se mostraron partidarios de perder sus privilegios y derechos adquiridos y tampoco de traspasar su conservadora posición ideológica.

¹⁷ El 14 de abril de 1937 se realizó en Rocafort (Valencia) un acto por la inauguración de la “Tribuna de agitación y propaganda” por el Ministerio de Instrucción Pública al que asistió el ministro Jesús Hernández; Machado leyó su “Homenaje al gran poeta García Lorca” asesinado en Granada el 18/19 de agosto de 1936 donde pronunció los versos que recordaban el triunfo del abril republicano de 1931. En la página <https://machadoenrocafort.wordpress.com/2017/04/25/machado-y-la-ii-republica>, consultada el 20/07/2021, pueden verse escaneadas las páginas escritas por Machado.

En el plano educativo, así como en el político, sería equívoco, siguiendo a Molero Pintado pensar que la República surgió sin antecedentes. La efímera experiencia de 1873 “con sus proyectos y utopías, había sido un reclamo ideológico permanentemente invocado por los hombres disidentes de una Restauración que armonizó como pudo los altibajos sociales que estaba experimentando el país” (2009, p. 86). Ello unido al modelo de cambio del país vecino propiciado en el terreno educativo por Jules Ferry para finales de siglo, tendría su reflejo en la creación de la ILE y otras entidades de tipo político, como el Partido Socialista, donde la educación adquirió especial centralidad. Tras la dictadura primorriverista “el país, a pesar de los brotes culturales innegables generados por personas e instituciones de alto prestigio, andaba necesitado de un giro en sus proyectos colectivos” (2009, p. 87) y ese giro fue impulsado por los republicanos. Siguiendo una periodización clásica de la evolución política republicana, y en consonancia con López Villaverde se establecen tres etapas (2017, p. 37), “tres Repúblicas de la Segunda República” con sustantividad propia en palabras de Molero Pintado (1991, p. 27) o tres “Segundas Repúblicas Españolas” como las tituló Lozano Seijas (1980, p. 29), durante las cuales acontecieron realizaciones y situaciones en el ámbito educativo y escolar claramente diferenciadas¹⁸:

- Gobierno Provisional, período constituyente y bienio “social azañista” de conjunción republicano socialista: las grandes reformas educativas (abril de 1931 a septiembre de 1933)
- Bienio radical-cedista: las rectificaciones educativas (septiembre de 1933 a febrero de 1936)
- Gobierno del Frente Popular: la vuelta a una política reformista en educación (febrero a julio de 1936)

¹⁸ En la reedición de su obra *España* Salvador de Madariaga anotaba “en estos cuatro años y medio vivió España tres fases distintas de vida pública: a la izquierda (9 de diciembre de 1931 a 3 de diciembre de 1933), a la derecha (3 de diciembre de 1933 a 16 de febrero de 1936) y a la izquierda otra vez (16 de febrero de 1936 a 18 de julio de 1936). Durante el primer período, la izquierda en el poder tuvo que hacer frente a un alzamiento armado de la derecha (agosto 1932). Durante el segundo periodo, la derecha en el poder tuvo que hacer frente a un alzamiento de la izquierda (octubre 1934). Durante el tercer periodo, la izquierda en el poder tuvo que hacer frente a un alzamiento armado de la derecha. La República sucumbió a estas violentas sacudidas. Lo demás es retórica” (citado en Molero Pintado, 1975, p. 51). En una publicación más reciente Molero Pintado hablará de las “cuatro Repúblicas” siendo la cuarta aquella que se “desarrolla paralelamente al estallido de la contienda y vive su impronta en los alrededores de las trincheras” (2009, p. 86).

2.3. Las grandes reformas educativas (1931-1933)

Específicamente en el terreno de la educación y la escuela se sucedieron desde el principio del nuevo gobierno importantes avances orientados a reformar culturalmente al país, “fue un intento restaurador de muchas ideas y formas de vida de la España marginada” (Molero Pintado, 1975, p. 51). Sin embargo, casi también desde el principio, el proyecto reformador de visión europea y modernizadora, contrastó con los defensores de la “España de siempre” a quienes “su inquietud renovadora no les impidió sentirse solidarios con la tradición histórica y con el casticismo católico español” (Lozano Seijas, 1980, p. 25). Estas dos visiones claramente enfrentadas quedaron plasmadas en los decisivos debates sobre la aprobación del texto constitucional. Con todo, los avances fueron importantes. Por primera vez en España se defendía desde las tribunas del Congreso un modelo de escuela democrática, integradora, libre y moderna.

2.3.1. Gobierno Provisional y período constituyente: primeros decretos

“La educación es en cada pueblo un producto de sus factores históricos” expresaba Luzuriaga en alusión a la herencia recibida (1931, p. 407). Bajo esta misma premisa un enérgico Teodoro Causí denunciaba meses antes del triunfo republicano la necesidad del cambio político y de la transformación educativa, pues ciertamente la reforma educativa se hacía inviable si no iba precedida de un sistema político democrático,

mientras España no acierte a constituirse definitivamente, mientras no consiga dar el gran salto histórico, el salto de cien años que nos separa del mundo político más depurado, el problema de la educación, no sólo no será resuelto, sino que no admite más solución que la del empeoramiento (...) Nuestro problema no admite solución alguna dentro de un régimen político como el que España viene sufriendo desde los tiempos de Cánovas (1931, pp. 17- 19).

Tras el triunfo republicano, un optimista Luis Bello anotaba en el diario *Crisol* en torno al nuevo Gobierno:

no perderá el tiempo en efusiones sentimentales, y desde la primera hora se pondrá a trabajar. Trae labor preparada. Pero son muchos los problemas que le ha dejado, turbios y revueltos, el régimen caído. Mejor dicho, el régimen, en su raíz, no ha caído aún (...) son muchos los problemas heredados y para

desarraigarlos, necesita el concurso, no ya del entusiasmo, sino de la voluntad popular (Bello Trompeta, 1931, p. 1).

“La República no es labor de individualidades y sí de masas” rezaba el escrito de los estudiantes (Gascón, 1931, p. 2). Ánimo y compromiso de los ciudadanos hacia la renovación política y la revolución pedagógica, fueron dos premisas reclamadas por los nuevos gobernantes y que sirvieron de guía durante los primeros años de gobierno. De hecho, la palabra revolución fue evocada de forma usual en varias de las disertaciones de los nuevos responsables del Ministerio. Apunta Molero Pintado al respecto

se trataba del carácter revolucionario que querían dar a su obra, yendo más allá del simple cambio del modelo educativo precedente (...) equivalía en términos prácticos, a una toma de conciencia crítica acerca del papel de la escuela y la educación en la sociedad española de la época (1991, p. 32).

En este clima de fervor inicial avenido por el cambio de gobierno, la España rural y la escuela fueron contempladas en los discursos políticos. Así lo expresaba Marcelino Domingo en su discurso de toma de posesión del cargo de ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes: “La obra que desde el ministerio he de realizar en cuestiones de enseñanza comenzará por las escuelas rurales” (Domingo, 1931, p. 1). En ese sentido se entendían también las palabras del Director General: “La República tiene que fijar su mirada en la escuela rural (...) tiene que sembrar escuelas en todos los pueblos y aldeas españolas. Y cada escuela tiene que ser la verdadera célula rural de la República. En torno a la escuela ha de girar la vida del pueblo” (Llopis Ferrándiz, 1931, p. 13).

En 1930 el peso de la España rural era manifiesto y así lo entendieron los republicanos. Las divergencias de comportamientos entre campo y ciudad persistían a pesar del creciente grado de urbanización de la sociedad española. Tusell anotaba “si en 1900 la población residente en poblaciones mayores de 10.000 habitantes era del 32%, en 1930 era del 43%” (1994, p. 302). En esta última fecha “de los 23 millones de españoles unos diez vivían en zonas urbanas” (Tusell, 1994, p. 302), las cifras se equiparaban, aunque la población activa agraria continuaba siendo mayoritaria en 46 de las 50 provincias españolas. Los republicanos en su labor de extensión de escuelas en el campo, concibieron la idea de atenuar desigualdades entre lo rural y lo urbano. El terreno educativo y el laboral recibieron una especial atención.

En general, la etapa del Gobierno Provisional presidido por el católico Niceto Alcalá Zamora líder de la Derecha Liberal Republicana (DLR) (del 14/04/1931 al 14/10/1931) primero, y Manuel Azaña de Acción Republicana (AR) (del 14/10/1931 al 16/12/1931), tras su dimisión, Marcelino Domingo Sanjuán, del Partido Republicano Radical Socialista (PRRS) como primer ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Rodolfo Llopis Ferrándiz del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) como Director General y Domingo Barnés Salinas del PRRS como subsecretario, constituye el período en que las iniciativas educativas y de revalorización de la escuela adquirieron mayor impulso¹⁹. El entusiasmo inaugural de los nuevos gobernantes se tradujo en una larga lista de disposiciones legales de contenido educativo publicadas entre abril y diciembre de 1931 “que preludiaban en su contenido la orientación que había de imprimirse a la enseñanza en la Constitución” (Samaniego Boneu, 1977, p. 76) en tanto adelantaban ya claramente el programa educativo de la República. A continuación, se citan las más representativas que de uno u otro modo afectaban a la escuela primaria rural:

- Circular de la Dirección General de Primera Enseñanza de 24 de abril de 1931 sobre retirada de las escuelas de retratos, símbolos y banderas monárquicos y sustitución por emblemas republicanos (*Gaceta de Madrid* del 25/04/1931, p. 324). La bandera bicolor debía ser sustituida por la bandera republicana al tiempo que se recomendaba al maestro explicar una lección de ciudadanía sobre los acontecimientos derivados de la proclamación del nuevo Gobierno²⁰.
- Decreto de 29 de abril de 1931 sobre bilingüismo en las escuelas catalanas (*Gaceta de Madrid* del 30/04/1931, pp. 413-414).
- Decreto de 5 de mayo de 1931 sobre reorganización del Consejo de Instrucción Pública (*Gaceta de Madrid* del 05/05/1931, pp. 537-539). Se abogaba por materiales educativos más innovadores y se restringía a la Iglesia el derecho a intervenir en la elaboración de los planes de estudios, entre otras cuestiones.
- Decreto de 6 de mayo de 1931 sobre enseñanza de la religión (*Gaceta de Madrid* del 09/05/1931, pp. 619-620). Se defendía la libertad religiosa y el “respeto a la conciencia del niño y del maestro” y por tanto se establecía la no obligatoriedad

¹⁹ Los tres nombres representaban claramente en opinión de Samaniego Boneu (1977, p. 67), la propia concepción educativa de Domingo, el influjo institucionista de Barnés también reflejado en Llopis, y que aunaba con el socialismo.

²⁰ Sobre la configuración del proyecto nacionalista republicano que Azaña tituló “forma de ser nacional” (*El Sol*, 15 abril 1932) en alusión al viejo ideal de “nación cívica” y sus relaciones con la escuela no sólo en los contenidos de los manuales, sino en la práctica y cultura escolar ver Pozo Andrés, M^a M. del (2013).

de la enseñanza religiosa en las escuelas primarias. Debido a las dudas y preguntas que generó dicho Decreto, Llopió publicó una Circular con fecha 13 de mayo de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 22/05/1931, pp. 874-875) aclarando las principales cuestiones²¹.

- Decreto de 21 de mayo de 1931 sobre posesión del título de maestro o maestra para ejercer el magisterio en cualquiera de sus grados, con la excepción de los núcleos de población inferiores a mil habitantes (*Gaceta de Madrid* del 23/05/1931, p. 882)²².
- Decreto de 29 de mayo de 1931 sobre creación de Misiones Pedagógicas (*Gaceta de Madrid* del 30/05/1931, pp. 1.033-1.034) y creación del Patronato, presidido por M. Bartolomé Cossío, con el objetivo de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural.
- Decreto de 29 de mayo de 1931 sobre gratuidad en la entrada a museos nacionales y centros artísticos e históricos dependientes del Ministerio de Instrucción Pública a favor de catedráticos, profesores, maestros nacionales, doctores y alumnos de enseñanzas públicas (*Gaceta de Madrid* del 30/05/1931, p. 1.035).
- Decreto de 9 de junio de 1931 sobre creación de Consejos de Primera Enseñanza (*Gaceta de Madrid* del 10/06/1931, pp. 1.281-1.284). Para potenciar la colaboración de todos los grados de enseñanza y fortalecer los vínculos entre escuela y entorno, sobre todo con la creación de los Consejos Escolares y Locales.
- Decreto de 23 de junio de 1931 por el que se creaban 7.000 plazas de maestros y maestras con destino a las Escuelas Nacionales (*Gaceta de Madrid* del 24/06/1931, pp. 1.612-1.613) que serían creadas por el Gobierno Provisional en

²¹ El tema religioso conllevó polémica desde el principio, así lo demuestran los artículos a este respecto aparecidos en *El Socialista* y en *El Debate* durante junio y agosto del año 1931. Igualmente, fue tema discutido en los debates para la aprobación de la escuela laica y como es sabido conllevó la dimisión de Alcalá Zamora y Miguel Maura el 14 de octubre tras la aprobación del artículo 26 de la Constitución, sobre la supresión de las órdenes religiosas y el presupuesto del clero. En un acertado balance expresaba Pérez Galán, “se produjo con ello la primera crisis gubernamental de la República” (1977, p. 79).

²² Anteriormente, por R. D. de 20 de abril de 1925 se había exigido la posesión del título de maestro para poder dirigir escuelas privadas, dando un plazo de cuatro años para cumplir este requisito, que venció en 1929 y que, evidentemente, no se cumplió (Molero Pintado, 1991, p. 37).

función de un proyecto detallado en la Ley del Plan Quinquenal de construcciones escolares de octubre de 1931.

- Decreto de 3 de julio de 1931 sobre la supresión de oposiciones y organización de cursillos de selección profesional para el ejercicio del magisterio primario (*Gaceta de Madrid* del 04/07/1931, pp. 109-112). Debido a la necesidad urgente de proveer nuevas plazas de maestros. Los cursillos con una duración de tres meses se componían de tres partes, una parte de carácter pedagógico-metodológico, otra de tipo práctico y la tercera sobre lecciones de orientación cultural y pedagógica. Las normas relativas a la organización de los mismos se ampliaron mediante Circular de la Dirección General de Primera Enseñanza (*Gaceta de Madrid* del 27/08/1931, pp. 1.476-1.477).
- Decreto de 24 de Julio de 1931 sobre la situación de los Maestros que tomaron parte en las oposiciones de 1928 (*Gaceta de Madrid* del 25/07/1931, pp. 708-709). Y Circular de la Dirección general de Primera enseñanza publicando la convocatoria para el cursillo y prácticas especiales a que se han de someter los Maestros que tomaron parte en las oposiciones de 1928, y dictando las normas para la ejecución del Decreto de 24 de Julio (*Gaceta de Madrid* del 27/08/1931, pp. 1.477-1.478).
- Decreto de 7 de agosto de 1931 sobre retribuciones económicas del magisterio por el cual ascienden al sueldo de 3.000 pesetas los Maestros nacionales con sueldos de 2.500 y 2.000 pesetas anuales (*Gaceta de Madrid* del 08/08/1931, pp. 1.064-1.065).
- Decreto de 7 de agosto de 1931 disponiendo que toda Escuela primaria posea una biblioteca, y declarando que donde existan varias Escuelas podrán asociarse con el fin de fundar una o más bibliotecas (*Gaceta de Madrid* del 08/08/1931, p. 1.064).
- Decreto de 7 agosto de 1931 disponiendo que todo Municipio cuyo presupuesto, por la limitación tributaria de la población, no permita el menor aumento en sus gastos, se dirija al Presidente del Consejo provincial de Primera enseñanza solicitando ser reducido en las aportaciones que la Ley dispone para la construcción de Escuelas (*Gaceta de Madrid* del 08/08/1931, pp. 1.063-1.064). Se proclamaba la necesidad de crear escuelas donde hiciese falta, aunque

hubiese que ayudar económicamente a los Municipios pobres que podrían proporcionar el solar para la construcción de la misma²³.

- Decreto de 22 de agosto de 1931 disponiendo que todas las Bibliotecas del Estado, de la Provincia o del Municipio tengan una Sección circulante para que los libros puedan llegar a todas las manos que los soliciten (*Gaceta de Madrid* del 23/08/1931, pp. 1.418-1.419).
- Decreto de 28 de agosto de 1931 disponiendo que los Comités locales de Primera enseñanza organicen la creación de cantinas escolares en cuantas Escuelas fuese posible establecerlas (*Gaceta de Madrid* del 29/08/1931, pp. 1.496-1.497).
- Decreto de 8 de septiembre de 1931 exceptuando el cierre de escuelas desempeñadas por personal sin título (deroga el Decreto de 21 de mayo de 1931), siempre que se hallen establecidas en localidades en las que el número de escuelas nacionales no baste para atender a toda la población escolar (*Gaceta de Madrid* del 09/09/1931, pp. 1.732-1.733).
- Decreto de 29 de septiembre de 1931 sobre la reforma de las Escuelas Normales, unificación de los dos sexos en escuelas normales mixtas, título de bachillerato y edad mínima de ingreso establecida en 16 años (*Gaceta de Madrid* del 30/09/1931, pp. 2.091-2.094).
- Decreto de 2 de octubre de 1931 sobre el ingreso a la inspección Profesional de Enseñanza primaria (*Gaceta de Madrid* del 03/10/1931, pp. 62-63).
- Ley de 22 de octubre de 1931 del Plan Quinquenal de construcciones escolares del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Debían crearse 7.000 escuelas en el primer año y 5.000 en cada uno de los cuatro siguientes con el fin de mitigar la escasez de centros cifrada en 27.151 según la Inspección de Enseñanza Primaria (*Gaceta de Madrid* del 23/10/1931, p. 436).
- Decreto de 21 de noviembre de 1931 sobre creación de la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros (*Gaceta de Madrid* del 26/11/1931, p. 1.215).

²³ En 1931 lo relativo a gastos de alquiler de casas escuelas, habitaciones para maestros, construcción y reparación de edificios continuaba en manos de los Ayuntamientos. Tras la creación de la Oficina Técnica de Construcciones escolares en 1920, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública, el Estado podía construir escuelas con aportación municipal al tiempo que los Ayuntamientos podían seguir construyendo directamente mediante subvención. Durante el primer bienio se fomentaron las construcciones escolares sufragadas por los Ayuntamientos con subvención estatal.

El Gobierno Provisional representó desde el principio a un amplio espectro político que reflejaba diversas tendencias; de una parte, un intento de revolución burguesa con marcado carácter liberal donde confluían varias ideologías y que venía aplazándose desde el XIX y de otra, la participación de representantes del movimiento obrero (Pérez Galán, 1977). El contenido de muchos de los decretos aprobados por el gobierno provisional fue discutido en los debates sobre el proyecto de Constitución que se iniciaron a partir del 27 de julio, tras el ordenamiento oficial de la Cámara parlamentaria presidida por el socialista Julián Besteiro. De dichos debates que se alargarían durante tres meses, emanaría el modelo de escuela republicana fijado en la Constitución y que se analiza en el capítulo siguiente. A pesar de que la disposición del gabinete de Instrucción Pública era publicar una Ley sobre educación que regulase toda la estructura educativa, como es sabido, la Ley nunca llegó a aprobarse.

El legado de la aportación republicana se hizo evidente desde el principio a nivel documental, aunque sus reformas tanto en el plano teórico y su puesta en práctica, no estuvieron exentas de dificultades y problemas, derivados por supuesto de la cuestión económica, pero también de importantes factores ideológicos:

Aquellos docentes que siguieron instalados en los modelos nacionalistas tradicionales, desarrollaron determinadas prácticas de resistencia ante los claros mensajes gubernamentales del primer bienio republicano y, estimulados por las ambiguas posturas nacionalistas del segundo bienio, emprendieron acciones claras de retorno al modelo de la nación étnica, apropiándose de uno de los discursos que aspiraba a ser hegemónico en ese momento, aquel que hizo del hispanismo su emblema y su bandera (Pozo Andrés, 2013, p. 8).

En lo que respecta más específicamente a la escuela rural y su entorno, es de notar que, más allá de la aprobación de las Misiones Pedagógicas y la creación del Patronato, poco se legisló durante el gobierno provisional pues si bien la escuela rural española se hizo evidente en algunos discursos políticos, la orden de 21 de mayo, que en pro de garantizar la calidad educativa y evitar el intrusismo profesional prohibía el ejercicio del magisterio a personas no tituladas (La Ley Moyano así lo permitía en su artículo 181) exceptuaba aquellas entidades con población inferior a mil habitantes (fundamentalmente rurales); además, sería derogada tan solo cuatro meses después bajo el argumento de la escasez de escuelas (y maestros) para atender a la elevada población escolar.

Otras cuestiones relacionadas con el cambio de símbolos monárquicos por emblemas republicanos en las escuelas rurales, así como el uso de materiales educativos más innovadores, tuvieron un impacto diferente según el contexto. Igualmente, las restricciones impuestas a la Iglesia católica en cuanto a la enseñanza, se encontraron con mayores reticencias en ciertas zonas rurales más apegadas al referente religioso. La gratuidad en la entrada a museos nacionales y centros artísticos e históricos dependientes del Ministerio de Instrucción Pública prácticamente no tuvo mucha relevancia para los escolares de las alejadas escuelas rurales. Algo más significativas fueron las medidas destinadas a la creación de los Consejos Escolares y Locales como órganos destinados a fomentar la colaboración de todos los grados de enseñanza y reforzar los vínculos entre escuela y entorno, la reforma de la Inspección, la creación de cantinas, bibliotecas y secciones circulantes, como incentivo a la lectura y también, el aumento de las retribuciones económicas del magisterio, pues eran los maestros rurales precisamente los que contaban con los sueldos más bajos.

En cuanto a la política de construcción de escuelas, cabe apuntar que el incentivo a la construcción por parte de los municipios con subvención del Estado, estimuló la construcción y creación de escuelas en los pueblos que provistos de solares y edificios (en muchos casos más que en zonas urbanas) ofrecían su cesión y solicitaban escuelas. Capítulo aparte fue el estado y condiciones de los edificios cedidos para tal fin. Ciertamente, la pronta aprobación de medidas orientadas a la mejora de la educación y la escuela en todas sus vertientes tropezó con la compleja realidad de la puesta en práctica. En España faltaban muchas escuelas y muchos maestros y maestras como reconocieron los propios políticos desde el mismo momento de su llegada al gobierno. Los planes de Marcelino Domingo estaban muy claros, “la enseñanza sobre todas las cosas... escuelas en primer término y universidades... que toda España sepa leer que es el comienzo de la cultura” (Primelles, Barberán y Montenegro, s/f, p. 42). Sin embargo, la resolución del problema requería tiempo, dinero y una amplia organización de locales, personal y apoyo institucional con el que los republicanos no siempre pudieron contar, aun a pesar de la confianza depositada en los ayuntamientos y demás instituciones locales expresada con estas palabras en uno de los primeros Decretos:

El advenimiento de la República ha tenido la virtud de despertar la conciencia de los pueblos. Sus Ayuntamientos se reúnen en sesión extraordinaria para tratar de cuestiones de enseñanza. Todos desean acabar con el analfabetismo. Todos aspiran a crear las Escuelas necesarias. Todos se dirigen al Gobierno provisional

de la República en demanda de escuelas, convencidos, no sin fundamento, de que ha llegado el momento de redimir a España por la Escuela (Decreto de 23 de junio, *Gaceta de Madrid* del 24/06/1931, pp. 1.612-1.613).

En algunos casos los ayuntamientos no respondieron con el entusiasmo esperado, si bien es cierto que la mayoría solicitaron escuelas²⁴, en muchos casos animados por los propios vecinos que cedían solares y locales, la celebración de sesiones extraordinarias para tratar temas educativos, los deseos de acabar con el analfabetismo y la convicción de “redimir a España por la escuela” son aspectos de más dudosa interpretación. En capítulos posteriores se analizarán sus realizaciones concretas.

2.3.2. Bienio social azañista: proyectos e iniciativas políticas

Tras el período de Cortes Constituyentes, a mediados de diciembre de 1931 el nuevo gobierno inauguraba el conocido como bienio social azañista, un período que se alargaría, tras una remodelación en junio, hasta las elecciones de septiembre de 1933. Manuel Azaña encabezaba el primer gobierno constitucional, de coalición republicano socialista. Durante su mandato se mantuvieron muchas de las reformas iniciadas en abril y se impulsaron otras nuevas como la agraria o la territorial, no exentas de inconvenientes y desacuerdos.

En el Ministerio de Instrucción Pública, el socialista y antiguo profesor de la ILE Fernando de los Ríos fue designado nuevo ministro, Rodolfo Llopis se mantenía como director general y Domingo Barnés como subsecretario. Su política educativa mantuvo una línea continuista respecto a Marcelino Domingo cuyo objetivo era modernizar el país sacándolo del enorme atraso educativo y cultural y consolidar el régimen democrático. En palabras de Samaniego Boneu con el ministro de los Ríos, “el equipo ministerial contaba con el cuño de la influencia institucionalista y con el marchamo del socialismo... su táctica se centrará en defender al máximo la democracia, la educación y la función revolucionaria del Derecho” (1977, pp. 116-117). La continuidad de la reforma educativa se mantuvo por tanto como vía para la reforma social. En este sentido, se siguieron configurando medidas que afectaban a la escuela primaria, al magisterio, a la Inspección y a la enseñanza secundaria y Universidad.

²⁴ Aunque también los hubo que no. En su libro *La revolución en la escuela* (1933), Llopis alude al significativo caso de algunos pueblos dominados por caciques y jefecillos locales que preferían “sembrar ignorancia a sembrar escuelas” (2005, p. 39).

Aun aceptando el continuismo de ambos políticos, anotaba Tusell al respecto de la atención de los sucesivos ministros de Instrucción Pública, Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos:

la verdad es, sin embargo, que la calidad y la capacidad personales de ambos fue diferente, pues mientras que los juicios de Azaña sobre Domingo eran semejantes a los que tuvo sobre su gestión en Agricultura (en la intimidad de su diario calificó su programa de ‘irrealizable, desatinado, ruinoso y socialmente desastroso’)²⁵, en cambio de los Ríos parece haber conseguido una aceptación bastante generalizada (en Rodríguez Méndez, 2014, p. 2).

Sin embargo, más allá de consideraciones personales, debe aceptarse el esfuerzo de ambos por situar a la educación como una cuestión de primer orden durante el primer bienio y ello lo corroboran las abundantes cifras estadísticas objetivas: el presupuesto educativo pasó del 5,5 al 7 por 100 del total y “para apreciar la magnitud de estas cifras se debe tener en cuenta no sólo la política deflacionista practicada por el Gobierno, sino también la crisis económica que vivía el mundo, es probable que ningún gobierno incrementara de manera tan significativa su presupuesto educativo como el Gobierno español” (Tusell, 1994, p. 354).

En aplicación del marco constitucional, el 12 de enero de 1932 Rodolfo Llopió publicó una Circular (*Gaceta de Madrid* del 14/01/1932, p. 383) donde se indicaba la necesidad de dar a conocer la nueva Constitución del país a través de la escuela, para lo cual labor del maestro era fundamental. Sobre la misión educativa y la sagrada labor del maestro se reflejaban claramente los ideales de la ILE (Pérez Galán, 1977). Igualmente, se insistía en la necesaria vitalización de la vida escolar, en el fomento de actividades manuales, paseos, excursiones y visitas y en la importante conexión entre escuela y comunidad. Otro aspecto importante de la circular era el de la escuela laica, “la Escuela, por imperativo del artículo 48 de la Constitución, ha de ser laica. Por tanto, no ostentará signo alguno que implique confesionalidad, quedando igualmente suprimidas del horario y del programa escolares la enseñanza y las prácticas confesionales” (p. 383).

El 9 de diciembre de 1932 coincidiendo con el primer aniversario de la Constitución, el ministro de los Ríos presentó a las Cortes un proyecto de Bases para articular el sistema educativo desde los 2 hasta los 14 años. En el proyecto se determinaban además

²⁵ También Samaniego Boneu se mostró crítica con la labor realizada por Marcelino Domingo calificándola de “fracasada” e inadecuada (1977, pp. 385-386).

enseñanzas específicas para ciegos, sordomudos y deficientes mentales; también se refería al contenido del currículo primario dotando de libertad al maestro para destacar alguna de las materias “según el tipo de la vida en cada localidad o región” (Indicaciones de orden general, séptima. Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza en Molero Pintado, 1991, p. 192 y ss.) y la vinculación con actividades profesionales. En cuanto al bachillerato, de concepción humanista, se determinaba una duración de siete años y se pretendía que tuviera un sentido cíclico y enlazado con la primaria (en clara alusión a la escuela unificada que junto a la generalización y extensión de la enseñanza fueron las máximas aspiraciones del ministro). Se consideraba el medio rural a través del trabajo del Patronato de Misiones Pedagógicas y se atendía a la provisión de plazas, gratificaciones a maestros y formación. En el apartado de actividades profesionales, se recomendaba organizar las enseñanzas complementarias adecuándolas al contexto “no olvidando las ocupaciones más frecuentes en la región”. Se indicaba la no obligatoriedad de asistencia a escuelas nacionales, pero sí la necesaria posesión del “Certificado de Estudios primarios” como garante de la cultura ofrecida por la escuela. En este asunto podría traslucirse una alusión al mundo rural donde la tasa de absentismo escolar era elevada al tener que compaginar escuela y trabajo; la disposición otorgaría cierta flexibilidad en asistencia siempre y cuando se acreditase la adquisición de unos elementos de cultura básicos. También en el proyecto se fomentaba el establecimiento de escuelas españolas en el extranjero. En cuanto al magisterio se proponía la redacción de un Estatuto y la creación de “un Escalafón general” que uniese los diferentes existentes hasta la fecha (texto del Proyecto de Bases en Molero Pintado, 1991, pp. 192-197). Sin embargo, al disolverse las Cortes en 1933 el Proyecto quedó sin vigencia y durante el bienio siguiente fueron anulados muchos de los principios que postulaba.

La cuestión religiosa se mantuvo muy candente durante los dos años. El propio ministro reconocía en su obra *Documentos políticos. La cuestión religiosa*, la significación de la misma: “es evidente que el problema religioso incluso en su aspecto externo, el problema eclesiástico es el problema más íntimo, más profundo que hay en la vida española” (de los Ríos, citado en Samaniego Boneu, 1977, p. 114). En términos legales, “la aprobación de la Constitución sí supuso la secularización de la enseñanza” (Vicente Sánchez, 2017, p. 305). Sin embargo, en la práctica la cuestión fue más compleja, hubo una fuerte resistencia de los sectores católicos en casos directa a través de protestas,

manifestaciones e incluso algunos actos violentos, y en otros casos indirecta, a través del diseño de hábiles fórmulas y estrategias para rebatirla²⁶.

El 1 de enero de 1932, el episcopado español hizo pública una pastoral colectiva en la que manifestaban su disconformidad con el contenido de los artículos de la Constitución que les atañían: “no se puede impedir a los padres de familia atender a la educación de sus hijos (...) obstaculizar su (de la Iglesia) derecho docente (...) su derecho a educar religiosamente, sin trabas a sus fieles, aún en la escuela pública” (citado en Pérez Galán, 1977, pp. 157-158). La escuela pública republicana española era para el episcopado atea y descristianizadora.

El 23 de enero de 1932 se aprobaba la disolución de la Compañía de Jesús (*Gaceta de Madrid* del 24/01/1932, pp. 610-611)²⁷, seguida por otra serie de medidas que afectaban duramente al sector católico más tradicional: ley de secularización de cementerios, legalización del divorcio, aprobación del matrimonio civil, hasta la publicación de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas el 2 de junio de 1933 (*Gaceta de Madrid* del 03/06/1933, pp. 1.651-1.653) que prohibía ejercer la enseñanza a las órdenes religiosas²⁸ y ordenaba su cumplimiento para el 1 de octubre de ese mismo año, con la excepción de la primaria cuya extinción sería para el 31 de diciembre del mismo año. El mismo día que se aprobada la Ley, el episcopado español publicaba una nueva declaración colectiva solicitando la movilización de la comunidad católica ante “la tiranía del Estado”, seguida por la encíclica de Pío XI *Dilectissima nobis*, publicada el 3 de junio de 1933, por la que se condenaban las disposiciones del gobierno como “anticristianas”. En palabras de Puelles Benítez (1991, p. 336) “era sin duda una declaración oficial de guerra” se enfrentaban formalmente y por primera vez, el Estado español y la Iglesia de Roma. El problema de la supresión de los colegios religiosos revestía, según Puelles Benítez (1991) “gravedad suficiente” pues no suponía únicamente la sustitución de centros, sino también la sustitución del profesorado religioso por el profesorado laico. Ante tal medida, los sectores católicos no

²⁶ Un interesante estudio sobre el proceso de secularización de la enseñanza primaria donde se exponen los diversos efectos que causó la sustitución en algunos casos concretos de ciudades españolas en Vicente Sánchez (2017).

²⁷ La disolución de la Compañía no supuso la expulsión de sus miembros del país, aunque muchos de sus bienes pasaron a la propiedad del Estado, gozó de una creciente prosperidad bajo una enmascarada existencia ampliando incluso su red de colegios (Castro, 1933). De este modo, Pérez Galán (1977) llegó a afirmar que las medidas tomadas por la Segunda República contra la Compañía de Jesús fueron más suaves y benévolas que las dictadas anteriormente por Carlos III y el papa Clemente XIV.

²⁸ Por Decreto de 7 de junio de 1933 se había dispuesto la creación de una Junta que organizase los nuevos establecimientos de enseñanza secundaria, gestión, alquileres, obras, preparación y selección de personal docente...

permanecieron impasibles y acudieron al sistema denominado por Luis Bello como “autosustitución” (1933, p. 1) que consistía en crear nuevas entidades con razón social de aspecto laico (mutualidades, asociaciones de padres y sociedades anónimas) y mediante el sistema de *infiltración* “llevar su profesorado, provisto de títulos oficiales, a los institutos y a las escuelas laicas, a las plazas del Magisterio nacional, concurriendo incluso a los propios cursillos que se convocan para sustituir a los religiosos” (Bello Trompeta, 1933, p. 1). En definitiva, “boicot al laicismo (...) para evitar o curar la contaminación de aquellos niños obligados, por una u otra causa, a concurrir a escuelas laicas; para [separarlos] del trato y amistad con los compañeros peligrosos” (Bello Trompeta, 1933, p. 1). La mayoría de los centros religiosos fueron transformados en mutualidades escolares, por tanto, la enseñanza religiosa únicamente cesó allí donde no fue rentable. “Debían actuar de un modo práctico, abandonando en sus estatutos las profesiones de fe” (Vicente Sánchez, 2017, p. 310). En palabras de Bello, “así, la Iglesia se adelanta y las Órdenes, dejándole al Estado la tierra dura y pobre, no pierden un solo alumno que les interese conservar. En los pueblos pequeños no tienen colegios. En las ciudades y villas ricas concentrarán los actuales, poniéndolos a cargo de esas Sociedades anónimas” (Bello Trompeta, 1933, p. 1).

En diciembre de 1933 la Comisión de Cultura Pública de Murcia informaba que la sustitución no suponía en la provincia ningún problema “todos los establecimientos que venían sosteniendo enseñanza con personal religioso se habían transformado en colegios privados laicos con personal titulado” (González Martínez, 1990, p. 80). Semejante proceder se daría también en las distintas provincias españolas. La fórmula estaba muy clara, bajo laicas apariencias se ocultaba la enseñanza eclesiástica, y es en este contexto donde debe situarse en junio de 1933 la creación de la Sociedad Anónima de Enseñanza Libre (SADEL) por iniciativa de la Confederación Católica de Padres de Familia. Con todo, el asunto de la sustitución no fue nada fácil.

En todo el país se contaban a fines del curso de 1932, 4.965 colegios de enseñanza primaria pertenecientes a Congregaciones o Comunidades religiosas con una matrícula total de 352.004 niños y niñas, cifra significativa que conllevaba una solución reflexionada para atender la matrícula escolar una vez se suprimiesen los colegios religiosos. Sin embargo, las fechas anunciadas “un tanto ligeramente” por de los Ríos “fueron rebasadas y olvidadas a lo largo de los ministerios posteriores” (Samaniego Boneu, 1977, p. 124); Francisco Barnés, bajo cuyo ministerio se aprobó en las Cortes una Ley el 29 de julio de 1933 por la que se concedía un crédito de 27.980.821,65

pesetas para sufragar los gastos de la sustitución relativos a locales, servicios y material, no se mostró tan comprometido como su predecesor en fechas ni cifras, “la enseñanza oficial que dé el Estado superará cien veces a la enseñanza que daban las congregaciones religiosas” (citado en Ramírez Jiménez, 1969, p. 254), afirmaba sin detallar plazos. Sin embargo, los procesos eran muy lentos y sobre todo faltaban muchos locales para escuelas. En septiembre de 1933 la *Revista de Pedagogía* declaraba “las cosas no están encarriladas como sería de desear (...) vemos muy oscuro el horizonte de la sustitución en lo que afecta a la primera enseñanza” (p. 422). El giro político avenido con el bienio radical cedista y quizá también los condicionamientos económicos ineludibles²⁹, impidieron que la República siguiese por este camino.

En cuanto a la política de creación de escuelas iniciada con Marcelino Domingo, y continuada después con Fernando de los Ríos, se crearon, atendiendo a las estadísticas oficiales, durante el año 1931 y gran parte de 1932 más 2.500 escuelas incluidas las de párvulos y beneficencia, muchas menos de las previstas para el primer año en el plan quinquenal. El presupuesto con que se contó “llamado por muchos de liquidación”, pues reducía al mínimo el gasto educativo, hubo de aplazarse un trimestre y fue firmado por Besteiro el 31 de marzo de 1932. Fernando de los Ríos lamentaba “he visto con dolor reducirse en mis manos cuatro veces este presupuesto... experimenté un profundísimo dolor porque se me obligaba a estrangular determinadas partidas que representaban la imposibilidad de realizar ilusiones acariciadas” (en Puellas Benítez, 1991, p. 357) y es que, para el ministro la creación de escuelas como vía de extensión de la cultura era indispensable.

Con el fin de solventar el problema de los recursos financieros, el 16 de septiembre de 1932 las Cortes aprobaron una ley conocida como Plan nacional de Cultura, por la cual el Gobierno podía solicitar un préstamo de 400 millones de pesetas³⁰, distribuido en ocho años y dedicado exclusivamente a construcción de escuelas, ampliación, reparación y acondicionamiento de las ya existentes (*Gaceta de Madrid* del 18/09/1932, pp. 2.026-2.028). A pesar de las referidas reducciones presupuestarias y aún en un período en que los efectos de la crisis económica se iban agravando, los años

²⁹ En opinión del hispanista Gerald Brenan el plan de sustitución de la enseñanza religiosa del año 1933 falló fundamentalmente por razones de orden económico y no por la falta de decisión política ya que el Estado no tenía los medios ni recursos para atender la matrícula escolar que la supresión de la enseñanza religiosa hubiese ocasionado (1962, p. 181).

³⁰ La importancia de dicho préstamo debía relacionarse con el presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública que para el año de 1932 era de 268,8 millones de pesetas sobre el total del Estado que era de 4.541,2 millones de pesetas (Pérez Galán, 1977, p. 104).

transcurridos entre 1931 y 1934 se caracterizaron en política económica por un aumento del gasto público con el fin de estimular los sectores productivos, disminuir el desempleo y mejorar cualitativa y cuantitativamente la oferta educativa estatal (González Calleja et al., 2015).

En 1933 la cifra de creación de escuelas ascendió a más de 2.300 en todo el país incluidas las de párvulos y beneficencia, que, sumadas a las creadas durante los dos años anteriores, ofrecían unos datos de más de 4.800 escuelas, cifra significativa pero que no logró responder a las expectativas planteadas en el Plan Quinquenal de octubre de 1931. Con todo, si comparamos las cifras oficiales de escuelas existentes en el país a finales de 1930 que eran de 35.989 escuelas, con las cifras oficiales a fines de 1933 que eran de 40.830 escuelas, el aumento fue importante³¹, pues el ritmo de crecimiento en tan sólo 3 años supuso casi el doble de las escuelas creadas entre 1902 y 1922. Durante la dictadura de Miguel Primo de Rivera ciertamente se crearon un número importante de aulas (de las que la mayoría se cuentan en los años finales, entre 1927, 1928 y previos a la crisis de 1929), sin duda impulsadas por los años de bonanza económica, clara consecuencia del auge económico norteamericano, y por una política de fuerte ideología positivista. Sin embargo, aun contando la posibilidad de engrosar las cifras por parte de los organismos públicos al servicio de un régimen dictatorial, no existió ningún tipo de planificación en la política primorriverista, pues la creación de escuelas no se correspondió con el aumento en el número de maestros. Las oposiciones de 1928 resultaron un fracaso y, como se anotó arriba, en 1929 miles de aulas en nuestro país estaban vacías. De ello se deduce por tanto que Primo de Rivera no pensó tanto en una reforma general de la enseñanza, que hubiese conllevado una política más planificada en tanto se debían crear al tiempo plazas de maestros, como sí en aprovechar los recursos económicos disponibles para crear escuelas y cristalizar una ambigua tendencia al progreso expresada en el aumento cuantitativo de aulas en el país. En palabras de Emilio Lázaro Flores “el primer plan de construcciones escolares desarrollado en España se debe al quinquenio republicano” (Lázaro Flores, 1975, p. 116). Además, señala el autor el acierto en la denominación de “plan” en tanto presentaba las características siguientes: “objetivos concretos, claramente expuestos; un plazo para

³¹ Como se anotará en el capítulo correspondiente, en la provincia de Murcia la implicación que desde el comienzo de la República mostraron los ediles para solucionar la falta de escuelas quedó plasmada en las palabras del primer alcalde republicano, quien resaltó que, en los primeros dieciocho meses de gobierno, Murcia había sido el municipio de España que más centros habían puesto en funcionamiento con un total de 96. También era una de las zonas donde más carencias existían.

alcanzarlos y habilitación de los recursos necesarios. Hasta un cuarto de siglo después, exactamente en 1957, no se desarrollaría un esfuerzo semejante” (Lázaro Flores, 1975, p. 116). Además, como ya se indicó arriba y como continuación de la política de construcciones escolares iniciada con el Gobierno Provisional, gran parte de las escuelas creadas lo fueron en zonas rurales cuyos vecinos, a través del Ayuntamiento, ofrecían locales y solares para la instalación de las mismas. De este modo, durante el primer bienio se puede considerar el acierto en la política sobre construcciones escolares mediante la cual se dictaron normas sobre construcciones escolares, modelos de edificios según las regiones geográficas, plazos y cuantías de la cantidad aportada por cada Ayuntamiento y la parte que correspondía al Estado. Así, el Decreto de 5 de enero de 1933 (*Gaceta de Madrid* del 10/01/1933, pp. 246-248) que racionalizaba el procedimiento y dictaba órdenes para unificar las reglamentaciones existentes sobre construcciones escolares volviendo a proponer la aportación municipal, en una escala del 5 al 50%, según la riqueza y posibilidades económicas de cada Ayuntamiento, y el del 7 de junio del mismo año (*Gaceta de Madrid* del 08/06/1933, pp. 1.800-1.804), sobre normas técnico higiénicas de las escuelas, constituyeron el antecedente técnico de la Ley de 22 de diciembre de 1953 sobre Construcciones escolares (Puelles Benítez, 1991).

Con todo, la cuestión de las construcciones escolares generó tensos debates en el Congreso que pueden ser seguidos en los *Diarios de sesiones* entre el 17 y el 28 de febrero de 1933. Destacaron las intervenciones del radical Francisco de Agustín que apoyándose en Luis Bello criticó la política del gobierno republicano calificándola de suntuosa- “escaparates de la República” - dijo, y poco planificada (ver capítulo V apartado 5.3.1). Por su parte Luis Bello, desquitándose de la campaña de los radicales, defendía un plan de construcciones más amplio y económico³². Intervino también Rodolfo Llopis aportando cifras sobre la política seguida y Bernardo Giner de los Ríos, arquitecto en la Oficina Técnica de Construcciones Escolares, quien rebatió a Bello. Incluso, el ministro, Fernando de los Ríos, llegó a pronunciarse para evidenciar con los

³² En este sentido desde el diario *Luz*, Bello atacó duramente los proyectos del arquitecto Antonio Flórez aduciendo básicamente cuestiones de tipo económico. Sus críticas fueron secundadas por algunos compañeros de profesión de Flórez: Fernando García Mercadal, Luis Blanco Soler, Rafael Bergamín, Santiago Esteban de la Mora o Jesús Martí dirigieron en 1932 un testimonio de adhesión a Luis Bello titulado “Las construcciones escolares y la Instrucción técnica”, que decía “La mejor escuela no es la más cara. Sólo por ser cara es ya mala. Aunque se ha hecho una obra digna de estima, hoy sería contra toda la técnica seguir con el mismo sistema y al desahuciarlo, es preciso cambiarlo radicalmente, para llegar de una manera efectiva a la solución del problema de conjunto” (García Mercadal et al., 1932, p. 7).

datos aportados, la “pasión personal” a la que Bello, según él, no pudo sustraerse (González Soriano, 2016).

También durante el primer bienio se planteó el aumento en el número de plazas del magisterio y la reforma de su situación. Tras la aprobación del Decreto de 23 de junio por el Gobierno Provisional de creación de 7.000 plazas de maestros y maestras con destino a las Escuelas Nacionales, su número pasó de 35.680 contados para 1930 (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1933, p. 53) a 49.168 a fecha 1 de octubre de 1932 y 52.954 para inicios de septiembre de 1933 (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1934, pp. 80 y 82). El aumento fue significativo, tanto en plazas de maestros como de maestras, con cifras muy similares, pues se crearon más de 15.000 desde 1931 a 1933, especialmente tras la aprobación del Decreto y durante los primeros diez meses de 1932.

Sobre la reforma de la situación del magisterio, el 15 de abril de 1932 se constituyó una comisión formada por miembros del consejo de Instrucción Pública, inspectores, profesorado de las Normales y representantes de las distintas asociaciones del magisterio, para la redacción de un Estatuto que se presentó al Consejo de Instrucción Pública. Aunque fue aprobado con algunas modificaciones, era evidente que muchos de los artículos apuntados requerían un proyecto de Ley que se iniciaría en 1934 pero que no llegó a aprobarse. Un importante avance en cuanto a estudios pedagógicos especializados lo constituyó la creación de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid mediante el Decreto de 27 de enero de 1932 (*Gaceta de Madrid* del 29/01/1932, pp. 732-733). Con la aprobación de la licenciatura en Pedagogía se suprimía la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio y se hacía realidad una vieja aspiración que había hecho pública, entre otros Luzuriaga. En la citada sección se formarían profesores de segunda enseñanza, profesores de las Normales, cuerpo de inspectores y directores de escuelas graduadas (Puelles Benítez, 1991) que podrían optar a la concesión de tres clases de títulos: el Certificado de estudios pedagógicos, la Licenciatura en Pedagogía y el Doctorado.

Importante también fue la orden ministerial de 17 de abril de 1933 (*Gaceta de Madrid* del 22/04/1933, pp. 574-575) disponiendo la organización anual por parte de la Dirección General de Primera Enseñanza de la celebración de cursos de ampliación cultural y pedagógica en las normales para maestros nacionales y “preferentemente para maestros rurales” de las localidades más apartadas, con el fin de contribuir a una mejora

y progreso de la cultura en los pueblos. Los cursos con una duración de 15 días y un remarcado carácter práctico y de “diálogo cordial” fueron alabados desde las páginas del *Boletín de Educación* que sobre todo incidía en sus destinatarios fundamentales pues:

El maestro rural es el que más duramente sufre la influencia del ambiente social, por lo general, materializado de los pueblos. El medio le es indiferente, cuando no hostil, y como carece de instrumentos de perfeccionamiento espiritual y de ayuda eficaz y constante que le aliente y le estimule, está expuesto a ser vencido por el medio y a disolver en éste las esencias de su cultura. Y esto es tanto más grave cuanto que es el maestro el agente principal no sólo de instrucción, sino de formación y de dirección espiritual de la aldea (*Boletín de Educación*, 1933, p. 30).

En cuanto a las retribuciones económicas del magisterio primario, tras la aprobación sobre su mejora en agosto de 1931, no se pudo continuar el alza durante el primer bienio manteniéndose al menos los sueldos estables. La fórmula de los Cursos de selección profesional, muy criticada entre diversos sectores de la nación, se mantuvo durante estos años sobre todo como una vía para dar respuesta a las necesidades de profesorado que conllevó la sustitución de la enseñanza religiosa.

En el ámbito universitario se diseñó también una Ley de Bases de Reforma Universitaria que no llegaría a ser ratificada. Por contra, por Decreto de 23 de agosto de 1932 se creó la Universidad Internacional de Verano de Santander (*Gaceta de Madrid* del 24/08/1932, pp. 1.429-1.431), con el objetivo de reflexionar sobre temas de cultura moderna y ampliar estudios en especialidades; la Escuela de Educación Física por Decreto de 12 de diciembre de 1933 (*Gaceta de Madrid* del 14/12/1933, p. 1.810), bajo el ministerio de Domingo Barnés, como respuesta a la tradición liberal e institucionista de preocupación pedagógica por la educación física con el objetivo de preparar a los que hubiesen de “ejercer la enseñanza de la educación física en los centros de cultura de la nación” y la de Estudios Árabes de Madrid y Granada mediante la Ley de 27 de enero de 1932 (*Gaceta de Madrid* del 04/02/1932, pp. 891-892), viejo sueño de Menéndez Pelayo, cuyo propósito era promover las investigaciones sobre historia, civilización y cultura musulmana con especial referencia a España.

Igualmente, durante el primer bienio se reguló la inspección educativa por Decreto de 2 de diciembre de 1932 (*Gaceta de Madrid* del 07/12/1932, pp. 1.684-1.689) aportándole

un carácter más dinámico y cercano a la escuela. En su artículo 15, apartado 9, se aludía a la necesidad de fomentar la creación de Centros de Colaboración Pedagógica “agrupando maestros de pueblos próximos que se reúnan periódicamente para estudiar aspectos concretos de la vida escolar” (p. 1.686) y crear espacios de formación e intercambio de ideas y proyectos profesionales. Estos Centros cuyos orígenes parece ser que se encuentran en los años 20 en la provincia de Segovia por iniciativa de un grupo de maestros rurales (López del Castillo, 2019), se hacían especialmente necesarios en las áreas de campo donde los maestros se encontraban más aislados pues constituían un estímulo para su labor pedagógica³³. En palabras de Jiménez Eguizábal (1984), la reforma de la inspección era uno de los elementos indispensables de la transformación educativa republicana. Considerada esta etapa como una de las más importantes en la historia de la Inspección, estableció una nueva configuración organizativa a partir de la creación de la Junta de Inspectores y de la Inspección Central definiendo un conjunto de funciones y atribuciones de los inspectores que explican la trayectoria posterior de la Inspección en España (Castán Esteban, 2017). Estuvo en vigor hasta su derogación en 1967. El objetivo declarado en el preámbulo era liberar a la inspección “de preocupaciones burocráticas intensificando su carácter técnico; acercar el inspector a la escuela y al maestro con afán tutelar, con ánimo de aportar su ciencia y su experiencia para infundir nuevo espíritu a la enseñanza; convertirle en profesor ambulante (...)” (p. 1.686). En definitiva, menos administración y más asesoramiento para la innovación educativa en la escuela estrechando los lazos con el maestro y animándole en su labor docente³⁴. En lo que concierne a la escuela rural y al maestro de aldea, clave de la nación en palabras de Américo Castro “dar una guía, no basada en principios abstractos, sino en algo derivado de nuestra tradición (lenguaje, moral, arte universalismo) y, además, sacada de todo lo que no es España, y que desde hace años pugna España por asimilar y hacer suyo” (citado por Maíllo García, 1989, p. 255). Una de las principales novedades del Decreto que finalmente no se llevó a cabo, era la de la figura del inspector maestro que permitía pasar del magisterio a la inspección como colaborador tras acreditar 15 años de “celo profesional”, buen servicio (artículo 31) y concurso de

³³ Uno de los maestros promotores Norberto Hernanz daba noticias sobre su creación y funcionamiento en la revista *Escuelas de España* (1931, pp. 7-32). No es extraño que Segovia fuese una de las provincias pioneras en la creación e impulso de los Centros de Colaboración Pedagógica pues contó con el apoyo y orientación del inspector Antonio Ballesteros cuyo interés y preocupación por la escuela rural quedó evidenciado en los variados trabajos que publicó en la *Revista de Pedagogía*.

³⁴ En palabras de Puellas Benítez “el inspector parece dentro de su zona, como lo que hoy llamaríamos un animador pedagógico” (1991, p. 357).

méritos, pudiendo ejercer su labor en las zonas rurales de más difícil acceso (artículo 32). El 27 de abril de 1933 fueron nombrados diez inspectores maestros entre los cuales figuraba Jesús García Candel de Abarán, en Murcia. Quizá respecto a la escuela rural, cabe apuntar que, aunque finalmente no se materializó la figura del citado inspector maestro, su destino preferente eran las zonas más alejadas e inaccesibles lo que podía demostrar al menos un interés por hacer presente la inspección en los referidos entornos. En cuanto a la creación de bibliotecas, como espacios difusores de la cultura y el libro y como medio para mejorar la capacitación profesional y la formación cívica de los nuevos ciudadanos, se fomentó desde el inicio del bienio la creación y dotación de las mismas por todo el territorio español.

La organización del servicio se encomendó al Patronato de Misiones Pedagógicas y a la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros. En algunos casos también, los ayuntamientos ayudaron regalando lotes de libros a las escuelas³⁵. En 1933 se organizaron cien pequeñas bibliotecas de cincuenta volúmenes cada una³⁶, que aumentarían sus peticiones en 1934, para responder a la demanda de libros por parte de las numerosas bibliotecas populares de carácter particular repartidas por todo el país. Además, de las bibliotecas populares se atendió también a las municipales, escolares y rurales según los medios y recursos disponibles (Martínez Rus, 2001, p. 118).

Con el fin de asentar el régimen republicano y su sistema democrático, las bibliotecas se convirtieron en un servicio público más, que el Estado estaba obligado a facilitar a sus ciudadanos (Huertas Vázquez, 1988). Así lo recordaba en 1935 Marcelino Domingo en su artículo titulado “Ha de convertirse España en una escuela” donde manifestaba cómo había recibido la Memoria del año 1934 de la Junta de Intercambio y Adquisición de libros para Bibliotecas públicas:

Maestros y libros. Es la gran siembra que ha de hacerse sobre la tierra de España. Lo mismo sobre el pedregal que sobre el suelo mollar. Maestros y libros como signo de un nuevo modo de sentir España; de vivir en España; de servir a

³⁵ En este caso es de notar el giro político a partir de 1933 donde en el contexto local se evidencia la reticencia de algunos nuevos alcaldes por mantener y promover las bibliotecas. En el capítulo correspondiente se analizará el caso particular de la provincia de Murcia.

³⁶ Algunos de los títulos eran *Las mil y una noches*, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* de Cervantes, *Artículos de costumbres* de Larra, *Rojo y Negro* de Stendhal, *La Busca* de Baroja, *La rebelión de las masas* de Ortega y Gasset o *La barraca* de Blasco Ibañez. Ante la demanda, el lote se amplió en 1934 a títulos como *Historia de la civilización española* de Rafael Altamira, *Idearium español* de Ángel Ganivet, *Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos* de Unamuno, *España invertebrada* de Ortega y Gasset, *Proceso histórico de la Constitución de la República española* de Jiménez de Asúa, *Doña Perfecta* de Pérez Galdós, *Emilio de Rousseau*, o *Hamlet* de Shakespeare, entre otros (Martínez Rus, 2001, p. 118).

España; de marchar hacia el futuro. Maestros y libros como blasones del escudo del régimen nuevo. La República, por el libro y por el maestro (Domingo, 1935, p. 1).

El libro se convirtió en un instrumento imprescindible con el cual combatir la ignorancia y el analfabetismo presentes en la España de los años 30. Ignorancia y analfabetismo que actuaban como mecanismos que contribuían a la servidumbre social e impedían alcanzar el estatus de ciudadanía, tan requerido por los reformadores republicanos.

La conquista de los pueblos, a la que se refirió Llopis (1933), era esencial, y el libro debía convertirse en una pieza vital de la conquista popular. Únicamente las grandes ciudades donde el acceso a la educación podía ser en teoría, más factible eran republicanas cuando Alfonso XIII abandonó el país, no así las pequeñas villas, aferradas a la tradición (Redondo Abal, 2012). En ese sentido la extensión de la cultura del libro hacia esas pequeñas villas y aldeas y hacia regiones más periféricas ocupó un interés manifestado por los republicanos no sólo a través del Patronato de Misiones Pedagógicas y la creación de bibliotecas en escuelas en el campo, sino también a través del apoyo a instituciones de educación popular como pudo ser el caso en Murcia de la Universidad Popular de Cartagena por parte de Carmen Conde y Antonio Oliver constituida el 18 de julio de 1931.

De considerable importancia fue el auge experimentado durante el bienio azañista por las consideradas instituciones circum-escolares o complementarias a la escuela tales como colonias, cantinas y roperos. Especialmente las colonias escolares de vacaciones ya existentes en España desde 1887, experimentaron durante el primer bienio el impulso más reseñable realizado por el Estado (Moreno Martínez, 2009, p. 155) constatado en las estadísticas oficiales que reflejaban importantes incrementos presupuestarios destinados a su realización. Así, “de las 250.000 pesetas consignadas en los presupuestos de 1931 para tal fin, se pasó a 400.000 en 1932 y a 600.000 en 1933” (Moreno Martínez, 2009, p. 156). Respecto a las cantinas y roperos, los primeros presupuestos de la República destinaron 500.000 pesetas para cantinas y 100.000 para roperos, algo menos difundidos por el país, al tiempo que menos conocidos (Vicente Sánchez, 2018, p. 155). La labor republicana en cuanto a estas instituciones, fue notoria

y permitió atender a miles de niños y niñas en todo el país³⁷. En el capítulo correspondiente analizaremos el impacto y repercusión que dichas instituciones tuvieron en el espacio educativo rural murciano.

En abril de 1933, tras su dimisión como director general de Primera Enseñanza debido a la recién aprobada Ley de incompatibilidades, Rodolfo Llopis realizaba un reflexivo balance de su trabajo en el Ministerio que sería publicado en su libro *La revolución en la escuela*. El título de su obra, ya bastante explícito en cuanto a cómo caracterizó el político su labor, recordaba el tema de la conferencia pronunciada por Ortega y Gasset en 1910 en la Sociedad El Sitio de Bilbao, donde aludía a la educación como un hecho social y a la Pedagogía como la ciencia capaz de transformar las sociedades, concluyendo por tanto en que toda revolución política es, ante todo, una revolución pedagógica (Molero Pintado, 1991, p. 32). Revolucionaria pudo titularse la labor emprendida por los dirigentes del ministerio de Instrucción Pública durante los dos primeros años del gobierno. Siguiendo a Molero Pintado durante este primer bienio se llevaron a cabo las más importantes resoluciones educativas del régimen, tanto para bien como para mal ya que, sin pecar de reduccionismo, “lo que ocurrió después fueron oscilaciones producidas por el juego político de fuerzas y sectores encontrados que convierten la obra de la República —según frase de Dionisio Ridruejo— «en el trabajo de Penélope»” (1991, p. 27). Precisamente por ello, las realizaciones y logros del primer bienio, no todos mantenidos en el tiempo, han sido las que han recibido mayor atención por parte de los historiadores de la educación ya que sus fundamentos impregnan todavía muchas de las controversias educativas de nuestro tiempo (Molero Pintado, 1991).

La significación en el ámbito educativo del primer bienio se hace evidente, pues aun siendo un período breve en el tiempo sentó las bases de un modelo de organización escolar y democratización educativa que, tras el retrógrado período franquista, sobre todo en sus primeros años, sería rescatado en muchas de sus aportaciones y logros. Y en lo referente a la escuela rural, la influencia renovadora y la orientación y defensa que de la misma realizaron importantes maestros y pedagogos desde las páginas de la prensa

³⁷ Las subvenciones ofrecidas por el Estado tanto a entidades públicas como privadas para celebrar colonias escolares, fueron cruciales para llevarlas a cabo “aunque, con frecuencia, los fondos recibidos de tales subvenciones fueron ampliados o complementados con otros recursos públicos procedentes de diputaciones provinciales y ayuntamientos, así como de otras entidades privadas e incluso provenientes de la filantropía privada o de suscripciones populares” (Moreno Martínez, 2009, p. 157).

especializada, fue relevante durante estos dos años, aunque para observar sus efectos reales en la práctica se hubiese necesitado más tiempo.

Durante el verano de 1933 quedó en evidencia la impotencia de los gobernantes republicanos del primer bienio para salvar la situación política, económica y social. El resultado de las elecciones municipales del 23 de abril, que dieron fuerza al Partido Republicano Radical (PRR) de Lerroux y a la derecha católica, los problemas regionales, la reforma del ejército, las malas cosechas, el levantamiento anarcosindicalista de Casas Viejas en enero ante la insuficiencia de la reforma agraria en opinión de los cenetistas y el creciente paro obrero pese a las reformas laborales realizadas, determinaron un contexto agitado (Preston, 2012, p. 57) que desembocó en la convocatoria de elecciones generales para el 19 de noviembre y 3 de diciembre en segunda vuelta. “El panorama difería respecto al de 1931... unas derechas reorganizadas en la Unión de Derechas y Agrarios competían con unas izquierdas desunidas” (López Villaverde, 2017, p. 51). Atrás quedaba un importante esfuerzo de modernización del país, “se cerraba una etapa plena de decisiones educativas y se abría otra de signo reaccionario y regresivo en diversos aspectos e indudablemente llena de significado para la enseñanza” (Domínguez Domínguez, 1999, p. 58).

2.4. Bienio radical-cedista: las rectificaciones educativas (1933-1936)

El segundo bienio republicano calificado tradicionalmente como rectificador o negro en tanto se modificaron muchas medidas adoptadas en el período anterior, estuvo protagonizado por el triunfo de los gobiernos republicanos de centro derecha, en especial el Partido Republicano Radical (PRR) de Lerroux y la católica Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA) de Gil-Robles. Se configuró un parlamento muy fragmentado donde en porcentajes la suma de las derechas estaba próxima al 43% de los escaños, el centro en torno al 36% y las izquierdas con un escaso 20%. Según López Villaverde (2017) los datos eran engañosos pues las izquierdas tuvieron más votos que el centro, pero les perjudicó el renovado sistema electoral que favorecía las coaliciones. En opinión de Juan Avilés (2006), si la unión republicano socialista se hubiese mantenido en 1933 su triunfo hubiese sido seguro.

Con todo, en el 33 las fuerzas de izquierda sufrieron un duro revés. Entre las diversas explicaciones y considerando la referida reforma de la ley electoral cabría pensar en el posicionamiento excesivamente anticlerical de la izquierda gobernante, el desgaste y la

división de los partidos en el gobierno (el propio Largo Caballero llegó a afirmar que cada grupo político y cada partido recobrase plenamente su independencia para seguir el camino que estimase pertinente a la defensa de sus ideales) y la abstención anarquista promovida por la Confederación Nacional del Trabajo (CNT), significativa sobre todo en zonas obreras. En cuanto a la participación de la mujer en los comicios, una de las grandes novedades³⁸, es difícil valorar hasta qué punto influyó su voto en la victoria de las derechas. Los discursos más trasnochados así lo explican alegando la fácil manipulación de la mujer por los maridos, confesores y párrocos y su falta de decisión política. Sin embargo, sin olvidar el peso de la tradición de una sociedad marcadamente patriarcal y considerando que el tema generó polémica desde el mismo momento en que se planteó en Cortes, recuérdense los tensos debates entre Victoria Kent y Clara Campoamor³⁹, en las elecciones del 36 las posibles constricciones eran las mismas, así como el número de mujeres y ello no impidió la victoria de las candidaturas de izquierdas encarnadas en el Frente Popular (González Calleja et al., 2015).

La fragmentación y polarización de la nueva Cámara influyó sin duda en la configuración de un gobierno inestable que supuso un freno, cuando no un claro retroceso (Puelles Benítez, 1991, p. 342), a las reformas iniciadas en el primer bienio. De hecho, en el plano educativo la continua sucesión de ministros de Instrucción Pública y su falta de cohesión y objetivos comunes durante este bienio respecto al anterior, fue reflejo de la falta de una política educativa unificada, coordinada y coherente. Con todo, este segundo bienio ha sido el menos estudiado por la

³⁸ En marzo de 1924 mediante la publicación del Estatuto Municipal se había permitido a la mujer participar en las elecciones municipales. Por una parte, se redujo la edad de los varones para votar hasta los 23 años, y se permitió que las mujeres cabeza de familia ejercieran el voto. Sin embargo, las cifras de unos y otros resultaron muy dispares, además, el hecho de dejar que solo ejercieran el voto las mujeres cabeza de familia dejaba fuera a la inmensa mayoría de ellas, como es el caso de las casadas o solteras. Esta medida según Pilar Folguera, pudo deberse a un interés por Primo de Rivera de “gobernar en una España moderna y europea, y, en este sentido, se pueden encuadrar las medidas destinadas a poner el país a la altura de otros países occidentales” (citado en Rabazas Romero y Sanz Simón, 2019, p. 450).

³⁹ Victoria Kent se manifestó en contra del voto femenino hasta que las mujeres aumentaran su instrucción y preparación social. Márquez Hidalgo llega a decir de ella que “era una mujer que confiaba poco en las mujeres” (Márquez Hidalgo, 2015, p. 74), “Por amor a la República votó Kent contra el sufragio femenino” (López Villaverde, 2017, p. 149). Frente a ella, Clara Campoamor fue la única voz femenina que defendió el derecho al voto de la mujer, lo que ella misma consideró en 1935 como *su pecado mortal*. (Márquez Hidalgo, 2015). Una interpretación interesante la ofrecen Rabazas Romero y Sanz Simón (2019, pp. 471-472) al analizar el texto escolar *El libro de las niñas*, publicado en 1935 por el maestro aragonés Gregorio Sierra Monge donde relata la historia de una niña que de forma inocente “y faltando a la Ley” vendió su voto. La moraleja del relato muestra cómo el diputado al que votó finalmente no la ayuda “al no sentir la necesidad de servir a los ciudadanos y ciudadanas que le votaron”. De este modo, concluyen los autores, “la historia contada por Gregorio Sierra daría lugar a la interpretación de que hubo votos comprados y a la vez justificar el resultado del voto femenino en los comicios del segundo bienio en clave económica y social” (Rabazas Romero y Sanz Simón, 2019, p. 472).

historiografía y el de más larga vigencia “de toda la breve, pero densa historia de la Segunda República” (González Calleja et al., 2015, p. 924). También, uno de los períodos más complicados pues las dos fuerzas gobernantes no se mostraron muy cohesionadas. Desde el principio el principal objetivo de la CEDA fue hacerse con la presidencia y cuando lo consiguió en octubre de 1934, llevó a cabo una auténtica contrarreforma orientada a convertir al régimen en un Estado corporativo de corte autoritario.

No obstante, antes de incluir a la CEDA de Gil-Robles, los primeros gobiernos de Lerroux, llevaron a cabo solo algunas leves rectificaciones sobre el bienio anterior con el fin de obtener el apoyo del centro liberal y de las derechas. “Las leyes simplemente existirían, pero no se aplicarían en ciertos aspectos, solución muy del gusto de Lerroux y del PRR” (González Calleja et al., 2015, p. 933). Su acción se encaminó a asuntos de política laboral derogando la Ley de Términos⁴⁰ y restringiendo las huelgas campesinas. También en política religiosa aprobó la Ley de Haberes Pasivos el 6 de abril de 1934, que paliaba, de forma parcial, las restricciones al presupuesto del clero. En cuanto a políticas sociales de acceso a propiedad y promoción de alquileres de viviendas, se mantuvo cierta continuidad (López Villaverde, 2017).

En materia educativa y específicamente en enseñanza primaria, se produjo una disminución en el número de construcciones escolares que afectó de forma más acentuada a la escuela rural. Con José Pareja Yébenes “el distinguido profesor” (Pabón, 1966) ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes del segundo bienio, desde el 16 de diciembre de 1933 al 3 de marzo de 1934, bajo la presidencia de Lerroux, quedaron paralizadas las normas dadas respectivamente en enero y junio del 33 sobre construcción de grupos escolares, al tiempo que disminuía la creación de escuelas. Durante 1934 se aprobaron nuevas órdenes e instrucciones sobre construcciones escolares y sobre todo en 1935, con la participación gubernamental de la CEDA, se detuvo por completo el proceso de sustitución. En palabras de Héctor Vicente “el problema de la enseñanza religiosa guardará un discreto silencio” (2017, p. 313). Rotundas fueron las afirmaciones de Rodolfo Llopis en 1934 “no se había sustituido la

⁴⁰ El Decreto (después Ley) de Términos Municipales propuesta durante el Gobierno Provisional, representó en palabras de Malefakis “una revolución sin precedentes para la vida rural española”, pues por vez primera “el peso favorable de los derechos legales se desplazó de los propietarios, al proletariado rural” (1971, p. 204). Una de las medidas más significativas de la Ley era la protección del jornalero en tanto que el patrón debía emplear para el trabajo en el campo a los residentes en el municipio y si faltaban, recurrir a jornaleros de otros términos. Así se trató de paliar el paro obrero en zonas agrícolas y limitar la llegada de jornaleros esquiroleos en casos de huelga.

enseñanza porque no habían querido los Gobiernos que habían sucedido al de Azaña. Y no habían querido, por atender a elevadas sugerencias o por tener que responder a compromisos electorales indignos” (1934, pp. 59-63).

Tras la corta estancia en la cartera de educación de Salvador de Madariaga Rojo, el siguiente ministro, Filiberto Villalobos González decretó mediante Orden Ministerial de 1 de agosto de 1934 (*Gaceta de Madrid* del 03/08/1934, p. 1.224) la prohibición de la coeducación en las escuelas primarias complaciendo así al sector de la derecha católica que en el 31 atacó duramente el régimen mixto⁴¹. Igualmente, Villalobos trató de imponer también las mismas medidas en las Escuelas Normales, y trató de reformar el plan de estudios suprimiendo el Plan Profesional de 1931.

Básicamente en lo que respecta a la primera enseñanza, el aumento en la creación de escuelas quedó ralentizado respecto a los años precedentes, escasamente unas 1.900 escuelas creadas entre fines de 1933 y 1935 (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1936, p. 36); por el contrario, se beneficiaron y en casos, aumentaron los centros privados.

Mediante la aprobación de la Ley laboral de 28 de mayo de 1934 se mantuvo la edad escolar hasta los 14 años, prohibiéndose antes el trabajo de los menores. Sin embargo, las estadísticas sobre asistencia a las aulas ofrecían todavía cifras altas de niños que no asistían y sin escolarizar, con datos más elevados en zonas rurales. El campo, sus aulas y sus gentes quedaron más desatendidos durante el segundo bienio, tal como demuestra la reducción del gasto en política cultural. Las Misiones Pedagógicas vieron reducido su presupuesto de 700.000 pesetas en 1933 a 650.000 en 1934. Y las bibliotecas pasaron de un presupuesto de 100.000 pesetas con un gasto en libros de más de 430.000 pesetas en 1933, a 50.000 pesetas en 1934 con un gasto en libros de 248.000 (Martínez Rus, 2003, p. 35). El descenso del presupuesto reflejaba una menor atención a la extensión cultural tanto en las acciones del Patronato de Misiones como sobre todo en la política del libro que tanto preocupó a los dirigentes del primer bienio. Ciertamente los efectos de la crisis que acompañaron a los republicanos desde el principio se dejaban sentir con más fuerza, pero las reducciones de presupuestos en los diferentes ministerios evidenciaban la atención y la importancia que cada sección política daba a cada materia. Además, fueron los gobiernos radical-cedistas los que redujeron el presupuesto de inversiones

⁴¹ Enrique Herrera Oria asiduo colaborador en *La Verdad* de Murcia defendió la imposición de dichas medidas extensibles a la secundaria y a las Normales, apoyándose en una carta encíclica de Pío XI donde defendía “el cuidado de la educación de la pureza” en la etapa de la pubertad (1935, p. 1).

públicas y la política expansiva del primer bienio, sobre todo bajo el ministerio de Chapaprieta que pondría en práctica una política restrictiva de “recortes”⁴² en la que el sector público educativo se vería visiblemente afectado y aún más la denostada escuela rural⁴³. Su contrarreforma se tradujo principalmente en la recuperación de privilegios por parte del sector empresarial e inversor y los grandes latifundistas, recorte de algunas libertades conseguidas y aumento de las desigualdades sociales y económicas entre ricos y pobres.

Respecto al magisterio, en febrero de 1934 se creó el Frente Único de Maestros, heredero del primer intento en 1931 y constituido por la Asociación Nacional de Maestros, la Confederación Nacional, la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) y la Unión de Maestros (Pérez Galán, 1977). Sus dos objetivos principales atendían a cuestiones de tipo económico y administrativo relacionadas con la igual equiparación y reconocimiento que otros funcionarios del Estado y también, a una regulación legal sobre sus deberes y derechos. Su corta actividad se concretó en la celebración de reuniones, mítines y difusión de su ideario a través de campañas de prensa. El 25 de febrero en el mitin celebrado en el cine Pardiñas de Madrid intervino Marcelino Domingo expresando la falta de escuelas en el país y la necesidad de volver al ritmo dinámico del primer bienio (Pérez Galán, 1977). Sin embargo, pese a los esperanzadores reclamos, pronto empezaron a surgir discrepancias entre las asociaciones afiliadas que culminaron con la disolución del Frente Único en el mes de mayo.

El 4 de octubre de 1934 ante la entrada de la CEDA en el nuevo gobierno presidido por Lerroux estalló una huelga general en todo el país que fue considerada como la mayor insurrección obrera de la historia de España⁴⁴. Sin embargo, no tuvo una respuesta homogénea y en las zonas rurales del centro y sur apenas hubo movilizaciones, tras el agotamiento del impulso militante de las huelgas campesinas al derogarse la Ley de Términos. Aunque los socialistas, auténtico motor y responsables del movimiento, al

⁴² Desafortunada en opinión de Jordi Palafox pues sus beneficios superaban a los producidos por la inversión privada (Palafox Gamir, 1991b).

⁴³ Para el caso de la provincia de Murcia se pasó de un presupuesto destinado a educación de 394.550 pesetas en 1933 a 367.550 en 1935 (González Martínez, 1990, p. 74).

⁴⁴ Con reminiscencias al Octubre ruso fue la primera vez que UGT y PSOE alentaban a la toma del poder político por la clase trabajadora. No obstante, el movimiento se desarrolló de forma muy diferente a escala regional y local y en la práctica, las organizaciones implicadas actuaron de forma desigual y poco coordinada.

menos en los preparativos⁴⁵, quisieron otorgarle un carácter nacional, finalmente quedó circunscrito a Asturias, las zonas mineras de Palencia y León, Vizcaya y parte de Cataluña, donde la crisis económica afectó duramente a los sectores industriales, a la construcción, siderurgia, minas y sector naval. Así, la presión y radicalización de las masas obreras fue una respuesta a la dureza de la crisis económica, al paro y al temor de que un Gobierno conservador iniciase la destrucción de la obra social reformista emprendida por la coalición republicano socialista (González Calleja et al., 2015, p. 951). También algunos maestros afiliados a la FETE participaron en las revueltas lo que llevó a diarios cedistas como *El Debate* a afirmar que las escuelas se hallaban minadas por la acción revolucionaria. La intensidad de las protestas y la violencia, localizada en las zonas anotadas y con altos índices de muertos y heridos civiles sobre todo en Asturias (ver González Calleja et al., 2015, p. 970), llevó al Gobierno a proclamar el estado de guerra en todo el país para terminar con las distintas revueltas y el clima de inestabilidad reinante.

Tras el octubre de 1934 se endurecieron mucho más las políticas regresivas y de mantenimiento del orden público (la Guardia Civil había aumentado ya su plantilla de forma importante volviendo a funcionar como un cuerpo militarizado), así como las actuaciones del Gobierno para dismantelar buena parte de los sindicatos obreros y agrarios. Cuando la CEDA llegó al poder su hegemonía se hizo muy visible y la oposición y la movilización en la calle eran casi ausentes. El Parlamento era el mismo, pero se produjo una clara derechización de la cámara en la que los lerrouxistas perdieron iniciativa y donde empezaron a figurar los nombres de los futuros golpistas: Franco (jefe del Estado Mayor Central hasta febrero de 1936), Mola (jefe de las fuerzas militares de Marruecos), Goded (director general de Aeronáutica) o Fanjul (subsecretario del ministerio), entre otros.

En materia cultural el presupuesto se redujo notablemente, el Patronato de Misiones Pedagógicas pasó de las 650.000 pesetas de presupuesto en 1934, a 400.000 pesetas en 1935. En cuanto a la inspección, importante pilar de la renovación educativa del primer bienio, se promulgaron dos decretos, uno el 23 de julio de 1935 (*Gaceta de Madrid* del 25/07/1935, p. 856) bajo el ministerio de Joaquín Dualde Gómez, por el que se suprimía la Inspección Central (justificada por la Ley de Presupuestos) y otro, el 26 de noviembre

⁴⁵ “En la revolución hubo una acusada tendencia a la desintegración de toda autoridad central simbolizada en el predominio de los comités locales sobre los provinciales y sobre el Comité Revolucionario Nacional, de modo que la insurrección fue más eficaz allí donde la dirección socialista fue más débil” (González Calleja et al., 2015, p. 958).

de 1935 (*Gaceta de Madrid* del 28/11/1935, pp. 1.722-1.723) con Luís Bardají López por el que los inspectores podían ser de nuevo trasladados en destino “por interés del servicio”. Concebida la inamovilidad como una garantía de la objetividad del inspector, “su supresión era lógicamente un rudo golpe a la renovación educativa” (Puelles Benítez, 1991, p. 343). La *Revista de Pedagogía* recogía en Las Notas del mes el sentir en los medios profesionales: “se ha privado al ministerio de Instrucción Pública de uno de sus órganos más valiosos y al Estado de los medios de defensa de la escuela pública (...) frente a las acometidas de los intereses privados o partidistas. Primero fue la Inspección General de Primera Enseñanza; mañana serán otros servicios públicos” (1935, p. 376).

Con la CEDA en el poder, el proceso de creación y construcción de escuelas de enseñanza primaria se mantuvo frenado y en el campo prácticamente no se conservan noticias de nuevas aulas.

No obstante, cabe apuntar algunos escasos aciertos respecto a las instituciones complementarias a la escuela, posiblemente por el carácter filántropo que revestían. Mediante la promulgación del Decreto de 27 de abril de 1935 (*Gaceta de Madrid* del 30/04/1935, pp. 878-879), se creaba una Comisión Central de colonias, cantinas y roperos escolares a la que se le atribuyeron tres funciones fundamentales: distribuir las cantidades consignadas en los presupuestos entre las provincias⁴⁶, proponer normas para regular la labor de las colonias e inspeccionarlas (Moreno Martínez, 2009, p. 156).

En cuanto al bachillerato se mantuvieron reformas iniciadas en julio de 1934 que afectaron a la creación de institutos nacionales y elementales, regulación de exámenes y un nuevo plan de estudios (Plan Villalobos). En cuanto al nivel universitario, se impulsó la creación de la Ciudad Universitaria en Madrid y se inauguró en París el Colegio de España en 1935. Sin embargo, se dieron evidentes retrocesos que terminarían con la representación estudiantil y con el fin de la autonomía catalana en materia de enseñanza. En diciembre de 1935 se estrenó en Barcelona la obra de teatro “Nuestra Natacha” del asturiano Alejandro Casona cuyo argumento escenificaba las diferentes formas de entender la escuela española en función de las distintas y ya perfiladas y claras posturas ideológicas. En la trama se aludía a cuestiones sobre el papel de la mujer en la educación, nuevas y viejas pedagogías, la coeducación y experiencias de proyectos cooperativos que vinculaban trabajo y escuela. Claramente las posturas ante estos temas

⁴⁶ Respecto a las colonias, existían importantes desequilibrios regionales pues la mitad de los colonos participantes durante el primer bienio procedían de Barcelona, Madrid, Valencia y Asturias.

de las posiciones de los partidos de la derecha conservadora en el poder y el bloque de izquierdas, cada vez más consolidado, eran antagónicas e incompatibles.

Por su parte, el partido radical en el gobierno, cada vez más minoritario, fue sufriendo una descomposición que se aceleró con los escándalos del *straperlo*, una ruleta eléctrica y fraudulenta, en la que se vio implicado el hijo del propio Alejandro Lerroux, y el caso del Tayá Nombela que comprometía a altos cargos del gobierno. Aprovechando la disgregación de sus socios y la petición de elecciones por parte de la oposición, Gil-Robles intentó hacerse con la jefatura de gobierno. No obstante, el presidente Alcalá Zamora ante el temor de un peligro para el régimen parlamentario, recurrió a mediados de diciembre de 1935 al independiente Manuel Portela Valladares, hombre de su confianza, para formar gobierno. El 30 de diciembre Portela Valladares constituía el último gobierno centrista, el 7 de enero del nuevo año disolvió las Cortes y convocó elecciones generales para el 16 de febrero. En opinión de López Villaverde (2017), con esta maniobra Alcalá Zamora y Portela Valladares pretendieron organizar una fuerza política centrista. Sin embargo, en la práctica no fue así. La mayoría de candidatos del portelismo se fundieron con las derechas provocando, en opinión de Gil-Robles, la división de los votos del sector conservador y facilitando el triunfo de las izquierdas reagrupadas en el Frente Popular (Fontana Lázaro, 2012b, p. 91).

2.5. El Frente Popular: la vuelta a una política reformista en educación (febrero a julio de 1936)

En las elecciones de 1936 a diferencia de 1933, las fuerzas de izquierda se presentaron unidas mediante el pacto del Frente Popular firmado el 15 de enero por los partidos de Izquierda Republicana, Unión Republicana, y los obreros Partido Socialista, UGT, Juventudes Socialistas, Partido Comunista, Partido Obrero de Unificación Marxista y el Partido Sindicalista. En palabras de Martínez Barrio en 1937 siendo presidente de las Cortes republicanas durante la guerra:

El pacto del Frente Popular fue una necesidad política y moral, tanto para los partidos republicanos como para las organizaciones obreras. Advertían aquellos la rápida desintegración de las esencias del régimen y el peligro, cada vez más cercano, de que la Constitución del año 31, violada con reiteración, fuera abolida definitivamente. Los partidos obreros observaban, a su vez, que el terreno legal

donde la derecha quería colocarlos les traería desastre idéntico al sufrido por las clases trabajadoras en Alemania y Austria (Fontana Lázaro, 2010, p. 1).

Ante un panorama internacional donde los partidos fascistas habían ido adquiriendo el poder, las alianzas obreras, conscientes de su debilidad tras los acontecimientos de la revolución de octubre, limaron asperezas y se unieron en bloque a los republicanos⁴⁷.

La candidatura rival al Frente Popular fue el Frente Nacional, formado por miembros de la CEDA, monárquicos, agrarios y algunos republicanos radicales. La paradoja de la unión de monárquicos y republicanos suscitó numerosas críticas al tiempo que evidenciaba la falta de cohesión y ambiente coordinado del bloque derechista (López Villaverde, 2017).

En el programa del Frente Popular, considerado por la historiografía como un programa de mínimos, se pedía la amnistía de los 30.000 presos que aún quedaban en la cárcel tras la revolución de octubre, reposición de cargos a represaliados, readmisión de obreros despedidos, revisión de la ley de orden público, reforma de la justicia y varias propuestas que afectaban a la economía y obras públicas (Domínguez Domínguez, 1999). También, en el punto octavo se aludía a la enseñanza: “La República tiene que considerar la enseñanza como atribución indeclinable del Estado, en el superior empeño de conseguir en la suma de sus ciudadanos el mayor grado de conocimientos y por consiguiente, el más amplio nivel moral por encima de razones confesionales y de clase social” (en Pérez Galán, 1977, p. 307). Así, la República debía impulsar nuevamente el ritmo de creación de escuelas primarias, mantener el fomento de cantinas, roperos, colonias y demás instituciones complementarias; la enseñanza privada debía someterse a inspección y debía facilitarse el acceso a los niveles de estudio medio, profesional y superior de la juventud obrera. En definitiva, una vuelta a la política educativa del primer bienio, aunque con una mera exposición de ideas cuya puesta en práctica quedaba muy difusa, pues en opinión de Pérez Galán algunos de sus extremos eran más que improbables dado el contexto sociopolítico republicano, “en política no basta con hacer declaraciones de principios si no se tienen los resortes de poder político y económico para llevarlos a cabo” (1977, p. 307).

⁴⁷ El hecho de que todos los partidos de izquierdas se uniesen en un frente único electoral contra la derecha fue todo un acierto. Incluso los anarquistas, que para estas fechas “tenían en España su último bastión de masas, pidieron a sus seguidores que practicasen el vicio burgués de votar en unas elecciones, que hasta entonces habían rechazado como algo indigno de un revolucionario genuino” (Hobsbawm, 1999, p. 163).

Tras una intensa campaña y con mayor participación que en elecciones anteriores, el triunfo recayó sobre el Frente Popular. El nuevo gobierno constituido el 19 de febrero de 1936 fue presidido por Manuel Azaña al frente del Consejo de Ministros, tras la dimisión de Portela⁴⁸, y Marcelino Domingo fue nombrado ministro de Instrucción Pública, Domingo Barnés secretario y José Coll Más, Director General de Primera Enseñanza. En los primeros días de abril, Niceto Alcalá Zamora fue destituido como presidente, debido a estrategias y a la presión izquierdista y, Martínez Barrio asumió de forma interina la presidencia de la República hasta la llegada de Azaña.

La situación política no fue del todo estable y en opinión de Paul Preston (2012) la negativa de UGT, liderada por Largo Caballero, de permitir que Indalecio Prieto entrase a formar parte del nuevo gobierno para dar cabida a los socialistas, hizo perder una oportunidad única para consolidar y estabilizar el régimen.

La política educativa desarrollada por el ministerio de Instrucción Pública de febrero a julio se centró en las cuestiones que más habían sido alteradas en el bienio precedente. Así, la inspección educativa fue uno de los primeros focos de reforma con la aprobación del Decreto de 4 de marzo de 1936 (*Gaceta de Madrid* del 05/03/1936, pp. 1.845-1.846) por el cual se restablecía la Inspección Central, se reponían en sus cargos los funcionarios que habían sido desplazados y se restablecía su inamovilidad, salvo en casos de petición propia (p. 1.846). Nuevamente la inspección educativa cobraba su valor de coordinación y asesoramiento pedagógico.

El 24 de febrero de 1936 se restableció el Patronato de la Universidad de Barcelona (*Gaceta de Madrid* del 25/02/1936, p. 1.597) y se dispuso después que la Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona era equivalente para todos los efectos académicos a la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid (*Gaceta de Madrid* del 07/05/1936, p. 1.255). Se regularon también las relaciones económicas entre la Universidad y el Estado concediendo mediante Decreto-ley (*Gaceta de Madrid* del 26/02/1936, p. 1.611) un crédito extraordinario de 28.975.001 pesetas con 78 céntimos al presupuesto del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes, con destino a las obras del Plan Nacional de Cultura. En cuanto al magisterio, se autorizaba la creación de 5.300 plazas de Maestros y Maestras (*Gaceta de Madrid* del 29/02/1936, pp. 1.692-1.693), la Orden de 23 de marzo (*Gaceta de Madrid* del 24/03/1936, p. 2.337) retomaba

⁴⁸ Parece ser que Portela Valladares ya informado de los planes de Franco de llevar a cabo un golpe de Estado contra el nuevo gobierno, y el inicio de sus conspiraciones con varios generales, decide dimitir de inmediato y apartarse de la escena (Fontana Lázaro, 2011).

el derecho de colocación de los cursillistas de 1933 y Maestros del plan profesional y se suprimía por Decreto de 28 de marzo (*Gaceta de Madrid* del 29/03/1936, pp. 2.508-2.509) los llamados expedientes de incompatibilidad de los Maestros nacionales con el vecindario.

El 14 de marzo de 1936 se aprobó por Decreto el “Certificado de Estudios Primarios” (*Gaceta de Madrid* del 15/03/1936, pp. 2.103-2.104) que garantizaba mediante aprobación del maestro y un examen escrito y oral realizado por una Comisión (según Orden de 13 de mayo), la adquisición de unos mínimos conocimientos elementales. Así se pretendió elevar el nivel cultural del alumnado y dar prestigio a la enseñanza cursada. El Certificado era obligatorio para acceder a la secundaria y para desempeñar cargos públicos que no requiriesen título académico del Estado, la provincia o el municipio. La disposición fue seguida de otras órdenes que resolvían expedientes sobre solicitud de subvención para construcciones escolares y decretos como el Decreto de 21 de marzo (*Gaceta de Madrid* del 22/03/1936, pp. 2.293-2.294) que regulaba la situación de las escuelas maternas tras su revisión y eliminación de las que fueron creadas de forma ficticia y sin personal adecuado.

Mediante Decreto de 26 de marzo se restablecían los Consejos regionales de Primera y Segunda enseñanza (*Gaceta de Madrid* del 27/03/1936, p. 2.439) y se creaba el Consejo de Cultura Primaria en Madrid (*Gaceta de Madrid* del 27/03/1936, p. 2.440) que otorgaba a la ciudad plena autonomía en las cuestiones de enseñanza primaria. Por Orden Circular del 28 de marzo (*Gaceta de Madrid* del 29/03/1936, p. 2.529) el ministro Marcelino Domingo expresaba la necesidad de dignificar la escuela y retomar su sentido y función de “ser taller y jardín; centro de actividad; estímulo y ordenación del espíritu; preparación del ánimo; desenvolvimiento pleno de la personalidad; capacitación” (p. 2.529). La Orden del 2 de abril de 1936 (*Gaceta de Madrid* del 03/04/1936, p. 99) anulaba la prohibición de la coeducación en las escuelas primarias impuesta por Villalobos y el Decreto del 5 de mayo establecía la obligatoria inspección médica de los escolares (*Gaceta de Madrid* del 07/05/1936, pp. 1.255-1.257).

En cuanto a la sustitución, se retomaba el proceso mediante la Orden de 28 de febrero de 1936 (*Gaceta de Madrid* del 29/2/1936, p. 1.703), por la que se pedía informe a los inspectores sobre en qué medida afectaba en las diferentes localidades el cierre de los colegios religiosos. Según el informe era necesario abrir o crear 1.270 escuelas (*Revista de pedagogía*, 1936, p. 187) para lo cual, en muchas localidades, se contaba con apoyo total de los Ayuntamientos. A través del Decreto de 26 de marzo (*Gaceta de Madrid* del

27/03/1936, p. 2.451) se volvía a constituir la Junta de sustitución y por la Orden de 6 de mayo (*Gaceta de Madrid* del 07/05/1936, pp. 1.264-1.265) se trataban de solventar los obstáculos y problemas existentes para cerrar los colegios servidos por religiosos de modo que en palabras de Pérez Galán “se venía a plantear seriamente la cuestión” (1977, p. 314) lo que generó, como ya ocurrió en 1931, tensos debates en Cortes durante los primeros días de junio. En dichos debates, las derechas atacaron duramente a la escuela laica tergiversando incluso su sentido confundiéndolo con la escuela única⁴⁹.

Sin embargo, más allá del cierre de algunos pocos colegios de congregaciones durante los meses del gobierno del Frente Popular, el levantamiento del 18 de julio interrumpió toda la acción política educativa relativa a la sustitución. En un breve balance Pérez Galán concluye argumentando que las grandes tendencias educativas vigentes durante los años republicanos: la liberal, la socialista, la anarquista y la confesional serían eliminadas tras la guerra civil quedando únicamente la opción de la enseñanza confesional como única vigente. La condena y exclusión de las otras tendencias pedagógicas “no hizo sino empobrecer el desarrollo intelectual de nuestro país a límites que todavía hoy padecemos” (Pérez Galán, 1977, p. 327).

Enmarcado entre las últimas disposiciones del Gobierno del Frente Popular se aprobó el Decreto de 23 de junio, modificado a inicios de julio, que reformaba la Ley Salmón de 1935⁵⁰ ampliando su ámbito de actuación a los edificios escolares. Así, se pretendía a la vez que construir escuelas mitigar las altas tasas de paro obrero.

En lo que respecta a la escuela rural, poco afectaron las reformas del nuevo gobierno llevadas a cabo de febrero a julio⁵¹. Será a partir de octubre ya iniciada la contienda cuando por Real Orden vuelven a aparecer noticias sobre nuevas escuelas en los Libros de Registro conservados en los archivos.

El asesinato del teniente José del Castillo en la noche del 12 de julio por elementos derechistas y de Calvo Sotelo en la madrugada del 13 por los izquierdistas “propició el clima necesario para que un sector del ejército que llevaba planificando el golpe desde

⁴⁹ Discursos extraídos de los *Diarios de Sesiones* en Pérez Galán (1977, pp. 316-323). Además, explica el autor cómo en algunos casos ciertas expresiones fueron alteradas por historiadores posteriores como es el caso de Ricardo de la Cierva, quien, tomando referencias de Gil-Robles, en su obra *La Guerra Civil en España* (1969) atribuye a Domingo Barnés las palabras de que las órdenes religiosas “prostituían” (p. 699) al niño. En 1936 Domingo Barnés era embajador en Cuba y su hermano Francisco Barnés era el ministro de Instrucción Pública. Prueba de la falta de coherencia y rigor histórico del que lo escribe.

⁵⁰ La Ley aprobada por el entonces ministro de Trabajo Federico Salmón Amorín fomentó la construcción de viviendas de alquiler para la clase media con el fin de mitigar el paro obrero. Los edificios tenían unas características arquitectónicas comunes que derivaron en el conocido como *estilo salmón*.

⁵¹ En la provincia de Murcia no hay noticias de creación de escuelas durante los citados meses, ni en el ámbito urbano ni en el rural.

hacía meses, tuviese la excusa esperada” (López Villaverde, 2017, p. 66). Tal como apunta Josep Fontana, tras el triunfo del Frente Popular en las elecciones de febrero, Gil-Robles, contactó con el todavía jefe del Gobierno, Manuel Portela Valladares, para decirle que la llegada al poder de la izquierda era peligrosa y que no había otra salida que la de que Portela siguiese al frente del Gobierno y proclamase una dictadura, para lo cual podía contar con la total adhesión de las derechas, “así como de cuantos elementos representaban la estabilidad y el orden en el país. En vista de que Portela se mostraba indeciso, Gil-Robles se puso en contacto con el general Franco, jefe del Estado Mayor, quien se puso de inmediato a conspirar por su cuenta” (Fontana Lázaro, 2011, p. 1). Franco aprovechando su posición en el ministerio y contando con el apoyo de Goded y Del Pozo, contactó con los generales más afines y jefes de unidades armadas para hacerse con el poder mediante un golpe militar en la capital. Sin embargo, la falta de apoyo de la guardia civil y las fuerzas de asalto le conllevaron retrasar su plan. Sin embargo, el levantamiento de julio no fue una “Sanjurjada” más como posiblemente interpretaron las autoridades republicanas. El gobierno de Casares Quiroga tuvo que hacer frente a una rebelión militar el 17-18 de julio que fue incapaz de impedir a pesar de las noticias y rumores. “El golpe de estado fracasó y triunfó a la vez dividiendo al país” (González Calleja et al., 2015, p. 1.175).

Para explicar el golpe militar de julio de 1936 se debe poner la atención en los múltiples enfrentamientos y en la complejidad de actuaciones que se protagonizaron más allá del ámbito institucional. Las tensiones internas de los partidos y los conflictos intersindicales, nacionalistas, locales, religiosos, y educativos, entre otros muchos, que se plantearon dada la apertura y dinámica del régimen democrático no se polarizaron hasta muy tarde en los dos bandos que se enfrentarían a partir de julio de 1936. Y aún más,

la Guerra Civil no se hizo ni contra los ‘desmanes del Frente Popular’, ni contra la inexistente ‘amenaza’ del comunismo, sino contra el programa de reformas de unos republicanos moderados que no amenazaban más que los privilegios injustos de unas clases dominantes que obstaculizaban el progreso del país (Fontana Lázaro, 2011, p. 2).

El proyecto democrático y de reforma del país sufrió un duro golpe en julio de 1936 para culminar en 1939 tras la derrota republicana en la Guerra Civil. Las políticas de reforma que los republicanos habían puesto en marcha se interrumpieron de forma

abrupta y la guerra supuso “un punto de inflexión y no retorno a la situación anterior en paz” (González Calleja et al., 2015, p. 1.175). Además, la situación internacional no fue propicia para los republicanos españoles pues a la sublevación interna se sumó la retracción de las potencias democráticas y la acometida fascista, “con esos dos primeros vectores la República tenía perdida la guerra en septiembre de 1936” (Viñas Martín en Amorós, 2011, p. 74), el apoyo soviético únicamente permitiría empezar a echar un pulso que finalmente se perdió.

Nuevamente el intento de instaurar un régimen republicano en España había sido, por segunda vez, un ensayo fallido (Domínguez Domínguez, 1999 p. 62). En el terreno educativo se paralizaron todas las reformas, proyectos e intentos orientados a revalorizar la escuela.

2.6. La representación viva y activa de la administración educativa republicana en la escuela rural: Consejos Provinciales, Consejos Locales, Consejos Escolares e Inspección educativa

La construcción y creación de nuevas escuelas, así como la revitalización de las mismas fue el objetivo prioritario de la política republicana, pero como el propio Llopis afirmaba, no menos necesario era también su protección y cuidado, progreso y perfeccionamiento (Llopis Ferrándiz, 2005, p. 148). La escuela representaba el lugar más idóneo para la extensión y práctica de la democracia entre el pueblo español y esta noble misión debía contar con el amparo de diversos órganos e instituciones que velasen por ello. Tal como se iniciaba el Decreto de 9 de junio de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 10/06/1931, pp. 1.281-1.284) “Urge estructurar debidamente con eficacia y dignidad el funcionamiento de la instrucción pública”, es un deber de Estado “inexcusable y primordial” y para ello, se hacía imprescindible crear “órganos de vigilancia y asistencia que permitan dar a la acción cultural del Estado una sistematización ordenada y eficiente” (p. 1.281). Mediante el citado Decreto se creaban los Consejos de protección escolar y en posteriores Circulares se completaban sus funciones.

La figura del maestro, pieza clave en la nueva misión educativa de la escuela era fundamental, pero al tiempo también lo era definir la organización, orientación y alcance de todo un sistema administrativo que sirviese de enlace entre las decisiones políticas plasmadas en la *Gaceta* y la puesta en marcha de las mismas, es decir todos los órganos e instituciones a nivel nacional, regional y local que actuaban en la antesala de

la realidad. Para los republicanos la labor política de la administración educativa no podía limitarse únicamente a la aplicación de las normas y leyes aprobadas, el sentido social de la escuela pública debía hacerse evidente y para ello era necesario reformar las antiguas y denostadas Juntas Provinciales y Locales de Primera Enseñanza, y sustituirlas por Consejos de Protección escolar⁵², que asumiesen algunas atribuciones de la Administración Central, ensayando así principios de autonomía. La administración educativa se desarrolló de forma más amplia y adquirió un carácter más estatal con el fin de evitar abusos por parte de caciques locales. Los republicanos apostaron por una política educativa descentralizada que conllevó “el primer intento de establecer en España un sistema de participación educativa” (Viñao Frago, 1994, p. 37)⁵³. Tanto la Inspección, como los nuevos Consejos Provinciales y Locales, permitían aplicar las normas emanadas de las esferas ministeriales para promover iniciativas educativas en la comunidad (Domínguez Domínguez, 1999, p. 116).

A partir de estas medidas, se potenciaba la colaboración y cooperación de todos los grados de enseñanza mediante la creación de los Consejos Provinciales y Locales, en sustitución de las Juntas de análoga denominación, y los Consejos universitarios de enseñanza primaria, “llamados a influir elevada e intensamente en la obra de la educación pública y asegurar sus posibilidades” (*Gaceta de Madrid* del 10/06/1931, p. 1.281). Además, para que la escuela “gane en universalidad y en tono espiritual, acercar y relacionar cada día más íntimamente la universidad y la escuela (...) es decir, la más alta cultura nacional con la cultura del pueblo” (Llopis Ferrándiz, 2005, pp. 154-155). También, los vínculos entre escuela y entorno se reforzaban con la creación de los Consejos Escolares que debían estar presentes en todas las escuelas nacionales.

Los Consejos universitarios de enseñanza primaria presentes en cada universidad, debían estar formados por el Rector o un delegado suyo, un catedrático de Letras y otro de Ciencias, un catedrático de Instituto, un profesor o profesora de Escuela Normal, un inspector de Primera enseñanza nombrado por el Consejo de Inspección de la provincia

⁵² La sustitución del nombre no fue casual pues trasluce el paso de lo que podía ser una asociación de carácter más jurídico (Junta) a un órgano con función asesora y consultiva (Consejos). El deseo republicano de transformación de la escuela y todo lo que la rodease en una institución reflejo de valores democráticos quedó plasmado en estos aspectos.

⁵³ Las Juntas Provinciales y Locales habían estado actuando casi desde su fundación como Comisiones de Instrucción Pública, anteriores a la Ley Moyano, donde se regulaban sus funciones y atribuciones, como órganos al servicio del caciquismo de los poderes políticos, sociales y confesionales (Llopis Ferrándiz, 2005, p. 150). Con la creación de los Consejos de Protección Escolar integrados por diferentes miembros de la comunidad educativa, los republicanos pretendieron dar a estos nuevos *organismos vitales* un mayor grado de intervención e implicación en las cuestiones educativas, así como una mayor independencia respecto a asuntos políticos e ideológicos.

y un maestro y una maestra nacional que se reunirían al menos una vez al mes. La función de este Consejo, delegado del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, sería “coadyuvar, mediante los elementos que existan en la Universidad, al perfeccionamiento del Magisterio, a la difusión de la cultura popular y a la afirmación del sentido social de la Escuela pública” (artículos 1 al 4. Decreto de 9 de junio de 1931, *Gaceta de Madrid* del 10/06/1931, p. 1.282) llevando a las aldeas y pequeños pueblos las eminentes figuras de la ciencia española.

En cada provincia la enseñanza primaria dependería de un Consejo Provincial formado por los inspectores de Primera enseñanza de la provincia; un profesor y una profesora numeraria de las Escuelas Normales; el jefe de la sección administrativa de Primera enseñanza, un maestro y una maestra nacionales, un maestro de enseñanza privada, un padre y una madre de familia cuya reunión se aconsejaba al menos dos veces al mes. Las funciones tanto administrativas como de orden pedagógico, se concretaban en contribuir al perfeccionamiento profesional del magisterio mediante organización de cursillos, conferencias, creación de bibliotecas, subvención de viajes, etc., y realizar los nombramientos de maestros interinos, sustitutos o suplentes. También conceder permisos, licencias y permutas entre provincias, tratar los expedientes del magisterio y velar porque la enseñanza en cada provincia quedase siempre atendida. El Consejo Provincial debía además aprobar los presupuestos y gastos de material de escuelas y organizar el calendario escolar atendiendo a las peculiaridades de cada provincia para favorecer así la asistencia escolar. Igualmente, el Consejo debía atender y procurar la obra de las Misiones Pedagógicas en aquellas zonas que mayormente requiriesen de su presencia. Su labor, varia y compleja, en palabras de Llopis, “convierte a estos organismos en centros de renovación espiritual y material de la vida de las escuelas” (2005, p. 157). El hecho de que en su composición participasen padres de familia, confería a este Consejo un carácter más democrático y participativo de las bases sociales de la escuela y de la cultura del pueblo.

Por cada ayuntamiento se formaría un Consejo Local de Primera enseñanza, constituido por un representante del Ayuntamiento, como intermediario con la corporación local, un maestro y una maestra nacionales, un médico-inspector de Sanidad, un padre y una madre de familia que debían reunirse una vez al mes como mínimo. La composición, sencilla y alejada de solemnidad y artificio, pretendía ser cercana y próxima a los más directos intereses de la escuela. Este Consejo Local, asesorado y animado por el Consejo Provincial, debía cuidar de que las escuelas se hallasen instaladas en locales

adecuados y que reuniesen unas mínimas condiciones higiénicas y pedagógicas, así como que dispusieran de mobiliario y material adecuados, en caso contrario debían informar al respectivo Consejo Provincial. También ocuparse de que al magisterio se le asignase casa-habitación “decorosa” y “reciban con puntualidad la indemnización que les corresponda” (artículo 2 Decreto de 9 de junio de 1931, *Gaceta de Madrid* del 10/06/1931, p. 1.283). También, en su afán de “recoger las inquietudes y palpitaciones de los vecinos de cada pueblo” (Llopis Ferrándiz, 2005, p. 159), velar por la asistencia escolar, fomentar las clases de adultos y colaborar con el maestro en la organización de conferencias, lecturas, etc. impulsando la cultura popular y estrechando así los vínculos entre escuela y comunidad. Además, los miembros del Consejo Local, previa, justificación argumentada del maestro, podían conceder permisos de hasta ocho días de ausencia siempre y cuando la enseñanza quedase siempre atendida. Llopis definía estos Consejos como instituciones esencialmente ciudadanas cuya misión se concretaba en defender los intereses del niño y de la escuela (2005, p. 160).

También desde la Dirección general de Primera enseñanza se favorecería la constitución de Consejos Escolares, a nivel de centro, que velasen por los intereses morales y materiales de las escuelas nacionales. Aquí radicaba la gran novedad organizativa republicana, pues estos Consejos no tenían antecedentes previos, sus funciones eran similares a las de las asociaciones de padres de familia y amigos de la escuela, pero en este caso, adquirirían un valor de institución pública ligado a los Consejos locales, provinciales y universitarios contribuyendo en la práctica a la aspiración republicana de armonizar todos los grados de enseñanza. Estarían formados por un representante del municipio, dos padres y dos madres de alumnos, el director y un tesorero que debían mantener reuniones mensuales para su correcto desempeño. Actuarían como auxiliares del Consejo Local ocupándose de arreglos de edificios escolares, mantenimiento de mobiliario, solicitud de material, aplicación de los Reglamentos sanitarios a los locales escolares, limpieza, calefacción, información sobre asistencia escolar, organización y funcionamiento de las obras complementarias a la Escuela tales como cantinas, colonias y roperos, y solicitud de las Misiones Pedagógicas. Para el cumplimiento de sus funciones, estos Consejos recibirían subvenciones del Estado y los municipios en función del número de alumnos, además podrían recibir donativos, legados y recaudar fondos a través de la organización de colectas, cotos y fiestas escolares.

En la ordenación de toda esta estructura educativo-administrativa la tarea del inspector como elemento indispensable de la transformación educativa republicana adquirió un

papel relevante. Los inspectores, sujetos largo tiempo a los vaivenes políticos del gobierno de turno, adquirieron nueva representatividad con el nuevo régimen republicano. En la publicación del Decreto de 2 de octubre de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 03/10/1931, pp. 62-63) se regulaba el ingreso a la Inspección Profesional de Enseñanza primaria. En tanto era necesario asegurar la máxima eficacia escolar, se hacía vital cuidar de una excelente orientación pedagógica y seleccionar de forma cuidadosa el personal a quien confiar esta asistencia. Al igual que en disposiciones anteriores, los maestros podían aspirar a la Inspección mediante pruebas “que ahora se subordinan a la justificación convincente de una labor escolar merecedora de estimación, a la vez que se ordena una serie de ejercicios centrados en el conocimiento de la teoría y de la práctica educativas” (Decreto de 2 de octubre de 1931, *Gaceta de Madrid* del 03/10/1931, p. 62)⁵⁴. Además, por primera vez se contemplaba la posibilidad de que los mejores maestros pudiesen incorporarse al servicio de la Inspección, sin apartarse de sus escuelas, lo cual favorecería un contacto más directo con la práctica escolar y el ensayo de nuevos métodos docentes e iniciativas contrastadas.

Como ya se ha anotado arriba, las medidas relativas a la atención, mejora y perfeccionamiento de la Inspección se continuaron en el año siguiente. Así, durante el bienio social azañista se publicó el Decreto de 2 de diciembre de 1932 (*Gaceta de Madrid* del 07/12/1932, pp. 1.684-1.689) que confería una nueva fisonomía a la tarea inspectora e intensificaba su carácter técnico, acercándola al maestro y a la escuela para infundir nuevo espíritu a la enseñanza. Convertía al inspector en un Profesor ambulante y consejero escolar que fomentase escuelas de ensayo donde trabajar con nuevos métodos pedagógicos. Se fomentaba el trabajo de los Centros de Colaboración Pedagógica, con una importante función en las escuelas rurales, creando espacios de formación e intercambio de ideas y proyectos profesionales (artículo 15, apartado 9º, Decreto de 2 de diciembre de 1932, *Gaceta de Madrid* del 07/12/1932, p. 1.686). Además, con el fin de lograr la unidad pedagógica y evitar distinciones sexistas, se suprimía la antigua denominación de zonas masculinas y femeninas, colocando al frente

⁵⁴ Había dos procedimientos: 1) mediante oposición libre entre maestros nacionales, menores de cuarenta años de edad, que acreditasen cinco años de buenos servicios en propiedad y en escuela pública, y entre graduados de la Facultad de Pedagogía o Maestros Normales procedentes de la Escuela Superior del Magisterio; 2) mediante concurso restringido entre maestros nacionales con más de quince años de buenos servicios en la enseñanza oficial, que necesariamente deberían ejercer su labor en las zonas rurales de más difícil acceso (artículo 32, Decreto de 2 de diciembre de 1932, *Gaceta de Madrid* del 07/12/1932, p. 1.688).

de cada una de ellas, indistintamente, un Inspector o una Inspectora. También se creó una Junta de Inspectores para coordinar el trabajo e impulsar la cooperación con los Consejos de protección a la infancia y las Escuelas Normales. Uno de los instrumentos de dicha colaboración y órgano difusor de las nuevas ideas y prácticas pedagógicas fue la edición del *Boletín Pedagógico*.

Posteriormente, durante el gobierno de la CEDA y bajo los ministerios de Joaquín Dualde Gómez y Luís Bardají López, se aprobaron respectivamente los Decretos 23 de julio de 1935 (*Gaceta de Madrid* del 25/07/1935, p. 856) y de 26 de noviembre de 1935 (*Gaceta de Madrid* del 28/11/1935, pp. 1.722-1.723). Mediante el primero y bajo el argumento del enorme costo que implicaba su mantenimiento, quedaba anulada la Inspección Central y, por el segundo, se establecía de nuevo el traslado de inspectores “por interés del servicio”.

En 1936, durante el corto gobierno del Frente Popular se aprobó el Decreto de 4 de marzo (*Gaceta de Madrid* del 05/03/1936, pp. 1.845-1.846) por el cual se restablecía la Inspección Central, volvían a sus cargos los funcionarios que habían sido desplazados y se restablecía su inamovilidad, salvo en casos de petición propia (p. 1.846). Nuevamente, aunque por un período corto de tiempo, la inspección educativa recobraba su valor de coordinación y asesoramiento pedagógico.

Respecto a la escuela rural, la voluntad republicana de llegar a los pueblos y aldeas, lugares y villas más alejados y conectar con la cultura popular, se dejaba sentir en las palabras y escritos políticos, así como en el planteamiento y diseño de toda esta estructura organizativa de carácter vertical y con sentido participativo (dimensión horizontal). El interés porque la organización y funcionamiento de la escuela fuese más acorde al contexto en que se ubicaba quedó patente en la flexibilidad otorgada a los Consejos Provinciales para fijar el almanaque escolar de cada localidad, así como también en la participación de los padres de familia como agentes representativos de los escolares. De igual modo, el cuidado de la asistencia escolar y la atención a la actividad de las Misiones Pedagógicas en aquellas zonas o lugares donde fuesen más necesarias se expresó claramente en las funciones otorgadas a los nuevos organismos.

La descentralización de gran parte de la organización educativa conllevaba un contacto más real y cercano con los problemas de la enseñanza en cada provincia. Al menos es lo que posiblemente se pretendió desde el Ministerio. Sin embargo, quizá se confió demasiado en la buena voluntad y buen hacer de los gestores provinciales y municipales. Desde las páginas de la revista *El Magisterio Español* surgieron voces

críticas pues denunciaron la inoperancia de algunos Consejos Locales que básicamente trataron de asuntos menores de tipo administrativo relacionados con el magisterio y no tuvieron autonomía, poder, ni medios para la protección y cuidado de los intereses del niño y de la escuela (11/09/1934, p. 583; 20/11/1934, p. 329 y 04/12/1934, p. 425). De estas cuestiones y aún más de las alejadas zonas rurales, ni qué decir. Todavía durante los años republicanos la figura del cacique se mantuvo viva y activa en muchos pequeños pueblos españoles y el caso de la provincia de Murcia no fue una excepción. Los presupuestos para educación, antes como ahora, no fueron suficientes e incluso disminuyeron las partidas según los intereses políticos de cada República en el poder. La educación en muchos ayuntamientos no pasó a ser un tema prioritario en los años republicanos como tampoco antes lo había sido y aquí valen excepciones. Allí donde los sectores políticos gobernantes fueron más afines con el gobierno central, la educación adquirió mayor valor y el ayuntamiento de Murcia lo fue, no tanto otras corporaciones municipales de la provincia donde los asuntos de educación apenas eran tratados en los plenos pasando en casos varios meses sin que el tema ocupase unas líneas en las actas de sesiones. En los capítulos posteriores se analizará el real impacto de las intenciones y de la organización pedagógico administrativa diseñada por los republicanos.

CAPÍTULO III: CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS SOBRE LA ESCUELA RURAL. EL MODELO DE ESCUELA RURAL REPUBLICANA

Junto al discurso político y el lenguaje normativo que configuran los sistemas educativos a lo largo del tiempo y crean una determinada cultura de la escuela, los saberes que genera la investigación y el estudio científico, influyen también en la conformación de una cultura escolar, ligada al desarrollo del conocimiento experto. La necesidad de extender la escuela, la educación y la cultura a todos los pueblos del territorio nacional fue una idea expresada y defendida por todos los sectores pedagógicos del país. Sin embargo, aunque el progreso pedagógico y moral de la escuela rural fue una idea compartida por todos, existieron discordancias en cuanto a cómo y de qué manera debía realizarse tal proyecto. Dichos antagonismos quedaron reflejados en las dos tendencias políticas predominantes en España durante el siglo XIX. Mientras que para los sectores más conservadores era importante que hubiese escuelas en el campo, no lo era tanto que los edificios fuesen aptos ni que sus maestros estuviesen tan bien formados como los de las escuelas de ciudad, a lo cual iba parejo la no aceptación de que recibiesen igual remuneración. Se consideraba la necesidad de aumentar el nivel cultural de la población del campo, pero más bien como una forma de cierto paternalismo. Por el contrario, en el pensamiento pedagógico español más progresista se gestó un modelo de escuela rural que en algunos casos idealizó la realidad. Era necesario dotar a la escuela rural de la dignificación que merecía y su atención era además básica, pues en muchos pueblos la escuela representaba el único enlace con la cultura. Así, se configuró un modelo ideal de escuela rural adecuada al contexto, con edificios aptos a las condiciones y al ambiente en que se ubicaban, organización propia y un magisterio dedicado y bien formado que elevase el nivel cultural de la población, enseñando a amar y apreciar la vida en el campo. Las cuestiones referidas a su organización, currículum, magisterio y edificios, abogaban por una transformación profunda de la escuela rural española aunque, su puesta en práctica fue muy compleja.

3.1. La llegada de la escuela al campo: entre la aceptación y la necesidad

La llegada de la escuela al medio rural se producía al tiempo que se pasaba de una estructura socioeconómica agraria a una industrial. Como institución formal la escuela

surge en la ciudad, para la ciudad (Feu i Gelis, 1996, p. 23). El nuevo orden económico y social avenido con la Revolución Industrial, de carácter marcadamente urbano (la mayor parte de industrias se asentaron en torno a las grandes ciudades y centros comerciales más allá del anterior sistema doméstico de carácter rural), y cuyos orígenes se remontan al siglo XVI, activó toda una serie de mecanismos y dispositivos que hicieron necesario crear instituciones de formación, instrucción, capacitación y adiestramiento de la nueva clase trabajadora, especialmente de los más jóvenes. En este sentido, la escuela adquirió un carácter funcional y conforme al lugar donde se ubicase y las prácticas desarrolladas, pasó a convertirse en un elemento moderador de procesos de dominación y de estratificación social. Ciertamente, el nuevo orden social europeo instaurado tras la caída del Antiguo Régimen y el triunfo de la Revolución Francesa, entronizó a la nueva clase burguesa como rectora de la nueva sociedad. En este contexto, la ciudad, espacio prioritario de residencia de la burguesía, fue poco a poco divorciándose del campo. Además, la ciudad ya desde sus orígenes remotos se había configurado como el espacio donde se aglutinaba la población, donde se ubicaban los centros administrativos y de poder, y desde donde se ejercía la autoridad y la asistencia; punto de reunión y encuentro de nuevas ideas, foco de actividades formativas y didácticas, así como de intercambio y difusión de saberes y ciencia.

En 1922 Luis Santullano en un artículo titulado “Campo y ciudad. La Escuela y la vida rural” anotaba en cuanto al pasado feudal “la organización que trae el feudalismo acaso haya contribuido a torcer la trayectoria de la vida campesina, divorciando a pesar de la colaboración conocida, a señores y villanos” (p. 362). Los grupos privilegiados y de letrados que durante toda la Edad Media trataron de racionalizar la explotación al campesino con la teoría de los tres órdenes (los que rezan, los que luchan y los que trabajan (la tierra)), proyectaron la figura del habitante del medio rural como la de un campesino ridículo y estúpido, más “por el inconfesado temor a su rebeldía” (Fontana Lázaro, 2013a, p. 86) dadas las múltiples revueltas sociales (cuyo objetivo era cambiar ese sistema) llamadas de forma genérica “guerras de campesinos” (Fontana Lázaro, 2013a, p. 82) por estos mismos grupos, que por una auténtica realidad. “El rústico, vulgar, estúpido y malvado que hacía peligrar el orden establecido abarca(ría) todos los matices de la barbarie, la ignorancia y la bajeza que caracteriza(rían) al villano frente al noble” (Fontana Lázaro, 2013a, p. 88), y que en cierto modo asientan la diferencia entre lo rural y lo urbano, y sigue J. Fontana:

todas estas resistencias al orden establecido, en los planos político, económico, social y religioso, se nos muestran generalmente como anomalías en el curso normal de la historia (...) Pero si examinamos la historia de Europa en el tránsito de la Edad Media a la Moderna con una mirada que no esté mediatizada por espejismos como el de atribuir a la peste todos los cambios económicos, sociales y hasta de cultura, y por la interpretación interesada que nos han legado los vencedores de quienes aspiraban a cambiar el mundo, descubriremos que tal vez hubo una alternativa a la vía de evolución seguida, un proyecto coherente para fundamentar una sociedad más justa e igualitaria, cuyos rastros pueden adivinarse en el complejo de ideas que forman lo que solemos llamar la ‘cultura popular’ de la época y que sería mucho mejor llamar ‘cultura crítica’ porque su caracterización como ‘popular’ es un recurso ideado para situarla en un plano inferior a la ‘cultura letrada’ de las élites (2013a, p. 84).

En la construcción y representación de esta imagen del campesino y todo aquello que tuviese relación con el campo como un sustrato inferior, Santullano refería de forma anecdótica en el trabajo citado anteriormente, el relato de unos fabulistas franceses que narraban la desventura de un pobre aldeano que al visitar Montpellier caía al suelo mareado por los perfumes de la ciudad; para su recuperación, el indefenso aldeano pedía que le aproximasen una pala de estiércol (1922, p. 362). Del mismo modo, y con una importante diferencia cronológica, Miguel Ángel Ortega (1995) en su libro sobre escuela rural, apuntaba algunos ejemplos de relatos en manuales escolares publicados en España en los años 90 que ofrecían una visión del mundo rural a veces tópica (folklórica), a veces negativa (tristeza/rusticidad) (pp. 20-32). Dos visiones muy separadas en el tiempo pero que reflejaban una imagen muy similar sobre el campo, sus moradores, su cultura, su educación y por extensión, sus escuelas.

Si para los años treinta en su edición revisada, Martí Alpera mantenía la visión de la realidad de una escuela rural en España desatendida y olvidada (1934, p. 9), en la actualidad, aún pervive el estigma del atraso y no faltan denuncias sobre su desatención por parte de la administración pero también por una parte de la comunidad académica¹.

¹ Al hilo de lo aquí anotado interesa ver los recientes estudios de Feu i Gelis (2003, 2004, 2019), Miguel Ángel Ortega (1995), R. Boix (2018, 2019), R. Santamaría (2018, 2020), A. Bustos (2007, 2008, 2011) y E. Corchón (2000, 2005), Pilar Abós (2007, 2011, 2015)... en cuanto al profesorado de escuelas ubicadas específicamente en el medio rural en la provincia de Murcia existe un amplio consenso en cuanto a la falta de recursos, tesis constatada por la autora de este trabajo en diversas entrevistas y encuentros (2020).

De forma paulatina y con el soporte de los triunfadores, se fue pergeñando la imagen del urbanitas y de la ciudad como antagónica y destacada, centro de progreso, de erudición, de comunicación y de luces, relegando todo aquello que no quedase entre sus límites definidos; el campo por su parte iba quedando como paradigma de un tiempo estancado, apegado a su estado más natural y elemental “atrasado, ignorante y limitado” (Williams, 2001, p. 25), sin afluencia de renovados pensamientos y con una población cuyo objetivo diario sería el trabajo de la tierra, elemento de subsistencia, esfuerzo y producción. En este marco y en un período más avanzado en el tiempo coincidiendo con la *contemporaneidad* (Aróstegui, 2006b), la escuela apareció en principio como algo ajeno al contexto rural exportando unos aprendizajes, unas pautas de socialización, unos ritmos y horarios de actividad propios del espacio urbano y aplicados en función de las nuevas necesidades productivas. Este carácter funcional atribuido a la institución educativa conllevaba la proyección de la misma más como una preparación para la emigración a la ciudad y para el trabajo en el sector industrial o de servicios, que para la permanencia y el desarrollo del trabajo agrícola en el campo (Viñao Frago, 1984, p. 181). No se ahondó en la función de permanencia y mejora del medio que la misma podía fomentar y sobre la que buena parte de la pedagogía especializada trataría después.

Efectivamente, la escuela primaria no surgió con el único propósito de alfabetizar (Cook Gumperz, 1988, pp. 15-16), y entre otros, Martí Alpera destacaría la necesaria misión social y cultural que la escuela debía cumplir en los pueblos. Aunque en España fue “casi la única agencia de alfabetización frente a otras posibles como la familia, la Iglesia, o el Ejército” (Viñao Frago, 1984, p. 151), bien es cierto que para el espacio rural el peso específico de la Iglesia como agente socializador y en muchos casos acompañado de una acción alfabetizadora, fue importante. Sin embargo, sin considerar la repercusión y significación que supuso la llegada de la escuela al campo, y partiendo casi en exclusiva de una sesgada mirada desde lo urbano como sinónimo de desarrollo y progreso, hacia lo rural, surgieron voces críticas orientadas hacia el desprecio y la desconsideración de todo lo que rodease a la escuela del campo. Consideraba J. Junquera en alusión al menosprecio sobre la escuela rural “no tiene nuestro pueblo la preparación necesaria para poder comprender el inmenso valor de la escuela. Se ve despreciada incluso por las autoridades locales” (1925, p. 424). Tampoco en algunos

No obstante, esta cuestión escapa del marco temporal de nuestro estudio y será tratada en trabajos posteriores.

personajes literarios faltaron ejemplos de las visiones de desestimación hacia el ambiente rural visto desde el urbano, es el caso de la novela *Peñas Arriba* de Jose M^a de Pereda (1895) donde el protagonista Marcelo muestra claramente sus iniciales reticencias, luego absolutamente mudadas, al ambiente de campo, o el ejemplo más actual de *Diario de una maestra* de Dolores Medio (1984).

Esta percepción de angostura y estrechez de miras atribuida al campo tenía para otros contemporáneos su salvación en la escuela y en las potencialidades que ésta podía y debía ofrecer. En opinión de Martí Alpera, los problemas eran muchos y muy profunda la desatención política, pues la escasa legislación apenas había sido aplicada en la práctica (1934, p. 130), “la ignorancia de la gente del campo y de la costa y las rudas condiciones en que se ha desarrollado su vida, han modelado toscamente su carácter. Su incultura (ha hecho a estos hombres) groseros y brutales” dirá Alpera (1934, p. 110). Dicha situación, en oportunas palabras de Ballesteros, consonantes con Alpera, se debía al desinterés por la escuela rural en buena parte de la legislación y de los poderes públicos

el resultado de esta obra negativa es la profunda desorganización que reina en la enseñanza, el mísero ambiente cultural de nuestros pueblos y la indiferencia de las gentes por los problemas más hondos de la Escuela, porque lógicamente la desatención y el olvido de los que mandan se traduce en indiferencia, en despreocupación de los que han de obedecer (1922, p. 248).

De igual modo, la insensibilidad hacia la educación popular fue vista a través de la prensa general, así por ejemplo *El Eco de Cartagena* en un sugestivo artículo titulado “Una plaga nacional” denunciaba la inoperancia de las clases privilegiadas en reducir el analfabetismo y el gran perjuicio que ello llevaba consigo (El Eco de Cartagena, 1917, p. 1). Sobre esta noticia y sobre las palabras de Alpera y Ballesteros, conocedores de la realidad escolar de su tiempo y cuyos escritos denotan gran interés y preocupación por las aulas rurales y en extensión por las comunidades, se refleja el testimonio de Juan, un campesino de Calasparra, recogido por J. Frigolé²: (se refiere aquí a su padre y compañeros, hacia los años de 1910) “eso era en aquellos hombres lo que pensaban, no

² Joan Frigolé en su libro *Un hombre*, presenta la historia de vida de Juan P. M., un trabajador nacido en Calasparra. Se abarcan los años iniciales desde 1900 hasta los años 60. El relato permite aproximarnos a partir de su experiencia vital a la realidad de la vida en el campo durante los años que comprende nuestro estudio. Así su testimonio será evocado en varias partes de esta tesis pues se manifiesta en primera persona la situación social y cultural de la vida en el campo, el régimen de trabajo, el trabajo infantil y otros muchos aspectos que tratamos a lo largo de este estudio.

pensaban en nada, en nada, por falta de escuela, por falta de... Oscuridad que había en aquellos tiempos tan atrasados (...) Es que los hombres no discurrían nada, nada, nada...” (1998, p. 61) “la mayoría de los agricultores somos calabazas de esas que llevan los pescadores para echar a los peces” (1998, p. 109) palabras que evidencian una situación social a las que se sumaba un profundo pesimismo vital derivado de las duras condiciones de vida del trabajador del campo a principios de siglo “a veces decía uno: ¿pa qué me parió mi madre y no me hubiera ahogado antes de nacer? ¿por qué no me hubiera ahogado mi madre y no esa pena que tenemos los pobres?... siempre maldiciendo... y era por la vida tan amargada...” (1998, p. 153)³.

En contraste con la perspectiva apuntada sobre el campo y la ciudad, sus moradores y sus concretos asentamientos, se depositaron sentimientos intensos. El campo atrajo sobre sí la idea de un estilo de vida natural: de paz, inocencia y virtud simple, “lleno de satisfacciones, un campo apacible generoso y bello” (Nogués Sardá, 1922, p. 174), mientras que la ciudad fue concebida como un lugar de ruido, de vida mundana y de ambición (Williams, 2001, p. 25). En ello cabe referir la no menos importante idealización de la vida rural, o de lo que se entiende por vida rural al apelar a cuestiones como la “paz, la inocencia y la virtud simple”, a veces en retrospectiva (cualquier tiempo pasado fue mejor), a veces desde un presente posiblemente desconectado de la tierra. Sobre esta cuestión la literatura es abundante y variada, se ahonda en los contrastes y en muchos casos se trata de perspectivas, “la estructura del sentir” o modos de ver, donde los sentimientos ocupan lugar destacado, “nunca es posible adscribir un género discursivo o literario a una sola forma de sociedad o a una única configuración ideológica (...). El campo nunca es paisaje antes de la llegada de un observador ocioso que puede permitirse una distancia en relación con la naturaleza” (Sarlo en Williams, 2001, p. 19)⁴. Para Raymond Williams el paisaje, tanto en su dimensión material como en alusiones literarias, es elaboración de un tipo particular de observador apartado del

³ Otro ejemplo ambientado en torno a los años sesenta y setenta que presenta el fenómeno despoblador del campo español y que evidencia en tono literario la soledad y la vida aislada es el de la novela *La lluvia amarilla* de Julio Llamazares. Con marcada diferencia cronológica pero vivo reflejo de la dureza de la vida del trabajador del suelo, de sus penalidades y sobre todo de su tenaz carácter es la novela *La Barraca* de Blasco Ibáñez que narra la lamentable vida de una familia instalada en unas tierras arrendadas en la huerta valenciana hacia finales del siglo XIX.

⁴ Obviamente esta cuestión trasciende los límites de este trabajo, pero es evidente que la vida diaria en el campo antes y ahora continúa conservando muchos condicionantes tales como el acceso básico a servicios de agua, alcantarillado, alumbrado público, limpieza de calles, servicios de transporte, servicios de extensión educativa... Para el caso de la provincia de Murcia hasta 2017 había algunas pedanías en el municipio de Lorca como Nogalte, Béjar o Zarzadilla que no contaban con servicios de agua potable y a fecha de escribir estas líneas aún existen pedanías murcianas dependientes del Ayuntamiento de la capital carentes de red de alcantarillado como es por ejemplo Cañada Hermosa.

mundo del trabajo, así por ejemplo destaca que la poesía y la literatura pastoral inglesa del siglo de las luces ofrecían una visión idílica de lo rural frente a las letras emanadas por un hastiado “poeta trillador”⁵:

Ninguna fuente murmura aquí, ningún cordero retoza
Ni trina el pardillo, ni hay praderas de apariencia feliz;
Todo conforma una escena sombría y melancólica
Capaz únicamente de provocar de la musa el hastío.
Cuando nosotros trillamos los guisantes color de hollín,
Apenas podemos reconocer nuestro color natural al regresar de la labor
...
Semana tras semana esta tediosa tarea realizamos,
Salvo cuando los días ventosos crean una nueva
Nueva, por cierto, pero ¡a menudo peor!
La trilladora solo se somete al castigo del Señor.

Claras eran las palabras del devenir cotidiano del “poeta trillador”. De forma evidente las visiones idílicas y moralizadoras no fueron sino “una representación de lo que las élites de cada sociedad querían que fuese el mundo rural” (Ortega Prieto, 1995, p. 17) visto desde su perspectiva como un mundo tranquilo, apacible y sencillo donde pasar largas temporadas de recreo, pero sin ningún tipo de atención a las necesidades reales de su población. La alabanza de aldea proclamada por fray Antonio de Guevara tenía una clara función, en palabras de Ortega siguiendo las tesis de H. Lefebvre (1995, p. 18) “acudir al rescate de aquellos valores que más interesan en cada momento (...) porque resulta que el objetivo final es recomendar la agricultura (la vida rural) como medicina, sedante o domador eficaz”, así se reflejaba en el fragmento citado en alusión a la Escuela Nacional francesa:

Las facultades físicas, los progresos en el trabajo manual, el desarrollo del sentido estético y utilitario del espíritu del orden y de método; la negligencia y falta de tenacidad y espíritu de constancia de los alumnos, se marcan de modo muy patente en el aspecto de cada jardincito (citado en Ortega Prieto, 1995, p. 19, *L'Ecole Nationale*, Albó, p. 34).

⁵ Citado en Williams, 2001, p. 124. *The Thresher's Labour in Stephen Duck Poems on Several Occasions*, Londres, 1736. Stephen Duck, conocido como el “poeta trillador” fue reconocido por la reina Carolina de Inglaterra tras lo cual se le ofrecieron los hábitos y abandonó la vida en el campo.

De este modo, los asilos e internados rurales para niños y jóvenes “moralmente abandonados” cuya fundación hunde sus raíces en siglos pasados con experiencias tales como la de Pestalozzi en Suiza, se encuadran dentro de los “usos” que históricamente se le han dado a la enseñanza de la agricultura como actividad formativa y depurativa (Ortega Prieto, 1995). Tal es el caso de la fundación de la Obra Tutelar Agraria por Ramón Albó en Barcelona en 1928, aún activa. De igual manera se entendía la labor desarrollada durante la Segunda República en el monasterio de San Salvador de Oña (Burgos) donde la agricultura era utilizada como correctivo de niños y jóvenes sin familias y sin posibilidades de educación formal (Igeldo Zaldívar, 2019).

Con todo ello y teniendo en cuenta estas diferentes percepciones, se fueron asentando una serie de tópicos o ideas preconcebidas sobre el medio rural, sus habitantes y sus escuelas. Sobre estas ideas preestablecidas se generaron diversas opiniones sobre cómo debía ser la escuela. De todos los aspectos a tratar, quizá el de su función social sea el que ha recibido mayor atención en los textos pedagógicos y desde las páginas de la prensa general y especializada en temática educativa y donde confluyen de forma generalizada todas las tendencias ideológicas. Así, el reclamo a la necesidad de establecer escuelas en los pueblos diseminados y partidos más alejados con el fin de que la clase de labradores, honrada y laboriosa, tuviera quien les enseñase “los verdaderos principios de moralidad y eterna salvación; quien les enseñara la lectura y la escritura y les abriera un vasto campo para la adquisición de nuevos conocimientos; y quien, desarraigando supersticiones y errores, contribuyera a su riqueza y a su felicidad” (*Boletín Oficial de Instrucción Pública*, 1841, p. 93) se convirtió en lugar común en casi todos los discursos políticos sobre educación pronunciados desde inicios del siglo XIX.

3.2. La escuela rural, configuración de un modelo en el pensamiento pedagógico español

La percepción de la escuela ubicada en el medio rural como una escuela marginal respecto al modelo urbano, se fue conformando a la par que los diversos reglamentos educativos fueron regulando el sistema de educación a partir del establecimiento de escuelas diferenciadas en cuanto al número de habitantes de los pueblos donde se establecían, jerarquización de los maestros por escalafones, diferentes sueldos, uniformidad del currículum... Si bien es cierto que las dos tendencias políticas conservadores y liberales progresistas, predominantes en España desde la configuración

del sistema educativo a lo largo del siglo XIX, coincidieron en la necesidad de extender la escuela, la educación y la cultura a todos los pueblos del territorio nacional, tal como reflejaban las letras del *Boletín* dirigido por Pablo Montesino, también cabe decir que existieron discrepancias en cuanto a la forma en que debía realizarse tal proyecto. De este modo, y coincidiendo con la categorización señalada por J. Feu i Gelis (1996), aquí matizada⁶, se configuraron dos modelos de escuela para el medio rural:

- Un primer modelo ideal ratificado por los sectores progresistas que defendía una escuela para el campo equivalente a la escuela de ciudad partiendo de los principios de igualdad, justicia y no discriminación. Así por tanto, la escuela debía tener todos los grados de enseñanza, los maestros debían tener el título e igual retribución y el currículum de enseñanza debía ser el mismo. Muy próximo a estos planteamientos y también afín a las corrientes progresistas que en pro de la igualdad preservaban todos los grados de enseñanza y la necesaria solvencia académica del magisterio, surgía otro modelo que apoyaba una escuela adaptada a las particulares características del contexto, esto es, permitiendo una organización y un currículum más cercano y armonizado a la realidad del entorno. No una escuela para el campo igual a la de la ciudad, sino lógicamente acondicionada al ambiente.
- Un segundo modelo defendido por los sectores conservadores que planteaba y aprobaba un tipo de escuela rural diferenciada de la urbana y en muchos aspectos en desigualdad de condiciones. Se aceptaba el modelo de escuela incompleta, en algunos casos se eximía al magisterio de la titulación justificando así su desigual retribución con un salario inferior y se admitía un currículum de contenidos más superficial y flexible. En definitiva, con la aceptación de estas diferenciaciones se legitimaba una selección social en función del lugar de formación⁷.

⁶ Feu i Gelis en su estudio distingue dos modelos de escuela en el medio rural: el de corte progresista y el conservador. En este caso se ha ampliado el modelo progresista teniendo en cuenta la diversidad de propuestas con algunos matices diferenciadores que se comentan a lo largo de las líneas siguientes.

⁷ Claramente este modelo derivaría el conflicto entre ciudad y campo. Con el proceso de modernización urbana impuesto como imagen de progreso y contraste entre lo viejo y lo nuevo, las tradiciones locales se irían diluyendo y en casi todos los territorios, la cultura imperante homogenizaría los modos y estilos de vida utilizando la escuela como un medio de transmisión de conocimientos pero también de valores culturales dominantes. Esto es lo que sucedería a partir de 1970.

A continuación, se analizan los principales elementos en los que mayormente diferían los dos modelos propuestos en cuanto a cómo debía ser la escuela.

3.2.1. Organización escolar y pedagógica: escuelas elementales, graduadas, unitarias, mixtas, completas o incompletas

Siguiendo a M^a del Mar del Pozo (2005) el primer movimiento de renovación pedagógica en España que tuvo su momento de máximo esplendor en los primeros diez años de siglo, centró su atención en la escuela graduada, la aplicación práctica de un currículum escolar orientado a la educación integral⁸ y la enseñanza fundada en el conocimiento a través de la intuición y la espontaneidad, características del movimiento vitalista, herederas del pensamiento de Rousseau y Pestalozzi, presentes en el ideario de la Escuela Nueva y evidenciadas en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza. Estos tres elementos: graduación, fomento de la educación integral y enseñanza activa y motivadora, fueron solicitados y reclamados también para las aulas rurales por parte de maestros e inspectores, partidarios de la renovación educativa que trataron de proponer y perfilar, al menos en teoría, un modelo ideal de escuela rural acorde a esos principios. La realidad no obstante, contrastaría con los proyectos.

La amplia tipología de escuelas primarias existentes en el país, dada básicamente por el tamaño y características de las poblaciones en que se ubicaban, determinó la complejidad de su puesta en práctica. En España la mayor parte de escuelas primarias eran elementales (las superiores se establecían en poblaciones mayores de 10.000 habitantes) y de éstas muchas eran incompletas, es decir, no contaban con todos los grados de enseñanza, y en casos incluso, eran escuelas “de temporada”, sin una continuidad normalizada. Esta situación, en palabras de Aída Terrón, “confería a la escuela pública un carácter claramente terminal, sesgada definitivamente por su carácter de clase” (1997, p. 105) no favoreciendo el paso hacia niveles superiores, y añade “era la escuela a la que podían acceder y a la que sólo accedían, las clases populares, especialmente en el mundo rural”, desatendida, “diluida en una mezcla de beneficencia y de autofinanciación” que se complejizaría aun más con la creación de escuelas particulares y “voluntarias” o municipales, por parte de ayuntamientos, fundaciones o

⁸ Fundamentado en la teoría de la Pedagogía moderna llamada así por Luis de Zulueta (1922) influida por el darwinismo social que abogaba por desarrollar en el individuo todas las facultades y capacidades para que pudiera desenvolverse en el mundo.

patronatos, en paralelo a la red de escuelas nacionales (Terrón Bañuelos, 1997, p. 105 y 111)⁹.

Desde el principio el modelo de escuela graduada frente a la escuela incompleta, típicamente rural, fue visto como un signo de progreso y modernidad capaz de estimular la necesaria mejora social y educativa que el país requería (Feu i Gelis, 1996, p. 87). Así en el diario mallorquín *El defensor del magisterio: periódico semanal de 1ª enseñanza de intereses generales y de noticias varias*, el maestro Joan Bosch i Cusí realizaba, en diciembre de 1904, una fervorosa defensa de la escuela graduada y reclamaba la necesidad de transformar las escuelas existentes en escuelas graduadas (citado en Feu i Gelis, 1996, p. 88). Además, la graduación de las escuelas se presentó como la piedra angular de la anhelada regeneración pedagógica del país (Barea, 1910, p. 382). Enrique Martínez Muñoz la contempló como un sistema más racional en cuanto a costes y como el mejor modelo donde implantar los principios de una pedagogía verdaderamente científica y donde ensayar los métodos de la escuela nueva (Viñao Frago, 1990, p. 16). El propio Antonio Ballesteros, gran defensor de la escuela rural, identificó la unitaria como la escuela arcaica y la graduada como símbolo de la moderna pedagogía (1926, p. 7). De este modo, la escuela graduada se configuró en el pensamiento pedagógico español como prototipo de la escuela moderna, racional, científica e higiénica (Moreno Martínez, 2005a, p. 205).

En el capítulo del libro sobre *Las escuelas rurales* dedicado a la organización pedagógica, Martí Alpera, evidente defensor del sistema graduado, explicaba la diferencia existente entre una escuela unitaria donde todos los niños estaban agrupados en un aula con un solo maestro y no había distinción de edad ni nivel, y una escuela graduada donde los escolares de mentalidad homogénea y similar edad, se agrupaban por aulas regentadas cada una por distintos maestros. Claramente para Martí Alpera la dificultad y limitaciones de la enseñanza quedaba evidenciada en la primera, pues el maestro debía atender a varios grupos al tiempo y explicar sus lecciones de forma

⁹ Más allá de que en el artículo 3º del R. D. de 8 de junio de 1910 (*Gaceta de Madrid* del 11/06/1910, p. 549) se establecía que en todas las escuelas desaparecen “las denominaciones de Escuelas elementales, superiores, completas, incompletas y cualquiera otra que exista”, la multiplicidad de iniciativas escolarizadoras existentes en el primer tercio de siglo era evidente y requiere todavía de un estudio profundo, pues fueron varias y muy diversas las modalidades de escuelas: desde las municipales y de fundaciones y patronato, a escuelas financiadas por el empresariado industrial y minero, escuelas establecidas por organizaciones obreras, por organizaciones culturales e higiénicas o por grupos masones y librepensadores. Las motivaciones de tales iniciativas fueron así mismo diversas, pues obedecieron unas a reivindicaciones autonómicas, otras a nuevos idearios y corrientes pedagógicas y otras a posiciones de clase radicalizadas (Terrón Bañuelos, 1997, p. 112-113).

menos profunda y constante. De igual manera, al decir de escuelas completas e incompletas se debía tener en cuenta que las primeras respondían a las que abarcaban todos los cursos de enseñanza y las segundas a las que sólo mantenían algunos. Así, Alpera amparado por la aprobación del Real Decreto de 25 de febrero de 1911 sobre graduación escolar, bajo la dirección de Rafael Altamira, defendía ante todo la graduación en las escuelas del campo y la posibilidad de la concentración/agrupación escolar entre localidades próximas (formando escuelas completas que pudiesen graduarse), así como la fusión en escuelas mixtas en pueblos donde hubiesen dos escuelas, una de niños y otra de niñas. De este modo, apoyaba la separación “por su edad y saber, y no por su sexo” (Martí Alpera, 1934, p. 132)¹⁰, fomentando los beneficios de la graduación y una mayor observación docente. Además, contra los sectores más conservadores que atacaban duramente la coeducación como una práctica perniciosa, defendía noblemente la necesidad de elevar el nivel cultural de la mujer equiparándolo al del hombre (Martí Alpera, 1934, p. 133). De igual modo Antonia Lorenzo proponía para el medio rural la racionalidad de la graduación que permitían dos escuelas unitarias y la necesaria formación de la mujer, “eje de la vida del agro español” sobre todo en Galicia y las dos Castillas, como medio necesario para “la honda revolución social” que precisaba el cielo español (1934, p. 542). Precisamente fue durante el primer bienio republicano cuando en pro de garantizar el derecho a la educación presente en la Constitución de 1931 se plantearon como objetivos prioritarios nacionalizar el servicio educativo mediante la ampliación de una red pública escolar, laica, gratuita y sin discriminaciones de clase ni de sexo (Terrón Bañuleos, 1997, p. 113).

En cuanto al horario escolar, Alpera sostenía los beneficios de la sesión única para las escuelas rurales pues facilitaba la asistencia, aliviaba las largas marchas a pie y disminuía los peligros de los caminos. Además, en escuelas mixtas donde hubiese un solo maestro éste podría organizar y distribuir el horario de forma que permitiese ocupar a un grupo mientras se trabajaba con otro. Las intenciones eran claramente buenas, pero en la práctica no lo resultaron tanto.

La “graduación masiva de la enseñanza, sin graduar las escuelas” que M^a del Mar del Pozo consideró una de las intervenciones menos afortunadas de Altamira (1997), no dio los frutos deseados; muchos maestros auxiliares se convirtieron en titulares sin tener la

¹⁰ Tal como funcionaba una escuela suiza en Gland que había visitado en su viaje y que refería en las primeras páginas de su libro (1934, pp. 19-23).

preparación necesaria para ello, la conversión de aulas separadas en mixtas conllevó la existencia de la graduación a distancia (distintos edificios para cada grupo de edad) y en la mayoría de casos, las nuevas escuelas funcionaron como nuevas unitarias, sin establecer atisbos de graduación con respecto del centro del que se segregaban (Pozo Andrés, 1997, p. 291); tampoco se reconoció la capacidad y preparación necesaria del magisterio titulado para adecuarse al nuevo sistema. Los errores quedaron pronto evidenciados durante los primeros años 20 para el caso de la capital madrileña en lo que M^a del Mar del Pozo llamó “la graduación desde arriba” (1997, p. 290). A la secular falta de fondos económicos se unió una gran descoordinación entre la administración estatal y la municipal (Viñao Frago, 1990, p. 21).

Con todo, el modelo de escuela graduada se presentó en los discursos como un modelo más racional¹¹ y opuesto al modelo de escuela unitaria, “y continuó relegando las escuelas rurales a una categoría inferior. Como no era posible la graduación en aquellos pueblos donde la baja matrícula escolar lo hacía imposible, la escuela rural quedó al margen de este proceso innovador y su consideración social resultó gravemente afectada” (Soler i Mata, 2008, p. 17). Aun a pesar de contar con un entorno más privilegiado y con mayores posibilidades de fomentar la llamada “acción social de la escuela” hacia la comunidad, la escuela rural apenas fue referida en los discursos sobre la moderna organización escolar. Recaían además sobre la misma y su contexto, gran cantidad de tópicos como los arriba referidos que en cierto modo obstaculizaron su evolución posterior.

Por su parte, los sectores pedagógicos más conservadores no se mostraron muy entusiastas con el sistema graduado pues lo concibieron como una organización no adecuada al individualismo hispánico reacto a la cooperación, al trabajo en equipo y a la obediencia jerárquica (Viñao Frago, 1990, p. 49) y por supuesto, apenas plantearon la necesidad de graduar las postergadas escuelas del campo. Los debates se centraron mayormente en las graduadas urbanas y sobre todo en los más reconocidos grupos escolares. De forma específica además para el caso de la provincia de Murcia si bien fue la primera región española en abrir sus graduadas¹², la distribución geográfica de las

¹¹ Sobre todo el de una graduada bien organizada y coordinada y en la que el edificio no fuese excesivamente grande para no perder el contacto y la relación directa entre los distintos grupos de maestros y alumnos.

¹² Las primeras escuelas graduadas de España abrieron sus puertas en la ciudad murciana de Cartagena en 1903. La primera piedra para la construcción del edificio situado en la Calle Gisbert se colocó el 9 de diciembre de 1900 mediante un acto presidido por el primer ministro de Instrucción Pública Antonio

mismas posteriormente y sobre todo durante los años veinte y treinta, reflejó la dimensión urbana del fenómeno (Viñao Frago, 1990, p. 25). En Murcia el ritmo de creación de graduadas desde una perspectiva comparada se debilitó en las décadas de 1920 y 1930 respecto al de otras provincias del país. Evidentemente los factores del debilitamiento fueron variados, aunque tuvo un peso importante la escasa atención por parte de la administración local y de algunos sectores del magisterio.

Más contrarias fueron las posturas hacia la escuela rural mixta pues como queda planteado en las acusaciones hacia el modelo de escuela laica republicana, hubo una gran oposición por parte de los grupos católicos y conservadores a que niños de diferente sexo conviviesen juntos en un aula.

3.2.2. Orientación de la enseñanza rural: ¿Qué debe enseñarse en la escuela rural y cómo debe enseñarse? Sobre los contenidos y los métodos

Para el maestro de Navarredonda en Ávila, Julián Gil Álvarez la escasa e irregular asistencia de los escolares a las aulas constituía uno de los más graves problemas de la escuela rural en los inicios del siglo XX¹³. Y básicamente, dos eran las causas: la mala orientación de las enseñanzas impartidas, esto es, un currículum de enseñanza ajeno y desvinculado del medio rural y la “pobreza, incultura y falta de carácter de los padres” (Gil Álvarez, 1922, p. 920). De igual modo se expresaba el maestro murciano José Palmis en sus Memorias:

uno de los primeros problemas de la escuela de aldea es saber hermanar la acción del Maestro con el deseo y la realidad de la familia campesina (...) pues en mi aldea hasta había casos de niños que no querían asistir a la escuela argumentando que no servía para nada, siendo lo primero y principal el trabajo (2010, p. 46).

Sobre la cuestión de si debía enseñarse según iguales procedimientos e idénticos contenidos que en escuelas ubicadas en ambientes urbanos, existieron opiniones divergentes. Frente a los partidarios de un currículum enciclopedista unificado, que

García Alix; el periódico *El Eco de Cartagena* publicó un número extraordinario para conmemorar dicho acto.

¹³ Las noticias sobre la deficiente asistencia a las aulas quedaban en palabras de Juan Antonio Mingo “subordinado al problema económico de los pueblos” (1928, p. 103) constante en el campo español y sobre el que actuaría la Ley de Reforma Agraria republicana. También quedó evidenciada en discursos por parte de maestros y maestras rurales pronunciados en la Asamblea Pedagógica en abril de 1928, cargados de tono humanitario y benefactor hacia el docente y hacia los estudiantes de aldeas (Palacios de Rivera, 1928, p. 348 y Maldonado, 1928, pp. 348 y ss.)

universalizase los conocimientos, hubo también claros defensores del fomento de ejercicios y educación *indefinida* de facultades (cultivo del espíritu reclamado por Rufino Blanco), cercanos a los defensores de unos contenidos más especializados y con carácter práctico y experimental. En este sentido, interesa retomar aquí las palabras del profesor Agustín Sardá Llavería, para el que la escuela debía formar verdaderos agricultores, capaces de transformar el agro español y los maestros bien preparados para tal enseñanza en la Normal, debían combinar sus sencillas y claras explicaciones con paseos escolares, trabajos prácticos en el huerto y en granjas experimentales (1890, pp. 100-106; 1892, pp. 417-422). En las palabras del profesor Sardá, se evidenciaba la imperiosa necesidad de que la cultura llegase al campo pero que al tiempo mantuviese su flor más preciada, es decir, que el niño campesino formado e instruido en su pueblo no lo abandonara al crecer, desterrando la desconfianza del campesino que asociaba la formación con el abandono del campo. Este interés sobre la enseñanza en los pueblos por parte de Agustín Sardá reflejado en varios de sus artículos publicados en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)* (1890) y en la revista *La Escuela Moderna*, (1892) fue retomado por Antonio Ballesteros, Luis Santullano, Juan Capó, Agustín Nogués, Eladio García, Herminio Almendros, el citado Martí Alpera o Luis Bello entre otros muchos, desde las páginas de la *Revista de Pedagogía* aparecida en 1922. De hecho, fue precisamente la *Revista de Pedagogía*, considerada “la empresa intelectual más importante del primer tercio del siglo XX en España” (Viñao, 1993/1994c, p. 8), una de las publicaciones en las que la escuela rural mereció mayor atención mostrando tanto aspectos de hacia dónde debía enfocarse y cuál debía ser su rumbo, como en otros casos, su visión más realista¹⁴.

La *Revista de Pedagogía* nació dirigida a los profesionales de la enseñanza, con el afán de “reflejar el movimiento pedagógico contemporáneo y contribuir a su desarrollo” y atender a los problemas de todos los grados educativos que, en opinión de su fundador, Lorenzo Luzuriaga junto a su mujer M^a Luisa Navarro, eran urgentes e inaplazables. Su programa bien definido y de clara influencia institucionista, tenía como objetivo “influir y modificar la realidad nacional” (Mérida- Nicolich Gamarro, 1992, p. 258) de ahí que, en una etapa de clara politización, abogase por aunar política y pedagogía y hacer

¹⁴ Se ha de indicar también que *La Revista de Pedagogía* mostraba claramente su afinidad al gobierno liberal, así la visión de la escuela rural que mostró en sus artículos publicados sobre todo desde 1931 a 1933, fue una visión optimista muy próxima a los planteamientos políticos de los primeros republicanos y donde en algunos casos faltó ver un análisis más crítico de la realidad de la época. Un detalle de los principales trabajos publicados aparece en el capítulo referido al estado de la cuestión.

política desde arriba “influyendo y decidiendo en la política republicana” (Mérida-Nicolich Gamarro, 1992, p. 261).

Aunque sometida a la censura de la Dictadura primorriverista, la publicación de Luzuriaga evidenció un fuerte compromiso con las propuestas de renovación y mejora de la educación, integrando en sus páginas reflexiones pedagógicas y filosóficas como una vía “más global e integradora del hecho educativo, sus interrelaciones y las profundas implicaciones humanas que lleva consigo” (Casado Marcos de León, 2011, p. 62). Además de llegar a bastantes maestros de provincias, auténticos protagonistas de la publicación¹⁵, la *Revista* ofreció una imagen abierta a Europa y a las corrientes de pensamiento que circulaban por el continente. Ideológicamente unida a la Liga de la Nueva Educación, la publicación fue seguida por otras muchas revistas, de similar disposición y cuyas aportaciones y reflexiones tuvieron su reflejo en el ideario educativo de la escuela republicana plasmada en el artículo 48 de la Constitución.

En cuanto a la escuela rural, aunque el número de artículos dedicados de forma específica a la misma no fuese especialmente abundante en comparación con otras temáticas, sí evidenció su problemática, aspectos relacionados con la organización escolar, la metodología y la formación del magisterio, aunando además teoría y práctica, esto es combinando hábilmente “textos y escritos de índole teórico-científica de los autores más significativos de la pedagogía contemporánea con otros, de índole más práctica, atentos a los problemas diarios de la escuela y la enseñanza” (Viñao, 1993/1994c, p. 10). Además, el contexto del país durante los años que la *Revista* se mantuvo activa era eminentemente rural y ello quedó manifiesto en muchos de sus trabajos sobre pedagogía general, infancia y enseñanza. Algunos de sus redactores ya citados arriba, defendieron la necesidad de atención y reforma de sus aulas, así como el interés hacia los maestros y maestras que las regían. Además, la *Revista* actuó como motor de impulso para otras publicaciones especializadas de carácter más local que

¹⁵ La *Revista de Pedagogía* aunó las ideas de la nueva educación (y su visión excesivamente paidocentrista) con el valor que tenía la figura del maestro como pieza clave y fundamental en la educación. Esta estimación del magisterio era una clara influencia del ideario de M. Bartolomé Cossío. Además, en cuanto a su difusión se ha de reseñar que, para el caso de la provincia de Murcia, que se analizará en su momento, la *Revista* tuvo una notable importancia, ocupando Murcia el puesto 18 de 50 sobre suscriptores abonados a la publicación (*Revista de Pedagogía*, 1933 p. 430). Cuestión interesante fue la dispersión geográfica que tuvo dicho registro dentro de la provincia.

surgieron a su amparo y que de uno u otro modo mantuvieron un aprecio hacia la escuela rural, sus alumnos y sus maestros¹⁶.

La orientación de la escuela rural española se hizo evidente en el primer número de la *Revista*. Así en 1922 apareció el artículo del inspector Agustín Nogués Sardá sobre los campos agrícolas anexos a las escuelas, sus fines y significación pedagógica. El autor, considerando el carácter rural de la mayoría de pueblos de España, destacaba la escuela como el lugar más eficaz desde donde propagar la ciencia agrícola para obtener mayores rendimientos y el progreso de los pueblos. A partir de un conocimiento experimental, lo primordial debía ser enseñar la superioridad de la vida rural y “hacer comprender y amar la vida en el campo” (p. 175). Devoto de la enseñanza agrícola concluía, “y ya que por el medio en que vive no puede ser lo más culto, que se le enseñe por lo menos la manera de cultivar la tierra con el rendimiento máximo y el mínimo de esfuerzo” (p. 179). En el mismo número Antonio Ballesteros, inspector en Segovia, publicaba su trabajo titulado “La escuela rural en España” donde declamaba la necesidad de “incorporar la vida rural al movimiento progresivo” del país (1922, p. 251) y establecer “normas distintas de organización y de espíritu entre escuelas rurales y urbanas” (1922, p. 251). De igual modo, reclamaba Jean Vidal para las escuelas rurales de Francia especialización propia en cuanto a maestros, programas y métodos, pues la educación primaria orientada hacia la vida agrícola “llevaría seguramente a un mejoramiento sensible del valor social de la escuela rural” (Barnés Salinas, 1926, p. 312). En la misma línea Martí Alpera consideraba que si lo importante era adaptar las enseñanzas escolares a las exigencias de la vida práctica, y que éstas tuviesen un efecto real en el niño, en el campo se debía fomentar “una cultura rural” que cautivase y sedujese al niño, descartando “todo lo árido, todo lo inútil” (1934, p. 41) atendiendo a los estudios esenciales que “son el mínimo de cultura que necesita cada ciudadano en un país civilizado” y estableciendo una relación estrecha entre todas las materias para lo cual el empleo de los centros de interés y los métodos de proyectos “facilitarían el carácter realista” de las enseñanzas (1934, p. 45). Los trabajos de Fernando Sáinz sobre “El método de proyectos en las escuelas rurales” (1930) y de Concepción Sáinz Amor sobre “La escuela rural activa” (1933), publicados por la línea editorial de la *Revista de Pedagogía*, abogaban de igual forma por el uso de metodologías innovadoras en las

¹⁶ Un ejemplo para el caso de la provincia de Murcia sería *El Magisterio de Murcia* que relevó a *El Magisterio Murciano* en 1924, posiblemente como extensión en la provincia del impacto que tuvo en el cuerpo docente primero *El Magisterio Español*, y posteriormente la *Revista de Pedagogía*.

escuelas rurales como medio de aprovechamiento del entorno y de las potencialidades pedagógicas que el mismo podía ofrecer. Con todo ello se debían fomentar los trabajos experimentales, prácticos y atrayentes. Así, en la escuela rural la enseñanza agrícola y las actividades en los campos agrícolas debían ser esenciales. Recomendaba desde sus páginas *El Magisterio español* “la escuela rural moderna debe contar a modo de prolongación con una pequeña granja modelo, nacida al calor del entusiasmo del maestro y de la ayuda oficial, que sirva de ocupación, entretenimiento y enseñanza viva para el escolar” (1932, p. 213).

La función de la escuela rural según las opiniones citadas, rebasaba el proceso de dominio de las destrezas de lectura y escritura y contemplaba una concepción más amplia y práctica. Su consideración implicaba distinguir y admitir la existencia de la cultura campesina con códigos diferentes a los urbanos y cuya idiosincrasia era básica respetar.

A nivel teórico, los sectores más progresistas afines a la renovación pedagógica, defendieron una orientación de la escuela rural acorde al contexto y con unas enseñanzas y materias distintas al curriculum urbano. No tan diferentes en ello fueron algunas posturas más conservadoras como las del inspector asturiano Antonio J. Onieva que defendía el respeto a la “autóctona fisonomía” de la escuela rural y por tanto su diferenciación respecto a la urbana (1931, pp. 394- 399), eso sí posiblemente más como una forma de mantener la secular desigualdad que como medio de progreso material.

Tanto los textos referidos, como las variadas revistas del repertorio pedagógico tales como la *Revista de Pedagogía*, *El Magisterio español*, el *BILE*, *La Educación Hispanoamericana*, la *Revista de Escuelas Normales*, *Escuelas de España* y otras tantas publicaciones de carácter más local que se irán refiriendo a lo largo de la tesis, publicaron durante los años veinte y treinta algunos trabajos significativos sobre la escuela rural manifestando muchos de los problemas que en la etapa republicana aparecieron en los discursos políticos.

También el caso ruso, convertido en un auténtico laboratorio social tras el triunfo de los soviets, tuvo una gran repercusión en nuestro país sobre todo para aquellos sectores más afines a la causa revolucionaria¹⁷. El *BILE* publicaba en enero de 1920 un artículo de *El*

¹⁷ En los últimos años del XIX surgió entre los miembros intelectuales y docentes del Partido Socialista, una corriente de opinión que propugna cambios en el sistema educativo público y en la política educativa. Sin embargo, más allá de la puesta en práctica de un nuevo sistema educativo, el debate dentro del partido y sus asociaciones y organizaciones sindicales, se centró en las maneras, modos o vías para llevarlo a cabo, es decir en su naturaleza reformista o revolucionaria (Terrón Bañuelos y Viñao Frago, 2018, p. 76).

Sol que reproducía un trabajo de W. T. Goode sobre “La Instrucción Pública en Rusia” aparecido en *The Manchester Guardian* el 22 de octubre de 1919 donde se hacía hincapié en la necesidad de poner en contacto escuela y vida rural mediante enseñanzas técnicas prácticas. De este modo, se insistía en la conversión de las escuelas rurales en escuelas de trabajo que despertasen y mantuviesen el interés campesino aportando conocimientos de aplicación cotidiana (Goode, 1920, pp. 5-9). Similares eran las conclusiones del artículo citado de Agustín Nogués Sardá publicado en la *Revista de Pedagogía* en 1922. En agosto de 1927 José Rezzano abordaba “El contenido pedagógico de la reforma escolar rusa” (1927, pp. 224-234) incluyendo como parte básica del programa de la escuela única de trabajo de primer grado que abarcaba de los 8 a los 12 años, el ambiente donde vive el niño. Pero aún más, en noviembre de 1923 el *BILE* reproducía un discurso sobre la educación del pueblo, de Percy Nunn (1923, pp. 325-330), presidente de la sección de Educación de la Asociación británica, donde criticaba a aquellos que pensaban que un labrador no debía estudiar argumentando que “una educación humana, sea cualquiera su fin económico ha de conducir al hombre dentro del provechoso contacto con los delicados elementos de la tradición humana” (Nunn, 1923, p. 328). Únicamente así, en equilibrio y armonía de alma, cuerpo y mente se alcanzaba el íntegro desarrollo de todas las facultades humanas.

En un sentido más local y entre las citas más significativas publicadas por *El Magisterio de Murcia* cabe citar el artículo de Jerónimo Ramírez Xarriá en defensa de la enseñanza técnica publicado el 28 de febrero de 1926 reclamando la necesidad de agrupar las enseñanzas en tres series: industriales, artísticas y agrícolas para fomentar las habilidades de los estudiantes en cada campo (1926, p. 3). De igual modo, reproducía la revista las interesantes conclusiones extraídas en la Asamblea de maestros del Levante celebrada en octubre de 1928 en alusión a la conferencia del maestro de Aguaderas (Lorca) José García López sobre los problemas de la escuela rural española. Las

Por ejemplo, “si la implantación de ese sistema educativo socialista exigía un previo proceso político revolucionario y el acceso del proletariado al poder, sin el cual todo intento era vano, o si, por el contrario, era posible promover dicho proceso mediante reformas sustanciales en el sistema educativo burgués” (Terrón Bañuelos y Viñao Frago, 2018, p. 76). Analizar este dilema implicaba en palabras de Terrón Bañuelos y Viñao Frago considerar dos hechos importantes: el papel desempeñado por la existencia de un modelo educativo de referencia: el soviético, y la posición de ambas opciones ante el movimiento pedagógico internacional de la Escuela Nueva. A partir de 1933, las medidas contrarreformistas introducidas por la derecha tras su triunfo en las elecciones, reforzaron la creencia de que solo un proceso revolucionario podía abrir la puerta a una transformación radical de la educación en España (Terrón Bañuelos y Viñao Frago, 2018, pp. 82-83). Para gran parte de ese sector revolucionario el modelo a seguir sería el soviético y así lo expresaron públicamente en sus intervenciones y desde las páginas de la prensa. Para un estudio más detallado de la influencia e impacto que dicho modelo tuvo en el caso español ver Terrón Bañuelos y Viñao Frago (2018).

conclusiones se sintetizaban en la necesidad no de crear nuevas escuelas, sino de dotar a las ya existentes de locales y materiales apropiados, de bibliotecas, de campos de experimentación agrícola y de materiales para practicar la silvicultura y avicultura en los casos que fuese posible; obligar a la asistencia escolar sancionando a los padres que dedicasen a sus hijos al trabajo, organizar conferencias, implantar la mutualidad escolar y retribuir dignamente al magisterio (García López, 1928, p. 3).

Sobre la enseñanza de la Agricultura como asignatura, existieron diversos criterios en cuanto a la función que ésta cumplía. Para los sectores tradicionales como la iglesia y la aristocracia terrateniente esta enseñanza dentro de la escuela primaria cumplía la doble función de fijar al campesinado en sus tierras y de instrumentalizar a su favor a la escuela, “nacido para cultivar la tierra” (heredero del sistema estamental), separándolo de la influencia de la burguesía liberal de carácter más urbano (Grignon, 1991). Por contra, para las nuevas fracciones liberales también partidarias de impartir la asignatura en las escuelas del campo, significaba un medio de transformación del campesinado que, además, “sentaría las bases de la riqueza y la prosperidad de la nación” (Solana, 1910, p. 182). Sus propuestas perseguían la introducción de una nueva racionalidad en el trabajo agrícola y en los cultivos, pero también, en críticas palabras de Ortega, llevaban parejo una doble significación “que el campesinado reconociese la existencia de una agricultura diferente, no tradicional como la suya, para cuya incorporación, de paso, necesitaba incorporarse a la dinámica de maquinización, financiación ... que terminaba por hacerla dependiente del ámbito urbano-industrial” (Ortega Prieto, 1995, pp. 229-230). En este sentido, Alpera distinguía dos corrientes respecto a la defensa de la enseñanza agrícola “la de los exagerados que pedían un curso profesional propiamente dicho y que el niño hiciera en la escuela su aprendizaje de agricultor” y la de los que consideran que “al alumno hay que darle los conocimientos científicos fundamentales en que descansa la ciencia agrícola y que se debía desarrollar su aptitud para la observación de los hechos y fenómenos que diariamente ocurren a la vista del hombre del campo” (Martí Alpera, 1934, p. 52). Para Alpera tan importante era enseñar los conocimientos técnicos necesarios, como inculcarle el gusto y el interés sobre esa preparación.

En cuanto a cómo debía impartirse la enseñanza agrícola en las escuelas Ezequiel Solana apuntaba una serie de reglas; así, las lecciones debían poseer carácter científico, repetirse a menudo, ser prácticas y experimentales, impartirse mediante el método intuitivo valiéndose de la precepción sensorial y debían contar con una sólida

programación (Solana, 1910, p. 182). Coincidió con Alpera en que era fundamental que la asignatura se declarase obligatoria,¹⁸ así como que los maestros estuviesen bien preparados en la Normal para su correcta enseñanza (Martí Alpera, 1934, p. 52).

Igualmente, el maestro renovador Modesto Bargalló proponía en 1934 que la enseñanza de la agricultura en las escuelas debía darse a partir del estudio experimental de la vida de las plantas, de los suelos y de la atmósfera “en provecho de sus alumnos (cotos de previsión). Con pocos utensilios los alumnos cuidarán su campo, sus colmenas... y lo harán con la fe de quien trabaja para el bien propio y ajeno. Extensa es la tarea que puede imponerse la escuela primaria si quiere ser el eje de la educación y transformación del mundo rural” (p. 9).

Por su parte, Juvenal de Vega proponía en su estudio sobre pedagogía rural publicado en 1936, un plan de trabajo en las escuelas rurales estructurado en tres grados: iniciación, medio y superior que comprendiese la enseñanza de materias generales, pero siempre relacionadas con el medio natural¹⁹; según se avanzase en cada grado, la complejidad sería mayor y más sistemática destacando en el último grado el trabajo variado en un campo o coto escolar (Vega de y Relea, 1936, p. 116).

En síntesis, orientación de la escuela rural enfocada al contexto, aunque con distintas funciones según la tendencia ideológica y un curriculum que contemplase enseñanzas específicas cuyos contenidos, métodos y fines variaban de igual modo según posturas progresistas afines a contemplarlo como medio de progreso, o conservadoras tendentes a mantener y legitimar el orden establecido.

3.2.3. La enseñanza rural en los Congresos y reuniones pedagógicas

Unido a todo ello cabe reseñar la celebración de Congresos y reuniones pedagógicas de ámbito nacional e internacional que durante el primer bienio republicano se celebraron y en los que España quedó representada. Entre los días 29 de julio y 12 de agosto de 1932 se celebró en Niza el VI Congreso Internacional de la Liga de Educación Nueva presidido por Paul Langevin donde participó entre otros muchos, Rodolfo Llopis que

¹⁸ En la Ley Moyano de 1857 la Agricultura fue asignatura obligatoria a cursar en los estudios generales del segundo periodo de la segunda enseñanza (artículo 15) así como obligatoria para obtener el título de maestro elemental (artículo 68). Mediante R. D. de 26 de octubre de 1901 publicado por Romanones, perdió su carácter obligatorio pasando a ser una asignatura recomendada.

¹⁹ Recomendaba el inspector disponer de lecturas y recitaciones que ofreciesen una antología lírica sobre la escuela rural, así citaba: *Las Sementeras*, *Regreso*, *Ara* y *Canta* de José M^a Gabriel y Galán; *El Valle* de Juan Ramón Jiménez; *La Torre de la aldea* de López de Sáa; *Romance del viento* de P. Garfias; *Paisaje* de Manuel Machado... (lista completa en Vega de Relea, 1936, p. 116, completada además con una serie de referencias bibliográficas para docentes y otra para escolares en la p. 118).

habló sobre la labor cultural republicana al hilo del tema general propuesto *La Educación en sus relaciones con la evolución social*. En el Congreso, las escuelas rurales estuvieron presentes en una de sus secciones como un tema de estudio relacionado con la “nueva sociedad” (*Revista de Pedagogía*, 1932, p. 28). El discurso sobre la necesidad de una educación adaptada al contexto quedó patente en sus palabras. Un año después, entre el 10 y 12 de agosto de 1933 se celebró en Santander el VII Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros donde acudieron representantes de varios países europeos y alguno latinoamericano, para debatir sobre presupuestos en educación, métodos de evaluación en las escuelas primarias y la educación para la paz, en un contexto europeo que empezaba a ser muy problemático. Entre el 26 y 28 de septiembre de 1933 se celebró en San Sebastián el II Congreso Internacional de Orientación Profesional que versó sobre la labor orientadora hacia los estudiantes.

En el ámbito nacional fueron muchos los encuentros, Semanas Pedagógicas y seminarios organizados en las principales ciudades españolas a través de asociaciones culturales y entidades del tipo de la Asociación Nacional de Maestros, la Federación de Amigos de la Enseñanza y las Sociedades Económicas de Amigos del País, que en el caso de la provincia de Murcia referiremos en el capítulo correspondiente. En general, variados congresos, conversaciones y encuentros de orientación pedagógica que mostraban un claro interés por las cuestiones educativas y que contaron con la acogida de los políticos españoles, sobre todo de aquellos más comprometidos con la mejora de la educación y al escuela. La escuela rural con menor protagonismo que la escuela urbana graduada, apareció a veces reflejada de forma específica en las líneas temáticas de algunos de los encuentros, y aunque en casos su relevancia no fue tan significativa en detrimento de la mayor atracción del sistema graduado, para las fechas en que nos hallamos, fue un tema referido en las diferentes charlas y comunicaciones presentadas.

3.2.4. Magisterio rural: formación, escalafones y sueldos

El maestro es, tras el niño, el primer agente de la educación escolar. Con estas palabras iniciaba Martí Alpera su capítulo sobre el maestro rural (1934, p. 25). De igual modo M. Bartolomé Cossío refería años antes en un artículo publicado en *El Eco de Cartagena* el 8 de diciembre de 1900 con motivo de la colocación de la primera piedra del edificio de las graduadas, la primacía del educador, pues sin su labor, extensible a todos los ámbitos y contextos, “todo lo demás es letra muerta” (1900, p. 10). Con cierta diferencia

cronológica, se publicaba el resultado del estudio del maestro de Valencia, Alejandro Pérez Moya, de clara influencia gineriana,

(de obligación debe ser) modificar la escuela rural, dotándola de personal directivo capaz de desarrollar una intensa labor cultural, más amplia que en los centros escolares urbanos, y desenvuelta, no solo en la escuela, sino en obras circunescolares, como clases complementarias de adultos, bibliotecas, conferencias y cuantos medios se crea capaces de despertar inquietudes espirituales (1928, p. 2).

Idea compartida por el poeta Antonio Machado que en un escrito titulado “Sobre Pedagogía” publicado en *El Porvenir Castellano* precisaba la necesidad de enviar los mejores y verdaderos maestros al campo (10/03/1913, p. 1). También Costa incidía en esta idea planteando todo un programa político de reformas para la enseñanza primaria donde la situación del magisterio era cuestión de primer orden (1899). Y es que tal como recordaba Alpera, el magisterio constituía la base sobre la que cimentar el plan de reformas de la escuela rural española.

La renovación pedagógica y educativa de la escuela rural desarrollada durante la Segunda República, se fundamentó en un numeroso grupo de maestros y maestras distribuidos por todo el país, poseedores de unas magníficas dotes pedagógicas y entregados con vocación y amor a su tarea (Martín Fraile, 2015, p. 152). El calificativo de maestros y maestras republicanos según Pozo Andrés (2012) comprendía tres generaciones diferentes cuyo objetivo común y prioritario era consolidar una educación y una escuela nueva públicas transformadoras de la realidad educativa española. Las tres generaciones estaban integradas por:

- El magisterio regeneracionista representado por figuras como Ángel Llorca y Félix Martí Alpera, muy influenciados por las corrientes educativas europeas con las que tomaron contacto en sus viajes pedagógicos pensionados la mayoría por la JAE.
- El magisterio renovador entre los que destacaban entre otros Antonio Ballesteros Usano, Juan Capó, Luis Huerta Naves, Concepción Sáinz Amor, María Sánchez Arbós, Santiago Hernández Ruiz, Norberto Hernanz Hernanz, Pablo de Andrés Cobos, David Bayón Carretero, Elisa López Velasco o Justa Freire Méndez, casi todos colaboradores de la *Revista de Pedagogía* y buenos conocedores de la escuela rural española.

- El magisterio nuevo que integraba a maestros y maestras que concluyeron sus estudios con la Segunda República. Destacaron por su optimismo y afán en aplicar los métodos que habían aprendido y heredado del magisterio de generaciones anteriores. Destacaron nombres como José Benito González Álvarez, Manuela García Trapero, Pilar Montero Hernández, Jesús Hernández Tavera, Gregorio Sanz, Francisco García Alcón, María Maroto, José Palmis, entre otros tantos.

Cuestión de primer orden al abordar la figura del magisterio fue dignificar su imagen aumentando su sueldo, su cultura, su aptitud y su prestigio. Ya lo manifestó Bartolomé Cossío “(es) indispensable la reorganización de las escuelas rurales, llevando a ellas con sueldos personales a los mejores maestros que lo soliciten, los cuales ascenderán en sus puestos: con arreglos convenientes de horas, para favorecer la asistencia de los niños que tienen necesidad de trabajar en el campo, como pasa en las naciones del Norte” (1899a, p. 321). Un maestro activo, animoso e instruido actuaría de forma inmediata sobre el alumno haciendo más efectiva su enseñanza y llegando incluso a reeducar a la familia, “y por medio de ese tierno, de ese ingenuo mensajero, combatirá supersticiones, desvanecerá errores, borrará prejuicios” (Martí Alpera 1934, p. 28). Vocación, ciencia y talento eran aptitudes del buen maestro rural reclamadas por Norberto Hernanz Hernanz desde su revista (1929, p. 15).

También, a través de un plan de formación continua, propuesto por Alpera, a través de cursos breves estivales y de la recepción de revistas y periódicos, tanto pedagógicos como de temática agrícola, haría llegar hasta el pueblo “un hálito de la ciudad” conectando la aldea y el mundo (Martí Alpera, 1934, p. 28). Desde las páginas de la *Revista de Escuelas Normales*²⁰ se defendió también la necesidad de asociación del magisterio rural destacando el papel que los maestros y maestras debían cumplir como regeneradores educativos del país. Su obra de educación suspendida en su persona, y necesariamente auxiliado por el inspector que le aconseje, le enseñe y le oriente, le permitirían despertar el gusto por la enseñanza agrícola y “el amor por las tradiciones y por las costumbres sanas y sencillas” (Martí Alpera, 1934, p. 28). De igual modo, se debía procurar hacer la vida del maestro del campo fácil y grata, de lo cual se traslucía

²⁰ Para conocer la trayectoria histórica, educativa y societaria de la *Revista*, sus secciones y el papel que cumplieron en la renovación de las instituciones españolas de formación del Magisterio, véase Díez Torre, Pozo Andrés y Segura Redondo, 1988.

la importancia de la construcción de escuelas en el campo y viviendas para el magisterio.

Muchas de las ideas propuestas por Alpera en cuanto al magisterio y su formación, quedaron reflejadas en los planes de reformas adaptadas por los republicanos del primer bienio. Además, en general el magisterio, y sobre todo el magisterio renovador, no fue un sujeto pasivo en cuanto a su formación. Sus asociaciones profesionales habían favorecido desde los inicios de siglo variadas iniciativas de perfeccionamiento, siempre vinculadas a la mejora de aspectos de infraestructura y organización de las escuelas (Terrón Bañuelos, 1997, p. 119). Significativo durante los treinta fue el hecho de exigir el título de bachiller para acceder a la Normal, lo cual implicaba un aumento en los requisitos de su formación académica al tiempo que un reconocimiento social a su figura encarnado en unos estudios más amplios²¹.

Por el contrario, los sectores más retrógrados manifestaron claramente su desatención hacia el magisterio de aulas rurales tolerando ciertos déficits en su formación académica para el desempeño de su función, siempre y cuando manifestase buena conducta y moral. De igual modo, aprobaban sin ningún pudor la existencia de escalafones y jerarquías de sueldos acordes con el tipo de escuelas que desempeñaban y en función de dónde se situaban. La inspectora Francisca Bohigas, asidua colaboradora de la revista *Atenas* durante los primeros años treinta y diputada por León defendió la necesidad de crear el cuerpo específico del magisterio rural, con un escalafón, un sueldo mínimo y una autoridad pedagógica, eso sí libre de ideologías, al menos aquellas no afines al conservadurismo, y donde la labor de la maestra diferente de la que realicen los maestros debía enfocarse a educar a las niñas para el hogar (Gómez San Miguel, 2016, p. 156). Sin duda, la condescendencia de estas posturas se vio reflejada en las diversas órdenes, reglamentos y decretos que durante la segunda mitad del siglo XIX y los primeros años del siglo XX refirieron la situación de desamparo y desigualdad del magisterio rural.

Así también desde la prensa y en discordancia con los partidarios de fomentar el arraigo del maestro en el campo, reivindicaba María Bonilla en el conservador *El Magisterio español* la necesidad de maestros motivados y trabajadores, y no modestos y con pocas aspiraciones, que, demostrando su valía y empeño en la escuela de aldea, pudiesen

²¹ De igual modo, la reforma de las Normales, el fomento de cursos de formación y perfeccionamiento, la fundación de Centros de Colaboración Pedagógica y el apoyo y estímulo a la constitución de asociaciones fueron medidas orientadas a la mejora de las condiciones del magisterio durante los años republicanos.

aspirar después a escuelas mayores (19/01/1928, p. 201). En sus letras se reflejaban dos cuestiones básicas que hasta nuestros días arrastra la escuela rural: la vinculación con maestros eventuales que aprovecharan el campo para iniciar su rodaje en la profesión, y el escaso estímulo que ofrecía el ambiente con pocos niños y menos medios. Cuestiones por otro lado contradictorias entre los propios defensores de la escuela rural, sensibles y conocedores de la realidad y situación del magisterio.

Interesante es reproducir aquí parte del artículo del maestro de Pozuelo en Albacete Joaquín Franco, publicado en *El Magisterio de Murcia* que con enérgicas palabras denunciaba la percepción que del maestro rural se tenía en muchos pequeños pueblos españoles:

Muchos creen que el no progresar la enseñanza, es debido a las vacaciones que disfrutamos y a las pesetas que gozamos, pues si no tuviéramos sueldo del Estado, según muchos, trabajaríamos más buscando el pan nuestro de cada día, enseñando a capricho de cada padre, sin ley general que obligue a saber cosas que ellos juzgan inútiles. No pasa por la tela de su juicio que hay unos diez mil maestros todavía, con 4,50 ptas. diarias (No hay obrero que gane tan poco). No piensan que en la Escuela se agotan todas las energías físicas, y que, si gozamos de unas vacaciones legítimas, imperiosas y humanitarias, son muchas las horas que robamos al sueño, pensando en los niños, en aquello que más les conviene y en su porvenir sagrado, cosa que a los mismos, padres les tiene sin cuidado, recogiendo como premio a tanto heroísmo, y sacrificio, la censura y el desprecio. ¡Pobre maestro rural! (...) Padres, que no queréis mirar la llaga de vuestro mal, que siempre os quejáis del mismo modo sobre el atraso de vuestros hijos, pensad que no adelantan porque no asisten con regularidad a la Escuela (algunos van el día de matricularse y no vuelven); no adelantan porque vosotros, en vez de estar unidos con el maestro, informándoos de la conducta de vuestros hijos, criticáis delante de ellos mismos su atraso, culpando al maestro, porque todo lo hacéis político, hasta la educación, y el que no participa de las pasioncillas lo juzgáis enemigo o cosa parecida; no adelantan porque no vigiláis el trabajo de vuestro hijo, registrando sus cuadernos diarios, y observando la labor que hace en la Escuela; no adelantan porque cuidáis más del jumento y animales irracionales que os ayudan en vuestras faenas agrícolas, que de vuestros hijos... (30/06/1930, p. 6).

Estas palabras reflejaban la baja consideración social del magisterio en los pueblos (sin duda hubieron excepciones), así como también muchos de los problemas a los que el maestro debía hacer frente, tales como la irregular asistencia a las aulas o la falta de apoyo familiar en la tarea educativa. Al aprobarse el Decreto de 29 de septiembre de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 30/09/1931, pp. 2.091-2.094) dictando normas relativas a la preparación del magisterio primario, fueron varios los artículos de prensa que con cierto tono irónico se preguntaban cómo un bachiller podría sentirse tentado por estudiar magisterio cuando los perfiles de la profesión eran tan bajos. Ante el desprestigio de la profesión, la actuación durante el primer bienio de los políticos republicanos del Ministerio de Instrucción Pública fue directa: exigir un examen de ingreso y limitar el número de estudiantes en las Normales, aumentar los salarios más bajos y otorgar un alto valor moral y vocacional a la profesión.

El atraso del país se debía en gran medida a factores de orden educativo y cultural, la misión de los nuevos maestros sería erradicar el analfabetismo y la incultura para construir una nueva sociedad más justa, igualitaria y democrática. Su misión en ciudades, pueblos y aldeas era, por tanto, imprescindible. El modelo de maestro rural reclamado por los sectores progresistas así lo evidenciaba.

3.2.5. Edificios escolares rurales

El edificio de la escuela rural al igual que la organización, el currículo de enseñanzas y el magisterio, conformaban condición esencial de la renovación pedagógica. La escuela “con mucha luz y mucha aireación; la escuela sana, la escuela alegre mejorará durante unas horas diarias la higiene del niño campesino” y de ese modo, el edificio escolar “le enseñará cómo debe ser la vivienda moderna” (Martí Alpera, 1934, p. 140). Indudablemente la influencia del espacio y de la organización del mismo, se configuraban también como elementos educadores. El niño acomodado en un ambiente escolar agradable emularía su recreación en su ámbito privado. En este sentido anotaba el arquitecto Torres Balbás,

si esa Escuela es amplia, limpia y soleada, ese niño, el día de mañana, querrá vivir en condiciones distintas a las que vivieron sus padres, y cómo, utilizando los servicios higiénicos de la Escuela -en infinidad de pueblos, desconocidos hasta la construcción de ella-, exigirá el día de mañana su instalación en la vivienda que ocupe. En suma, la Escuela rural, si se quiere que desempeñe una función ampliamente educadora y social, debe ser algo más que un barracón con

locales amplios, semejante, aunque algo más grande, a una de tantas viviendas del pueblo (1933, pp. 62-63).

La significación e importancia del edificio escolar fue claramente defendida por los sectores afines al movimiento de renovación educativa favorables a la construcción de nuevos edificios destinados a escuelas rurales conforme a unas normas técnico higiénicas adecuadas y racionales con el entorno natural. Si bien durante el ministerio del conservador Carlos M^a Cortezo se aprobó un avanzado Plan de instrucciones técnico higiénicas con fecha de 28 de abril de 1905, para regular el problema de las deficientes condiciones de las edificaciones escolares manifestado en varios escritos de la época,²² éste no atendía de forma precisa las construcciones en el campo. Las cuestiones sobre emplazamiento, orientación, extensión, materiales de construcción, dependencias de los locales, clases, ventilación, iluminación y calefacción fueron revisadas por Martí Alpera en su libro, donde realizó una serie de recomendaciones para el caso concreto de las escuelas rurales (1934, pp. 156-159). También, aconsejaba Alpera en cuanto a la casa del maestro que debía estar dotada de espacio y comodidad suficiente para garantizar el bienestar del ocupante y su familia y que debía situarse anexa a la escuela, lo cual aseguraba el cuidado del jardín y la atención de la biblioteca y del museo agrícola. La vivienda debía tener también una extensión de tierra laborable, independiente del huerto escolar que el maestro pudiese aprovechar para el cultivo.

En cuanto a los materiales, éstos debían adaptarse a la diversidad de climas pues el uso de la madera que recomendaba el Plan de 1905, no era propio en las regiones cálidas del sur donde era preferible el uso de losas y azulejos. Sobre el número de aulas, debía planificarse en función del número de niños y niñas del pueblo y por supuesto, previniendo un posible aumento de la matrícula escolar. Además, la forma idónea de las clases sería para el maestro, la de rectángulo apaisado favoreciendo la entrada de luz con grandes ventanas que abarcasen toda la altura de las paredes²³. De igual modo, Alpera sugería la recomendación de que hubiera una gran sala de reuniones para

²² Cuando en 1899 Ricardo Macías Picavea publicó *El problema nacional. Hechos, causas y remedios*, se refirió a escuelas en “cuadras destartaladas” (1899, p. 121), a veces confundidas con hospitales, cementerios o mataderos y donde las condiciones higiénico pedagógicas eran nulas. También, en el preámbulo del propio Reglamento de 28 de abril de 1905, se reconocía “el espectáculo de penuria y viciosa desorganización en que se encuentran los locales destinados a la instrucción educativa de los niños en la mayoría de los municipios españoles”.

²³ En el IX Congreso de Higiene y demografía celebrado en Madrid en 1898 Tolosa Latour y Federico Rubio y Galí recomendaron la utilización de hierro, hormigón y cristal para las construcciones escolares permitiendo la ampliación de los espacios construidos, el aumento de huecos y zonas acristaladas que favorecían la iluminación, ventilación y limpieza.

conferencias, lecturas públicas, sesiones de radio... que colocasen al edificio escolar como centro y referente de la cultura comunitaria en los pueblos.

En torno al año 1912 el arquitecto cartagenero Francisco de Paula Oliver realizó para un concurso convocado por el Ayuntamiento de la ciudad dos proyectos de escuelas rurales cuyos planos aparecen reproducidos en el libro de Martí Alpera (1934, pp. 171-176)²⁴. Ambos proyectos, uno de escuela de un aula y otro de escuela de dos clases, destinados a escuelas para el campo y considerando el clima seco de la comarca, se ajustaban a muchas de las recomendaciones realizadas por Alpera. Además, su precio era más que razonable: 15.000 pesetas el edificio para escuela de un aula y 30.000 pesetas el edificio para escuela de dos aulas. El modelo propuesto por Alpera era lógicamente un modelo ideal de escuela rural, lógico y razonable desde el punto de vista económico. Sobre su materialización para el caso concreto de las escuelas rurales en la provincia de Murcia trataremos en el capítulo correspondiente.

Ahora bien, con todo lo expuesto, cabe preguntarse sobre la realidad de la escuela rural y la puesta en práctica de estas ideas referidas a organización, currículum, magisterio y edificios, sobre todo del ideario liberal y progresista que abogaba por una transformación profunda de la escuela rural española.

Evidentemente el modelo de escuela rural graduada podía resultar idóneo, la puesta en práctica complicada. Alpera propuso un modelo de organización escolar contextualizado al espacio geográfico y similar al urbano, posiblemente con afán de superar diferencias, manteniendo peculiaridades, y dotar a la escuela rural de la consideración que merecía. Sobre el currículum, en la práctica, la diferenciación del mismo implicaba para muchos una distinción en cuanto a la formación de los estudiantes, derivando en escuelas para campesinos y escuelas para profesionales *de ciudad* que enseñaban conocimientos orientados a cada grupo social. La puesta en marcha fue compleja pues los conocimientos previos y la influencia del ambiente variaban de forma importante en uno y otro contexto. Igualmente, el planteamiento de la utilidad de lo aprendido estuvo presente en los debates de uno y otro cariz ideológico haciendo visible la cuestión de si era necesario que el escolar del campo tuviese una amplia cultura que desarrollase su capacidad crítica lo cual no era incompatible con su formación agrícola, o más bien que tuviese los conocimientos específicamente

²⁴ Posiblemente el encargo devino del concurso organizado por la dirección General de Primera Enseñanza para premiar planos-modelos de edificios escolares, con un premio de 2.000 pesetas al mejor proyecto de edificio para dos escuelas mixtas con salas independientes para dos o tres secciones de cada sexo (El Eco de Cartagena, 1911, p. 2).

requeridos para el buen uso y trabajo de la tierra; se consideraba que su paso por las aulas tanto en asistencia diaria como en edad escolar, era inferior al del escolar de la ciudad y de ese modo, el tiempo debía ser más aprovechado. En 1943 la intelectual Simone Weil que formó parte de las milicias populares anarquistas durante la guerra civil española, reflexionaba sobre el excesivo pragmatismo en la educación “una cultura considerablemente orientada a la técnica e influida por ella, muy teñida de pragmatismo, extremadamente fragmentada por la especialización y del todo privada de contacto con este universo de aquí abajo” y criticaba abiertamente “un sistema social está profundamente enfermo cuando un campesino trabaja la tierra con la idea de que es campesino porque no es lo bastante inteligente para llegar a ser maestro” (Weil, 1998). También, en la práctica, la implementación de nuevas metodologías de trabajo implicaba necesariamente una mayor dedicación y, en casos, mejor preparación del magisterio, tal como Dewey expresó al tratar la escuela progresiva norteamericana. A pesar de las recomendaciones sugeridas, ni los maestros más entusiastas fueron al campo, ni tampoco los de mejor expediente; los estímulos eran pocos y el reconocimiento fue nulo.

Si bien la aprobación de la Real orden de 25 de febrero de 1911 (*Gaceta de Madrid* del 25/02/1911, p. 554) sobre sueldos, elevó en algo su condición económica, el maestro rural, continuó disminuido de posibilidades de formación acabada la Normal²⁵. Su salario correspondía al último escalafón y en el desempeño de su profesión no contó con gran apoyo ni estimación social. En muchos casos su figura quedó subordinada a las decisiones del cacique y de los dirigentes locales, en clara connivencia con los poderes religiosos que en los pueblos ejercían su autoridad. Falto de medios, materiales y recursos con los que desempeñar su labor, fue retratado y defendido desde las páginas de la prensa pedagógica, sensible en la mayoría de casos a la situación descrita. Un análisis sobre la misma se halla en el capítulo correspondiente al estado de las investigaciones sobre escuela rural y a la imagen emanada desde las publicaciones.

Sobre las construcciones escolares, no cabe duda del interés manifiesto por mejorar las deficitarias condiciones de los edificios de escuelas en un período en el que aún no se daba una intervención estatal directa en las construcciones (Lázaro Flores, 1975) sino

²⁵ Incluso si poseía el título de maestro pues la Ley Moyano vigente permitía el ejercicio de la profesión, eximiendo del título correspondiente a “los que regenten Escuelas elementales incompletas; los cuales, como igualmente los Maestros de párvulos, podrán ejercer mediante un certificado de aptitud y moralidad expedido por la respectiva Junta local y visado por el Gobernador de la provincia” (artículos 180 y 181 sección III, título I, capítulo I. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, *Gaceta de Madrid*, nº 1710, p. 2).

que éstas dependían de los ayuntamientos. Sin embargo, las propuestas aquí apuntadas de cómo debía ser el edificio y que respondían sin duda a un modelo ideal de escuela rural no siempre fueron consideradas. Precisamente en las relaciones entre urbanismo y escolarización, esto es, la planificación educativa, resultaron interesantes cuestiones que afectaban al medio rural considerado más puro y limpio que el urbano, con mayor disponibilidad de espacio y dotado de un ambiente propenso al uso de metodologías activas, en contacto directo con el objeto de estudio. Sin embargo, se pensó de nuevo como un espacio donde albergar las escuelas y estudiantes de ciudad²⁶ y no tanto en el fomento y desarrollo de las que ya existían y en los escolares rurales.

En cuanto a la prensa pedagógica especializada, cabe destacar sobre todo la *Revista de Pedagogía* y *El Magisterio español* que, aunque de diferente tendencia, publicaron durante los años veinte algunos trabajos significativos sobre la escuela rural manifestando muchos de los problemas que en la etapa republicana aparecieron en los discursos políticos.

Es llamativo el hecho de que, en los primeros treinta años de siglo previos a la victoria republicana, los sectores pedagógicos especializados afines a la renovación pedagógica, prácticamente centraron su atención en un modelo ideal de escuela graduada, en su organización, currículum y resultados, formación del magisterio y magnificencia de edificios para escuelas. La escuela graduada se configuró “como un claro modelo de escuela urbana” sobre la que los sucesivos gobiernos legislaron de forma copiosa. Sin embargo, su difusión por la geografía nacional no fue tanta, en 1923 escasamente el 8% de las aulas escolares formaban parte de una escuela graduada, en 1930 el 10% y en 1935 el 17,6% (Pozo Andrés, 2005, p. 126). Ante estas cifras cabe preguntarse entonces si realmente existió un interés y preocupación general por la realidad educativa del país o más bien, la atención se centró en muchos casos en un modelo de escuela minoritario pero elitista, alejado de los espacios rurales. En contraste con la realidad aportada por las cifras, la escuela graduada resultaba anacrónica y su introducción podría responder más bien a una mera cuestión de moda, de progresismo de algunos docentes o de ciertos grupos de élite que buscaban la aproximación a Europa y a otros países con una realidad

²⁶ La defensa del entorno de campo como un lugar más apto e idóneo para la enseñanza de los niños de la ciudad quedó expresado en el “Whitham Abbey Plan” (próximo a la ciudad inglesa de Oxford) presentado por R.W. Fennell en su trabajo “Escuelas en el campo para niños de ciudad” (1931, pp. 508-512). En la ciudad de Murcia el Instituto General y Técnico creado en 1905 fundó una Junta de Patronato para la realización de un plan de obras de mejoramiento de la cultura popular disponiendo la aplicación de los fondos disponibles para la construcción de cuatro escuelas graduadas, que se ubicaron una en cada extremo de la ciudad: norte, sur, este y oeste (Viñao Frago, 1990, p. 39).

social y económica muy distinta a la española (Ossenbach, 1991, p. 386). Igualmente, y en lo referido al campo, interesa interrogarse sobre si existió una relación coherente entre las ideas sobre cómo debía ser la escuela rural propuestas por firmes defensores de la misma, aquí tratados, y la escasa atención política real que recibió y que además contribuyó a situarla como una escuela desatendida y marginal.

En el ambiente del reformismo educativo de principios de siglo, la ILE y su órgano de difusión el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* aparecido en 1877, expresaban a través de su primer director Francisco Giner de los Ríos, el derecho a una educación universal para formar personas que contribuyesen a la construcción de una sociedad mejor. La reforma espiritual del español, el modelo de escuela racional y tolerante y la convivencia pacífica eran temas de inaplazable exigencia para los institucionistas. El *Boletín*, pedagógicamente republicano, como así lo fueron muchos de sus colaboradores, mantuvo durante los años republicanos su carácter progresista y liberal y su defensa del sistema democrático bajo cuyo amparo se mostraron disconformes con algunas medidas adoptadas desde las tribunas políticas. Los temas que trató fueron variados, sobre todo vanguardias educativas y enseñanzas especiales, la atención a la escuela rural escasa.

La mayor parte de trabajos relativos a la escuela rural que aquí hemos estudiado presentaban un tipo ejemplar de escuela al que aspirar, próximo a modelos europeos, pero por lo general poco ajustado a la realidad escolar española de los primeros años de siglo. Salvo notables excepciones cuyos títulos y nombres aparecen citados a lo largo de estas líneas, los distintos colaboradores del variado repertorio pedagógico, no observaron la realidad de la situación escolar del país, tampoco presentaron propuestas lógicas y racionales al estado de las escuelas que pudiese haber influido en el desarrollo de estrategias para su progreso material. Más bien teorizaron y escribieron sobre un modelo de escuela rural al que aspirar pero que aún tardaría mucho en materializarse en nuestro país y que por supuesto requería del interés y esfuerzo de los poderes políticos. En ese sentido, ¿fue el modelo de escuela republicana plasmado en la Constitución un modelo para la escuela rural más claro, coherente y reaccionario de la situación educativa del país? ¿Qué influencia tuvieron los discursos de Rodolfo Llopis apelando a la conquista de la escuela rural, los variados trabajos y artículos de Antonio Ballesteros, Luis Santullano, Fernando Sáinz, Concepción Sainz Amor o la reedición en el año 1934 del libro *Las Escuelas rurales* de Martí Alpera y los escritos de la prensa pedagógica especializada para las escuelas rurales españolas? ¿Consiguieron los republicanos

evidenciar la realidad escolar y concienciar sobre la situación de abandono en que se hallaban la mayor parte las escuelas rurales en España?

3.3. El modelo de escuela republicana plasmado en la Constitución de 1931: unificada, gratuita, obligatoria, laica y activa. Su reflejo en la escuela rural

Los republicanos reformistas tuvieron en cuenta el medio rural y conscientes de su realidad, trataron de actuar proponiendo un modelo de escuela superador de desigualdades y asentado sobre unas bases democráticas y de justicia universal. En la Constitución de 1931 el modelo de escuela debía ser unificada, gratuita, obligatoria, laica y activa.

El ideario educativo de la Segunda República hunde sus raíces en varias y convergentes afluencias de ideas procedentes del regeneracionismo pedagógico legado de la ILE, de las corrientes pedagógicas que abogaban por una renovación de la escuela y que circulaban por Europa y Estados Unidos a fines del XIX y los primeros años del siglo XX, del llamado regeneracionismo democrático de vertiente azañista (reforma política hacia una nación democrática y educativa) y del socialismo histórico encarnado en representativas figuras como la de Lorenzo Luzuriaga. Las bases del proyecto de Giner de los Ríos, discípulo de Julián Sanz del Río, se resumían en una profunda reforma de la educación y la generalización del trabajo científico que hiciesen primar la razón entre la sociedad española del último tercio del siglo XIX. Así, la Institución guiada primero por el espíritu krausista de necesaria transformación moral de la nación y aunando después con las ideas positivistas, articulaba un amplio movimiento renovador de la educación y de la escuela. Importantes pensadores como Fernando de Castro, Gumersindo Azcárate, Nicolás Salmerón, Manuel Bartolomé Cossío y otros tantos, destacaban el valor absoluto de la ciencia sobre la que construir los cimientos de una nueva sociedad.

Las ideas de Bartolomé Cossío sobre la escuela unificada o la escuela activa fueron plasmadas en la Constitución republicana. Para Cossío, la educación implicaba la formación íntegra de la personalidad humana en todas sus facetas (física, moral e intelectual). Además, dicha formación debía ser también armónica y progresiva según las distintas etapas de desarrollo del niño. Así, por tanto, la educación integral y general era un todo en el cual se fundían enseñanza de párvulos, primaria y secundaria y capacitaba al individuo para el desarrollo pleno de sus facultades y habilidades que era el fin único de la educación moderna. No existen, en palabras de Cossío, “grados fijos y

esenciales dentro de la primera educación pues son únicamente momentos y transiciones continuas en la serie progresiva de aquella (de la educación). Si toda la educación general tiene el mismo carácter ha de haber en ella absoluta unidad de objeto, procedimiento y sentido” (Bartolomé Cossío, 1882, p. 84) únicamente diferenciada por el principio de la individualidad. Análogamente, Gerardo Rodríguez García en su libro publicado en 1906 *La Nueva Pedagogía*, consideraba la importancia científica de la pedagogía y sobre todo de la formación íntegra de la persona para lo que era fundamental conocerla en todas sus facetas y así poder aplicar los medios y procedimientos para desarrollar cada una de sus facultades. En definitiva, una formación completa y global para educar, en el sentido más amplio del término, al ser humano constructor de una nueva sociedad, anhelo político de los republicanos del primer bienio.

En cuanto a los medios y procedimientos, “desarrollar la actividad, la espontaneidad y el razonamiento en el niño; estimular su iniciativa, favorecer la expansión de sus fuerzas interiores (...) colocar la escuela en medio de la vida y abrir sus ventanas de par en par a la naturaleza” (Bartolomé Cossío, 1882, p. 86). Claramente principios presentes en el modelo de escuela activa anotado en la Constitución de 1931.

La significación de los métodos pedagógicos, la atención a los intereses a través de actividades, la coeducación, la importancia de la cooperación, la realización de colonias, el fomento de excursiones y paseos escolares, *la supremacía del espíritu*, el aprendizaje de la vida, el fomento de las responsabilidades individuales y sociales y el valor de la escuela rural y el entorno, fueron temas reclamados por los institucionistas, algunos militantes del partido socialista, y por las corrientes pedagógicas adscritas al movimiento europeo con vocación renovadora de la Escuela Nueva y la *Progressive Education* norteamericana a favor de la transformación educativa. Los republicanos partidarios de las reformas incorporaron y ampliaron en su programa pedagógico estas ideas. Junto a esto, la voluntad de unir educación y democracia quedó patente con la aprobación de las primeras disposiciones del nuevo gobierno. En estos términos se iniciaba el Decreto de 23 de junio de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 24/06/1931, pp. 1.612-1.613) por el que se creaban siete mil plazas de maestros y maestras con destino a las Escuelas Nacionales: “La República aspira a transformar fundamentalmente la realidad española hasta lograr que España sea una auténtica democracia. Y España no será una auténtica democracia mientras la inmensa mayoría de sus hijos, por falta de escuelas, se vean condenados a perpetua ignorancia (Molero Pintado, 1991, p. 144). Del

mismo modo, el Decreto de 29 de septiembre de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 30/09/1931, pp. 2.091-2.094) relativo a la reforma de las Normales “El primer deber de toda democracia es éste: resolver plenamente el problema de la instrucción pública” (Molero Pintado, 1991, p. 155). La fusión de política y educación era evidente en estas palabras. Con la Segunda República, los españoles fueron reconocidos como ciudadanos con derechos políticos y sociales; la educación democrática y su aplicación en las escuelas, era una parte fundamental en la construcción y sentido de este nuevo concepto de ciudadanía²⁷.

Durante el gobierno provisional los tres cargos del Ministerio de Instrucción Pública, Marcelino Domingo, Rodolfo Llopis y Domingo Barnés, coincidieron en la necesidad de redactar las bases que asentasen un proyecto para aprobar una Ley de Instrucción Pública. Aunque la ley no llegó nunca a ver las páginas de la *Gaceta*, la redacción del proyecto encargado a Lorenzo Luzuriaga tuvo una importante repercusión posterior, tanto en los debates de sesiones como en la redacción del texto constitucional (Puelles Benítez, 2008, p. 63).

Tras intensos debates en la Cámara que son analizados en las líneas siguientes, como fundamentación teórica de la concepción republicana de la escuela, el 20 de octubre de 1931 se aprobaba con carácter definitivo el artículo 48 de la Constitución (46 del proyecto elaborado por la comisión parlamentaria y 31 del anteproyecto de la comisión jurídica) que sigue así:

El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

²⁷ Sobre el papel de la institución escolar durante la Segunda República como un espacio para el aprendizaje de la ciudadanía democrática, ver Pozo Andrés, 2008, pp. 105-135. Además, este aspecto será desarrollado en el capítulo siguiente al tratar sobre el currículum de enseñanza. Respecto a las Normales también en el Plan profesional de 1931 la asignatura de historia se enfocó a inculcar valores y actitudes fundamentales en los futuros maestros relacionados con la formación social de un ciudadano consciente.

Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.

La redacción del artículo 48 y de forma más tangencial la de los artículos 49 y 50 referidos a la expedición de títulos académicos y profesionales, a la necesidad de una ley de Instrucción Pública que organizase la escolaridad y la enseñanza y al bilingüismo respectivamente, suponen una ruptura política importante con la etapa anterior. Por el contenido de sus líneas inspiran también una ruptura ideológica pues la sólida separación de niveles y grados, el elitismo e intelectualismo y el marcado confesionalismo de la enseñanza, trataron de ser sustituidos, al menos lo fueron a nivel teórico y jurídico, por un sistema educativo que adoptaba el modelo de escuela unificada, libre, gratuita, obligatoria, laica y activa.

Seguidamente se analizan de forma autónoma cada uno de los principios que los republicanos del primer bienio anotaron en el artículo 48 de la Constitución de 1931 sobre la enseñanza y la escuela primaria.

3.3.1. Escuela unificada

En palabras de Lorenzo Luzuriaga la escuela unificada surgía como respuesta a una tendencia creciente “a facilitar cada vez más la adquisición de una cultura superior a la gran masa del pueblo (...) desde las mismas raíces, desde la niñez” (1922, p. 2) con carácter gratuito, flexible y universal y que representase la totalidad escolar compuesta de varias partes unidas, tal como ya Bartolomé Cossío la había definido en 1882. El término, seguía Luzuriaga, incluía una doble significación: “una nueva concepción de la vida escolar y educativa” que podría remontarse a Platón y Aristóteles (y que implicaba pues que el adjetivo “nuevo” debiera reconsiderarse) (ver Marín Ibáñez, 1976, pp. 23-42) y una expresión más moderna que plasmaba un movimiento político de base social inclinado a la participación popular. Esta doble significación se conjugaba no obstante en la misma idea, pues la nueva concepción de la vida escolar y educativa, en consonancia con los movimientos de renovación pedagógica, se plasmaba en la redacción de los programas políticos, sobre todo de ideología socialista, que en el período de entreguerras tuvieron un mayor desarrollo. La Primera Gran Guerra “aceleró entre los combatientes la crítica al sistema clasista de enseñanza que estrangulaba el paso de los hijos de los obreros y campesinos a puestos de responsabilidad” (Martínez Selva, 2002, p. 262) y, sobre todo, supuso que la desigualdad ante la cultura comenzase a ser percibida como una injusticia social y por extensión, un derecho a conquistar. Para

Ruiz Berrio, las bases sobre la escuela única, concepto que según explica el autor alterna con el de escuela unificada pues es la denominación más utilizada en francés e italiano (1976, p. 55), fueron debatidas ardientemente en distintos Parlamentos por los diferentes grupos políticos y en algunos casos, se lograron incorporar sus principios de base democrática en los textos constitucionales de ciertas naciones europeas (Ruiz Berrio, 1976)²⁸. Y añadía Luzuriaga, “en los países más avanzados la política pedagógica empieza a pasar desde el terreno de las polémicas religiosas al de las reivindicaciones obreras y los anhelos de solidaridad humana, hasta el punto de haberse convertido en un aspecto de la cuestión social” (1922, p. 70).

Cuestión social a la que ya Cánovas se refirió en sus discursos afanado por el mantenimiento del orden y por lo que obtuvo numerosas críticas, incluso por parte de miembros de su partido. Dicha cuestión adquiriría pleno auge ahora, durante los primeros veinte años de siglo mientras el movimiento obrero se desarrollaba, se organizaba y celebraba sus conferencias y congresos internacionales.

El espectacular crecimiento demográfico avenido con el cambio de centuria fue determinante en este hecho. En 1929 veía la luz el trabajo de José Ortega y Gasset *La rebelión de las masas* donde anunciaba en las primeras páginas “el advenimiento de las masas al pleno poderío social” (2001, p. 73). Lógicamente estas avenidas multitudes solicitaban derechos, entre los cuales la educación, la conquista de la escuela y la justicia social fueron pilares fundamentales. En este ambiente la ambicionada extensión de la educación y de la escuela, sobre todo de una escuela para todos, por parte de los sectores políticos más progresistas no quedó al margen. “El principio fundamental de la escuela unificada, su objetivo principal, (era) la real socialización de la enseñanza” en palabras de Ruiz Berrio (1976, p. 62). En esencia, la escuela unificada encarnaba un tipo de escuela que fuese “cosa de todo el pueblo” (Natorp, 1920 en Luzuriaga, 1922, p. 20), sería la superación de toda la pedagogía de clases y del sistema dual de enseñanza. La escuela unificada, anhelo de los primeros republicanos, se establecía sobre una institución básica común que reuniese a todos los niños y niñas sin distinción de sexo, posición económica y social o creencia religiosa. Con todo, tal como matiza Otero Urtaza “la idea de escuela única como sustentadora de un principio de igualdad no tenía

²⁸ En Alemania la Asamblea de la Asociación de Maestros defendió la democratización y unificación de todos los grados de enseñanza logrando su reconocimiento en la Constitución Federal de 1919. En Francia Les Compagnons de l'Université Nouvelle, un grupo de docentes excombatientes de la guerra, defendieron la unificación de la enseñanza que se alcanzaría durante el gobierno de León Blum a la cabeza del Frente Popular. En Inglaterra la propuesta educativa de T. H. Tawney criticaba el sistema dual y defendía la unificación escolar (Martínez Selva, 2002).

el mismo significado para los republicanos liberales que para los socialistas; ni siquiera para todos los socialistas” (2008, p. 73), los fines y modelos eran distintos. En los debates políticos sobre su aprobación pudieron apreciarse tales matices.

Lorenzo Luzuriaga fue considerado el más firme defensor de la escuela unificada en España (Ruiz Berrio, 1976), tal como demuestran los variados escritos que dedicó al tema. Los cambios a los que afectaba la escuela única definida por el autor como “la escuela nacionalizada, la escuela socializada y la escuela individualizada” (Luzuriaga, 1931, p. 411), se referían a tres ámbitos: Instituciones, alumnado y magisterio que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 3.1

Fundamentación de la escuela unificada referida a las instituciones, alumnado y magisterio.

Instituciones	Organización unificada de las diferentes instituciones y grados educativos, sin pérdida de identidad y fisonomía propia. Supresión de escuelas públicas o privadas que implicasen diferenciación económica. Unión entre la primera y segunda enseñanza y facilitación de acceso a la Universidad.
Alumnado	Equiparación de todo el alumnado independientemente de su condición social, económica, religiosa o de sexo. Gratuidad de la enseñanza. Supresión de la enseñanza confesional. Implantación de la coeducación ²⁹ . Promoción en base sólo a cualidades personales y aptitudes.
Magisterio	Unificación en cuanto a formación del profesorado e incorporación de estudios a la Universidad. Homologación retributiva y facilidades de promoción. Perfeccionamiento a través de museos escolares, conferencias, prácticas pedagógicas y científicas.

Fuente: Elaboración propia sintetizada a partir de Luzuriaga, 1922, pp. 26-42.

En cuanto a la Administración, como ya anotamos en el capítulo sobre política educativa, se proponía la reunión de todos los servicios y funciones administrativas de la enseñanza en un Ministerio de Educación Nacional y la creación del Consejo Nacional de Educación y de Consejos regionales, provinciales y locales, en los que

²⁹ Al defender este principio, se anotaba el dato de que la mayoría de aulas rurales por incompletas, eran mixtas. Lo que se debía facilitar por tanto en la escuela rural era la graduación y no la separación de sexos, lo que además revalorizaría el papel de la mujer.

estarían presentes miembros del personal docente con competencias asesoras y ejecutivas.

El tema de la escuela única ocupó intensos debates en las sesiones del congreso hasta su aprobación. Destacaron las intervenciones del socialista Rodolfo Llopis en las que defendió ardientemente la necesidad de incardinar todos los grados de la enseñanza y facilitar el acceso de uno a otro ofreciendo subsidios económicos a las familias, que supliesen la aportación salarial del trabajo infantil de muchos niños y niñas en España. Igualmente defendió la importancia del trabajo manual y la experimentación como ejes de la enseñanza. El diputado socialista Andrés Ovejero Bustamante definió de forma clara lo que implicaba la escuela única para los republicanos más progresistas:

Representa en el orden técnico, en el orden pedagógico, la coordinación de todos los esfuerzos culturales; la escuela única significa que desde las escuelas maternas hasta el doctorado de las facultades universitarias, sea la enseñanza un todo orgánico que integre absolutamente todas las modalidades en que específicamente se pueda manifestar la inteligencia humana. Y en el orden pedagógico social (...) el punto de partida igual para todos los niños que nazcan en España, en punto a educación; representa la unidad en la formación de la cultura del niño (...) haciendo del maestro nacional un funcionario del Estado y de la Escuela la piedra angular de la República. Nosotros hacemos de la escuela única por su carácter pedagógico y social algo consustancial con nuestro programa, algo indeclinable en nuestras obligaciones (10/10/1931, p. 1.626).

También la intervención de Juan Botella Asensi del PRRS apoyó expresamente el derecho a la educación y escolarización para los menores del medio rural como un medio superador de las desigualdades sociales, así la Constitución, decía el diputado, no sería meramente un ordenamiento jurídico, sino un “programa de vida”:

Sería preciso considerar que estos obreros, sobre todo los obreros del campo, viven sin escuelas, sin posibilidad de enviar a ellas a sus hijos, sin posibilidad siquiera de vestirlos decorosamente, sin la ilusión de un hogar donde tengan una mujer idealizada por el amor, porque las condiciones económicas en que viven no les permiten pensar en todo eso, con la pena, además, de ver la imagen de sus hijos reflejada en un porvenir que representa su propio pasado, de ver que sus hijos han de vivir la misma vida dolorosa que ellos; es menester considerar todo eso para explicarnos las causas de la rebeldía y del malestar social. La República

tiene que atender a eso y resolverlo mediante la enseñanza. Por eso, en la Constitución hemos establecido que será esencial atribución del Estado la enseñanza, que ésta sera única, obligatoria, gratuita y laica; que tendremos todo un sistema de enseñanza y toda una red de escuelas que permita que todos los niños puedan ir a recibir una cultura, porque, además de tener escuelas, sus padres, mediante la ley Agraria y mediante las consecuencias que ella ha de producir en la economía nacional, tendrán jornales que les permitan poder ocuparse de llevar a sus hijos a la escuela. Y entonces esos niños, que para ellos son hoy una pesadilla, en los que ven la imagen de su pasado reflejada en el porvenir, serán para ellos, en vez de un pesar, una esperanza. Podrán esperar entonces que esos hijos suyos, puestos por la cultura en las mismas condiciones que los hijos de los demás, podrán venir un día a representarles en el Parlamento, haciéndose eco de sus dolores, y ocupar todos los cargos públicos e incluso el banco azul. ¡Quién sabe si algunos de esos pequeños, que hoy, por la falta de cultura y de asistencia social, están perdidos para su familia y para la Humanidad, llegará un día en que, gracias a la enseñanza que les facilite la República y gracias a la mejor situación económica de sus padres, podrán venir aquí y podrán incluso desempeñar la mas alta magistratura de la Nación! (09/09/1931, p. 826).

El diputado de DLR Cirilo del Río también defendió el modelo de escuela única como un medio de cooperación social:

la escuela única es la mayor fuente de solidaridad humana y social que puede existir, que no hay nada que tanto ligue a los hombres como haber aprendido a leer juntos y los que hemos tenido la desgracia o la suerte de educarnos en una escuela de pueblo, que era escuela única por necesidad, sabemos cuán grandes son esos lazos de solidaridad y la trabazón espiritual que crea entre los hombres el aprender a leer y a escribir en la misma escuela (08/10/1931, p. 1.540).

Y Miquel Santaló disertó sobre su función social:

Hay dos posibilidades a mi entender, se que hay muchas otras, de concebir la escuela única: escuela en el sentido de monopolizar una institución la enseñanza y escuela con un sentido social que permita a todos los escolares de España, conforme a su aptitud y a su capacidad, llegar a los grados superiores cle

enseñanza, tomando como base la primaria, y escuela única en el sentido de una articulación de todos los grados de enseñanza para la máxima eficacia, para llegar a aquel resultado que tanto anhelamos (...) Escuela única, sí; pero en ese sentido social, en ese sentido que haga posible llegar a las altas esferas de la formación cultural, no sólo a los más ricos, no sólo a los privilegiados, sino simplemente a todos aquellos, procedan de donde procedan, que tengan mejor aptitud y más decidida vocación (10/10/1931, p.1.595).

Por su parte, los diputados de derechas firmaron una enmienda en la que reclamaban un papel tutelar y protector por parte del Estado, no autoritario a su juicio, imponiendo cómo debía organizarse la escuela. La intervención del diputado Carlos Blanco Pérez del partido DLR sobre el proyecto de Constitución era clara en este sentido, indicando además cierta cautela en los plazos y defendiendo un modelo de escuela donde las órdenes religiosas también tuviesen cabida:

debe establecerse la instrucción primaria de manera rígidamente obligatoria y gratuita, abriéndose las puertas a todas las clases sociales para las enseñanzas superiores con vistas a la escuela única; pero sin adquirir el compromiso de establecerla, desde luego, en plazo breve, porque esto sería muy costoso y tendría dificultades insuperables. Haciéndose esto en materia de enseñanza y concediéndose a las Iglesias de las distintas confesiones la facultad de enseñar sus respectivas doctrinas con la inspección del Estado, se llevará a cabo una obra que podrá parecer a algunos limitada, pero que, de momento, juzga esta minoría que es una labor liberal, tolerante y provechosa para España (02/09/1931, p. 730).

Otras posturas menos transigentes como la del diputado Martínez de Velasco se situaron abiertamente en contra de la escuela única: “el Estado, después de imponer a los padres la obligación inexcusable de educar a sus hijos, les impone una escuela única y laica, que es sencillamente una imposición tiránica, de determinadas tendencias que no pueden ser para mí respetables” (08/10/1931, p. 1.535). También, Dimas Madariaga criticó la escuela única como una tiranía del Estado (10/10/1931, p. 1.639).

Finalmente, tras los debates el concepto de escuela unificada quedó reflejado en la Constitución como parte del programa pedagógico republicano.

Sin embargo, durante los primeros años de gobierno “las necesidades apremiantes de escolarización y creación de nuevas plazas en la enseñanza pública dificultaron que las propuestas teóricas de unificación pudiesen quedar plasmadas en un plan pedagógico que articulase los distintos niveles educativos” (Carbonell y Monés, 1978, p. 136). Además, desde los pasados años veinte y los primeros treinta, el panorama político europeo se fue inclinando hacia la derecha, “las teorías del Nuevo Orden proclamaban el fracaso de la democracia parlamentaria” (Depaepe y Simon, 1999, p. 301) y en el ámbito escolar la igualdad y participación que sustentaba la idea de la escuela unificada, no contaron con la protección y el apoyo político necesarios. En España, únicamente en el caso catalán se creó en julio de 1936 el CENU (Consejo de Escuela Nueva Unificada) cuyo máximo responsable fue Joan Puig i Elías. El CENU fue considerado “una de las más significativas formulaciones en que se concretó el amplio y violento movimiento revolucionario que surgió en Cataluña como respuesta al levantamiento militar de julio de 1936” (González-Agàpito, 2008, p. 145)³⁰. Por lo demás, la unificación escolar quedó más como una concepción ideal que como un modelo real de organización de la escuela. En el caso de la escuela rural tampoco los efectos fueron palpables.

3.3.2. Escuela gratuita

Uno de los principios básicos del modelo de escuela republicana fue la gratuidad de la enseñanza primaria. Así quedaría expresamente reflejado en el artículo 48 de la Constitución de 1931. Dicha gratuidad junto a la unificación, estaba fundamentada en la idea de extender la escuela y la educación a todos los miembros de la sociedad, según sus aptitudes y vocaciones y no según su situación económica. “La escuela es de todos y aspira a ser para todos”, anunciaron los primeros republicanos, defendiendo la democratización de la escuela. La *Revista de Pedagogía* publicaba la información al respecto (1932, p. 36). En la ley vigente, la Moyano, se anotaba en su artículo 9º que la escuela debía ser gratuita “para aquellos que no pudieran costearla”, los republicanos no plantearon, al menos a nivel constitucional esa condición, sino que sería gratuita y accesible a todo el pueblo.

³⁰ Para una información más amplia sobre el trabajo desarrollado por el CENU y el impacto del mismo, véase: Generalitat de Catalunya. Consell de l'Escola Nova Unificada. (1936); L'ensenyament popular a Catalunya de l'adveniment de la República al juliol de 1937. Barcelona; Fonquerni, E. y Ribalta, M. (1982); Navarro, R. (1979); Rossell, M. (ed.) (1977); Safon, R. (1978); Solà, P. (1980); Tiana, A. (1987b).

Al analizar el problema de la realidad escolar en el capítulo dos de su libro *La escuela unificada* Luzuriaga, “contemplando la enorme diferencia existente entre el número de alumnos que concurren a los diversos grados de la enseñanza” (1922, p. 23) concluía que la principal razón era la económica. Por tanto, y con igual criterio, el objetivo prioritario del ideal de escuela republicana debía ser eliminar las diferencias de índole económica en el terreno escolar facilitando el acceso y paso entre los diferentes grados educativos, estableciendo la gratuidad total en la primera enseñanza, acabando también con los obstáculos de índole social y terminando con la separación de sexos en las aulas. La escuela gratuita era un derecho fundamental y sobre todo en los pueblos no debía concebirse como un coste superfluo, ni como una carga. Eliminar trabas de acceso a las posibilidades educativas que la escuela encarnaba, fue un propósito a alcanzar por los republicanos reformistas. El valor de la educación tenía que sentirse en cualquier pueblo o aldea y la escuela gratuita, igualitaria y accesible a todos cumplía tan noble misión. La coeducación en todas las escuelas fue igualmente uno de los principios defendidos por los republicanos más progresistas como medio de dar valor a la figura de la mujer; lo prioritario era la graduación en la enseñanza y no la separación de sexos. Así lo expresaban los maestros rurales Gregorio Sierra y Lucas Gimeno, en 1931 en una ponencia presentada en la Semana Pedagógica de Tortosa organizada por la Asociación de Maestros de dicha localidad:

La escuela unitaria, con su variedad de edades en los alumnos, no rinde el fruto correspondiente al esfuerzo. El maestro se ve precisado a la multiplicidad. Para atender un poco bien la marcha escolar necesita de una energía potente [...] La escuela graduada, aún con sus inconvenientes, resulta mejor. Debe realizarse la graduación incluso en los pueblos que sólo tienen un maestro de cada sexo. Para ello se establecerá la coeducación (Sierra Monge, G. y Gimeno Pardos, L. (1932). *La escuela rural*. Tortosa: Imprenta Nova, p. 5, en Soler Mata, 2008, p. 18).

En defensa de la coeducación también se postulaba Margarita Comas en su libro *La coeducación de los sexos* publicado por la editorial de la Revista de Pedagogía en 1931. De igual manera exponía el director del grupo escolar Baldiri Rexac de Barcelona, José Casanovas Clota su trabajo con los niños del citado colegio concluyendo en que el régimen de coeducación en las escuelas “contribuye poderosamente al perfeccionamiento de la escuela, a la dignificación del individuo, a la depuración de las

costumbres y a la regeneración social” (1933, p. 493). En clara oposición, la conservadora revista *Atenas*, considerada como el órgano más agresivo y descarnado dentro del campo pedagógico (Lozano Seijas, 1980), y siguiendo las directrices de la encíclica *Divini Illius Magistri* avalada por Pío XI en 1929 donde se observaba la coeducación como perniciosa³¹, publicaba “la coeducación solo puede producir horrendos estragos de incalculable trascendencia individual y social (...) solo puede producir deseducación y perversión” (1933/34, p. 358). Claramente el debate estaba servido, en ningún punto hallaron acuerdo las posturas más intransigentes del sector tradicional católico atormentado por la proclamación de la Constitución en diciembre de 1931.

Por su parte, en lo relativo a la enseñanza mixta cabe anotar que, si bien la mayoría de aulas rurales del país practicaban la coeducación durante los años treinta, dicha práctica vino determinada más por el escaso número de alumnos y alumnas asistentes, que por la disposición política hacia la que muchos dirigentes y caciques locales, sobre todo aquellos partidarios de la retirada monarquía, se mostraron reacios.

3.3.3. Escuela obligatoria

La escuela primaria obligatoria fue otro de los principios defendidos por los republicanos y reflejado en la Constitución. La obligatoriedad de establecer escuelas en todos los pueblos hundía sus raíces en el texto Constitucional de 1812, principio que posteriormente fue matizado en función del número de habitantes de cada lugar y por supuesto, en base a los presupuestos con que el Gobierno contaba para el establecimiento de las mismas.

Tras una primera regulación en la Ley Moyano de establecer la escuela obligatoria de los 6 a los 9 años, la edad se amplió a los 12 años bajo el ministerio de Romanones. En un país en el que la tasa de absentismo escolar era muy elevada, pues para el caso de la provincia de Murcia, durante el curso 1928/29 se cuentan 39.130 niños y niñas matriculados en escuelas nacionales (sin contar privadas y particulares) sobre una cifra de 101.819 de niños y niñas entre 6 y 12 años recogida en el Censo de 1930 (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico,

³¹ “Igualmente erróneo y pernicioso a la educación cristiana es el método llamado de la coeducación fundado también según muchos en el naturalismo negador del pecado original y además, según todos los sostenedores de este método en una deplorable confusión de ideas que trunca la legítima convivencia humana en una promiscuidad e igualdad niveladoras” Carta encíclica de Pío XI sobre la educación cristiana de la juventud *Divini Illius Magistri* (31 de diciembre de 1929).

Catastral y de Estadística, 1932, p. 617), el plan republicano se mostró muy ambicioso. Más aún en las zonas rurales donde el trabajo primaba para muchas familias sobre la asistencia escolar. Con todo, la escuela debía ser obligatoria y llegar a todos los rincones del país, y sobre todo a las zonas rurales más desatendidas. Así quedó anotado en la Constitución y lo manifestaba Llopis en sus discursos “había que sacudir la modorra de esa España rural (y) conquistarla para la República. Nosotros íbamos a intentar esa conquista con la escuela nacional” (2005, p. 197).

La escasez de escuelas en el campo era una realidad. Al publicar su estudio ampliado y revisado sobre *El analfabetismo en España* (1926), Luzuriaga relacionaba la proporción de analfabetos con el número de escuelas, con la matrícula de las mismas y la asistencia escolar. Para el caso de la provincia de Murcia existía un porcentaje de escuelas públicas de 8,80 por cada 10.000 habitantes, se contaba un 70,12% de población analfabeta y un 35,6% de matrícula escolar en el año 1922 (1926, pp. 78- 79). Teniendo en cuenta que estas eran cifras oficiales, cabría incluso pensar que la asistencia de niños en edad escolar y más aún en las zonas rurales era muy baja. Aún para los años 30 y sobre todo en las zonas de campo, la asistencia a la escuela no representaba una práctica social habitual asumida por la población.

El Plan republicano de construcciones escolares trató de suplir la carencia de aulas en el país e intensificar de ese modo la asistencia. Las construcciones de escuelas en el campo, tanto de nueva creación como de edificios y locales habilitados, fue significativa durante el primer bienio pues es donde mayormente se notó su impacto. Sin embargo, la persistencia del trabajo infantil y la falta de cuidado y protección hacia el hecho educativo por parte de algunos vecinos y familias que priorizaban otros aspectos a los educativos, pero también en ciertos casos por parte de las autoridades locales, supuso que la escuela obligatoria aun tardase muchos años en ser una realidad en nuestro país.

3.3.4. Escuela laica

Respetar la conciencia del niño y del magisterio fue un principio básico para los republicanos defensores de la libertad religiosa en la escuela³². La adopción del modelo de escuela laica supuso un impacto profundo para una sociedad tradicionalmente

³² Por su defensa del respeto a la conciencia del niño y del maestro, se ha atribuido a M. Bartolomé Cossío una postura afín al laicismo, sin embargo, “no ha sido nunca defendido por aquél; lo que ha pedido siempre es el respeto a la conciencia del niño y del maestro... En general, las reformas introducidas en los últimos años lo han sido sin el consejo ni la orientación directa del señor Cossío. ¡Si le hubieran oído otra cosa sería de la enseñanza en el momento actual!” (Luzuriaga, 1933, pp. 418 y 419).

católica y un frontal choque con la Iglesia y con el dominio que ésta había ejercido durante siglos sobre la educación. La reforma religiosa planteada por algunos políticos de los partidos unidos en el Pacto de San Sebastián, avivó la pugna de dos subculturas políticas claramente enfrentadas, anticlericalismo *versus* clericalismo y “tras un pasado confesional llegaba la hora de la alternativa laicista” (López Villaverde, 2017, pp. 302-303). El reconocimiento oficial de una escuela laica y no dogmática ni sectaria, suponía mucho más que alejar a la religión del horario y del programa escolar, era sobre todo “liberar a la escuela del adoctrinamiento y de la imposición del dogma católico como código moral que regía las conciencias de los que estaban llamados a ser, en el futuro, ciudadanos de un estado aconfesional, libre y democrático” (Domínguez Domínguez, 1999, p. 51).

La conquista de la escuela laica defendida por algunos sectores republicanos españoles llegaba con retraso respecto a otros países europeos del entorno. En Francia, Jules Ferry³³, ministro de Instrucción Pública durante la III República, considerado el creador de la escuela laica, en su “Carta a los maestros sobre la escuela laica” reproducida por la *Revista de Pedagogía* (1932, pp. 337-344), afirmaba “La instrucción religiosa pertenece a las familias y a la Iglesia; la instrucción moral a la escuela (...) (se deben) diferenciar finalmente dos dominios demasiado tiempo confundidos: el de las creencias, que son personales, libres y variables, y el de los conocimientos, que son comunes e indispensables a todos” (Ferry, 1932, p. 338). En esta línea, muchos de los integrantes de los diferentes partidos republicanos defendieron la separación de ambas esferas. El diputado de ERC, H. Torres i Barberà lo argumentaba de este modo:

entiendo, Sres. Diputados, que hay una compatibilidad perfecta entre el laicismo más puro y el espíritu de religiosidad (...), entiendo por religiosidad el ansia del hombre de inmortalizarse, de eternizarse y de pensar que el día en que él muera, su yo personal no se extinguirá. Este sentimiento de religiosidad es un sentimiento eterno y universal, en el tiempo y en el espacio; todos los pueblos del mundo lo han sentido (...). Es perfectamente legítimo ese sentimiento, es perfectamente compatible el laicismo y el liberalismo más puro con el espíritu de religiosidad. En lugar de existir contraposición entre estos dos términos, yo diría que se completan (10/09/1931, p. 850).

³³ En el capítulo anterior ya se ha apuntado que la influencia francesa y especialmente la figura de Jules Ferry y su defensa de la escuela laica, fueron patentes en el ideario de los partidos políticos republicanos más vinculados a las corrientes socialistas.

Por su parte, el monárquico Pedro Sainz Rodríguez criticaba la disolución de las Órdenes religiosas y defendía ardientemente un Estado católico y nacional apelando a la tradición cristiana española:

la religión es algo que tiene su fundamento en una creencia asentada en el fondo de nuestras conciencias y que se traduce en un estado moral y en una norma de conducta, y el interés de la educación religiosa del pueblo es precisamente ese, porque por ese camino se llega a la formación de una conciencia moral colectiva (...) Y yo creo que la educación religiosa, más en un pueblo de la tradición del nuestro, es necesaria por esos motivos de moral colectiva, siendo necesaria también, porque los regímenes viven y perduran si aciertan a ser nacionales (08/09/1931, p. 800).

El diputado católico Francisco Esteváñez Rodríguez protestaba así mismo contra las medidas adoptadas por la Cámara en materia religiosa:

porque han sido sumamente lacerantes para las almas de los católicos españoles; tan duras, intempestivas e innecesarias, que han herido gravísimamente las conciencias católicas (...). Yo, con mi conciencia cristiana, me he levantado de este escaño, ¿sabéis para qué? Al recibir de todos los ámbitos de España el eco dolorido de las protestas de los católicos, al ver sus almas laceradas por las disposiciones persecutorias de la fe, emanadas de ese Gobierno, yo tenía que levantarme de mi escaño para protestar con toda la energía de mi ser y con toda la vehemencia de mi espíritu contra las decisiones del Gobierno que se refieren a la libertad de cultos, al propósito de separación de la Iglesia y del Estado, a la prohibición del Crucifijo y emblemas en las escuelas y; de hecho, a que el Catecismo no vuelva a ser la enseñanza que forme las almas juveniles (29/07/1931, p. 194).

Los debates relativos a los artículos referentes a religión, familia y enseñanza se iniciaron el 8 de octubre de 1931³⁴ cuando Fernando de los Ríos pronunció su célebre discurso sobre la situación económica del clero (en Pérez Galán, 1977, pp. 72 y ss.). Se

³⁴ En fecha 25 de junio de 1931 el episcopado español había publicado una pastoral colectiva sobre los puntos que afectaban a la Iglesia y que serían discutidos en la Constitución. Entre otras cuestiones, en la pastoral se reafirmaba el derecho de la Iglesia a intervenir en las escuelas (Puelles Benítez, 1991).

iniciaba en palabras de Víctor Manuel Arbeloa (1976) “la Semana Trágica de la Iglesia española”. Pronto la heterogeneidad en la composición de las Cortes quedó manifiesta, al igual que las diferentes concepciones sobre la escuela laica.

En su discurso de los Ríos apeló a la necesidad de un Estado aconfesional y por tanto garante de una enseñanza laica:

El Estado solicita del hombre acciones, acciones con que ir tejiendo la conducta de la comunidad; pero el Estado no puede solicitar del hombre ni emociones, ni sentimientos, ni creencias, y es, sin embargo, en el reino de la emoción, del sentimiento y de la creencia donde viven la fe y la confesión. Por eso, ante el dintel de la fe, de la creencia, de la emoción, del sentimiento, el Estado no es que puede, es que debe mantenerse alejado y neutral; es decir, el Estado tiene que ser aconfesional (...) por esta razón misma el Estado no puede sostener Iglesia alguna; la Iglesia es y ha sido la comunidad de los creyentes, la comunidad de los fieles (...) Las Iglesias deben ser sostenidas por los fieles (08/10/1931, p. 1.522).

López Varela, del Partido Radical, defendía la escuela laica fundamentando sus argumentos en la libertad y el respeto profundo hacia la infancia a la que no se debía inculcar ningún tipo de credo o creencia “más que a posteriori de un gran período de formación mental” y seguía, “En este primer período de la vida es en el que se proyecta fuera de sí el espíritu de la infancia sobre las cosas, sobre lo objetivo, y yo afirmo que el conocimiento fundamental de Dios no es nada objetivo”, “la escuela necesita ser laica”, aludía a los Centros de interés, como base de conocimiento objetivo y desenvolvimiento de la razón, y al plan Dalton, como un sistema de fomento de la autonomía infantil (08/10/1931, p. 1.537). Humberto Torres i Barberà concluía: “toda la libertad para que el creyente, en tanto que tal y sin salirse de su marco adecuado pueda serlo, pueda cumplir con sus deberes religiosos; ninguna libertad para que el sentimiento religioso pueda invadir la vía pública y envenenar la vida civil del pueblo” (09/10/1931, p. 1.561). El diputado Miquel Santaló afirmaba:

no hay más remedio que reconocer la necesidad de que [la escuela] sea laica, como bandera de paz, como principio precisamente de igualdad para la instrucción, porque (...) escuela laica no es la escuela sin Dios, ni la escuela contra Dios; es simplemente la escuela liberal, que guarda para las puras conciencias de los niños el máximo respeto, igual respeto que invocaba y quería

el mismo Jesucristo en relación a los niños que llamaba. No hay ni puede haber igualdad de educación sin el laicismo absoluto en la enseñanza, sin ese respeto a que son acreedores todos los niños (10/10/1931, p. 1.595).

Por su parte el diputado Valera remarcaba la separación de creencias y educación “cuando se dice que la enseñanza ha de ser laica, en el concepto de laica no se presupone idea alguna sobre el problema religioso, se presupone exclusivamente la ausencia en la escuela de este problema; el laicismo no es ni religioso ni antirreligioso, es ajeno, exclusivamente, al problema religioso” (20/10/1931, p. 1.817).

Novoa Santos enlazaba en su discurso el problema religioso con el problema docente:

uno de los más importantes que la República tiene que abordar concretamente, que es el problema de la enseñanza religiosa. Enseñanza laica y enseñanza única. Yo no diría enseñanza “laica”; diría enseñanza “no confesional”, porque (...) no puede admitir el Estado una enseñanza religiosa confesional en sus escuelas, pero sí puede, y debe, con el objeto de fomentar el espíritu verdaderamente religioso del pueblo, instituir, conforme mi postulado anterior, una enseñanza religiosa universal, o, mejor dicho, un breve, un compendiado estudio de las principales religiones de la Humanidad. Ni religión católica, ni religión protestante, ni tampoco un sistema arreligioso; un estudio acerca de las diversas religiones de la Humanidad (...). La confesión privada, allá, en la casa del niño; pero el estudio público, a cargo del Estado, ha de ser de tipo religioso universal (...). Con estas palabras yo me dirijo a la gente católica. Y a aquellos que aspirasen a un sistema arreligioso del Estado, les podría decir que esta enseñanza es la única que puede conducir a una forma más sublimada del sentimiento religioso. El individuo es libre luego de elegir la ruta que mejor le parezca o aquella senda que ofrezca perspectivas más tranquilizadoras, o de quedar simplemente como espectador de todos los paisajes religiosos, sin adentrarse en ninguno. Este problema de la enseñanza, íntimamente ligado al problema religioso, voy a abordarlo en unas breves palabras. La enseñanza es función exclusiva del Estado (...) si hay número suficiente de escuelas para prescindir de las escuelas privadas, confesionales o no, que están en marcha en este momento. Con este problema se enlaza el problema de la expulsión de las Órdenes religiosas, que tienen en sus manos un gran volumen de escuelas para la enseñanza primaria. Tendría el Estado que preocuparse gravemente de crear de

una manera brusca, repentina, un volumen de escuelas, que, según el Sr. Ministro de Instrucción Pública, no podrían crearse ni en el decurso de cinco años; pero aún así y todo, aunque fueran improvisadas, y es posible que la gente laica pueda echar mano de la dirección de esas escuelas y, sin embargo, completar el volumen escolar español? Pero si no es así, si las Órdenes religiosas persistiesen en España con un carácter docente, tras el que se emboscarían siempre, ¿iría a permitirse la enseñanza religiosa? Expúlsense o no, las Órdenes religiosas, la enseñanza debe ser absolutamente laica, debe ser función exclusiva del Estado (10/10/1931, pp. 1.621-1.622).

En otro orden, el sacerdote y diputado Molina Nieto renegaba contra quienes pretendían hacer de España un país anticatólico y falto de valores formado por generaciones antirreligiosas:

abominar de su catolicismo, es renegar de sus glorias, las que la presentan entre esplendores sublimes a los ojos atónitos del mundo (...). España, que por ser tan católica ha de cultivar la flor de la religiosidad, deje también de ser religiosa; porque, a pesar de que en el art. 24 y en algún otro se proclama la libertad de conciencia y la libertad de cultos, la preponderancia que se quiere dar a la escuela laica, de la que broten las generaciones irreligiosas, y la restricción que se hace del culto católico, tan preponderante en España, y la disolución del vínculo matrimonial, que importa la del vínculo familiar, a todo eso tienden forzosamente, aún, tal vez, contra la voluntad de los que aquello intentan (09/10/1931, p. 1.549).

El sacerdote independiente republicano y agrario Jerónimo García Gallego presentaba a las Cortes datos sobre países que mantenían presupuestos de culto y clero, sobre constituciones que favorecían a las órdenes religiosas y que eran contrarias a la escuela laica y Estados que rechazaban el divorcio (09/10/1931, pp. 1.573-1.575).

Interesantes fueron los discursos del derechista Gil-Robles, firme defensor de la unión de Patria y Religión, preguntando a la Cámara “¿Es que estamos tan sobrados de instituciones docentes de toda clase para prohibir la actividad de los que están asumiendo la mayor parte de esta función?” a lo que él mismo respondió de forma contundente “a lo que va la República española es a dar un paso gigantesco en el camino del analfabetismo español” (13/10/1931, p. 1.712). En la misma sesión, el

conservador Ángel Ossorio y Gallardo aludió igualmente al problema de escolarización que plantearía la implantación de la escuela laica. También las disertaciones de Martínez de Velasco, de la minoría agraria y de Álvaro de Albornoz del PRRS. De igual modo, la intervención del presidente Alcalá Zamora solicitando “una fórmula de paz” (*Diario de Sesiones* 8 al 13 de octubre de 1931) que no llegaría y por lo que decidió dimitir el 13 de octubre, al igual que Miguel Maura, al aprobarse el artículo 26 que suprimía el presupuesto del clero y prohibía ejercer la enseñanza a las órdenes religiosas.

Al respecto de la escuela laica los debates en el Congreso fueron intensos y polarizaron las Cortes en dos bandos antagónicos, de ahí que la propaganda pedagógica de uno y otro carácter fuese abundante sobre todo en cuanto a la definición de lo que se entendía por este tipo de escuela. Juan Comas en un artículo publicado en la *Revista de Pedagogía* en 1932 sobre “La educación moral en la escuela laica” (pp. 266-272) trataba de desterrar las acusaciones que los partidarios de la escuela confesional hacían a la escuela laica considerándola inmoral, desenfrenada y cargada de vicios y malos hábitos. Recurría a la legislación de 1910 emanada de un gobierno “monárquico y católico” donde se anotaba lo siguiente: “el concepto de laico sólo debe en justicia atribuirse a los establecimientos docentes en los que no sea obligatoria la enseñanza de la religión católica ni de ninguna otra” (Comas, 1932a, p. 267). Así, la escuela debía ser creadora de “una democracia con conciencia clara”, no era antirreligiosa, su lección moral debía ser pura y el aprendizaje de la moral debía ser práctico. “La escuela laica es la escuela ética, moral y acomodada al espíritu del niño” (*Revista de Pedagogía*, 1932, p. 472). “Si la sociedad y el Estado moderno son laicos, la escuela que ellos sostienen habrá de tener ese mismo carácter” (*Revista de Pedagogía*, 1932, p. 472). Igualmente, en 1932 y bajo el mismo título de Comas “La educación moral en la escuela laica”, Raimundo Torroja Valls anotaba las pautas sobre las normas características de nuestra moral y cómo practicar su educación (1932, pp. 441-447). Por otra parte, de la tradicionalista *Atenas*, emanaba un discurso totalmente opuesto, defendido en su editorial del 15 de mayo de 1932 bajo el título “Laicismo irracional”. En palabras de Enrique Herrera “la escuela laica es una tiranía contra las madres ricas, pero es una tiranía mayor contra las madres pobres. Las madres pobres contemplan sobre la cabecera de la cama de sus hijos el crucifijo, pero por falta de dinero se ven obligadas a llevarlos muchas veces a una escuela sin Dios, impuesta oficialmente... Los niños de las madres menos afortunadas tienen derecho a una escuela católica pagada por el

Estado” (en Herrera Oria, 1934b, pp. 315-316). Además, junto a ello argumentos similares esgrimidos por el PRLD que apoyaban la pervivencia de las instituciones docentes de las órdenes religiosas, “el Estado español es pobre aún; carece desde luego de los recursos necesarios para sustituir por sí mismo la enseñanza que se imparte en los centros de la Iglesia. La supresión inmediata de estos, por tanto, sólo traería el caos, la expulsión de las aulas de miles de alumnos que se verían privados de enseñanza alguna” (en Íñigo Fernández, 1995, p. 167) y se preguntaba Mariano Cuber en su obra sobre Melquíades Álvarez “¿No hubiera sido mejor haber creado todas las escuelas laicas que el Estado estimase necesarias, pero respetando las que ya hubiese establecidas, para los que quisieran utilizarlas? ¿No es una demencia suprimir centros de enseñanza, sea de la clase que sean, en una Nación como España, en la que la mitad de la población escolar carece de albergue y de maestros?” (en Íñigo Fernández, 1995, p. 167). La cuestión religiosa y la de la escuela laica estuvo presente a lo largo de todo el período republicano y fue un tema discutido en diversas ocasiones hasta casi la misma fecha del levantamiento militar de 1936. Manuel Azaña reconoció muchos años después que en los artículos laicistas de la Constitución se había jugado el destino de la República (Zapatero, Gómez, 2001, pp. 11 y 12).

En un acertado balance que merece la pena reproducir aquí, Lozano Seijas concluía sobre la escuela laica

La enseñanza convertida no obstante en el menor de los banderines de enganche de la nueva Cruzada, fue un tema lo suficientemente polémico como para, en ocasiones, ocultar tras la algarabía que le acompañaba las radicales actitudes conservadoras en torno a la revolución social, fundamentalmente en la reforma agraria y en la política de empleo y reformas económicas, en suma, en el programa de redistribución de la riqueza y el logro de situaciones sociales más justas con que los hombres del Pacto de San Sebastián arribaron a la Carrera de San Jerónimo.

La Iglesia española olvidó que era la madre espiritual de esa mayoría de creyentes que se decía haber en España, y se convirtió en su diputado. Todos los reformismos, todas las posturas conciliadoras quedaron inhabilitadas por la violencia social del enfrentamiento (1980, p. 237).

Años antes ya lo refirió Gil de Zárate “la cuestión, ya lo he dicho, es cuestión de poder. Trátese de saber quién domina la sociedad: el Gobierno o el clero” (1885, p. 146).

3.3.5. Escuela activa

“El principio de la escuela activa corresponde a una de esas ideas básicas: la de la actividad”, así lo expresaba Luzuriaga al explicar las bases de la nueva educación, generalizada ya en Europa. El término escuela activa, seguía el autor “es una versión francesa, hecha en Suiza hacia 1918, del vocablo alemán Arbeitsschule o ‘escuela del trabajo’, el cual, a su vez, es una reinvención del pedagogo alemán J. Kerschensteiner, quien lo empleó por primera vez, en 1907, en una conferencia dada con el título “La escuela del futuro como la escuela del trabajo” (Luzuriaga, 1926, pp. 17-24)³⁵. Más allá de la paternidad del concepto, por otro lado, muy discutida en la época (Arnal Caveró, 1928, p. 257)³⁶, interesaba la escuela activa como un medio de manifestación de la personalidad del niño pues tal como expresaba Luis Santullano en su libro *La autonomía y libertad en educación* (1928), el niño es un creador de sí mismo y el interés es el mejor estímulo para desarrollar su capacidad creadora.

Vitalidad, actividad, autonomía y libertad fueron pilares sobre los que se apoyó el trabajo en la escuela republicana. A través del fomento de juegos, actividades manuales, trabajos, paseos, visitas y excursiones escolares se trató de potenciar el modelo de escuela activa donde el estudiante pudiese poner en práctica los conocimientos adquiridos y comprobar de primera mano la realidad de la experiencia. La escuela activa fue ante todo un método, “fundado en la psicología del niño” (Ferrière, 1920) por tanto individualizado, y cuyos ejes fueron la responsabilidad y el autogobierno. La Segunda República asumió el concepto como un medio de regenerar la escuela,

hay que vitalizar la Escuela. Hay que dar nueva vida a la Escuela (...) hay que llevar la Escuela allí donde la vida esté. La Escuela libresca de ayer ha de ser superada por la escuela activa de hoy. Los horarios viejos y los programas rutinarios han de ser superados por los centros vivos de interés y por la libre curiosidad del niño... La Escuela ha de ser un hogar donde se trabaje. Ha de hacer del trabajo el eje de su actividad metodológica (Llopis Ferrándiz, 1932, pp. 69-70).

³⁵ En el artículo 48 de la Constitución republicana se adoptó el concepto indicando expresamente “la enseñanza hará del trabajo el eje de su actividad metodológica”. Llopis en su libro *La revolución en la escuela* extrajo también la citada frase del texto constitucional haciéndola suya.

³⁶ De hecho, la escuela activa aun pudiendo proceder de una versión de la escuela del trabajo de orientación más socialista, fue una noción que casó bien entre los sectores más tradicionales del republicanismo español, quizá por la propia indefinición de sus características.

Además, la escuela activa potenciaría la participación plena del niño en la comunidad escolar que constituía una representación de la mucho más amplia comunidad nacional, punto esencial del programa republicano orientado a la construcción de la nación cívica (Pozo Andrés, 2013).

También, la vitalización de la escuela y el fomento de la actividad afianzaban los valores del republicanismo más tradicionalista pues otorgaban “a las excursiones en el medio rural un gran valor social y político... En los medios urbanos, en las grandes aglomeraciones humanas, servirán para conocer lo rural. Las dos Españas desconocidas, antagónicas y mutuamente despreciadas podrán así compenetrarse y entenderse” explicaban el inspector José Muntada Bach y el maestro José Benito González Álvarez en la parte final de su libro *Paseos, visitas y excursiones de la Escuela Activa*, publicado en 1934 (en Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2016, p. 642)³⁷.

En 1934 Victoriano Lucas, Director General de Primera Enseñanza, bajo el gobierno de Lerroux publicó una Circular de fecha 8 de agosto, en la que requería el compromiso de la Inspección y del magisterio en la realización de “excursiones instructivas” para que las escuelas nacionales cumpliesen “la doble función pedagógica de tomar como centro de enseñanza la propia realidad en que se desenvuelve la vida infantil y de propagar el conocimiento de los lugares de reconocido valor artístico, histórico o monumental” (*Gaceta de Madrid* del 09/08/1934, p. 1.389). Claramente fueron iniciativas de carácter neutral que contaron con el apoyo del centro liberal y de las derechas. Aun con todo, existieron detractores a la misma en tanto rechazaban el concepto de actividad espontánea y creadora en el niño confundiendo en sus argumentos, poco claros en ocasiones, ideas sobre la escuela laica y la escuela activa. Así se expresaba Herrera Oria:

el niño no es todo, ni el niño por sí ha de investigar y hallar toda la verdad. Hay una autoridad superior y una serie de autoridades subordinadas a esa autoridad superior que también mandan sobre el niño. Existe Dios y existen los padres del niño con autoridad recibida de Dios y los maestros con la autoridad recibida de los padres. Toda educación activa si pone a la puerta de la escuela este lema: “Aquí se reconoce la autoridad de Dios”, no despertará recelo a los católicos. Pero escuelas libres que digan: “El niño y solo el niño ha de autoeducarse sin algún agente externo que le pueda transmitir la verdad”, esas escuelas no son

³⁷ Interesante es la relación y colaboración mantenida por estos dos personajes ideológicamente opuestos durante el año 1934 (ver en Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2017).

nuestras. La diferencia entre la escuela activa católica y la atea, está en que el niño en la católica abraza la verdad objetiva que se le propone, pero a la vez siente excitada su espontaneidad [sic] para que en parte por sí mismo y bajo el control del maestro, llegue a conocerla; Mientras que la escuela activa atea dice que la verdad en el niño ha de brotar sola, únicamente de dentro a fuera. Que se le deje buscar la verdad a él solo, que él la encontrará (Herrera Oria, 1934c, p. 8).

Además, de las excursiones, paseos escolares y viajes pedagógicos que cumplían con los objetivos de la escuela activa, se fomentaron otras propuestas metodológicas más o menos novedosas como fue el cine educativo, el intercambio cultural y de correspondencia entre escuelas españolas y extranjeras, la creación de museos escolares, la implicación de las familias y la comunidad en el entorno escolar, los huertos escolares... muchas de las cuales, sí se trabajaron en algunas escuelas rurales donde el entorno permitía el desarrollo de las mismas. Un ejemplo de ello lo ofreció el maestro del valle junto al río Madera en Albacete Salvador Carbó y Sancho que puso en práctica el intercambio de correspondencia escolar con Valencia, Alicante, Albacete, Murcia, Tarragona, Toledo, Santander, Cáceres, Galicia, Córdoba, París y Suiza durante el curso de 1935. Ensayó también experiencias de auto-gobierno infantil, editó un periódico escolar y formó un campo agrícola en su escuela motivado por la figura de Joaquín Costa (Carbó y Sancho, 1936, pp. 210- 216). Trabajo que relató en la *Revista de Pedagogía* lo cual le valió su selección para el X Concurso de la publicación.

El modelo de escuela activa se integraba en nuestro país inmerso en la segunda corriente de renovación pedagógica, definida por M^a del Mar del Pozo (2005) y formada a partir de la difusión del ideario de la Escuela Nueva³⁸. Su momento de más extensa influencia se situó en la década de los años veinte coincidiendo en el tiempo con la dictadura de Miguel Primo de Rivera, época en que se empezaron a ensayar experiencias innovadoras en las aulas influidas por el movimiento europeo³⁹ y que durante los años

³⁸ Este segundo movimiento de renovación pedagógica coexistió y en casos se solapó con el primer movimiento de base regeneracionista.

³⁹ Un ejemplo fueron los viajes y excursiones pedagógicos por España subvencionados de forma oficial a partir de 1923 (Pozo Andrés, 2005), a excepción de la zona catalana donde ya desde principios del siglo XX se estaban desarrollando iniciativas educativas de corte innovador llevadas a cabo por instituciones privadas o libres y con tendencias ideológicas muy diferenciadas. Cabe citar: la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia (1901); el Ateneo Enciclopédico Popular (1903); la Escuela Horaciana de Pau Vila (1905); las Escuelas Catalanas del Distrito VI, inspiradas por Jerony Estrany; la Escuela de Maestros establecida por Joan Bardina (1906); el Colegio Mont d'Or de Joan Palau Vera (1908); la fundación de la

republicanos se mantuvieron y en casos se intensificaron. Y es que, en los finales años 20 parejo a la actitud política de corte positivista del dictador, se mantuvo la influencia del vitalismo, como una actitud cultural que ensalzaba los valores vitales y el conocimiento intuitivo y espontáneo; era la reacción unas veces, otras la coexistencia, del espíritu frente a la razón y orden positivistas.

Sobre el referido proceso de recepción del ideario de la Escuela Nueva en España, apunta Pozo Andrés que se produjo una apropiación de las ideas más significativas por parte de los maestros, convirtiéndose en elementos de una “cultura pedagógica compartida” (2005, p. 123), y sigue, con cargado tono de optimismo, “prácticamente todos los docentes públicos tenían hacia 1936 un conocimiento más o menos extenso de la Escuela Nueva” (2005, p. 123). Quizás, aunque la difusión del ideario del movimiento y las prácticas innovadoras aplicadas por los docentes en sus aulas durante los años treinta, así como los avances de la política educativa republicana en el terreno de la formación y orientación del magisterio, fueron bastantes, sobre todo durante el primer bienio, su afirmación deba replantearse al abordar la figura del maestro rural y aún más teniendo en cuenta que la mayoría de innovaciones aportadas por la Escuela Nueva se ensayaron en la naciente y por otro lado poco numerosa, escuela graduada, salvo alguna admirable excepción como la citada arriba. A través de los escasos testimonios directos que han quedado para el caso de la provincia de Murcia hacia los años veinte y treinta, es evidente que hubo maestros implicados en la renovación pedagógica de la escuela y en la mejora de las condiciones de vida de la gente del campo⁴⁰. Desde diferentes posiciones ideológicas, sus escritos y labor pedagógica, reflejaban su forma de entender la educación y la voluntad transformadora que traspasó a sus aulas y que a nivel metodológico se evidenció en actividades de carácter práctico: trabajos y excursiones al aire libre, recitales poéticos, lectura y comentarios de prensa, actividades que implicaban a la comunidad... Aunque en alguna visita de inspección,

Escuela Vallparadís (1910) con Alexandre Galí de director; o el Nuevo Colegio Mont d'Or con Manuel Ainaud y Pau Vila como directores (año 1912); la escuela del Mar dirigida por Pere Vergés y la Escola del Bosc dirigida por Rosa Sensat a partir de 1914 (Roig López, 2006).

⁴⁰ No todos los maestros que se conocen dejaron escritos sobre su labor y su pensamiento. Un caso representativo por lo conocido fue el de Carmen Conde durante su etapa como maestra, los impulsores de las graduadas de Cartagena Enrique Martínez Muñoz y Félix Martí Alpera, el maestro lorquino José Robles Gómez, José Palmis Nicolás, Basilio Sáez Toral, José Antonio Campuzano López, convencido republicano fundador de las Juventudes Republicanas de Archena, José López Almagro, Jerónimo Ramírez Xarriá, Salvador Oller, Antonio Para Vico, Gratiniano Baches Romero, Natalia Ballester Compañ (nombrada inspectora en Valencia), implicada en la mejora de la educación de las niñas al igual que Petra García Reillo o María Maroto, entre otras y otros muchos que se refieren en el capítulo correspondiente al magisterio rural murciano y cuyas posturas políticas e ideológicas fueron en casos muy distintas.

que, depende de las pedanías, eran poco o menos asiduas, se hiciese constar el método de trabajo “intuitivo y auditivo (/clase magistral)” y la inspiración docente en “ilustres pedagogos y revistas que se publican” (Sáez de Haro, 2015, pp. 142-145), sin citar nombres ni títulos, sería excesivo afirmar que, en nuestro caso, muchos de los maestros rurales conocían más o menos bien las bases del ideario educativo del movimiento de la Escuela Nueva y posiblemente no por falta de interés y responsabilidad en su labor pedagógica, sino más bien por falta de formación y medios de ampliar y renovar los estudios cursados en la Normal⁴¹. En las áreas rurales de la provincia de Murcia los Centros de Colaboración Pedagógica no contaron con el impulso y el compromiso suficiente para mantener su labor formativa. Como anotó Maíllo (1989) la colaboración espontánea resultó algo ilusoria y posiblemente el tacto, esfuerzo y entusiasmo de los inspectores debió de ser algo sutil en el espacio rural murciano⁴². A diferencia de provincias como Segovia, pionera en la creación de los Centros de Colaboración Pedagógica por maestros rurales y que celebró su primer congreso en 1926, en Murcia, la escuela rural apenas recibía atención, las noticias sobre los Centros creados fueron escasas y prácticamente no han quedado testimonios escritos de su actividad⁴³. Incluso surgen dudas sobre la amplitud difusora que pudiera tener la prensa pedagógica murciana en las áreas rurales. *El Magisterio de Murcia* con una tirada poco regular, raramente llegaría a los alejados colegios de las pedanías del campo de difícil y complicado acceso. Igualmente, la *Revista de Pedagogía* con una tirada mucho más amplia y nada desdeñable para el caso de Murcia que ocupaba el puesto 18 de 50 sobre suscriptores abonados a la publicación (1933, p. 430), plantea dificultades para conocer la dispersión geográfica que pudo tener. Aun a pesar de las campañas de promoción de la enseñanza de tipo experimental y práctico que desde la primera década de siglo solicitaba para todas las escuelas de la provincia el Inspector jefe de primera enseñanza, Ezequiel Cazaña Ruiz con la implicación de las Juntas Locales, mediante una Circular

⁴¹ El hecho de afirmar que posiblemente no todos los maestros rurales murcianos estaban familiarizados con el ideario de renovación pedagógica defendido por el movimiento de la Escuela Nueva no implica que no existiesen excepciones cuyos nombres, en los casos en que se han logrado conocer, quedan aquí reflejados. Claramente existen muchas limitaciones pues para el caso de Murcia no se conservan datos abundantes sobre visitas de inspección ni Cartillas Pedagógicas, ni diarios escolares que permitan conocer y contrastar la información obtenida.

⁴² Parece ser que sí existió un compromiso más firme de cooperación por parte de la Asociación de maestros murcianos integrada en la Federación de Maestros del Levante de la que se da cuenta en la sección de Noticias de la *Revista de Pedagogía* en 1922, p. 39. Aunque posiblemente la citada Asociación estuvo compuesta mayoritariamente por maestros de zonas urbanas y directores de graduadas.

⁴³ En la prensa consultada se ha encontrado la referencia al Centro de Colaboración de Lorca fundado el 8 de diciembre de 1934 (11/12/1934, p. 1). Con el inicio de la guerra cesarían en su labor y no serían nuevamente creados hasta 1957 mediante Orden ministerial de 23 de enero.

que sería publicada en las páginas de rotativos regionales como *El Tiempo* (1915, p. 1), y la concesión de premios a maestros y maestras con la más aplicada Cartilla Pedagógica, no podemos constatar que las escuelas rurales murcianas recibiesen tales impulsos, más bien las pocas noticias sobre las mismas que aparecen en las páginas de la prensa se refieren a la ardua labor de sus maestros con escasos medios, aulas con falta de mobiliario, materiales escolares, insalubridad de locales, etc. En el capítulo correspondiente se tratan de forma más amplia estas cuestiones.

En cuanto a la creación de escuelas experimentales y de ensayo, que tenían como referente la escuela activa presente en la redacción de la Constitución de 1931, se configuraron como centros donde poner en práctica las nuevas metodologías asociadas al segundo movimiento de renovación pedagógica y a la generación renovadora del magisterio. Estas escuelas, influidas por modelos europeos y defendidas por los institucionistas, abogaron por una mayor libertad de métodos y una organización más flexible favorecida por un modelo descentralizador que diese a los inspectores y directores mayor independencia y autonomía respecto a la Administración central. El modelo sería el de Patronatos escolares y aunque según la descripción encajaba mucho más con la idiosincrasia de una escuela rural, los pioneros tuvieron su sede en las principales ciudades de Madrid, Barcelona, Zaragoza, Valencia, Bilbao y Sevilla. Únicamente destacaron algunos proyectos en el medio rural como el citado de río Madera, el del maestro de Tormes en Salamanca Jesús Hernández Tavera defensor del “trabajo práctico vivo y fecundo que requiere la escuela activa” (1930, pp. 153- 160), el trabajo de Gregorio Sanz en Ribadeo, Lugo (Sanz, 1932, pp. 454- 458), el caso de la escuela de Olba en Teruel donde su maestro Francisco García Alcón ensayó el método Cousinet como una modalidad de escuela activa (García Alcón, 1932, pp. 260- 266), ejemplos en la comarca de Paradanta en Pontevedra como la escuela de La Cañiza regida por José Benito González Álvarez (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2017) o como señaló Álvarez Fano en 1933, proyectos del tipo de Tineo en Asturias que concentró a todos los escolares de varias aldeas próximas y organizó la enseñanza por grados aplicando diferentes metodologías: 1º Montessori, 2º Decroly, 3º procedimientos científicos y 4º plan Dalton e introdujo el trabajo en huertos y talleres (en Pozo Andrés, 2005). También, el trabajo conjunto de Martín Fraile, Ramos Ruiz y Álvarez Domínguez (2019) sobre la cultura escolar de la Segunda República recoge numerosos ejemplos, fechados entre el primer y segundo bienio, extraídos de los cuadernos de las memorias de prácticas de estudiantes de magisterio y cuadernos de preparación de

lecciones de los maestros, sobre la nueva organización escolar republicana, aplicación de nuevos métodos pedagógicos y fomento de salidas, excursiones y actividades complementarias (Martín Fraile, Ramos Ruiz, y Álvarez Domínguez, 2019, pp. 111-132).

Revistas como *Escuelas de España*, editada por los maestros segovianos David Bayón Carretero de Cuéllar y Norberto Hernanz Hernanz de Torre Val de San Pedro, y Pablo de Andrés Cobos, de San Ildefonso, recogió en sus páginas muchas de las preocupaciones y necesidades educativas de las escuelas rurales, así como un interés manifiesto por la extensión cultural y educativa hacia el medio.

Tras una situación de dificultades económicas, resurgió a principios de 1934 (la primera etapa data de 1929 a enero de 1932) y en un interesante número publicó una evaluación de lo realizado durante el primer bienio proponiendo posibles vías de mejora. En su programa declaró mostrarse cercana a la escuela primaria “pero la verdadera, la real, la auténtica, de esa en que cada uno de nosotros trabaja y vive todos los días” (*Escuelas de España*, 1934, p. 2) en clara alusión a las escuelas rurales y con un tono cabal, afirmaba sentirse menos identificada con las escuelas nuevas “propagadas como artículo de comercio por sus ligas y representaciones” (*Escuelas de España*, 1934, p. 2), más propias de los espacios urbanos. Desde esta postura, interesante fue el balance presentado en la sección de “Notas” del primer número de enero de 1934, sobre “La enseñanza en la República: Marcelino Domingo” (*Escuelas de España*, 1934, pp. 36-39), que analizaba los meses de trabajo del ministro de Instrucción Pública como “un elevado intento de resolver de una vez los problemas de cultura popular que en España traen un retraso de más de medio siglo” (*Escuelas de España*, 1934, p. 37). Para la publicación, la efectividad real de tales intentos fue bien distinta, pues se consideraba que la interrupción del plan de creación de escuelas “será siempre uno de los puntos más nebulosos de la gran obra de las primeras Cortes de la República”; en otro orden, la reforma de las Escuelas Normales quedó condenada al fracaso por cuestiones económicas y por la falta de profesionales al frente de las mismas y sobre los Consejos escolares y locales aunque “el pensamiento del ministro fue sobremanera generoso; bien intencionado”, fue también “demasiado optimista” (*Escuelas de España*, 1934, p. 38), pues “no tienen eficacia más que allí donde coinciden en ellos unas cuantas personas con un poco de fervor por las cuestiones de educación. Y esto, desgraciadamente, ocurre en muy contados casos. Los Consejos provinciales en realidad no son más que Consejos provinciales de la Inspección de Primera enseñanza” (*Escuelas de España*, 1934, p. 38).

Para lograr resolver muchos de los problemas de cultura popular era necesaria la ayuda del Estado y del magisterio. Por parte del primero, según se leía en la Revista, existía bastante despreocupación y desinterés hacia las zonas rurales; y sobre el segundo, los maestros y maestras observaban la ciudad en contraste con el campo como un lugar con mayores oportunidades, no solo laborales sino también sociales. Era preciso cambiar ambas mentalidades, la de los políticos que prestasen más cuidado al medio rural y la del magisterio fomentando su arraigo en el entorno.

Centrada casi en exclusiva en las escuelas primarias y con gran atención hacia el medio rural, la *Revista* contó con importantes colaboradores interesados por la escuela rural como fue el caso de Herminio Almendros, Luis Santullano, Concepción Sáinz Amor, Teodoro Causí o Vicente Valls. Más allá de referencias relacionadas con noticias sobre los Centros de Colaboración Pedagógica y alusiones de tono compasivo a los maestros rurales, en junio de 1934 publicó “Desdichas de la escuela rural” (*Escuelas de España*, 1934, pp. 39-40), breve artículo en el que exponía el caso de una pequeña escuela catalana, sin local, sin material, con un constante fluir de interinos y sin visitas de inspección, panorama no muy distinto al de otras pequeñas escuelas rurales de cualquier pueblo de España. Al referir al Plan de construcciones escolares del año 1931 afirmaba que hacía dos años se había iniciado en el pueblo la construcción de un local para escuela, pero quedó paralizado “porque se interpuso el Estado, o quien fuere, y se dice que hay que presentar unos planos en toda regla, hechos por un arquitecto y... gastarse determinado número de pesetas” (*Escuelas de España*, 1934, p. 39), que seguramente nunca llegaron.

En relación a la necesidad de inspectores en las zonas más alejadas T.A.M. reclamaba dos meses más tarde “Hace falta, por último, para dar relación a todo, una Inspección general que estimule y oriente a los que están diseminados por las provincias, en contacto con el medio rural, debiendo celebrar especies de Congresos regionales, en los que se reúnan periódicamente (dos veces al año) los inspectores-maestros con el inspector regional correspondiente, para tratar todos los problemas de conjunto” (*Escuelas de España*, 1934, p. 24). En el sentido de la necesidad de celebrar congresos y reuniones se aludía de nuevo en la sección de Notas de junio de 1935 a la propuesta por parte de la Asociación Nacional de maestros de celebrar en el verano un congreso sobre la escuela rural sobre el que la *Revista* se mostró algo escéptica:

la escuela rural tal como nosotros le vemos se halla todavía en completo estado amorfo. Si a lo rural hemos de oponer lo urbano, nadie dudará que, con todas las

limitaciones actuales, la escuela primaria urbana está infinitamente más elaborada que la rural. La consecuencia que sacamos es bien clara: la escuela urbana que es la que posee ya unas líneas más definidas, es la que está en mejores condiciones para ser presentada y estudiada en un Congreso (Escuelas de España, 1935, p. 282).

Además, se argumentaba la premura de la propuesta que únicamente llevaría a la descripción de tópicos que sobre las escuelas rurales pesaban, sin ofrecer modelos organizativos ni metodológicos a valorar en los citados entornos. Con todo y al parecer, nada se celebró pues no volvió a haber noticias del mismo. Sí existió una propuesta más firme por parte de la católica Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE) pues en las Conferencias presentadas en sus Semanas Pedagógicas en 1935 se incluyó la disertación de Miguel Deyá, colaborador en *Atenas*, sobre su escuela rural en Consell, Mallorca (Deyá, 1935, pp. 3-29). Sobre la misma anotaba el maestro una completa descripción, cuestiones de organización, metodología activa de sesiones, trabajo en horas complementarias a partir de la realización de talleres y la importancia de la estrecha colaboración con el pueblo. Agregaba a sus letras una serie de imágenes ilustrativas del trabajo de talleres con la imprenta, la madera, la decoración del aula... (Figura 3.1).

Figura 3.1

Alumnos de la escuela de Miguel Deyá en Consell, Mallorca con su imprenta Freinet.



Fuente: Deyá, 1941 en Barceló-Bauzá, Comas-Rubí y Pozo Andrés, 2018, p. 351.

Ciertamente una puesta en valor, una recurrencia a la idea de escuela activa y propuesta de actividades interesantes adecuadas al contexto rural que transmitían una imagen del potencial educativo que la misma podía ofrecer.

En síntesis, el modelo de escuela republicana redactado en el artículo 48 de la Constitución intentó a nivel reglamentario ser un modelo escolar más acorde y coherente a los principios políticos del nuevo régimen. La escuela rural también fue contemplada desde esa óptica de modernización que implicaba superar su tradicional abandono. Sin embargo, el sistema educativo propuesto que adoptaba el modelo de escuela unificada, libre, gratuita, obligatoria, laica y activa, no fue una realidad en todas estas dimensiones ni conllevó cambios sustanciales en la situación educativa del país.

En 1934 desde la *Revista de Pedagogía*, Luzuriaga reclamó la realidad de la revolución pedagógica que Llopis había proclamado,

entendemos no solo un cambio en la forma de gobierno, sino sobre todo una transformación cabal de las ideas, concepciones y actitudes vitales, y a nuestro juicio esto no se ha producido aun en España. De ahí que nuestra reforma escolar haya sido principalmente de orden económico y administrativo más que espiritual y pedagógico (...) la vida pedagógica misma apenas ha sido tocada (1934, pp. 49-50).

Ciertamente estas letras aparecidas tras tres años de sintético balance educativo, revelaban la complejidad de la puesta en práctica de las reformas. La ambiciosa revolución pedagógica, moral y espiritual que plantearon los políticos más progresistas del republicanismo, así como los variados escritos de la prensa pedagógica especializada, no pudo llevarse a efecto, entre otras muchas más cuestiones se requería un dilatado margen temporal y una firme disposición de todos los agentes implicados que no existió.

CAPÍTULO IV: LA ESCUELA RURAL DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA. CARÁCTER Y REALIDAD

Durante los años treinta la escuela rural mantuvo su percepción como una institución ajena a la cotidianidad de sus habitantes, como un elemento extraño y relativamente nuevo, en palabras de Luis Bello (1934, p. 3). Sin embargo, confluente a dicha idea y de forma gradual y progresiva, fue adquiriendo significación. El aumento del número de escuelas practicado durante los años republicanos, la mayor dotación y formación del magisterio que las servía, la renovación de la inspección y los órganos de gestión, el fomento de instituciones complementarias y la insistencia de algunos políticos conscientes del valor de la educación como medio de progreso, formación de valores democráticos y mejora social, tuvieron un efecto importante favoreciendo tanto el aumento de la matrícula escolar como la asistencia y la permanencia en la escuela, que poco a poco iría calando como una práctica habitual y cotidiana en el medio rural. La escuela rural fue generando así también una cultura propia gestada por los docentes y por las prácticas y relaciones sociales que acontecen dentro de la misma y que tuvo su impacto en el medio circundante (Escolano Benito, 2000).

A continuación, se presenta un panorama general referido a la realidad de la escuela rural española y que tendrá su correlato en el capítulo correspondiente para el caso de la provincia de Murcia.

4.1 La Revolución en la escuela.

Al proclamarse el abril republicano la educación, marcada por el devenir de la historia del país, se convirtió en piedra angular de las reformas republicanas y en este escenario, la España rural quedó como “una manifestación colateral de la preocupación educativa del nuevo sistema” (Navarro García, 2002, p. 30). La escuela pública se convirtió en arma ideológica de la revolución y soporte sobre el que edificar el nuevo modelo social pretendido por los políticos republicanos (Llopis Ferrándiz, 2005, p. 22). La revolución tenía una primera fase política y otra social que implicaba la revolución de las conciencias y de los espíritus y ésa era para Llopis la auténtica revolución.

La política educativa y cultural adquirió de este modo tintes de revolución social dirigidos a instaurar una nueva sociedad basada en valores democráticos de igualdad y justicia.

La escuela pública primaria sería el instrumento con el cual combatir la ignorancia y el analfabetismo (Llopis Ferrándiz, 2005, p. 32), avanzar en el reconocimiento de la laicidad y constituir la nueva nación y el nuevo Estado transformando “la realidad española hasta lograr que España sea una auténtica democracia” (Decreto de 23 de junio de 1931, *Gaceta de Madrid* del 24/06/1931, p. 1.612). De este modo, el Plan Quinquenal de construcciones escolares aprobado por Ley en octubre de 1931 avivando el deseo de afianzar la nueva democracia en todo el país preveía crear muchas de las nuevas escuelas en el campo,

El 12 de abril de 1931, al manifestarse el pueblo español en las urnas, puso de relieve que las grandes ciudades eran republicanas. Las grandes ciudades. No así los pueblos pequeños, que permanecieron impasibles aferrados a la tradición. Había que sacudir la modorra de esa España rural. Había que conquistarla para la República. Nosotros íbamos a intentar esa conquista con la escuela nacional (...) Al Ministerio de Instrucción Pública le está reservado un importante papel en el despertar de los pueblos (Llopis Ferrándiz, 2005, p. 197).

Para ello se hacía urgente llevar a la práctica una auténtica “revolución en la escuela” que atendiese a la construcción de centros escolares, a la situación y formación del magisterio, tanto en su vertiente intelectual como material, a la organización y currículum escolar, a la inspección y órganos de gestión educativa, al estímulo de obras de atención social a la infancia tales como colonias, cantinas y roperos, y por supuesto, también era necesario limitar los privilegios de la Iglesia católica en la educación, fomentando el respeto a la libertad de conciencia (Llopis Ferrándiz, 2005).

Las peores herencias recibidas por el nuevo régimen eran, en palabras del Director General de Primera Enseñanza, la falta de escuelas y las altas tasas de analfabetismo presentes en el país (Llopis Ferrándiz, 2005, p. 32), acentuadas aún más en los espacios rurales. Ya en 1927 desde las páginas del *BILE*, M. Bartolomé Cossío expresó: “Es un hecho tristísimo y una verdad vulgarísima que nuestro pueblo, trabajador y rural especialmente, necesita escuelas, tantas escuelas, que la fantasía, más certera a veces que la realidad, diría infinitas” (1927, p. 137). Según la estadística oficial, hacia 1930 en torno al 57,2% de la población total no tenía estudios de ningún tipo y únicamente el 4,5% y el 2,4% tenían estudios medios y superiores respectivamente (Núñez Romero Balmas, 2005, p. 233). La reforma educativa debía ser de tal calado que implicaba destruir lo que existía y al tiempo, construir para el futuro (Llopis Ferrándiz, 2005, p.

13). De ahí que se llegase a afirmar que los nuevos políticos habían llegado al Ministerio con un programa en una mano y una piqueta en la otra (Llopis Ferrándiz, 2005, p. 13).

En esta reforma total de la obra educativa, la escuela se convertía en el instrumento más eficaz de la transformación nacional

La República tiene que hacer muchas escuelas (...) y ha de vivificar la diaria labor docente (...) La República tiene que fijar su mirada en la escuela rural (...) La República tiene que sembrar escuelas en todos los pueblos y aldeas españolas. Y cada escuela tiene que ser la verdadera célula rural de la República. (*Crisol*, 16/04/1931, p. 13).

La escuela rural española tenía cabida como elemento transformador de conciencias (de ahí su carácter revolucionario) y como espacio difusor de la cultura en los pueblos, “la escuela tiene que ser el alma de la revolución” (Llopis Ferrándiz, 1932, p. 17). De hecho, la estancia en Cuenca del que sería Director General de Enseñanza, durante doce años como profesor de Geografía de la Escuela Normal, le hizo tomar conciencia de la realidad de la escuela rural, de la situación del magisterio y de la necesaria renovación de la enseñanza en todos sus grados (Navarro García, 2002). Llevar la cultura al interior de los pueblos se convirtió para el político en un requerimiento urgente. En este sentido se explica la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas¹ por Decreto de 29 de mayo de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 30/05/1931, pp. 1.033-1.034), orientado a promover el despertar de la España rural más desasistida.

Las bases de la nueva escuela nacional debían pasar para M. González Martín por un “conocimiento más hondo y perfecto de la vida campesina” (1931, p. 72) pues era un tema urgente la necesaria orientación profesional de los problemas de la escuela rural. Una escuela rural mayoritaria en España y tratada injustamente por incompleta, mezquina, depauperada y deficiente. Un mejor entendimiento sobre la escuela rural también fue reclamado en las *Conversaciones Pedagógicas* celebradas en la Granja a fines de julio de 1931 donde se reunieron 25 maestros representantes de las distintas asociaciones provinciales del magisterio con el fin de sentar las bases que pudieran servir a la redacción de una ley de instrucción pública. En las diversas sesiones, quedó plasmada la demanda de un conocimiento más real de la escuela rural pues el maestro

¹ La presidencia se encargó a Manuel Bartolomé Cossío y Rodolfo Llopis se integró como vocal.

recién salido de la Normal, carecía de conocimientos sobre los problemas de la misma, “sobre la escuela tal y como es”² (Jiménez, 1931, p. 32).

La realidad de la escuela rural española durante buena parte del siglo XIX y los primeros años del XX sobre la que tratamos en las líneas siguientes y sobre la que ya se han ofrecido algunos datos en el capítulo anterior relativos a cómo debía ser, desvela el hecho de que buena parte de la legislación aprobada quedó más como una declaración de buenas intenciones que como un proyecto de reforma real, pues muchas de las leyes, decretos y órdenes aprobados en referencia a las escuelas rurales se incumplieron de forma permanente (Feu i Gelis, 1996, p. 89). La mayoría de autores coinciden en afirmar que además de los problemas derivados de la falta de presupuesto, el Estado delegó en las administraciones provinciales y locales muchas de las responsabilidades educativas que exigían más esfuerzo. La falta de compromiso de muchas diputaciones y ayuntamientos evidenció el desinterés en los asuntos educativos sobre todo de las zonas de campo más alejadas y se tradujo en una falta de cumplimiento de las ordenanzas aprobadas. En el recuento de 1855 publicado por la Comisión de Estadística General del Reino, se contaban 6.152 pueblos sin escuela con menos de 100 habitantes del total que representaban 6.336 pueblos (Comisión de Estadística General del Reino, 1859, p. 278), de lo que se deduce que un porcentaje muy elevado de pueblos sin escuela eran pueblos rurales con población diseminada y carentes de servicios e infraestructuras. Esta situación aún se mantuvo bastantes años más.

La falta de atención política hacia la extensión de la educación popular fue vista a través de la prensa general, así por ejemplo *El Eco de Cartagena* en un sugestivo artículo titulado “Una plaga nacional” denunciaba la inoperancia de las clases privilegiadas en reducir el analfabetismo y el gran perjuicio que ello llevaba consigo (09/10/1917). Mucho más crítico y reflejo de la situación en el verano de 1930, se mostró *El Liberal* murciano en un artículo titulado “El Censo de la basura nacional” sobre la carencia de

² Esta falta de conocimiento sobre la escuela rural sigue siendo todavía denunciada en nuestro país pues se ha de destacar la carencia de contenidos sobre la Escuela Rural en los planes de estudio de las titulaciones de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria de la mayoría de las universidades españolas (Abós, 2011). Este hecho conlleva una interesante reflexión ya planteada, “En tiempos en los que las manifestaciones sociales e intelectuales por la diversidad cultural brotan por doquier ¿Por qué no se atiende de la misma forma a los territorios rurales, intentando aprovechar la riqueza cultural, social y económica en tantos casos idealizada como incomprendida? ¿No es acaso la educación el pilar de las sociedades contemporáneas para incentivar el desarrollo social y económico? ¿Por qué, entonces, no se investiga la escuela rural como piedra angular para el desarrollo social de estos territorios? No cabe duda de que proliferan informes técnicos y académicos acerca del sector primario, de la producción agrícola, de las tasas de exportación..., pero la escuela ha quedado relegada a los márgenes de las investigaciones” (Cerdá Mondéjar, 2020, p.168).

partidos políticos fuertes que representasen una alternativa a la situación del país: “Nuestro 70 por cien de analfabetos, juntamente con el modo de ser rural, mantienen el más bochornoso fanatismo religioso-social y en plena resignación con sus miserias morales y materiales todo su afán de reivindicación social se condense en la frase lugareña de que... siempre hubo pobres y ricos...” (El Liberal, 27/08/1930).

Además, las noticias sobre las escuelas del campo aparecidas en la prensa de la época reflejaban su estado de abandono. Una muestra clara del desolador panorama escolar en el caso murciano la ofrecía el lorquino *Tontolín*, en su breve “Viaje por las escuelas de Lorca” (desde mayo a octubre de 1926) firmado por Domingo Rex a imitación de la labor que hizo Luis Bello a través de las páginas de *El Sol* y que posteriormente plasmaría en la publicación de su libro. En el diario lorquino se describían las escuelas “como un recinto oscuro [sic], sin ventilación, bajísimo el techo y de una tristeza desoladora e imponente... es un calabozo de castigo” (Rex, 17/10/1926, p. 2), “sin un material decente” pues “la consignación de material, apenas si permite adquirir libros, tinta y papel” (Rex, 23/05/1926, p. 8)³. Igualmente, para el caso de las escuelas valencianas y en alusión a otro viaje del mismo tipo, en el diario *El Mercantil valenciano*, en junio de 1926, relataba un periodista bajo el pseudónimo de “El Monaguillo de las Salesas”, su amarga crónica sobre las escuelas valencianas, “nada más arcaico que sus bancos y su material inservible y ridículo (...) las paredes rezuman mugre y humedad por todas partes...” (citado en Fernández y Agulló, 2004, p. 19). Olvido y desatención de la escuela rural cuya realidad era extrapolable al resto de provincias españolas.

Según la estadística oficial de edificios escolares (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1926), la mayor parte de escuelas unitarias existentes a mediados de los años veinte, estaban instaladas en edificios con más de 25 años y casi la mitad de las aulas tenían una superficie inferior a 50 m², cuando lo mínimo exigido superaba los 60 m² para un aula con 50 niños. La mayoría eran locales de una única estancia sin servicios ni patio delimitado. Este tipo de escuelas se correspondía con el modelo denominado “de época pastoril” por Isabel Cantón (2016, p. 291) pues las escuelas sin ventilación ni iluminación adecuada, acogían a niños de forma similar al redil del ganado. En la documentación de la época aparece con cierta frecuencia el cierre de los locales escolares por orden de la Inspección de Primera Enseñanza al no reunir las

³ Sobre la realidad lorquina hacia los años 30 véase Cerdá Mondéjar (2019a, pp. 1-45).

mínimas condiciones higiénicas y pedagógicas para el desempeño de la labor docente. El cierre suponía la paralización de la enseñanza y en muchos casos, disputas y enfrentamientos con las autoridades municipales y padres.

El inspector José del Peso Sevillano denunció el estado de los locales en Galicia desgastados debido a la humedad por el clima, con paredes de argamasa, techos de losa, puertas mal construidas, minúsculas ventanas, escaso material... todo lo cual era un verdadero peligro para la salud e integridad de los escolares (Peso Sevillano, 1925). Recordaban sus palabras el tragicómico caso de Ohanes en Almería⁴. En la zona vasca pervivían las llamadas “escuelitas rurales” ubicadas usualmente en caseríos o dependencias anexas a las ermitas y “regidas por maestras sin título, curas y sacristanes” (Garmendia Larrañaga, 2018, p. 181). Tal era el espectáculo de las escuelas rurales en los primeros años del pasado siglo.

Esta falta de cuidado casi generalizado por parte de los sucesivos gobiernos y autoridades locales, se dio también entre algunos sectores pedagógicos tal como denunció Martí Alpera:

ya no ha sido sólo nuestra legislación que las designó a casi todas con el nombre deprimente de “incompletas”; ya no han sido nuestros gobiernos que las instalaron en locales sórdidos y malsanos y las dotaron con sueldos irrisorios... han sido también nuestros pedagogos los que, si no las miraron con desdén, al menos las tuvieron en el mayor olvido (1934, p. 10).

En cuanto al magisterio, la situación no se presentaba mucho más halagüeña. Hacia fines de 1929 se publicaba en *El Magisterio de Murcia*, un artículo firmado por Joaquín Franco tomado del albacetense *El Progreso* en el que se exaltaba la falta de compañerismo entre los docentes primarios y la situación de desamparo y desigualdad en que quedaba el maestro rural respecto al maestro de ciudad. Del mismo autor aparecieron otra serie de trabajos que defendían la profesionalidad y compromiso educador del maestro rural, ajeno a los juicios de vecinos y políticos (*El Magisterio de Murcia*, 10/03/1930), su ejemplo como representante de la cultura en los pueblos (*El Magisterio de Murcia*, 20/03/1930), denuncias sobre el intrusismo en la profesión sobre todo acusado en los lugares menos exigentes en cuanto a la formación del magisterio (*El Magisterio de Murcia*, 1930b, 30/04/1930), su soledad y abandono (*El Magisterio de*

⁴ Para conocer el caso de las constantes denuncias del maestro y el posterior desenlace consultar López Domenech (2000, pp. 153-173).

Murcia, 20/06/1930) y la falta de compromiso en la atención educativa de las familias y las autoridades locales (*El Magisterio de Murcia*, 30/06/1930).

En general fueron muchas las noticias de denuncia sobre el abandono de políticos y la indiferencia hacia las cuestiones de la escuela rural y sus docentes. A partir de abril de 1931 al amparo de una más amplia libertad de expresión evidenciada en la aparición de nuevos y renovados títulos en la prensa de la época,⁵ en ocasiones con marcado carácter político en combinación con el pedagógico, ciertamente la escuela rural, la de mayor porcentaje en la enseñanza nacional, empezó a ocupar un tímido espacio en los discursos y en la prensa tanto general como especializada. Y en la mayor parte de casos las noticias no publicaron temas nuevos: el abandono del magisterio, la imprescindible organización escolar y el lamentable estado de sus locales fueron asuntos comunes en las publicaciones.

Desde el primer momento muchos de los nuevos políticos republicanos conscientes de la situación de abandono y desatención del campo y sus escuelas, trabajaron de forma conjunta⁶ por acabar con este modelo tradicional de escuela rural imperante en España durante tantos años. Este hecho ha supuesto que algunos investigadores hayan llegado a considerar que la Segunda República desarrolló por primera vez en España una política educativa específica para el mundo rural (Torrelles Casaus y Vilajeliu Serra, 1983). Tesis interesante pero quizá algo aventurada. Es innegable que, sobre todos los aspectos señalados, los políticos republicanos, sobre todo aquellos más sensibles a la realidad del mundo rural, aprobaron algunas medidas desde el inicio convirtiendo la extensión educativa hacia las zonas rurales en un objetivo claro de su actuación política y que de hecho tuvo sus efectos, pero más bien implantando un modelo escolar en muchos casos, a imitación del urbano, que no contempló en todos sus aspectos la especificidad e idiosincrasia del medio rural que tanto reclamaron las voces especialistas en la materia⁷.

⁵ Así, al amparo de las transformaciones educativas emprendidas durante los primeros meses del triunfo republicano y durante el primer bienio reformista, el interés por las cuestiones de enseñanza se amplió de forma considerable, así como la variedad de los temas tratados. Hasta un total de 37 títulos entre revistas, boletines, anuarios y periódicos, aparecieron desde 1931 a 1936 en las diversas capitales de provincia destacando, al igual que en períodos precedentes, Madrid y Barcelona como las ciudades con referencias más significativas.

⁶ Las diferentes leyes aprobadas desde el Ministerio de Trabajo (Ley de Términos) o el Ministerio de Agricultura (Ley de Reforma Agraria) iban enfocadas a superar el problema económico de los pueblos que de forma evidente repercutía en las escuelas.

⁷ En la revisión y actualización de su libro sobre la escuela rural española, Martí Alpera apuntaba en 1934 algunos logros conseguidos. Sin embargo, mantenía todavía muchas de las tesis enunciadas en 1911, entre ellas la afirmación de que todos los trabajos llevados a cabo para reformar la escuela se habían enfocado casi en exclusiva hacia la escuela urbana, olvidando el carácter propio de las escuelas rurales (1934, pp. 9-14).

Es decir, los modelos de escuela rural propuestos por los sectores más afines a la renovación pedagógica y que se han explicado en el capítulo anterior, tuvieron un impacto relativo en la configuración de las nuevas escuelas rurales republicanas. El objetivo de algunos políticos, en consonancia con las pedagogías progresistas referidas, fue reducir los contrastes y desigualdades entre el medio urbano y el rural, manteniendo las características del contexto, sin embargo, todavía en 1934:

Los problemas que entraña la escuela adecuada al ambiente y a las exigencias del medio rural han estado desplazados de la atención de los organizadores de la escuela popular (...) hay que notar el escaso interés que se ha prestado a la organización de ese gran volumen de la educación popular (...) ninguna política se ha orientado seriamente para impedir, para atajar en su origen la deserción creciente de campesinos (...) la escuela fomenta y desarrolla por su enseñanza general la desintegración del alma campesina (Almendros, 1934, p. 6).

Durante los años treinta la escuela en el campo continuó siendo vista como una institución ajena a la cotidianidad de sus habitantes, “como un elemento extraño, venido de fuera y relativamente nuevo” (Bello Trompeta, 1934, p. 3). En 1934 Luis Bello relataba esta situación: “La escuela pesa sobre el pueblo (...) Es el Estado quien obliga al pueblo a que tenga una escuela. Unos pueblos comprensivos admiten la carga con gusto, otros la soportan” (1934, p. 5). La realidad cambiaría aunque de forma muy gradual y en unos pueblos con mayor fondo que en otros.

4.2. Red de escuelas en el campo

A partir de 1931, bajo el ministerio de Marcelino Domingo, se puso en marcha la Ley del Plan Quinquenal de construcciones escolares para resolver el problema de la escuela nacional, manifiesto en la falta de aulas en el país. La política de creación de escuelas iniciada con el ministro y continuada después con Fernando de los Ríos, supuso la creación durante el año 1931 y gran parte de 1932 de más 2.500 escuelas, ateniéndonos a las estadísticas oficiales. Según el Anuario de 1931 existían en el país en 1930 un total de 35.989 escuelas nacionales de primera enseñanza, sin saber exactamente qué tipo de escuelas integraban el total (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1933, p. 52). Si nos guiamos por los datos anotados recogidos de las estadísticas oficiales sobre las escuelas nacionales

primarias existentes en el curso 1928-29 de 30.295 escuelas y la relación definitiva que da el Anuario de 1934 para el 1 de octubre de 1932 de 37.164 escuelas, y de 38.863 escuelas para el 1 de septiembre de 1933 (véase Tabla 4.1), se deduce la cifra de escuelas creadas y la clase de las mismas desde el curso 1928/1929 hasta fines de 1933 en 8.568 (véase Tabla 4.2)

Tabla 4.1

Número de escuelas existentes, clase y tipos de las mismas según cifras oficiales desde el curso 1928 a 1933.

	Escuelas unitarias de niños	Escuelas unitarias de niñas	Total unitarias	Mixtas servidas por maestros	Mixtas servidas por maestras	Total escuelas mixtas	Graduadas de niños	Graduadas de niñas	Total Graduadas	TOTAL GENERAL
Existentes en el curso 1928/1929	9.580	9.419	18.999	*	*	10.536	455 **	305 **	760	30.295
Existentes a fecha 1 de octubre de 1932	12.426	12.120	24.546	6.752	4.431	11.183	805 3.379***	630 2.698***	1.435 6.077***	37.164
Existentes a fecha 1 de septiembre de 1933	12.939	12.802	25.741	6.983	4.567	11.550	877 3.842***	695 3.100***	1.572 6.942***	38.863

* No hay datos.

** No hay datos sobre las secciones que integran las graduadas.

*** Secciones que integran las graduadas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Anuarios estadísticos. Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1933, p. 50; Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1935, pp. 78-79.

Se han tomado los datos de la estadística del curso 1928/1929 por ofrecer el tipo de escuelas existentes y poder contrastarlo con el tipo de escuelas creadas. Aun en los finales años 20 y hasta fines de enero de 1930 el país se hallaba bajo la dictadura de Miguel Primo de Rivera, pero lo interesante es observar la diferencia total de escuelas y la modalidad de las mismas desde el curso 1928/1929 al curso 1932/1933.

De las escuelas creadas durante estos primeros dos años y medio y, siguiendo las cifras oficiales, la mayoría eran unitarias, más de 5.500 entre escuelas de niños y niñas, lo que representaba el 64,19% del total; más de 800 unidades mixtas y alrededor de 700 graduadas de niños y niñas (véase Tabla 4.2)⁸.

⁸ Los datos son estimados teniendo en cuenta que no se dispone de información general sobre el tipo de escuelas existentes para inicios de 1931.

Tabla 4.2

Número de escuelas creadas, clase y tipos de las mismas según cifras oficiales desde el curso 1928 a 1933.

Escuelas unitarias de niños creadas desde junio de 1929 a 1 de octubre de 1932	2.846	Total unitarias de niños creadas desde junio de 1929 a 1 de septiembre de 1933	3.359
Escuelas unitarias de niños creadas desde 1 de octubre de 1932 a 1 de septiembre de 1933	513		
Escuelas unitarias de niñas creadas desde junio de 1929 a 1 de octubre de 1932	2.701	Total unitarias de niñas creadas desde junio de 1929 a 1 de septiembre de 1933	3.383
Escuelas unitarias de niñas creadas desde 1 de octubre de 1932 a 1 de septiembre de 1933	682		
Escuelas mixtas creadas desde junio de 1929 a 1 de octubre de 1932	647	Total mixtas creadas desde junio de 1929 a 1 de septiembre de 1933	1.014
Escuelas mixtas creadas desde a 1 de octubre de 1932 a 1 de septiembre de 1933	367		
Graduadas de niños creadas desde junio de 1929 a 1 de octubre de 1932	350	Total graduadas de niños creadas desde junio de 1929 a 1 de septiembre de 1933	422
Graduadas de niños creadas desde 1 de octubre de 1932 a 1 de septiembre de 1933	72 463*		
Graduadas de niñas creadas desde junio de 1929 a 1 de octubre de 1932	325	Total graduadas de niñas creadas desde junio de 1929 a 1 de septiembre de 1933	390
Graduadas de niñas creadas desde 1 de octubre de 1932 a 1 de septiembre de 1933	65 402*		
Total general de escuelas creadas desde junio de 1929 a 1 de septiembre de 1933			8.568

* Secciones que integran las graduadas

Fuente: Elaboración propia a partir de los Anuarios de 1931 y 1934. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística 1931, p. 50 y 1934, pp. 78-79.

Las cifras demuestran que a pesar de las recomendaciones que abogaban por los beneficios de la graduación extensibles a las aulas rurales, existía una clara disparidad en cuanto a las nuevas creaciones, pues aun las aulas unitarias superaban las cifras respecto a las graduadas. Además, al analizar la creación de escuelas por provincias se aprecia claramente el aumento de las graduadas desde fines de los años 20 hasta el curso 1933 en las grandes ciudades como Madrid, Barcelona, Valencia, Oviedo, Zaragoza, Alicante, Baleares, Cáceres, Lérida, Santander y Vizcaya siendo Murcia un caso excepcional pues al ser la primera provincia donde se puso en funcionamiento la

graduación de la enseñanza⁹ claramente el impulso a la misma por parte de las corporaciones locales en las principales ciudades murcianas fue evidente. En el capítulo correspondiente se anotará la difusión del sistema graduado por las principales ciudades murcianas: Murcia capital, Cartagena, Lorca, Caravaca de la Cruz... no tanto por sus entornos rurales.

Por el contrario, las provincias con menor número de escuelas graduadas desde finales de los años 20 hasta el curso 1933 eran Cuenca, Guadalajara, Huesca y Lugo, con importante predominio de unitarias y mixtas rurales.

Para Pérez Galán (1977, p. 343) las causas del número elevado de unitarias frente a otro tipo de escuelas se debían al menor coste de las mismas, así como a la existencia de un alto porcentaje de población disperso en municipios rurales. De este modo, la creación y construcción de escuelas en el campo fue importante durante el primer bienio republicano, como queda reflejado en el aumento significativo de aulas unitarias, propias en su mayoría de zonas rurales y con población dispersa. Se produjeron en palabras de Antonia Lorenzo creaciones de escuelas a granel por villas, pueblos y aldeas (1934, p. 539), haciendo realidad el deseo del Director General de Primera Enseñanza de difundir escuelas por todo el país. Además, con cierta diferencia se crearon más escuelas de niñas que de niños, reflejo de la mayor necesidad observada por los políticos republicanos y en consonancia con sus ideales de aumentar el nivel cultural de la mujer que para las fechas que nos ocupan estaba mucho respecto al de los varones y aún más en las zonas de campo¹⁰. En cuanto a las escuelas mixtas, cabe anotar que aún a pesar de las recomendaciones para suprimir unitarias y crear mixtas que pudiesen organizar a los alumnos por grupos de edad, se produjo el proceso inverso pues se desdoblaron mixtas en unitarias. Este hecho en principio pudo ser visto como una mejora en tanto suponía mayor número de plazas disponibles, pues permitía escolarizar a un mayor número de niños y niñas y disminuía sensiblemente la ratio de alumnos por clase, sin embargo, existieron valoraciones diversas entre los partidarios de los métodos

⁹ Recuérdese que las primeras escuelas graduadas públicas de España se fundaron en la ciudad murciana de Cartagena promovidas por Enrique Martínez Muñoz y por Félix Martí Alpera. Empezaron a funcionar en octubre de 1903 (Moreno Martínez, 2005a).

¹⁰ La situación más desfavorecida de la mujer en las zonas de campo fue una constante que se mantuvo en España durante bastantes años y que se agravó aún más durante los años de la dictadura franquista. Un ejemplo desde la literatura lo ofrece la trilogía de Manuel Fernández Álvarez *Dies Irae*, donde el protagonista entra en contacto con un grupo de muchachas procedentes muchas de zonas rurales que trabajaban en el servicio en la capital madrileña y que en los años 50 no manejaban los rudimentos básicos de la lectura y la escritura.

de enseñanza del sistema graduado frente a la miscelánea de edades de la escuela unitaria.

De hecho, por provincias donde mayormente se crearon esas escuelas unitarias fue en La Coruña, Badajoz, Granada, Jaén, León, Murcia, Oviedo, Pontevedra y Valencia, zonas donde para los años 30 la necesidad de plazas escolares era apremiante.

En cuanto a las cifras de creación de escuelas no hay consenso entre los autores pues, aunque algunos citan la misma fuente oficial del Anuario estadístico, por ejemplo, López Martín (1997) fijándose en la relación provisional recogida por el Ministerio para 1932 da una cifra de 35.230 escuelas de niños y niñas existentes en el país sin contar las de párvulos, posiblemente no teniendo en cuenta que ya existían 35.989 en 1930 (Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1933, p. 52). Mucho más dispares son las cifras aportadas por fuentes políticas: Llopis en el apéndice de su libro *La revolución en la escuela* (2005) fija en 35.716 las escuelas existentes en España a la llegada de la República. Tras detallar el número de escuelas unitarias, mixtas y secciones de graduadas creadas en cada provincia, concluye en 9.620 el número de escuelas creadas desde el 31 de julio de 1931 al 14 de abril de 1933 (9.580 creadas definitivamente según el político, casi 1.000 más que los datos aportados por las estadísticas oficiales; véase Tabla 4.2). Igual de optimista se muestra Pérez Galán al afirmar que el Gobierno Provisional aprobó y cumplió el Decreto de 23 de junio por el que se creaban 27.151 escuelas, de modo que en los años 1931 y 1932 “fueron creadas y puestas en pleno funcionamiento un total de 8.795 escuelas” (1977, pp. 309-310), cifras similares a las manejadas por el socialista Antonio Ramos Oliveira “la República creó 7.000 escuelas en el mismo año de su nacimiento, en 1932 2.580 y 3.990 en 1933 (Ramos Oliveira, 1952, p. 149) y que también publicó el Boletín de UGT. Por su parte, Burgos Ruiz afirma que “durante el primer año se realizaron 7.000 aulas, 2.580 al año siguiente y casi 4.000 en 1933” lo que da una cifra de 13.580 (2007, p. 89-90). Quizá, las diferencias se hallan en las matizaciones que al respecto apunta García Salmerón, la creación de una escuela no implicó, necesariamente, la construcción de edificio (2004, p. 103) al igual que al observar la evolución de las graduadas se deben contar secciones o aulas y no escuelas ni construcciones (2013, p. 25). Así, la autora ofrece unas cifras entre 1931 y 1937 de 2.322 edificios proyectados de los que 1.516 correspondían a unitarias y 806 a graduadas de los que se concluyeron 713 en total, 458 de escuelas unitarias y 255 de graduadas. En cuanto a aulas, se proyectaron según la autora 9.708 (2.987 unitarias y 6.721 graduadas) llevándose a término 888 unitarias y 2.041

graduadas, que ofrecían un total de 2.929 (García Salmerón, 2018, p. 145). Igualmente se debe considerar el número de escuelas ya existentes que pasaron de municipales a nacionales (Mato Díaz, 1992, p. 512). Precisar el número de escuelas creadas es bastante complicado, tanto por la ausencia parcial de estadísticas, como por el hecho de que en la *Gaceta de Madrid* no resulta claro distinguir las que realmente se crearon de las que sólo existieron en el papel (Alba Tercedor, 1975). Es obvio siguiendo a Samaniego Boneu (1977) que en muchos casos las publicaciones provienen de fuentes inciertas y las cifras han pasado de unos historiadores a otros sin verificación ninguna, pero de ahí a afirmar de forma rotunda que “el advenimiento republicano no marcó un punto de inflexión en la empresa de mejora e incremento de las infraestructuras escolares” y que sus diferentes gobiernos “no serían más que los continuadores de la novedosa empresa iniciada bajo la Monarquía de Alfonso XIII” como señala García Salmerón (2013, p. 24) va un profundo abismo. Considerar la política escolar republicana como una continuación de la labor iniciada por la Monarquía o más bien por la Oficina Técnica creada a su amparo y reforzada durante la dictadura primorriverista por el Instituto Nacional de Previsión y las Cajas de Ahorro, no es del todo desacertado, pero al comparar ambos períodos y sin caer en la ingenuidad, se debe tener en cuenta el distinto contexto histórico (y socioeconómico) de ambos, que no puede ser observado únicamente a partir del estudio de series cuantitativas de cifras numéricas. Además, se debe considerar como señala Viñao Frago la importancia de la iniciativa municipal, bien acometiendo las obras directamente, con fondos propios, o bien acogiendo a las subvenciones y préstamos estatales, lo cual explica, en gran medida, las sensibles diferencias, señaladas por García Salmerón, entre los municipios o provincias (2018, p. 110)¹¹. Claramente el debate sobre las cifras no está cerrado, existen claros desfases debidos la mayoría a diferentes criterios empleados en los recuentos; aun considerando las claras diferencias entre programación y construcción y que hubo construcciones escolares aprobadas por la Monarquía y que fueron terminadas por la República en los años previos a la guerra, e igualmente, hubo casos de escuelas cuyos expedientes se iniciaron en 1936 y se construyeron en la posguerra (Rodríguez Méndez, García Salmerón y Viñao Frago, 2020, p. 659) no se debe subestimar el programa educativo republicano.

¹¹ Aunque durante el período republicano también la iniciativa municipal fue importante sobre todo en algunas provincias más que en otras, como se verá, y sobre todo en lo relativo a la solicitud de concesión de escuelas que en muchos casos no llegaron a término, en el recuento final las cifras de escuelas creadas y construidas por el Estado fueron muy similares a las municipales.

Más bien, siguiendo a Viñao Frago, “lo relevante no sería, pues, tanto la construcción, aun siéndolo, como la dotación de una plaza de plantilla” (2018, p. 111), más fácil de contabilizar y que realmente implicaba una nueva creación de aula, independientemente si era de unitaria o graduada.

Una cosa son los hechos, otra su interpretación, siempre contextual y subjetiva, y otra su valoración. La República trazó un plan muy concreto y perfilado y mejoró muchas de las infraestructuras escolares ya existentes destinando grandes partidas presupuestarias sobre todo durante el primer bienio, realizó nuevas obras y las dotó de material pedagógico adecuado. Aumentó la plantilla del profesorado en 3.728 maestros por año entre 1931 y 1935 así como sus retribuciones, regulando de igual modo la titulación para el ingreso en las Escuelas Normales y su formación (Rodríguez Méndez, García Salmerón, Viñao Frago, 2020, p. 669). Pero, sobre todo, y en un plano más social constituyó la única experiencia de gobierno democrático que trató de alterar desde su nacimiento los cimientos de una sociedad arcaica donde las élites habían gobernado largo tiempo los destinos de la misma, controlando todas las esferas de poder, desde la educativa, con un fuerte peso de control eclesiástico, hasta la de la titularidad de la tierra. Por tanto, la continuidad entre el largo invierno primorriverista y las luces de la primavera republicana, debe ser matizada. De igual modo, a la luz de los estudios locales que la misma García Salmerón apunta como referentes, se muestra cómo la política de creación y construcción escolar republicana tuvo una incidencia notable en provincias como Murcia y aún más en sus zonas rurales, donde evidentemente la disposición de terrenos y locales era mayor que en otras provincias. Tampoco es acertado sostener como así lo apunta la autora con cierta futilidad, aunque en boca ajena, que trabajos como los de Ramón Tamames (1973), Gabriel Jackson (1967), Esteban Medina (1977) Manuel de Puelles (1980) Antonio Molero (1977) y Mariano Pérez Galán (1977), trabajan con datos equivocados pues sabido es que las cifras en casos pueden ser manejadas e interpretadas de muchas maneras y atendiendo a diversos aspectos para verificar o desmentir hipótesis planteadas. Igual aseveración podría plantearse para el caso de la política de construcciones escolares de Primo de Rivera con cifras muy discutidas y controvertidas¹².

¹² Precisamente señala García Salmerón en un reciente artículo en el que escribe sobre su libro que una de sus contribuciones más relevantes ha sido “desligar el incremento del número de escuelas alzadas de una corriente política determinada y asociarlo a otras circunstancias y agentes” no explicando la referida cuestión únicamente en términos políticos e ideológicos (Rodríguez Méndez, García Salmerón, Viñao Frago, 2020, p. 662).

Durante el segundo bienio la creación y construcción de nuevas escuelas se ralentizó respecto a los años previos. Los historiadores del período apenas mencionan la creación de escuelas en 1933 y es tan sólo Ramos Oliveira quien afirma que fueron 3.990 las escuelas de nueva planta erigidas ese año (1952, p. 149). Las cifras oficiales apuntan poco más de 1.900 escuelas creadas entre fines de 1933 y fines de 1935 (Ministerio de Trabajo, Sanidad y Previsión. Subdirección General de Estadística, 1936, p. 36). El campo, sus aulas y sus gentes quedaron más desatendidos. De forma general, se redujo de forma notable el gasto público en política cultural, las Misiones Pedagógicas pasaron de contar con un presupuesto de 700.000 pesetas en 1933, a 650.000 en 1934. Y las bibliotecas redujeron su presupuesto de 100.000 pesetas con un gasto en libros de más de 430.000 pesetas en 1933, a 50.000 pesetas en 1934 con un gasto en libros de 248.000 (Martínez Rus, 2003, p. 35). Este descenso en los presupuestos reflejaba claramente una menor atención a la extensión cultural en las zonas más alejadas por parte de los dirigentes del segundo bienio.

Durante los meses de gobierno del Frente Popular se trató de reactivar la política de construcciones escolares del primer bienio, pero prácticamente el número de escuelas creadas fue muy escaso y aún más para el campo, dado el contexto sociopolítico del país en los meses previos a la guerra. Rodríguez Méndez¹³ aporta un desglose de cifras entre los meses de marzo a julio que se refleja en la siguiente Tabla:

Tabla 4.3

Número de unidades construidas desde marzo a julio de 1936 para cada uno de los tipos de construcciones escolares.

Meses	Secciones de graduadas*	Unitarias	Total unidades
Marzo	191	88	279
Abril	419	123	542
Mayo	97	42	139
Junio	128	26	154

¹³ En un breve pero profundo estudio a partir de los datos oficiales ofrecidos por la *Gaceta de Madrid*, Rodríguez Méndez (2014) lleva a cabo el recuento de las escuelas construidas entre 1936 y 1939. En su trabajo concluye “entre los años 1936 y 1939 la Segunda República construyó 2.047 escuelas y programó otras 3.423 que no llegaron a construirse. De la comparación entre las cifras anuales de construcción y programación se deduce que mientras que en 1936 las escuelas programadas superaron ampliamente a las construidas, en los años siguientes la relación se invirtió. Ello da a entender, entre otras cosas, que la confianza de la República en el desarrollo futuro de sus proyectos escolares había disminuido o simplemente desaparecido” (2014, p. 10).

Julio	155	52	207
TOTAL	990	331	1.321

* No se aportan datos sobre unidades.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por Rodríguez Méndez, 2014, p. 9.

Según el autor, desde marzo a julio de 1936, la distribución por provincias de las construcciones escolares abarcaba la casi totalidad del territorio español a excepción de La Coruña, Guadalajara, Logroño, Pontevedra y Valladolid. Por el contrario, superaron el centenar de escuelas construidas las provincias de Alicante, y Sevilla, con 117 y 147, respectivamente. Posteriormente, a partir de agosto de 1936, y durante el resto de la guerra, la distribución de escuelas por provincias, “siguió la lógica de las dos Españas y de la evolución del frente de batalla” (Rodríguez Méndez, 2014, p. 10). Respecto a las cifras, de nuevo surgen discrepancias con las ofrecidas por García Salmerón, lo cual puede deberse en palabras del arquitecto “más que a errores en el recuento, a los diferentes criterios empleados en su obtención” (Rodríguez Méndez, García Salmerón y Viñao Frago, 2020, p. 658) pues Rodríguez Méndez en base al Decreto de 15 de junio de 1934 relativo a las condiciones de las construcciones escolares (*Gaceta de Madrid* del 17/06/1934, pp. 1.765-1.768) cuenta además de aulas de clase otras dependencias tales como biblioteca, cantina, duchas, museo... En todo caso y a modo de resumen, “el número de proyectos aprobados oficialmente durante la Segunda República fue mayor que el de los aprobados en la etapa anterior” (Rodríguez Méndez, García Salmerón, Viñao Frago, 2020, p. 665).

Claramente, también es cierto que la rápida aprobación de medidas orientadas a la mejora de la educación y la escuela en todas sus vertientes tropezó con la realidad de la puesta en práctica. En España faltaban muchas escuelas y muchos maestros como reconocieron los propios políticos desde el mismo momento de su llegada al gobierno. La resolución del problema requería un tiempo, una amplia organización de locales y personal y unas inversiones económicas con las que los republicanos no pudieron contar, la grave crisis económica de 1929 se dejó sentir también aquí aun con efectos muy discutidos, como se apuntaba en el capítulo dos (Palafox Gamir, 1991a). Con todo, los diferentes Consejos de Primera Enseñanza a nivel local, según establecieron los republicanos en su política educativa, debían garantizar la idoneidad de los locales y las personas que estuviesen al frente. Posiblemente el hecho de dejar en manos de las autoridades locales y de los nuevos organismos creados al efecto las cuestiones relativas a la organización de la enseñanza conllevó una falta de control más directa desde el

gobierno central y esa falta de control supuso una cierta relajación y en casos incluso disputas políticas entre las diferentes tendencias a nivel local y sus diferentes interpretaciones sobre la extensión de la escuela, y aún más de la escuela rural, a la hora de atender determinadas cuestiones relativas sobre todo al acondicionamiento y estado de las nuevas creaciones escolares. Ello derivó en la situación arriba descrita sobre la existencia de escuelas en el campo que no reunían unas mínimas condiciones higiénico pedagógicas. El Estado central y más específicamente el Ministerio de Instrucción Pública republicano trató con afán de llegar con sus escuelas al campo, los discursos y las disposiciones legales así lo reflejaban, sin embargo, la materialidad de las mismas no siempre fue fiel reflejo de las aspiraciones políticas. No siempre, apuntaba Molero Pintado “la obra legislativa, sobre todo la de corte menor, es plenamente coherente con el ideario global de un sistema político” (1997, p. 286). Faltó organización, tiempo y dinero, pero también voluntad y un compromiso sólido en la mejora educativa de los habitantes del campo, por parte de los más directos implicados en la reforma, esto es los ayuntamientos y las corporaciones locales, que aún durante los años 30 en la mayoría de pueblos españoles destilaban ecos del caciquismo más tradicional perpetuado a través de las oligarquías, el clientelismo y las redes de parientes.

Con todo, el compromiso social con la escolarización universal observado durante los años de gobierno republicano y especialmente visible durante el primer bienio, no volvería a ser tan sólido y decidido en España hasta mediados de los años 60 (Núñez Romero Balmas, 2005, p. 171) cuando la realidad del estado educativo de la mayoría del pueblo español evidenció la necesidad de actuar de forma urgente, y dice Viñao Frago:

La mejor o peor valoración de la política educativa republicana y su calificación como mejora y progreso, o como atraso, empobrecimiento o deterioro, en relación con períodos precedentes o posteriores, depende de las posiciones ideológicas o educativo-pedagógicas de quien escribe la historia, así como de su concepción del mundo y de la vida y del modelo de sociedad que se tiene en mente (Rodríguez Méndez, García Salmerón, Viñao Frago, 2020, p. 669).

Los temas relativos a la financiación, construcción, modelos, condiciones y usos de los edificios escolares serán tratados en un capítulo independiente dedicado a la arquitectura escolar en el medio rural, dado su especial interés y la amplitud del mismo.

4.3. Escolarización primaria en el espacio rural

La escolarización de todos los niños y las niñas españoles se convirtió en otro de los objetivos básicos de la política educativa republicana. El impulso a la creación y construcción de escuelas, la ampliación de plazas y el aumento del número de docentes e inspectores fueron medidas encaminadas y complementarias al proceso escolarizador. Proceso que no se reducía únicamente al incremento de la asistencia a las aulas. Como bien lo explicó el historiador Willem Frijhoff al referir el proceso de ordenamiento de la educación pública en los países occidentales iniciado en el siglo XIX:

la creación de una oferta escolar omnipresente que incide en todos los dominios de la vida social y supone una nueva coyuntura intelectual, una mutación en las mentalidades. La escolarización pasa a convertirse en norma común y la organización escolar sistematizada pierde en flexibilidad lo que gana en influencia sobre el destino de los individuos y de las colectividades (Frijhoff, 1983, pp. 5-6, citado en Ossenbach Sauter, 1991, p. 383).

Así la escolarización, la alfabetización y la feminización de la enseñanza se convirtieron en los tres procesos básicos de transformación de la educación española del siglo XX (Viñao Frago, 2004, p. 211) con un gran impacto sobre la sociedad. Desde un punto de vista cuantitativo la escolarización durante el período republicano supuso la progresiva extensión de la alfabetización¹⁴ a grupos sociales y de edad cada vez más amplios, implicando el paso de la exclusión a la inclusión educativa (Viñao Frago, 2004, p. 230). En palabras de Martínez Rus “el proyecto educativo y cultural formó parte del programa modernizador republicano en un intento de modificar las estructuras socioeconómicas del país” (2005, p. 180). En dicho proyecto, la política de acceso al libro y el fomento de la lectura adquirieron especial relevancia como elementos esenciales para alfabetizar a la población (la alfabetización como proceso), “mejorar su capacitación profesional, su formación cultural y su comportamiento cívico en relación con la participación en la

¹⁴ El proceso alfabetizador comprende la difusión y dominio de la cultura escrita, de la lectura y del acceso a las mismas, aunque esta es una visión producto del etnocentrismo académico-escolar. Como indica Viñao Frago “es un error, una deformación etnocentrista, circunscribir la alfabetización al dominio de la lectura y escritura (...) una concepción más amplia de la alfabetización debería contemplar también la capacidad para descifrar/ decodificar otros signos diferentes a los alfabéticos, en especial los del mundo de la imagen, el número y las formulaciones algebraicas (...) Todos ellos son modos de exposición e instrumentos de comunicación cuyo desciframiento requiere una «alfabetización», una práctica o aprendizaje” (1984, pp. 186-187). El hecho de considerarlos supone “distinguir y admitir la existencia de varias culturas con códigos diferentes (y jerarquizados) en cada sociedad y momento dados” (Viñao Frago, 1984, p. 186). Esta idea es fundamental al considerar el medio rural.

vida pública” (Martínez Rus, 2005, p. 180). En este sentido, se ha de entender la generalización de las bibliotecas públicas y la difusión de la lectura que fomentaron los republicanos, como un derecho democrático legítimo a todos los ciudadanos. Con el fin de reafirmar su lucha contra el analfabetismo, se publicaron toda una serie de normas y decretos¹⁵ encaminados a aproximar las bibliotecas a las escuelas y a los pueblos.

Ya se ha señalado arriba, la escolarización como proceso supera el ámbito de lo estrictamente educativo ya que influye en las trayectorias vitales de los individuos (asistir o no a la escuela es decisivo en la biografía de una persona), en sus formas de relacionarse y socializarse y en la formación de su identidad personal pero también de una identidad nacional a nivel político con la que sentirse identificado. Igualmente, la escuela legitima ciertas posiciones hegemónicas y prácticas sociales que trascienden los muros del aula e impregnan las actitudes y comportamientos de las personas. Ello supone que en relación con el proceso escolarizador se deba hablar de posicionamientos ideológicos, políticos, económicos y de ciertas presiones sociales y familiares que influyen de forma decisiva en los individuos (Viñao Frago, 2004, p. 230). Además,

hoy es un hecho constatado que la extensión y generalización de la escolarización básica se ha debido históricamente y ha estado ligada a factores tan diversos como el adoctrinamiento y proselitismo religioso, ideológico o político, la configuración del Estado moderno o del Estado-nación, la aculturación étnica o religiosa, a objetivos bélico-militares o económicos de índole general o particular, a la necesidad de proporcionar una formación cívica común, o a una educación considerada adecuada a la clases populares o trabajadoras conforme se ampliaba el derecho al voto o, simplemente, con el fin de desmontar la incipiente red escolar y cultural creada, al margen del Estado, por el movimiento obrero (Rodríguez Méndez, García Salmerón, Viñao Frago, 2020, p. 670).

En el espacio rural la oposición o resistencia a la escolarización ha tenido orígenes diversos (Viñao Frago, 2004, p. 230). Desde un rechazo a la institución escolar por

¹⁵ Es el caso del Decreto disponiendo que toda Escuela primaria posea una biblioteca y declarando que donde existan varias Escuelas podrán asociarse con el fin de fundar una o más bibliotecas (Decreto de 7 de agosto de 1931, *Gaceta de Madrid* del 08/08/1931, p. 1.064); Decreto disponiendo que todas las Bibliotecas del Estado, de la Provincia o del Municipio tengan una Sección circulante para que los libros puedan llegar a todas las manos que los soliciten (Decreto de 22 de agosto de 1931, *Gaceta de Madrid* del 23/08/1931, pp. 1.418-1.419); Decreto de creación de la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros (Decreto de 21 de noviembre de 1931, *Gaceta de Madrid* del 26/11/1931, p. 1.215), ya referidos en el capítulo II. También como se ha dicho, se encargó al Patronato de Misiones la creación de bibliotecas en las zonas rurales.

considerarla algo ajeno y en muchos casos impuesto desde el medio urbano, a observarla como una carga económica cuya función no es aparentemente necesaria para el trabajo de la tierra (ver capítulo III, apartado 3.1). En las áreas rurales y entre las clases más necesitadas, el trabajo infantil primaba más que la asistencia a la escuela. Ideológicamente, por parte de los sectores más conservadores, se consideraba igualmente innecesaria la instrucción de las clases campesinas por lo que su defensa de la educación popular no trascendía en mejorar y aumentar unos conocimientos, si los había, elementales y muy básicos.

El proceso escolarizador atravesó tres fases distinguidas por Narciso de Gabriel (1997a, p. 234): la primera abarca los últimos años del siglo XIX y los primeros años del XX y se caracteriza por un retroceso o cierto estancamiento respecto a años anteriores; la segunda se extiende durante los primeros 36 años de siglo y se experimenta una progresiva aceleración del crecimiento (en el año escolar 1932/1933 se contaban un total de 2.262.140 matriculados y se pasó a 2.500.391 en 1934/1935), (Ministerio de Trabajo. Dirección General de Estadística, 1943, p. 190). La tercera hundía sus raíces en la Guerra Civil y se prolongó hasta los años cuarenta, dándose un evidente retroceso.

Con todo, y aun considerando la excepción de los primeros 36 años de siglo, que, por otra parte, aunque significativa, no tuvo un impacto excesivamente profundo, el proceso escolarizador en España se caracterizó hasta el último tercio del siglo XX por su vulnerabilidad.

Una de las causas fundamentales de esta debilidad escolarizadora fue para Antonio Viñao, la persistencia del trabajo infantil donde coincidían tanto las necesidades familiares como el interés de quienes se servían del mismo (2004, p. 232) y es que, durante buena parte de la segunda mitad del siglo XIX no hubo diferencia entre el final de la obligatoriedad escolar y el inicio de la edad laboral (Viñao Frago, 2004, p. 231). De hecho, existía una aceptada y naturalizada continuidad en las sociedades campesinas y en muchos casos, la edad laboral adelantaba al fin de la edad escolar; los niños eran sacados de las escuelas antes de los 9 años para trabajar y contribuir así a la necesitada economía familiar rural. La Ley Moyano de 1857 había establecido la obligatoria asistencia a la escuela desde los 6 a los 9 años y la Ley Benot de 24 de julio de 1873 había prohibido el trabajo a los menores de 10 años en fábricas, talleres, fundiciones y minas. Sin embargo, estas disposiciones no se cumplieron en la práctica. En varios pueblos de Salamanca relataba el médico rural Dionisio García Alonso hacia 1909:

Con sus pocos años los hijos de labradores sirven ya para conducir el ganado al pastoreo, para cuidar el sembrado si peligra, para llevar comida a los que trabajaban en el campo, para recoger estiércoles, para trillar, etc. El egoísmo de los padres no les permite desperdiciar estos pequeños beneficios y o les quitan de la escuela muy pronto o no les dejan asistir con regularidad (en Borrás Llop, 1996, p. 236)

Para inicios del siglo XX, la Ley de 13 de marzo de 1900 (*Gaceta de Madrid* del 14/03/1900, p. 875), reguladora de las condiciones de trabajo, prohibía nuevamente el trabajo de los menores de 10 años: “Los menores de ambos sexos que no hayan cumplido diez años, no serán admitidos en ninguna clase de trabajo” (artículo 1, Ley 13/03/1900) y regulaba las condiciones de asistencia escolar a tiempo parcial para los niños de entre 10 y 14 años (artículo 8, Ley 13/03/1900). No obstante, el reglamento exceptuaba de la prohibición general el trabajo agrícola y el realizado en empresas familiares. El hecho de publicar nuevamente la prohibición del trabajo infantil en los comienzos del nuevo siglo, demuestra que la anterior Ley Benot no tuvo efectividad real. Además, la excepción del trabajo agrícola y familiar dejaba claras vías para su incumplimiento (Tiana Ferrer, 1987a, p. 49). En 1901 bajo el ministerio de Romanones la edad escolar fue ampliada hasta los 12 años mediante Real Decreto de 26 de octubre de 1901 (*Gaceta de Madrid* del 30/10/1901, pp. 497-499) y a través del Estatuto del Magisterio de 18 de mayo de 1923, la edad se extendió hasta los 14 años y se ratificó la obligada asistencia escolar. Durante la Segunda República, la Ley de 28 de mayo de 1934 (*Gaceta de Madrid* del 30/05/1934, p. 1.387) prohibía el trabajo a los menores de 14 años corroborando la convención internacional (“en el trabajo de los niños se observará lo legislado sobre el mismo”). Sin embargo, en acuerdo con Tiana Ferrer:

Es necesario destacar aquí una contradicción existente entre la legislación laboral y la educativa, que nos parece muy reveladora. Así, desde 1900 hasta 1934 la edad mínima para acceder a un puesto de trabajo serían los diez años (nueve como excepción); sin embargo, desde 1901 hasta 1923 la edad escolar se prolongaría hasta los doce años, y a partir de la segunda fecha hasta los catorce. Difícilmente podían ser cumplidas ambas leyes de modo simultáneo, sobre todo cuando se permitían jornadas de seis horas a los menores. La consecuencia inevitable es que los niños que accedieran al trabajo antes de terminar su escolarización deberían en la práctica abandonar la escuela. La discrepancia

entre ambas disposiciones daba a entender que la educación obligatoria no sería impuesta en la práctica, como así ocurrió efectivamente. Desde nuestro punto de vista, tropezamos aquí con una de las limitaciones del reformismo social español. En efecto, ambas disposiciones, relativas a la educación obligatoria y a la edad laboral, fueron promovidas por sectores políticos reformistas. Sin embargo, el hecho de no haber podido asegurar mayor concordancia entre ambas demuestra que existían intereses económicos muy poderosos que predominaban sobre las simples intenciones [de los gabinetes políticos] (1987a, pp. 49-50).

La realidad siempre fue bien diferente a lo legislado. En 1908 las estadísticas oficiales apuntaban un 47,09 % de escolarización general de la población de 6 a 12 años y en 1935 el porcentaje era todavía del 56,6% sobre el total de niños y niñas en edad escolar¹⁶. Había además grandes diferencias entre unas provincias y otras, pues mayormente las zonas agrícolas pobres del Sur y el Noroeste ofrecían en términos generales, las cifras más bajas de población escolarizada. Según el informe del inspector Francisco Torregrosa en la provincia de Murcia aunque se observaba una reducción notable del analfabetismo entre los mayores de 10 años desde 1900 a 1940, el porcentaje aún continuaba siendo casi del 50% en los hombres y el 60% en las mujeres (1949, pp. 5-31). La situación de provincias como Málaga, Almería o Jaén y las cuatro gallegas no era muy diferente. Desde el gobierno central, la creación de órganos como los Consejos provinciales encargados de organizar el calendario escolar atendiendo a las peculiaridades de cada provincia para favorecer la asistencia escolar o los Consejos escolares, a nivel de centro, que debían cuidar e informar sobre la concurrencia a las aulas, aunque obtuvieron algunos pequeños logros, no fueron en la práctica tan efectivos como se pretendió.

Y la lacra del trabajo infantil se daba mayormente en zonas rurales y de economía primaria. En la *Estadística de Escuelas Nacionales* de 1923 se ofrecían una serie típica de circunstancias anotadas en la Tabla 4.4 que influían en la asistencia regular a las aulas:

¹⁶ Para el caso del municipio de Villamanta en el Madrid rural estudiado por Borrás Llop (2000, p. 175), la escolarización de los niños se reducía notablemente a partir de los 12 años.

Tabla 4.4

Causas que determinaban la inasistencia escolar y zonas españolas donde se daban.

Causas	Zonas *
Por trabajos agrícolas	116
Por trabajos en general (venta ambulante, pequeño comercio, talleres, etc...)	82
Por pastoreo	33
Por ganadería	3
Ocupaciones domésticas	28
Apatía, indiferencia, abandono de padres y autoridades ¹⁷	229
Por dificultades de distancia, clima, locales, etc...	33

*No se especifica ubicación geográfica.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos tomados de Samaniego Boneu, 1977, p. 160 sobre la *Estadística de Escuelas Nacionales*, Madrid, 1923, p. 59.

En las zonas rurales la utilidad social de la instrucción se marginaba ante las más inmediatas necesidades cotidianas, y aún más, los menores que abandonaban usualmente las aulas a pesar de su gratuidad, en muchos casos no trabajaban en labores remuneradas, sino más bien como ayuda o complemento a las tareas familiares (Samaniego Boneu, 1977, p. 161). Como indicaba Borrás Llop “el trabajo infantil constituía un recurso para la explotación familiar, indispensable en muchas circunstancias” (1996, p. 236).

Además, aun considerando el factor del trabajo infantil remunerado no podríamos aceptar la hipótesis simple de que a mayor riqueza menos analfabetismo, “hay que llegar más lejos para descubrir que el factor vivamente operante sobre la sociedad no es la cuantía de la renta, sino su distribución” (Velarde Fuertes, 1969, p. 337) y así, el inspector Adolfo Maíllo acertadamente apuntaba que una de las consecuencias sociales más graves del latifundismo era el analfabetismo (1953, pp. 11-16). Ciertamente, para lograr una reforma profunda de las estructuras en todos los aspectos y aquí cabe pensar en la estructura cultural y educativa, se hace urgente una reforma social y económica.

¹⁷ Aunque el desinterés político y de los padres arraigado “en la incultura del ambiente” (Martí Alpera, 1934, p. 245) fue una de las causas importantes de la escasa frecuentación escolar, el empleo infantil en el campo fue un factor decisivo destacado por todas las investigaciones sobre escuelas rurales. Por citar algunas: Borrás Candel, M. y Mayordomo Pérez, A. (1983); Peña Saavedra, V. (1983); Ballarín Domingo, P. (1986); Lázaro Lorente, L. M. (1983); Chicote Serna, M. T. (1987); Mato Díaz, A. (1992); Viñao Frago, A. (2005).

También, desde un punto de vista temporal la existencia del trabajo infantil en el medio rural hacía que la escolarización adquiriese características específicas¹⁸ pues determinaba que en algunas regiones el calendario escolar se acomodase a determinadas épocas estacionales¹⁹, y aunque su desaparición fue paulatina, en algunos casos pervivió hasta la década de los setenta del siglo XX (Viñao Frago, 2004, p. 232). En el extremo opuesto, también se mantuvieron durante buena parte del siglo, entre las clases altas, modos de educación domésticos a cargo de preceptores privados. Ello implica que la escolarización básica adquiriese rasgos muy distintos en la primera parte del siglo XX y en el último cuarto del siglo (Viñao Frago, 2004, p. 232).

Igualmente, existía una gran diversidad en los tipos de escolarización. Las escuelas unitarias aún en 1935 eran mayoritarias en el país y únicamente el 17,6% eran graduadas (Pozo Andrés, 2005, p. 126). En cuanto al currículum de materias y a pesar de las reformas en los planes de estudios, gran parte de las enseñanzas se limitaban a lectura, escritura, aritmética, catecismo, gramática y labores para las niñas y sobre todo en las áreas de campo donde la función inspectora y de protección a la infancia era, en muchos casos, menos exigente en hacer cumplir la normativa. Las escuelas se ubicaban muchas en locales alquilados y sin unas mínimas condiciones higiénico pedagógicas y con muebles y materiales muy rudimentarios. Además, específicamente en las zonas rurales perduró durante la primera mitad del siglo XX, la escuela ambulante o de temporada adaptada a los ciclos agrícolas y también junto a ésta la figura del maestro itinerante o de temporada, sin local escolar y en casos pagados en especie. Fue el caso de las escuelas de ferrado en Galicia abiertas durante dos o tres meses al año y llamadas así por la forma de pago “en ferrado”, una medida agrícola usada en la zona gallega equivalente al celemín utilizado en otras provincias españolas (De Gabriel Fernández, 2009, pp. 66-72). También hacia 1911 en la campiña de la Tramontana en Baleares dos concejales republicanos solicitaron la creación de una escuela ambulante en la zona para permitir la escolarización de la población diseminada. La escuela se creó en 1912 y

¹⁸ De hecho, en el espacio rural fue más común la combinación de trabajo infantil y escolarización intermitente pues ambas actividades eran más fáciles de complementar. No ocurría lo mismo con el trabajo urbano, ya fuese en el sector secundario o terciario, y la escolarización (Borrás Llop, 2002, p. 517). Así por ejemplo en ciudades como Barcelona y Madrid se registraban en los años 30 tasas muy bajas de escolarización que se relacionaban con la presencia de los niños y niñas en el trabajo en industrias y servicios (Figuras I y II en Borrás Llop, 2002, p. 519). Ya Gervasio Manrique hacía esta distinción entre las zonas rurales y las urbanas (1935, pp. 102-107); en las rurales el niño iba a la escuela cuando no tenía “qué hacer en el campo” (Sánchez Arbós, 1961, p. 177).

¹⁹ Aun adecuándose los calendarios escolares a las características de cada provincia por parte de los Consejos de protección a la infancia, se daban largos períodos donde la asistencia a las aulas era muy irregular.

durante los años de la Segunda República se intentó consolidar el modelo existiendo constancia de “ciertas personas que sabían escribir, e impartían clases en diferentes lugares a pequeños grupos de niños y niñas sin horarios fijos o ciertos días” (Sintes, Adolf: “Escola i ermita de Favàritx”, *Diari Menorca* 25/11/2013, p. 21, citado en Alzina Seguí, 2018, p. 99). Igualmente, en algunos pueblos de la provincia de Murcia también se documenta en la primera mitad de siglo la existencia de maestros itinerantes y de carácter privado retribuidos de diversas formas y modalidades. Sobre su situación y desempeño trataremos en los capítulos siguientes.

Las estadísticas oficiales, observadas aquí con cierta cautela²⁰, informan que hacia 1932 de un total de 4.495.826 niños y niñas en edad escolar y una matrícula de 2.225.537, asistían de media 1.983.052 siendo la tasa de escolarización femenina sensiblemente menor²¹ (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1934, p. 62). En el curso 1934-1935 de un total de 4.720.260 niños y niñas y una matrícula de 2.500.391, asistían de media a las aulas 1.772.283 apreciándose igualmente una escolarización menor en las niñas²² (Ministerio de Trabajo, Sanidad y Previsión. Subdirección General de Estadística, 1936, p. 36). Además, la asistencia media era menor en las provincias agrícolas de la mitad sur de España, tanto en las explotaciones de latifundios como también en minifundios y

²⁰ Los datos sobre la escolarización son ofrecidos por los maestros y en su elaboración posterior participaban las diversas instancias de la administración escolar. Sin embargo, aun con ello, la exactitud de tales registros plantea diversas dudas que han sido tratadas en el capítulo sobre metodología y fuentes. Además, señala Narciso de Gabriel “con independencia de la fiabilidad de las cifras disponibles, el cálculo de la tasa de escolarización presenta, o puede presentar, al menos, los siguientes problemas: falta de correspondencia cronológica entre el año censal, que permite delimitar la población de referencia, y las estadísticas escolares, que posibilitan cuantificar la población inscrita en la enseñanza primaria; fluctuaciones de las edades reservadas para la escolarización obligatoria; desajuste entre la edad escolar real y la legal; desconocimiento de las edades de los alumnos y alumnas matriculados” (1997, p. 228)

²¹ Se debe tener presente que la población escolar es la que se encuentra en edad de inscribirse en la enseñanza primaria, con independencia de su escolarización efectiva. La cifra de matrícula inferior a la asistencia media puede deberse bien a un error en la estadística, bien a la posibilidad de que acudiesen a las aulas más menores de los que formalizaban su matrícula. El servicio doméstico de las niñas menores fue una práctica muy habitual durante la primera mitad del siglo XX en familias con escasos recursos que necesitaban de ingresos por cada uno de los miembros de la unidad familiar. Las niñas, tanto en las zonas rurales como en las familias de clase obrera de las ciudades, asistían irregularmente algunos días de la semana y parece que en su irregularidad eran además menos puntuales (Viñao Frago, 2005, p.38).

²² En el curso 1932-1933 de una población escolar de 2.181.533 niños y 2.196.245 niñas, los matriculados a escuelas eran: 1.160.458 niños y 1.101.682 niñas; en el curso 1933-1934 la población escolar era de 2.290.620 niños 2.234.412 niñas y estaban matriculados 1.218.699 niños y 1.178.863 niñas; en el curso 1934-1935 la población escolar era de 2.350.572 niños y 2.369.688 niñas, estando matriculados 1.267.416 niños y 1.232.973 niñas; en el curso 1935-1936 la población escolar era de 2.366.596 niños y 2.399.719 niñas y estaban matriculados 1.270.766 niños y 1.231.556 niñas (Núñez Pérez, M^a G. (1989). *Trabajadoras en la Segunda República. Un estudio sobre la actividad económica extra doméstica (1931-1936)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, p. 312 en Rabazas Romero y Sanz Simón, 2019, p. 455). Esta tendencia se invertirá de forma muy paulatina, gradual y progresiva en los años siguientes registrando un aumento en la escolarización femenina a mayor ritmo que la masculina.

explotaciones familiares. Para el caso concreto de la provincia de Murcia, en 1932 de una población escolar total de 135.545 niños y niñas, y una matrícula de 59.952 asistían de media 38.391; en el caso de Jaén, de una población escolar de 134.678, existía una matrícula de 48.193 y se daba una asistencia media de 37.815 niños y niñas; Albacete contaba con una población escolar de 63.074, una matrícula de 30.703 y una asistencia media de 20.152 niños y niñas (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1934, p. 62). En 1933 “alrededor de la mitad de la población en edad escolar no recibía instrucción primaria” (Borras Llop, 2002, p. 524). En 1935 las cifras no eran muy diferentes. En la mayoría de casos en las zonas rurales la asistencia a las escuelas era muy irregular e intermitente, a veces de unas pocas horas en días puntuales²³ y las aulas, según testimonios orales y memorias, estaban altamente masificadas no contando en casos con sillas y mesas para todos los asistentes. Escaso, inadecuado y tosco mobiliario de aulas rurales que ofrecía poco incentivo a los escolares. Relataba el maestro murciano José Palmis sobre su escuela del Rincón de Villanueva “el local era una nave destartalada (...) Había mucho espacio pero pocos pupitres y como los niños eran muchos, unos ochenta tuvimos que recurrir a traer ladrillos de una obra cercana” (Palmis Sánchez, 2010, p. 19).

Otra causa relacionada con los escasos porcentajes de escolarización en España, fue debida a la existencia de epidemias y enfermedades, relacionada con el deficiente estado de la higiene de los locales escolares y que se dio en determinadas zonas geográficas. Si no tanto por las nefastas condiciones de los locales escolares y su rudimentario mobiliario, derivó por las malas condiciones higiénicas en los espacios habilitados como aulas que en épocas críticas favorecían la expansión de epidemias y enfermedades. Así, el paludismo por ejemplo hizo graves estragos en algunas provincias españolas. En 1920 Gustavo Pittaluga (1923) clasificó tres tipos de regiones en España atendiendo a la intensidad del paludismo:

1. Regiones de paludismo grave: Cáceres, Badajoz, Huelva, Córdoba, Sevilla, Cádiz, Ciudad Real, Jaén, Murcia, Salamanca y Alicante.

²³ Señalaba Viñao Frago (2005, p. 49) “La lógica temporal de la escuela iba por un lado y la de las familias por otro. La oposición de la administración educativa a fórmulas de organización del tiempo más adecuadas a dichas necesidades –como la jornada única, el doble turno, las clases alternas o la aplicación de horarios flexibles para determinados alumnos- es el reflejo de una voluntad normalizadora que pretendía imponer los tiempos de la escuela a otros tiempos sociales” Algunos maestros intentaron implantar estrategias de adaptación más flexibles que no obstante hallaron sus límites en la ley. La paradoja no fue tanto la imposición del tiempo escolar, sino el triunfo y predominio de esos otros tiempos familiares a los que la escuela, como institución, se oponía (Viñao Frago, 2005, p. 50).

2. Regiones de paludismo de mediana intensidad: Provincias de Ávila, Málaga, Toledo, Albacete, Zamora, Palencia y Valladolid.
3. Regiones con un paludismo leve. Eran el resto de las provincias desde Castellón con la mayor incidencia hasta Álava y Guipúzcoa que registraban un paludismo esporádico e importado.

En el caso de la provincia de Murcia concretamente el paludismo afectó más en las zonas húmedas de huerta. Otras enfermedades como la hepatitis y tuberculosis fueron frecuentes en el campo. Así, las Actas Capitulares del Ayuntamiento de la ciudad de Lorca informaban el 20 de mayo de 1933 del necesario cierre de una escuela rural debido a la infección y muerte del maestro (sesión 20/05/1933, p. 45, A.C., AML). También las Actas del Consejo Local de la misma ciudad alertaban sobre escuelas vacías debido a casos de sarna y otras infecciones, casos también en el municipio de San Javier informados por correspondencia (Correspondencia Escolar, 1/02/1933, AMSJ) y por supuesto no específicos del contexto murciano. En Cartagena se vio necesario crear una escuela de niños tracomatosos en 1934 pues tras una visita de la Dirección de Sanidad tal era la afección dándose “el triste caso de que en la población escolar existía un siete por ciento de la misma atacada” (sesión 02/03/1934, A.C., AMC y Sanidad Provincial de Murcia, 1934, pp. 149-151).

En consonancia con Samaniego Boneu (1977, p. 162), si bien las epidemias no fueron fundamentalmente la causa más directa de los bajos porcentajes de escolarización, sí presentaron serios inconvenientes sobre todo en determinadas temporadas para el desarrollo normal de la población en edad escolar y su asistencia a las aulas.

Algo que perturba la normal convivencia de un grupo humano acarrea desórdenes económicos y pone de manifiesto la diversa condición vital y moral y de los subgrupos (clases, estamentos y comunidades) vienen a corroborar la tesis que aceptamos como válida: una zona o una región insalubre puede dar bajos índices de escolaridad y por lo tanto un gran contingente de analfabetos²⁴

²⁴ Con la necesaria distancia temporal, es obligación referir aquí a fecha de escribir estas líneas la grave epidemia causada por el coronavirus COVID-19 que está afectando de forma general a todos los países y continentes, aunque con mayor impacto en determinadas zonas geográficas. Los efectos de la pandemia a nivel educativo han sido reflejados para la educación superior a nivel internacional en la encuesta de la European Association for International Education, en su informe “Coping with COVID-19: International higher education in Europe” y el informe “The Impact of the Coronavirus on Global Higher Education” emitido por IESALC- UNESCO. En el caso específico de la infancia, la asociación española Plataforma de Organizaciones de Infancia (www.plataformadeinfancia.org) apunta algunas de las consecuencias derivadas en el ámbito educativo del cierre de los colegios en su informe “Medidas prioritarias para la infancia en la crisis del COVID-19”, p. 7:

(Peset M. y Peset, J.L. (1972). *Muerte en España, (Política y sociedad entre la peste y el cólera)* Madrid: Hora H. citado en Samaniego Boneu, 1977, p. 162).

La acción republicana y su política de aumento del número de escuelas y maestros desplegada en favor de la educación primaria, se dejó sentir en el aumento de las tasas de escolarización. Sin embargo, la lacra permanente de la falta de plazas escolares, el trabajo infantil, las epidemias, los malos y deficientes locales, la simplicidad del currículum, entre otras cuestiones, siguieron siendo problemas pendientes de solución. En resumen, la asistencia obligatoria y habitual a las aulas constituye un fenómeno social y educativo casi contemporáneo, que se generalizaría en nuestro país en la segunda mitad de la década de los setenta (Viñao Frago, 2004, p. 233). Aun en los años republicanos la presencia escolar cotidiana no era una realidad.

4.4. Magisterio rural republicano

Una de las apuestas más firmes en materia educativa de los primeros políticos republicanos consistió en la mejora de la situación del profesorado, tanto en su aspecto formativo como pecuniario, y su ampliación en número, sobre todo en las áreas rurales, donde la falta de escuelas era más evidente pero también, la falta de maestros y maestras para regentarlas.

Los niños y niñas que no disponen de los dispositivos adecuados o no pueden acceder a internet por no contar con él o por haber tenido que prescindir de ello a causa de la reducción de ingresos familiares, no pueden continuar con su proceso educativo ni disfrutar de opciones de ocio. Los hogares con ingresos inferiores a 900 euros tienen más dificultades para disponer de ordenador o conexión a internet, 500.000 niños y niñas viven en casas sin ordenador en este umbral y cerca de 100.000 hogares con niños y niñas no disponen de internet. Garantizar el acceso a internet es la única manera de garantizar el derecho a la educación en estos momentos. Además, los niños y niñas en riesgo de pobreza y exclusión social encuentran muchas dificultades para realizar las tareas que los colegios envían por tener menos apoyo en sus casas y menos acceso a recursos educativos. La educación online necesita no solo de la obligatoria conectividad y acceso mediante un ordenador, sino de la necesaria monitorización familiar que en muchas familias no se va a poder ofrecer bien por no tener las capacidades, o bien por no tener el tiempo para ello. Por último, [es preocupante] el aumento de las barreras que los niños y niñas con discapacidad encuentran para seguir con su proceso educativo, al no ser accesibles todas las propuestas que desde los colegios llegan a los alumnos.

De forma evidente, aquí únicamente se anotan las consecuencias inmediatas y más directas derivadas de la suspensión de la actividad escolar. En un plazo de tiempo mayor se podrán analizar los efectos más reales derivados de esta grave e inaudita situación.

4.4.1. Creación de plazas de magisterio, exigencia de títulos académicos y opositores de 1928

El ambicioso plan de construcciones escolares referido arriba se planteó parejo a la creación de 7.000 plazas de maestros y maestras con destino a las nuevas escuelas. Desde el mes de mayo de 1931 y casi de forma ininterrumpida se fueron aprobando toda una serie de disposiciones orientadas a dignificar al magisterio y, de una u otra manera, tuvieron sus repercusiones en el magisterio rural. Si bien la orden de 21 de mayo (*Gaceta de Madrid* del 23/05/1931, p. 882) para evitar el intrusismo en la enseñanza prohibía el ejercicio del magisterio a personas sin título de maestro, se exceptuaban en la misma aquellas entidades con población inferior a mil habitantes, que eran fundamentalmente poblaciones rurales. Recuérdese que en el Censo oficial de 1930 (único censo oficial que es posible consultar durante toda la década de los años treinta en España), el número de municipios en el país con menos de 1.000 habitantes era de 5.187, esto es, un 56,01% del total (Ministerio de Trabajo, Sanidad y Previsión. Subdirección General de Estadística, 1936, p. 20); cifra muy significativa que venía a expresar, según la normativa, que poco más de la mitad de pueblos en España para los años treinta contaban con escuelas que podían estar regidas por personal sin título (básicamente muchos de los que estaban al frente de las escuelas eran religiosos). Esta orden fue seguida por otra de relevante importancia que, si bien de forma directa no dictaba preceptos sobre los maestros y la escuela, tenía claros efectos sobre la población rural. El 29 de mayo de 1931 se creaba el Patronato de Misiones Pedagógicas bajo la dirección de M. Bartolomé Cossío dedicado especialmente al fomento de la cultura y la educación ciudadana en los pueblos y aldeas más alejados, así como al asesoramiento pedagógico del magisterio que servía en los citados pueblos. La labor del Patronato y de las consiguientes Misiones, fue sin duda significativa como veremos más adelante, pues consiguieron llegar hasta los rincones más alejados de la geografía española, aunque como anotamos, el impulso tuvo diferente intensidad según las zonas, los presupuestos destinados y los diferentes gobiernos republicanos²⁵. En este sentido, la creación del Patronato tan sólo ocho días después de la orden de 21 de mayo, pudo concebirse como una respuesta a la situación de desamparo cultural y educativo en que habían quedado muchas escuelas y maestros de gran parte de los pequeños municipios en el país. Igualmente, entre mayo y agosto, la aprobación de las 7.000 plazas de maestro y

²⁵ Sobre las Misiones Pedagógicas la literatura es abundante, como estudios de tipo general cabe citar: Otero Urtaza, 1982; Otero Urtaza y García Alonso, 2006 y Tiana Ferrer, 2019.

maestras por decreto de 23 de junio (*Gaceta de Madrid* del 24/06/1931, pp. 1.612-1.613), la aprobación de los cursillos de selección profesional con fecha 3 de julio (*Gaceta de Madrid* del 04/07/1931, pp. 109-112), la solución planteada a los opositores de 1928 (Decreto de 24 de julio, *Gaceta de Madrid* del 25/07/1931, pp. 708-709) y el aumento de sus retribuciones económicas por Decreto de 7 de agosto de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 08/08/1931, pp.1.064-1.065), fueron disposiciones que se enmarcaban dentro de la preocupación de los republicanos por dignificar la escuela y sus servicios con personal preparado y habilitado para el desempeño de su labor.

El 8 de septiembre mediante Decreto (*Gaceta de Madrid* del 09/09/1931, pp. 1.732-1.733), fue derogada la orden de 21 de mayo sobre exigencia de títulos para el magisterio bajo el argumento de la escasez de escuelas y maestros para atender a la elevada población escolar del país. Por ello, en aquellas localidades donde el número de escuelas nacionales no pudiese atender la elevada matrícula escolar se permitiría aun superando los 1.000 residentes, la existencia de escuelas regidas por personal no titulado. Lamentablemente, a pesar de los esfuerzos políticos por llevar la cultura a los pueblos y “sacudir la modorra de la España rural” (Llopis Ferrándiz, 2005, p. 197), la efectividad práctica fue complicada.

En cuanto a la aprobación de las 7.000 plazas de maestro y maestra con destino a las escuelas nacionales, distribuidas en las distintas categorías del escalafón, las cifras, al igual que con las escuelas, difieren según la fuente que se maneje. Incluso las propias fuentes oficiales de los Anuarios Estadísticos llegan a ofrecer datos contradictorios. En ese sentido Pérez Galán (1977, p. 333) relaciona el número de maestros con la dotación de presupuestos²⁶ y así concluye en la creación de 16.155 plazas entre 1931 y 1935 (ver Tabla 4.5), cifras muy similares a las que ofrece Marcelino Domingo como ministro de Instrucción Pública en febrero de 1936:

²⁶ El cálculo se realiza partiendo del presupuesto y dividiéndolo por la media que debía cobrar cada maestro. *Presupuestos del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para el ejercicio económico de 1931*. Tip. Yagües, p. 17-18. *Presupuestos del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para el ejercicio económico de 1932*. Tip. Yagües, p. 16. *Presupuestos del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para el ejercicio económico de 1933*. Talleres Espasa Calpe, S.A., p. 21. *Presupuestos del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para el ejercicio económico de 1934*. Sucesores de Rivadeneyra, S.A. p. 13. *Presupuestos del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para el ejercicio económico de 1935*. Imprenta Sáez Hermanos, p. 13.

Tabla 4.5

Número de plazas de magisterio creadas desde 1931 a 1935.

Años	Creación de plazas de maestros y maestras
1931	7.000
1932	2.580
1933	4.000*
1934	1.333
1935	1.242
Total plazas creadas	16.155

*El considerable aumento en la dotación de plazas de maestros y maestras en 1933 puede entenderse como un intento de cubrir el vacío que se preveía podría implicar la aprobación de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas el 2 de junio de 1933 (*Gaceta de Madrid* del 03/06/1933, pp. 1.651-1.653), por la cual se prohibía ejercer la enseñanza a las órdenes religiosas.

Fuente: Elaboración propia según los datos ofrecidos por Pérez Galán (1977).

Por su parte Samaniego Boneu (1977, pp. 224-232) tras comparar varias series, ofrece la evolución tomada de la Estadística de Maestros Nacionales publicada por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1935. Así se observa en la siguiente Tabla:

Tabla 4.6

Número de maestros y maestras existentes en España en 1922, previo al triunfo republicano y tras cuatro años de gobierno.

Número de maestros y maestras	
En 1922	28.934
Antes del 14 de abril de 1931	37.599
Abril de 1935	50.527
Promedio de creación de plazas por año desde abril de 1931 hasta abril de 1935 ²⁷	3.232
Total plazas creadas de abril de 1931 a abril de 1935	12.928

Fuente: Elaboración propia según los datos ofrecidos por Samaniego Boneu (1977, p. 227).

La diferencia de 12.928 se refiere a las plazas de magisterio creadas entre 1931 y 1935, cifra no coincidente con las de Pérez Galán pero que refleja igualmente un aumento significativo en el número de maestros y maestras durante los primeros cuatro años de gobierno republicano. Así anota Samaniego Boneu “desde 1922 a 1931 se crearon 8.665

²⁷ No tuvo un ritmo continuo durante los 4 años pues durante el segundo bienio se redujeron los presupuestos para creación de plazas.

plazas, es decir, un promedio de 962 maestros por año en claro contraste con los 3.232 creados anualmente durante la Segunda República” (1977, p. 227). En este sentido, fueron muchas las provincias españolas que vieron aumentar el número de sus maestros y maestras, y en consonancia el número de escuelas. En líneas generales, las regiones que más escuelas y plazas de magisterio crearon sobre todo durante el primer bienio fueron: Andalucía, Galicia, la región Castellano-Leonesa, Aragón y Navarra y el Levante. Es significativo el peso de provincias con fuerte componente rural para estos años, de hecho, Murcia se situó como la cuarta provincia española con mayor número de escuelas creadas y plazas de magisterio entre abril de 1931 y abril de 1935. Los datos pueden observarse en la siguiente Tabla:

Tabla 4.7

Número de maestros y maestras por provincias antes del 14 de abril y en abril de 1935. Proporción de maestros y maestras por cada 1.000 habitantes antes del 14 de abril de 1931 y en abril de 1935.

Provincias	Número de maestros y maestras antes del 14 de abril	Número de maestros y maestras en abril de 1935	Proporción de maestros y maestras existentes antes del 14 de abril por cada 1.000 habitantes	Proporción de maestros y maestras existentes en abril de 1935 por cada 1.000 habitantes	Total plazas de maestros y maestras creadas desde abril de 1931 a abril de 1935
Murcia	730	1.274	1,13	1,97	544
Almería	764	1.074	2,24	3,12	310
Granada	783	1.141	1,21	1,76	358
Lugo	965	1.491	2,06	3,18	526
Pontevedra	1.150	1.651	2,02	2,90	501
Badajoz	777	1.059	1,10	1,50	282

Fuente: Elaboración propia según los datos ofrecidos por la *Revista de Pedagogía* tomo XV, pp. 369 a 372 y Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1935). Estadística de Maestros Nacionales antes del 14 de abril de 1931 y en abril de 1935.

En general, desde 1930 a abril de 1935 se pasó de un promedio de 1,59 maestros por cada 1.000 habitantes a 2,14 maestros. Como ya se ha anotado, el mayor impulso se produjo durante el primer bienio y aunque el ritmo no se interrumpió del todo tras la salida de Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos, la preocupación por el aumento de plazas del magisterio y sus mejores condiciones no perduró con la misma intensidad en los posteriores gabinetes. Tal como señala Samaniego Boneu, las circunstancias

múltiples y las variables político sociales a las que se vieron sometidos los ministros de Instrucción Pública, condicionaron su gestión e indujeron a adoptar determinadas posiciones e incluso en casos a abandonar las tareas iniciadas en materia de creación de nuevas plazas docentes y construcción escolar (1977, p. 264).

En cuanto al Decreto de 24 de julio sobre los Maestros que tomaron parte en las oposiciones de 1928 y que pretendía resolver su situación, se dotaron 1.000 nuevas plazas que según las instrucciones habrían de cubrirse a través de un sistema mixto de pruebas sencillas, prácticas especiales, informes o cursillos breves, en función de la situación administrativa de cada uno de los aspirantes. A pesar de estas soluciones planteadas por el Ministerio, las quejas y protestas se mantuvieron por una parte importante del sector del magisterio (Molero Pintado, 2009, p. 89).

4.4.2. Cursillos de Selección Profesional y Centros de Colaboración Pedagógica como medio de cooperación y asistencia para el magisterio rural

De igual modo y con el fin de dotar con profesorado de forma urgente las nuevas creaciones escolares, se aprobó el Decreto de 3 de julio de 1931 sobre la supresión de oposiciones y organización de cursillos de selección profesional para el ejercicio del magisterio primario (*Gaceta de Madrid* del 04/07/1931, pp. 109-112). Según el referido texto, se pretendía adoptar normas más racionales en la selección del personal, mejorar su formación profesional y ofrecer una orientación cultural y pedagógica. Los cursillos, previa inscripción y abono de 40 pesetas, se estructuraron en tres partes que debían superarse de una en una:

- 1- Clases de Pedagogía, Letras, Ciencias y Enseñanzas auxiliares impartidas en las Escuelas Normales de cada provincia durante treinta días alternadas con lecciones modelo sobre Organización y Metodología escolar a cargo de inspectores y maestros. Sobre estas clases los cursillistas debían redactar y entregar una cartilla diaria con notas y observaciones sobre las lecciones.
- 2- Prácticas de enseñanza con una duración de treinta días en escuelas de provincia recomendadas por la Inspección.
- 3- Lecciones de orientación cultural y pedagógica tanto de contenido teórico como práctico impartidas por Profesores universitarios, de Segunda enseñanza, y Maestros distinguidos. Igualmente tenían una duración de treinta días y cada cursillista debía presentar un diario de las clases.

La forma de evaluar cada parte consistió en informes redactados por los vocales y encargados directos de cada unidad, finalizando el proceso con la elaboración de una memoria remitida a la Dirección General de Primera Enseñanza. En las prácticas se “exigirá un mínimo de condiciones positivas para el ejercicio de la enseñanza en cuanto a la relación con los niños, claridad expositiva, autoridad interna, etc.” (Decreto de 3 de julio de 1931, *Gaceta de Madrid* del 04/07/1931, p. 110) y tras la recogida de todas las calificaciones, se elaborarían dos listas, una de maestros y otra de maestras que finalmente se unificarían en una lista única. En la Circular de la Dirección General de Primera Enseñanza (*Gaceta de Madrid* del 27/08/1931, pp. 1.476-1.477) publicada en agosto, se matizaron algunas cuestiones: en las clases de Pedagogía, Letras, Ciencias y Enseñanzas auxiliares, se abogaría por ofrecer contenidos generales y aproximaciones a cada materia sin profundizar en exceso en cada una, como complemento se ofrecería una lista de libros a disposición de cada cursillista para ampliar sus conocimientos; la jornada de los cursillos debía organizarse como mínimo con tres clases y dos lecciones modelo y se evitarían las clases enciclopédicas y verbales. En cuanto a las prácticas que abarcarían la jornada completa escolar, habría un número máximo de tres cursillistas en unitarias y dos en graduadas.

En su libro *La revolución en la escuela*, Rodolfo Llopis al referirse a los cursillos de selección del magisterio como un medio de selección y perfeccionamiento docente, manifestaba su preocupación por los maestros rurales cuya mejora formativa se completaba con las charlas sobre información cultural, metodológica y pedagógica y la celebración de las “Semanas Pedagógicas” (Llopis Ferrándiz, 2005, p. 87)²⁸. Reivindicación sobre la necesidad de una mejor formación que ya expresó Lorenzo Luzuriaga en su defensa sobre la escuela unificada (Luzuriaga, 1931, p. 411). De hecho, con el objetivo de mejorar la formación y prestar apoyo a los maestros de áreas de campo alejadas entre sí surgieron los Centros de Colaboración Pedagógica mediante Decreto de 2 de diciembre de 1932 (*Gaceta de Madrid* del 07/12/1932, pp. 1.684-1.689)²⁹. Se pretendía reunir a maestros de pueblos próximos para estudiar aspectos

²⁸ Tal como informa Terrón Bañuelos en las escuelas rurales asturianas se organizaron Semanas monográficas (Gijón, 1932; Llanes, 1936) que planteron novedosas propuestas organizativas y metodológicas que iban desde la creación de “ciudades escolares” que, en régimen de internado, agrupasen a los niños en alguna localidad del concejo hasta, la reducción del programa escolar al cuadrilátero de las actividades escolares: recreativas, manuales, intelectuales y sociales (2007, p. 137).

²⁹ Como ya se ha anotado en el capítulo tres, tuvieron su origen en torno a los años 20 en la provincia de Segovia por iniciativa de un grupo de maestros rurales entre los que destacaron Norberto Hernanz Hernanz, Pablo de Andrés Cobos y David Bayón Carretero, fundadores de la prestigiosa revista *Escuelas de España* (Ortiz de Santos, 2018). No es extraño que Segovia fuese una de las provincias pioneras en la

concretos de la vida escolar, desarrollar lecciones modelo, adquirir material y promover actos públicos en favor de los intereses de la escuela (Pérez y Hernández, 1936, p. 12). Y es que, aunque no se concibieron de forma específica para los entornos rurales (véase Pérez y Hernández, 1936), ciertamente su función en los mismos adquirió especial relevancia tratando de sacar al maestro del aislamiento en que se encontraba y fomentando el intercambio y aprendizaje de experiencias pedagógicas:

Es preciso haber vivido la soledad de la aldea, para poder experimentar en toda su magnitud la tragedia que en tantas ocasiones malogra voluntades y aspiraciones y esperanzas, que apenas florecidas cayeron desechas por el tedio o por la impotencia ante los pequeños fracasos (...) ¿Y habría de extrañarnos que la mayoría de nuestros maestros rurales se adocenaran y fueran absorbidos por la aldea? Precisábase un espíritu especial una voluntad indomable... para no dejarse arrastrar por el medio y morir asfixiados por él. Era preciso por dignidad profesional acabar con tal estado de cosas. El aislamiento en que vivían nuestros maestros era insostenible y perjudicial [se hacía necesario] cultivar y formar el espíritu del nuevo educador (Pérez y Hernández, 1936, pp. 9-10 y 16).

Para el funcionamiento de estos Centros la figura del Inspector se hizo imprescindible³⁰, de ahí que su creación y fomento se enmarcase en las disposiciones que regulaban la inspección, base, al igual que el magisterio y la escuela, de la transformación educativa republicana.

Durante el segundo bienio los Centros de Colaboración Pedagógica ya existentes se mantuvieron activos y se fundaron otros nuevos, sobre todo en los lugares en que existió más afinidad con los políticos conservadores. Sin embargo, la Inspección educativa sí se vio más afectada pues a mediados de 1935 la Inspección Central fue suprimida por Decreto de 23 de Julio de 1935 (*Gaceta de Madrid* del 25/07/1935, p. 856) para después volver a restablecerse con el Frente Popular mediante Decreto de 4 de marzo de 1936 (*Gaceta de Madrid* del 05/03/1936, pp. 1.845-1.846).

creación e impulso de los Centros de Colaboración Pedagógica pues contó con el apoyo y orientación del inspector Antonio Ballesteros cuyo interés y preocupación por la escuela rural quedó evidenciado en los variados trabajos que publicó. De igual manera fue precisamente en Segovia donde se desarrolló en diciembre de 1931 la primera Misión pedagógica republicana.

³⁰ Un buen ejemplo de cómo funcionaron estos Centros de Colaboración Pedagógica que contaron incluso con organización por subcentros dependientes, fue el de la labor desarrollada de forma conjunta por el inspector José Muntada Bach y el maestro José Benito González Álvarez en la zona rural de La Cañiza en Pontevedra (en Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2017).

4.4.3. El papel de las asociaciones del magisterio primario y su impacto en el medio rural

El modelo educativo republicano se sustentó sobre las bases de una nueva escuela nacional y del papel del docente como protagonista de ese nuevo modelo. La financiación por parte del Estado de todos los gastos ocasionados por la primera enseñanza (incluida la funcionarización del docente, garante de la gratuidad escolar pública), la independencia del maestro de los organismos políticos y administrativos locales, ligándolos únicamente a autoridades técnicas como la inspección educativa, la elevación del sueldo mínimo, el establecimiento de un sistema de ascensos del magisterio sin necesidad de cambiar de escuela o el establecimiento del sistema graduado, fueron medidas promocionadas en buena parte por los políticos tendentes al reformismo social y cultural pero también, y en buena medida, por las reivindicaciones corporativas presentadas por las distintas asociaciones del magisterio primario (Terrón Bañuelos, 1987, p. 280). La Asociación Nacional del magisterio unida a la Liga de Amigos de la Enseñanza y a la Sociedad Española de Pedagogía crearían en 1908 la Federación Pedagógica que reclamó todas estas reivindicaciones evidenciando un verdadero programa de reforma de la enseñanza primaria. En estas ideas se conjugaban tanto sus intereses profesionales como los laborales. Posteriormente, fueron surgiendo también otras asociaciones derivadas como fueron la Liga de Maestros Rurales creada en 1911 y la Unión Nacional de Maestros. De este modo, durante el primer cuarto del siglo XX, el reformismo cultural y social de una parte y las reivindicaciones corporativas del magisterio, integrado en diversas federaciones, conformaron ejes fundamentales que configuraron la dirección y amplitud del aumento y consolidación de la escuela primaria pública (Terrón Bañuelos, 1987, p. 281). La gratuidad escolar y la obligación de la asistencia a las aulas fueron defendidas por el magisterio en tanto

profesionales que ofertaban un servicio, esto es, un trabajo y un saber cualificado, las mejoras a que podían aspirar dependían en buena medida de la demanda social de su profesión. De ahí que en determinados momentos críticos los maestros colaboren a crear un estado de opinión (a través de gran cantidad de artículos, y manifestaciones de diverso tipo) favorable a la utilidad social de la escuela y al deber que el conjunto de la sociedad, y el Estado especialmente, tiene de desarrollarla y protegerla (Terrón Bañuelos, 1987, p. 298).

Las primeras asociaciones del magisterio fueron surgiendo en las distintas provincias españolas desde los años finales del siglo XIX, al amparo de pequeñas asambleas y reuniones locales. Su origen estaba claramente ligado a las miserables condiciones laborales y económicas en que se desarrollaba su vida profesional, así como a la necesidad de buscar mecanismos que permitiesen su organización y representación nacional. Tras una inicial Asamblea celebrada en Madrid y a la que asistieron “algunas decenas de maestros de las distintas provincias representando las asociaciones constituidas y al magisterio de los partidos judiciales que aún carecían de asociación” (Clímaco Arroyo, J. (1911). *La Escuela Moderna*. Suplemento, p. 1.926 citado en Terrón Bañuelos, 1987, p. 282), se constituyó la Asociación Nacional del magisterio primario, con fecha 26 de septiembre de 1901. Durante los años siguientes se fueron organizando numerosas asociaciones provinciales dependientes de la Nacional y en 1911 se cifraban en 15.000 los maestros afiliados.

Las primeras asociaciones de ámbito provincial creadas fueron: la de Gerona, Lérida, Tarragona, Granada, Málaga, León, Ávila, Cáceres, Zamora, Sevilla, Alicante, Valencia, Vizcaya, Huesca, Logroño, Navarra y Soria, todas provincias con un importante componente rural. Otras provincias fundaron asociaciones en diferentes partidos judiciales, sin llegar a constituir las de ámbito provincial, era el caso de Barcelona, Almería, Jaén, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, Madrid, Segovia, Toledo, Oviedo, Salamanca, Coruña, Orense, Pontevedra, Badajoz, Cádiz, Castellón, Murcia, Álava, Burgos, Guipúzcoa, Palencia, Santander, Valladolid, Teruel, Zaragoza, Canarias e Islas Baleares (Terrón Bañuelos, 1987, p 283). Su significación y trabajo fue sin duda considerable pues si bien las reivindicaciones económicas, vinculadas a la modificación de los escalafones, y de dignificación social, coparon gran parte de sus reclamaciones, también asumieron propuestas de tipo profesional, que sobre todo durante la primera década del siglo, canalizaron y orientaron actividades de formación, autoformación y orientación pedagógica del magisterio derivando entre otros encuentros y acciones, en la creación de los Centros de Colaboración Pedagógica (ver nota 33 Capítulo II).

Su impacto en el medio rural no fue desdeñable, en unas provincias más que en otras, pues dependió en muchos casos de la mayor o menor actividad y correspondencia de los maestros integrantes. Específicamente la Liga de Maestros Rurales contó entre sus socios con el magisterio de derechos limitados, es decir, sustitutos e interinos, pertenecientes a las categorías más bajas del escalafón. Sus demandas se enfocaron hacia una mejora de su situación profesional, aunque pronto se integraron con la

Asociación Nacional, posiblemente para conseguir una mayor representatividad y visibilidad. También en muchas ocasiones las asociaciones asumieron la organización de Bibliotecas Pedagógicas Circulantes “con el fin de que los maestros, especialmente los de los núcleos rurales, pudieran ampliar su cultura “e informarse con pequeños dispendios de obras modernas así como de las clásicas de la ciencia profesional” (Terrón Bañuelos, 1987, p. 284).

4.4.4. Escalafones y sueldos

El 7 de agosto de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 08/08/1931, pp.1.064-1.065) se publicó el Decreto sobre retribuciones económicas del magisterio para que su sueldo estuviese más en decorosa consonancia con su “alta función y los grandes intereses que la República exige” (*Gaceta de Madrid* del 08/08/1931, p. 1.064). Así manifestaba el Decreto “La República quiere que desde el primero de Julio de 1931 no exista un solo Maestro nacional que cobre menos de 3.000 pesetas anuales” (*Gaceta de Madrid* del 08/08/1931, p. 1.065). Por ello, ascendían al sueldo de 3.000 pesetas los maestros nacionales con derechos limitados (sustitutos e interinos) y sueldos de 2.500 y 2.000 pesetas anuales que, según cifras oficiales, eran un total de 6.833 maestros y maestras en todo el país. Recuérdese que el Estatuto general de Magisterio de Primera enseñanza de 18 de mayo de 1923 establecía dos escalafones por cada sexo: uno para los maestros y uno para las maestras con “plenos derechos”, esto es, funcionarios y funcionarias, con siete categorías y diferentes sueldos, y otro para los que tenían derechos limitados, diferenciados en tres categorías (capítulo XIII, artículo 140, Estatuto general de Magisterio de Primera enseñanza 18/05/1923)³¹. La situación al proclamarse la República era la que observa en la siguiente Tabla:

³¹ Para entender cómo se fueron configurando los diferentes escalafones del magisterio, ver Terrón Bañuelos, 1987.

Tabla 4.8*Categorías de maestros y maestras por provincias a fecha 14 de abril de 1931.*

Con plenos derechos (Funcionarios)				
Categoría	Maestros	Maestras	Total	Sueldos anuales
1ª	125	125	250	8.000
2ª	200	200	400	7.000
3ª	400	400	800	6.000
4ª	625	625	1.250	5.000
5ª	1.173	1.172	2.345	4.000
6ª	1.754	1.753	3.507	3.500
7ª	*	*	18.195	3.000
Con derechos limitados (Interinos y sustitutos)				
Categoría	Maestros y Maestras **		Sueldos anuales	
1ª	3.100		3.000	
2ª	1.800		2.500	
3ª	5.033		2.000	

* No hay datos.

** No disgrega las cifras entre maestros y maestras.

Fuente: Elaboración propia a partir del Presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para 1931. Madrid: Tip. Yagües, pp. 17- 18, en Mayordomo Pérez, 1978, p. 98.

Lo interesante es que desde 1911 por R. D. de 25 de agosto se prescribía literalmente en el artículo 1º que “las escuelas nacionales de primera enseñanza no darán, en lo sucesivo, derecho a sueldo alguno a los Maestros que las desempeñen, en atención a que éstos disfrutarán el que por su lugar en el Escalafón general del Magisterio les corresponda” (R. D. de 25 de agosto de 1911 que aprobaba el reglamento de provisión de escuelas..., C. L. E, t. III de 1911, p. 385), esto es, el escalafón permitía clasificar a los profesores de enseñanza primaria en razón de sus años de servicio en propiedad y no en función de las condiciones geográficas o de población de la escuela que sirviesen.

Con todo, mayoritariamente los maestros y maestras sin plenos derechos servían en escuelas rurales. Antes como ahora los destinos más alejados de los centros urbanos quedaban a la cola en la lista de preferencias de los opositores que variaban de destino cada curso escolar hasta conseguir su plaza, en muchos casos ansiada en las ciudades y capitales de provincia. Ello suponía que en las escuelas del campo prácticamente hubiese un nuevo maestro y hasta a veces dos distintos, por curso escolar. El arraigo del maestro en el entorno y los beneficios que conllevaba la estrecha relación escuela y comunidad, reclamados por los sectores pedagógicos conocedores de la realidad rural

española, no se cumplía las más de las veces. Esta situación repercutía en la falta de confianza y afecto de la población rural hacia la escuela y hacia los maestros. Así lo expresaba el maestro de Pozuelo en Albacete, Joaquín Franco en *El Magisterio de Murcia*:

Muchas gentes creen que los que servimos en los pueblos es porque no aprovechamos para ejercer en la ciudad y así suelen exclamar, ¡es Maestro, de pueblo! Sin pensar que para la ciencia no hay límites, que el talento precisamente se forja en la soledad, que fuera de algunas excepciones, todos los Maestros rurales jóvenes son por oposición, y que el sistema de nuestra colocación es tan anómalo que hace el paso a las capitales casi infranqueable, excepto para algunos afortunados que nacieron de pie en la carrera (1930a, 30/04/1930).

Aunque hubo significativas excepciones³², la conquista de la escuela rural española por los republicanos hubo de enfrentar muchos baches impuestos por los problemas derivados de las condiciones profesionales y materiales del magisterio. Como se puede observar en la Tabla 4.8, sus sueldos y categorías eran las más bajas, lo cual estimulaba aún menos su trabajo diario. Las palabras de Unamuno escritas hacia 1899 seguían vigentes durante los años treinta:

³² Son variadas las notables experiencias de maestros en escuelas rurales que se publicaron en la *Revista de Pedagogía* durante los primeros años treinta, cabe reseñar en 1932 la detallada descripción del trabajo del maestro de Olba en Teruel, Francisco García Alcón titulado “Ensayo del método Cousinet en una escuela rural” (pp. 260-266) explicando la formación de equipos, las lecciones y la formación de una biblioteca de trabajo. Otro ensayo de métodos activos en una escuela rural era propuesto por Gregorio Sanz en su escuela de Ribadeo, Lugo, en 1932 “Ensayo de escuela activa en una escuela rural” (pp. 451-458), donde explicaba la formación de una biblioteca escolar y los intentos por poner en marcha un huerto y trabajar a partir del método de proyectos. En 1933 se publicaban los trabajos seleccionados en el VII Concurso de la Revista, destacando los de: Isidoro Boix, maestro de Valencia de Areo en Lérida, donde explicaba sus experiencias de trabajo en una escuela rural situada en los Pirineos, “Dos años en una escuela rural”, Luis Diego Cuscoy maestro de Pallas de Rey, en Lugo quien describía su “Ensayo de lectura consciente en una escuela rural”, Ángel González Alonso que narraba la creación de una biblioteca ambulante en un pueblo asturiano, Francisco González Martínez que relataba “La vida en una escuela rural” a partir de su experiencia en un pueblo de Cáceres y Mercedes Mejías, maestra de los Santos de Maimona en Badajoz, que refería su labor en una escuela rural. A los citados trabajos, habría que añadir los de Concepción Sáinz Amor sobre “La escuela rural activa” (1933) y en 1934 “Las ciencias de la naturaleza en una escuela rural” del maestro de Logroño, Félix Sáenz y “Notas acerca de la organización escolar en las aldeas” de la maestra Antonia Lorenzo. En 1936 aparecieron los trabajos de Salvador Carbó, maestro de Río Madera en Albacete sobre “Cuatro actividades educadoras en la escuela rural española”. Junto a los citados, también estudios sobre escuelas unitarias y cooperación escolar que, aunque no de forma directa, comprendían en sus investigaciones las numerosas escuelas rurales españolas.

En esta lista se han citado los trabajos referidos a experiencias concretas, otros ensayos de tipo más general sobre la escuela rural y sus maestros, se citarán en otras partes de la tesis.

vive, además, el pobre maestro de escuela encerrado en un terrible círculo vicioso, no se le paga más y mejor porque no lo merece, y no lo merece porque no se le paga. Como no tiene ciencia, no tiene sueldo, y por no tener sueldo, no tiene ciencia (2007, p. 30).

Evidentemente, aunque significativa y sin precedentes en lo que respecta a la situación de los maestros con derechos limitados y categorías más modestas, la medida aprobada por decreto de 7 de agosto de 1931 sobre retribuciones económicas no resolvía el problema de los exiguos sueldos del magisterio. Las 3.000 pesetas anuales de sueldo mínimo aprobadas por la República suponían unas 250 pesetas al mes, menos de lo que podía ganar un chófer particular en Madrid cuyo salario se estimaba entre 350 y 500 pesetas al mes, más el 15% de la recaudación, o un dependiente de comercio de calzado (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1934, pp. 623-624). De igual modo, según la estadística general de precios de artículos de primera necesidad en España, la compra mensual de alimentos variados (carne, pescados, cereal, legumbres, leche...) supondría una parte importante del salario, a lo que habría que sumar otros gastos de impuestos, ropa, calzado, transporte o libros en el caso de maestros (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1934, pp. 616-617). Clarificadoras eran las palabras del maestro de Rañobre (La Coruña), E. García publicadas en la sección “Ecos del Magisterio” bajo el título “Una pregunta” del periódico conservador *El Magisterio español*:

Vean, señores, soy maestro de 3.000 pesetas, digo esto para que no olvide que no es posible haya en mi casa reservas. Cobré este mes 247 pesetas, he pagado por impuestos de utilidades 150 pesetas; por cédula personal 21; por casa 10 (pues debido a la proximidad a la capital tengo que añadir 10 pesetas a lo asignado por el Ayuntamiento para tener una pocilga), total pagado 181. Me quedan 66 pesetas, que estirándolas entre pan y agua acaso pueda sostener a mi señora y a tres hijos todo el mes (García, 1932, p. 275)³³.

³³ Recuerdan sus palabras a la escena tragicómica que Blasco Ibáñez reprodujo en *La Barraca* al dar voz al viejo maestro que aunque sin descendientes ni para café le daba su exiguo sueldo.

En este sentido, los republicanos conscientes de la situación descrita no concibieron la medida del 7 de agosto de 1931 como un asunto resuelto, su objetivo era aumentar los sueldos de todos los maestros y maestras de forma gradual y dignificar su situación. Sin embargo, el cambio político de 1933 unido a la falta de presupuesto mantuvo estancadas las retribuciones. Aún en 1934 la Confederación Nacional de Maestros reclamaba en *Levante Agrario* el ascenso a un sueldo mínimo de 4.000 pesetas para todos los educadores y un aumento proporcional en las categorías superiores (15/06/1934), que no llegaría. Con la aprobación de la Ley de Restricciones de Joaquín Chapaprieta el 1 de agosto de 1935, el sector público educativo se contrajo en su conjunto.

En los meses finales de 1935, bajo el gobierno de la CEDA *Levante Agrario* mantenía firmemente su defensa de unas justas retribuciones del magisterio, en su portada denunciaba “El pleito de los maestros”:

la mayoría de los maestros, una cantidad de 27.651 de ambos sexos, se encuentra con el sueldo de 3.000 pesetas, sueldo con el que no pueden vivir porque cada día son más acentuados los gastos y la dignidad de que se reviste el magisterio impide, en la mayoría de los casos, aceptar esa colaboración lastimosa del vecindario que ayudaba a los profesores por medio de regalos alimenticios, sabiéndoles faltos o necesitados de lo imprescindible. Si se establece un promedio acerca de estos sueldos para compararlos con los que disfrutaban los demás funcionarios que tienen relación con la enseñanza, los números revelan la inferioridad con mayor elocuencia que con los razonamientos que se expongan. El sueldo medio de los maestros viene a resultar en 3.693 pesetas. Ahora comparemos: el sueldo medio de los funcionarios administrativos de Instrucción pública es de 5.667 pesetas. El de la Inspección de Primera Enseñanza de 6.680 pesetas. El de los Profesores de Escuelas de Comercio de 7.766 pesetas. El de los Profesores de término de las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos de 8.011 pesetas. El de los Profesores de las Escuelas de Trabajo de 8.291 pesetas y el de los catedráticos de las Escuelas Normales de 8.424 pesetas. Después de esta apreciación, ¿qué argumentaciones son necesarias? (...) El problema quedó aplazado indefinidamente. Creemos que es hora de abordarlo. Está en el ánimo de todos que el maestro no debe continuar con esa misérrima recompensa a sus trabajos y a sus sacrificios (...) En estos tiempos sería tanto como una reparación, bien merecida por su perseverancia en la espera y por el aliento de abnegación que han sabido poner en una larga ruta de privaciones (24/11/1935).

Pocos días después publicaba el mismo diario bajo la firma de F. Martínez Sáez:

Tiene fama el Cuerpo de maestros de pedigüeño. Y la fama es razonable, pues es el caso que los maestros piden en pedigüeño: a trocitos, a migajas, a lo pordiosero. Peseta tras peseta ha ido consiguiendo un sueldo que, a pesar de los años derrochados en adquirirlo, es tan ridículo que si se le ofreciese al más humilde peón (sin hipérbole), lo rechazaría indignado. Comparar ese sueldo con los de cualquier otra profesión resulta, en verdad, bochornoso (...) si un Registrador de la Propiedad puede en un solo día hacerse rico, en virtud de las concesiones legítimas de su carrera; si un médico o un abogado pueden, en unos cuantos años, ahorrar varios miles de duros; si un notario de la última categoría gana doce o catorce mil pesetas; si un militar de no muy elevada jerarquía es remunerado con un sueldo no inferior a ocho o nueve mil pesetas; ¿qué menor exigencia la de que un maestro disfrute un sueldo mínimo de seis o siete mil? (27/11/1935).

En 1936 tras el triunfo en urnas de la coalición del Frente Popular, el ministro de Instrucción Pública, Marcelino Domingo reclamaba mediante Circular publicada el 28 de marzo de 1936 (*Gaceta de Madrid* del 29/03/1936, p. 2.529) el compromiso del magisterio en la nueva misión de la escuela primaria y, recordaba: “la República ha elevado la jerarquía del Maestro; se dispone a seguir por este camino hasta conseguir que económica, cultural y socialmente el Maestro ocupe el rango que le corresponde” (*Gaceta de Madrid* del 29/03/1936, p. 2.529). La guerra civil impidió recorrer el camino trazado.

4.4.5. Plan Profesional de formación del magisterio, la reforma de las Escuelas Normales

Una de las más significativas medidas que afectaron a la formación docente fue sin duda el célebre Decreto de 29 de septiembre de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 30/09/1931, pp. 2.091-2.094) sobre reforma de las Escuelas Normales, que “desarrollaba probablemente el plan de formación del magisterio más completo que haya tenido la educación española en toda su historia” (Molero Pintado, 2009, p. 88). El conocido como Plan Profesional, inspirado por Llopis, planteaba una reforma profunda en los estudios del magisterio enfocada a mejorar su preparación y dignificar su denostada posición social

y académica. Quizá sea en este sentido donde hemos de considerar la afirmación de Ramos Oliveira que con demasiada euforia y optimismo llegaría a anotar que la política republicana relativa al magisterio convertía a España, en cierto modo, en una “magistocracia, un Eldorado de los profesores y los maestros, que de parias de la sociedad pasaban a ser una nueva aristocracia” (1952, p. 150).

Ante la insuficiencia que mostraba el Plan Bergamín vigente desde 1914 (ver Capítulo II) “a todas luces inadecuado para dotar a los maestros de una preparación profesional acorde con las necesidades implícitas en la nueva filosofía educativa” (Benvenuty Morales, 1987, p. 137-138) y la necesidad de adecuar dicha formación a las nuevas propuestas del Gobierno, se requería una reforma total que regulase las condiciones de acceso, la duración y la organización y estructura de los planes de estudio.

Mediante el citado Decreto, íntimamente ligado a la reforma en la creación de plazas aprobada en julio, y atendiendo al principio de la coeducación, se fusionaban las Escuelas Normales de maestros y maestras quedando una por provincia, con la excepción de Madrid que por número de alumnos tuvo dos centros. Para el acceso se exigía el título de Bachiller o el título de maestro obtenido bajo el Plan de 1914 y se requería un examen- de ingreso- oposición previo con plazas limitadas a un máximo de 40 por Escuela Normal. Tras tres años de estudios superados (al final de cada curso se elaboraban listas de estudiantes preparados y en condiciones de continuar sus estudios), se realizaba un examen de conjunto o reválida de tipo teórico sobre dieciséis temas y una lección práctica a un grupo de alumnos en la escuela aneja a la Normal. Superado el examen se cursaba un año entero de prácticas en una escuela nacional, remuneradas con 3.000 pesetas anuales y tuteladas por un inspector y un maestro o maestra de la Normal. Si tras la finalización de las prácticas el informe de los tutores era favorable, el estudiante ingresaba directamente en los escalafones del magisterio con un sueldo de 4.000 pesetas anuales.

El plan de estudios “de marcada orientación pedagógico-profesional frente al carácter culturalista de los curricula anteriores” (Escolano Benito, 1982, p. 70), organizaba las materias en tres grupos referentes a: 1) Conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales, 2) Metodologías especiales y 3) Materias artísticas y prácticas. Como complemento de la labor teórica en las clases, se realizaban prácticas docentes en las escuelas anejas a las Normales u otras que determinase la Inspección (Molero Pintado, 2009, p. 91).

Los contenidos de cada curso académico se reflejan en la Tabla 4.9:

Tabla 4.9

Asignaturas por curso académico aprobadas por el Plan Profesional de 1931.

Primer curso	Materias
	Elementos de Filosofía
	Psicología
	Metodología de las Matemáticas
	Metodología de la Lengua y de la Literatura española
	Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura
	Música
	Dibujo
	Trabajo Manual o Labores
	Ampliación facultativa de Idiomas
Segundo curso	Fisiología e Higiene
	Pedagogía
	Metodología de la Geografía
	Metodología de la Historia
	Metodología de la Física y de la Química
	Música
	Dibujo
	Trabajos manuales o Labores
	Ampliación facultativa de Idiomas
Tercer curso	Pedagogía
	Historia de la Pedagogía
	Organización escolar
	Cuestiones económicas y sociales
	Trabajos de seminario
	Trabajos de especialización

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de la *Gaceta de Madrid* del 30/09/1931, p. 2.092.

Los llamados “Trabajos de seminario” del tercer curso iniciaban tímidamente las vías de la especialización en líneas tales como la enseñanza de párvulos, la de los sordomudos, deficientes, superdotados, y cuestiones relacionadas por ejemplo con la escuela rural (Molero Pintado, 2009, p. 91).

Tras la primera convocatoria de ingreso, y con el fin de conocer la opinión de los maestros normalistas sobre el nuevo plan de estudios y su desarrollo, el Ministerio

remitió a las Escuelas Normales un cuestionario que abarcaba los siguientes temas (Santander Díaz, 2010, p. 81):

1. Dificultades en la aplicación del plan de estudios.
2. Experiencias deducibles de la realización del examen-oposición de ingreso.
3. Problemas planteados en la distribución entre el profesorado de las nuevas materias de la carrera.
4. Atribuciones del claustro.
5. Funciones pedagógicas de los claustros de profesores.
6. Procedimientos para la designación de Directores.
7. Desarrollo del curso de prácticas.
8. Competencias y funciones del regente de la escuela graduada aneja.
9. Organización de las prácticas a lo largo de la carrera.
10. Relaciones de la Escuela Normal con el medio circundante.
11. Dificultades de los locales existentes de las Normales.
12. Régimen de residencias escolares y bibliotecas.
13. Participación del alumnado en la vida de la Escuela Normal.

A pesar de que no faltaron duras críticas al Plan, el cambio en la concepción y organización de las Normales “fue ciertamente espectacular. El curriculum, cimentado sobre una amplia base cultural de un bachillerato de seis cursos como requisito de acceso, adoptó un decidido sesgo pedagógico y profesional” (Escolano Benito, 1982, p. 71). Las respuestas del claustro de profesores normalistas al cuestionario contaron en su mayoría con gran aceptación. No obstante, se evidenciaron los problemas derivados de la escasez de locales de las Normales, “adscripción del profesorado y, fundamentalmente, la competencia por la formación cultural con los Institutos, que desfiguró algunas de los avances que supuso el Plan de 1931” (Santander Díaz, 2010, p. 82).

Teniendo en cuenta la baja percepción social del magisterio, se temió en principio que las Normales se convirtieran en el refugio de los alumnos con menores expectativas en otras carreras universitarias. Así, ya en los primeros exámenes de ingreso quedaron plazas sin cubrir, a pesar del incentivo que suponía la segura profesionalización de los titulados (Escolano Benito, 1982, p. 71). En gran número, el alumnado, se nutrió de jóvenes de procedencia rural y modesta posición económica, que recibían becas para sufragar sus años de estudio (Sánchez Sarto, 1936, p. 1.268).

Durante 1932 se aprobaron otras medidas para la formación del magisterio, también de carácter innovador: una fue la creación de la Sección de Pedagogía enmarcada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, con lo cual los estudios quedaban adscritos al ámbito universitario³⁴, y la otra fue la aprobación del Reglamento de la Inspección de Enseñanza Primaria, interpretado como un verdadero estatuto de la función inspectora y que convertía la figura del inspector en verdadero agente del cambio educativo fomentando la creación de los Centros de Colaboración Pedagógica y estimulando la organización de charlas y seminarios (Molero Pintado, 2009, p. 92).

El 17 de abril de 1933 (*Gaceta de Madrid* del 22/04/1933, p. 575) se aprobó el Reglamento de Escuelas Normales donde se terminaba de perfilar la nueva arquitectura formativa que representaban en ese momento las Escuelas: se hablaba de becas, bolsas de viaje, excursiones científicas y artísticas, creación de residencias para los alumnos, de un Museo Pedagógico por Escuela Normal... también de la celebración anual de cursos de ampliación cultural y pedagógica para maestros y maestras nacionales con especial atención a maestros y maestras rurales.³⁵

En general estas reformas contribuyeron a colocar a las Normales españolas en una avanzada situación, por delante de muchos países europeos y a la altura de las innovaciones alemanas, que habían asimilado las “academias pedagógicas” a las instituciones de tipo universitario (Molero Pintado, 1977, p. 213).

Sin embargo, este impulso progresivo del primer bienio pronto encontró resistencias. El triunfo conservador de fines de 1933 supuso que muchos de los proyectos iniciados entrasen en fase de ralentización. Algunas de las nuevas medidas aprobadas revisaron la legislación anterior, se intentó prohibir la coeducación en las Normales y modificar el Plan Profesional de 1931 restableciendo el Plan de 1914³⁶. Se suprimieron las asociaciones de estudiantes dentro de las Normales y se clausuraron todos los locales ocupados mediante la Orden de 9 de noviembre de 1934 (*Gaceta de Madrid* del 10/11/1934, p. 1.197). También se terminó con la representación estudiantil en claustros, juntas de gobierno y Facultades por Orden de 23 de octubre de 1934 (*Gaceta de Madrid* del 24/10/1934, p. 668). Aún más, la reforma del bachillerato por parte del ministro Filiberto Villalobos aprobada por Decreto de 29 de agosto de 1934 (*Gaceta de Madrid* del 30/08/1934, pp. 1.871-1.874) establecía que para el ingreso en las Normales

³⁴ La elevación universitaria de los estudios pedagógicos había sido un reclamo continuo de las asociaciones profesionales desde hacía más de una década.

³⁵ Sobre su celebración en la provincia de Murcia se tratará en el capítulo correspondiente.

³⁶ Tras el fin de la guerra civil el Plan Bergamín de 1914 fue reinstaurado por el gobierno franquista.

bastaba con un certificado de estudios elementales que se obtenía tras superar el 5º curso (artículo 7 del Decreto de 29 de agosto de 1934). Claramente ello suponía un notable retroceso en la formación y exigencias requeridas a los estudiantes para el ingreso en las Escuelas Normales.

La Junta Directiva de la *Revista de Escuelas Normales* publicaba en portada en octubre de 1935 un desesperanzador relato “Empezamos a sentirnos pesimistas (...) La República inició su tarea con verdadero brío; pero desde hace dos años, el Ministerio ofrece un cuadro de naturaleza muerta” (Cortés y otros, 1935, p. 161).

La anhelada reforma de Llopis continuó formando parte del reclamo de numerosos sectores pedagógicos especializados:

Las Normales han cumplido una labor áspera y difícil, muy digna de aprecio. Han sido los únicos centros que han irradiado luminosidad en torno al maestro; pero a medida que la función de éste se hace más compleja y se le pide algo más que la mera inyección de unos conocimientos rutinarios, crece el movimiento prouniversitario a favor de su preparación en instituciones de cultura superior (Maeztu, 1936, p. 123).

4.4.6. Magisterio rural, caciquismo y vecindad en los pueblos

Otra de las cuestiones importantes a tratar aquí y que afectaba en gran medida al maestro rural era la relación con el cacique y las autoridades locales del pueblo que no siempre fue favorable³⁷. De hecho, son varios los artículos de prensa que denunciaban su situación de rechazo e incomprensión en los pueblos y en muchas ocasiones sin razones fundadas. En las líneas siguientes reproducimos parte de un escrito publicado en *El Magisterio de Murcia* por Joaquín Franco:

Dijo don Agripino Ibáñez en su artículo “Pobre Maestro”, publicado en *El Progreso*, número 275, que cuando el maestro rural trata de dar la cara, cansado de tanto sufrir la persecución cobarde del cacique o señor Feudal y su comparsa, llueven sobre él toda clase de insultos y bravuconerías, porque el rico les ha dicho que el Maestro estorba, y hay que echarlo o hacerle morir paulatinamente a fuerza de berrinches. ¿Quién le tiende al Maestro, exclama, una mano generosa en su calvario de espinas? Nadie, está solo; el sacerdote del pueblo es el único

³⁷ Aunque la Segunda República fue considerada por muchos como un “paraíso perdido” de la democracia, sobre todo en los años de la transición en que se adoptó como modelo referente para el cambio político, es un hecho evidente que el régimen caciquil se mantuvo desde 1931 a 1936 (y posteriormente), y sobre todo en las zonas rurales donde su arraigo era mayor.

que se apiada de él y le compadece, pero nada más; porque sabe muy bien que si le defiende también él sería perseguido por las calumnias de la plebe. Yo he de hacer unas observaciones sobre este extremo último que las creo de justicia, a fuer de sincero (...) El sacerdote que, por no disgustar al cacique o malquistarse con el pueblo, calla, tolera, perdona, falta en conciencia a su misión sagrada (...) ¿Prudencia? ¿Diplomacia? No, cobardía y falta de celo espiritual. Estos sacerdotes perjudican más que benefician (...) Pero, aunque de todo hay en la viña del Señor, puedo afirmar que no todos son así... (1930c, pp. 3-4).

Como se ha anotado en líneas precedentes es evidente que la Segunda República aportó mejoras importantes para el magisterio primario, pero también suscitó resistencias y conflictos profesionales, algunos de los cuales quedaron evidenciados en el estudio de Molero Pintado (1997). Aunque se aprobaron variadas disposiciones que trataban de paliar los abusos cometidos contra el magisterio en épocas precedentes y regular su situación ofreciendo mayor protección³⁸, hubo alguna cuestión de controvertida aceptación, tal fue el caso de la incompatibilidad con el vecindario. Mediante Decreto de 4 de marzo de 1932 (*Gaceta de Madrid* del 12/03/1932, pp. 1.800-1.801) se regulaban los expedientes de incompatibilidad con el vecindario, declarando “que los maestros que se hayan hecho incompatibles con el vecindario y cuya permanencia en la Escuela pueda representar una perturbación para la buena marcha de la enseñanza y para su propia tranquilidad, podrán ser trasladados a otra Escuela, previos los trámites y con las garantías que se indican” (Decreto 04/03/1932). Contra el citado Decreto se alzaron numerosas protestas que consideraban que el maestro quedaba desprotegido frente a los abusos del cacique. Como señala Molero Pintado, varias asociaciones de maestros y el diario *El Magisterio Español*, uno de los más críticos con la política del gobierno, en una de sus editoriales titulada “Arma del caciquismo”, la consideraba “absurda y paradójica” y no se explicaba cómo una República democrática y un Director General socialista, se habían atrevido a desenterrar “aquel invento de uno de los Ministros más reaccionarios que tuvo la monarquía del último rey” (1997, p. 292).

³⁸ Entre otras, una de las más populares fue el Decreto de 6 de mayo de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 07/05/1931, p. 585) sobre indulto general a los maestros que tenían abiertos expedientes con el gobierno anterior. El Decreto el 21 de mayo de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 22/05/1931, p. 862) por el que se autorizaba a solicitar reclamación a los funcionarios que se considerasen vejados por actos cometidos durante la Dictadura. El Decreto de 9 de junio de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 10/06/1931, pp. 1.281-1.284) sobre la creación de Consejos de Primera Enseñanza como órgano de apoyo a la escuela y con carácter descentralizador. Hubo otras disposiciones más generales pero que también afectaban a la vida profesional de los maestros y maestras (ver Molero Pintado, 1997, pp. 285-302).

El 19 de mayo de 1932 bajo el título de “El caciquismo en marcha” publicaba en portada el caso de una maestra que había sido denunciada por el pueblo a incitación del cacique “que domina el pueblo por la guapeza y la generosidad” llegándola incluso a privar de leche para poder alimentar a sus hijos (El Magisterio Español, 19/05/1932, p. 271). También denuncias de los maestros sobre la expulsión de viviendas alquiladas “en virtud de manejos caciquiles” (El Magisterio Español, 19/05/1932, p. 272) y coacción a los vecinos para firmar la expulsión del maestro por faltar al horario, no enseñar y porque los domingos y días festivos se ausenta del pueblo, graves faltas que el Decreto sobre incompatibilidad del vecindario permitió que prosperasen (El Magisterio Español, 23/04/1932, p. 123). La llamada para atender a los graves problemas de la escuela rural era urgente y necesaria. Aún en 1935 continuaba el diario:

Ya están ahí, en plena vigencia, con todas sus nefastas consecuencias, restablecidos los expedientes de incompatibilidad con el vecindario. Es angustioso, para los que nos pasamos la vida en vela y vigilancia constante del bienestar del Magisterio, recibir estos golpes de desaliento que dejan transida la voluntad mejor templada (El Magisterio Español, 9/02/1935).

Es indudable, anotaba Rodríguez Acevedo (2009, p. 1.160), que hubo elementos de continuidad entre la Restauración borbónica y el régimen republicano, elementos –entre ellos, el caciquismo– que obligan a reconsiderar la visión hegemónica sobre el alcance del sistema republicano en cuanto a la total democratización política del país. En el campo español el caciquismo pervivió, con mayor o menor intensidad según los casos, durante los años de la Segunda República y ello queda evidenciado al acercar la mirada al espacio local y ver cómo en este aspecto concreto del magisterio rural, aun los caciques siguieron ejerciendo como elementos de autoridad en sus feudos de poder. Dicha autoridad se haría aún más patente a partir de 1936.

4.5. Organización escolar, curriculum e innovación pedagógica en la escuela rural, recepciones y resistencias

En opinión del Director General de Primera Enseñanza, Rodolfo Llopis, tan importante era la cantidad de escuelas creadas como la calidad de las mismas. En ese sentido se habían aprobado disposiciones, ya comentadas arriba, sobre la mejora en número y condiciones de la red escolar como en lo referente a la formación del magisterio. En lo

que respecta a la “escuela por dentro” (Llopis Ferrándiz, 2005, p. 210), también los republicanos se preocuparon de cultivar el espíritu que “anima y fecunda” la vida escolar y sobre todo de legitimar a través de ésta su nueva posición hegemónica. En palabras de M^a del Mar del Pozo, “es innegable la existencia de un proyecto nacionalista en el republicanismo histórico de rasgos típicamente regeneracionistas, muy vinculado al despertar del pueblo, a la República como única esperanza de salvación de la patria y a la construcción de una ‘España fuerte, moderna y laica’”(2013, p. 5). Dicho proyecto, totalmente rupturista con el régimen anterior, se identificaba con el clásico ideal de la nación cívica o democrática, base de la reconversión del pueblo español en una comunidad de ciudadanos que respetasen las leyes y participasen en la vida política (Pozo Andrés, 2013, p. 5). En los discursos tal proyecto quedó claro desde el principio, sin embargo, en la práctica cotidiana y en función de la ideología política de cada cual, los mensajes para identificarse con la esencia de la nueva nación democrática fueron menos claros y en casos controvertidos.

4.5.1. Símbolos republicanos en la escuela

Desde el primer momento los republicanos hicieron visible su proyecto a nivel teórico; el poder antes monárquico y ahora republicano, se manifestó de inmediato. La *Gaceta de Madrid* del 15 de abril modificó el formato y en la cabecera de la primera página mostraba la alegoría de la República. Para llevar a cabo el proyecto nacionalista republicano “la tradición inventada” (Hobsbawm, 2002, pp. 7-21), que identificaba “a la República con el pueblo y al pueblo con la nación” era necesario asentar un imaginario con el que representar esa simbiosis (Pozo Andrés, 2013, p. 7). Los símbolos políticos tales como la bandera, el himno y el escudo adquirieron una significación especial y fueron pronto sustituidos pues se hacía necesario identificarlos con el nuevo régimen³⁹

Cuando el cambio político experimentado por una nación tiene naturaleza sustancial, no digamos si es revolucionario, los símbolos vigentes devienen incompatibles con la nueva situación política. El hecho político acaecido en

³⁹ La bandera fue sustituida mediante Decreto de presidencia del gobierno de 27 de abril de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 28/04/1931, pp. 359-360). Pasó a estar formada por tres bandas horizontales de igual grosor: roja la superior, amarilla la del centro y morada la inferior, en el centro se situaría el escudo de España. Teniendo en cuenta que la nueva bandera se instituyó en oposición a la opción política monárquica y como símbolo del nuevo gobierno republicano, es lógico pensar que no fuese asumida como bandera de España por quienes se opusieron a la política republicana, fue el caso de varios maestros, como veremos. Tras el inicio de la guerra, una de las primeras medidas adoptadas por el bando nacional fue el restablecimiento de la bandera bicolor como bandera nacional por Decreto de 29 de agosto de 1936 firmado por el general Cabanellas como presidente de la Junta de Defensa Nacional (Gutiérrez Gil, 1999, p. 115).

España el 14 de abril de 1931 no fue reformador; fue de naturaleza revolucionaria, y así como revolucionario, es expresamente calificado por diversos decretos dictados por el Gobierno Provisional (Gutiérrez Gil, 1999, p. 115).

Sin entrar ahora en consideraciones sobre el discutido carácter revolucionario que tuvo el cambio político del 14 de abril de 1931 en España (ver capítulo II, apartado 2.2 y ss.), lo cierto es que era necesario dotar al nuevo régimen de atributos que definiesen su esencia y valores. La Constitución aprobada en diciembre de 1931 definió el modelo de Estado democrático (artículo 1, Constitución de 1931), al establecer precisos mecanismos de consulta sobre el personal y las políticas gubernamentales y protección frente a la arbitrariedad del Estado. También planteó extender una visión republicana, de la nación española, que comprendiese la instrucción del pueblo en sus derechos y deberes como ciudadanos y el acceso de todos a la cultura (Cruz Martínez, 2007, p. 289).

La escuela se convirtió en elemento canalizador de la citada visión y muchos de sus docentes participaron entusiastas en el proyecto, otros no tanto. Tan solo 10 días después de ser proclamada la República, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes del Gobierno Provisional, a través de la Dirección General de Primera Enseñanza aprobó una Circular con fecha 24 de abril de 1931 sobre la retirada de las escuelas de retratos, símbolos y banderas monárquicos y su sustitución por emblemas republicanos (*Gaceta de Madrid* del 25/04/1931, p. 324). La bandera monárquica debía ser reemplazada por la bandera republicana al tiempo que se recomendaba al maestro explicar una lección de ciudadanía sobre los acontecimientos derivados de la proclamación del nuevo Gobierno⁴⁰. La bandera colocada al exterior de las escuelas, debía ondear durante las horas de clase.

Los inspectores y maestros más identificados con los ideales del nuevo Gobierno colaboraron en crear una simbología de la bandera para transmitir a los escolares. A la bandera se asignaron términos como “progreso”, “paz”, “libertad”, “fraternidad” y “unidad española” y se compusieron discursos y poemas para honrarla (Pozo Andrés,

⁴⁰ La alusión de Rodolfo Llopis en la Circular a la “gran reserva moral que significa España en el orden internacional” es muy similar a la idea de España “como reserva espiritual de Occidente” repetida por Franco años después (Gutiérrez Gil, 1999, p. 117).

2013, p. 15). A continuación, se reproduce el conocido como “Poema de los Niños Españoles a la Bandera Republicana”⁴¹:

Bandera de la República, insignia de tres colores,
Bandera de mis amores desde que te vi nacer,
Deseo bandera mía que solo seas de paz y amor,
Insignia de la justicia y del orgullo del pueblo español,
y aunque ahora soy muy niño y no tengo experiencia
amante de la ciencia prometo que seré.

Sin embargo, quizá por su sencillez, por la celeridad en las peticiones de los maestros y por mantener una continuidad con el régimen anterior destinado a estimular un patriotismo emocional, se popularizó el poema de Sinesio Delgado titulado “Salutación a la bandera” compuesto en 1906 y difundido como cartel para las escuelas en 1907. Tras el 14 de abril se reeditó el cartel que contenía el poema con el único cambio del color de la última banda. En la Figura 4.1 puede verse una reproducción del mismo⁴²:

⁴¹ Se desconoce el autor.

El poema aparece recogido en <https://www.youtube.com/watch?v=thk4FS2Wz9o>, publicado por Adolfo Mayo- Adolfo Mieres @adolfomayo (consultado el 10 de abril de 2019)

⁴² M^a del Mar del Pozo (2013, p. 15) explica cómo paradójicamente en el cartel republicano se mantuvo el fondo de un paisaje bélico que contradecía los ideales pacificadores del nuevo régimen y también se conservaron algunos versos sobre la muerte, algo siniestros. Igualmente, se observa una desigualdad en la anchura de las tres bandas de la bandera y como colofón, las flores de lis, procedentes de los Farnesio y símbolo de los borbones, en el escudo.

Figura 4.1

Imagen del cartel con el poema de Sinesio Delgado impreso por la editorial Paluzié.



Fuente: Editorial Paluzié. Index/Heritage Images.

La bandera fue el símbolo republicano que mayormente caló entre los escolares, bien porque muchos docentes estimularon el dibujo libre y la utilización de sus colores en el aula, bien porque se convirtió en el elemento que marcaba el inicio y fin de las clases en las escuelas nacionales, bien porque en la mayoría de fotografías escolares que se tomaron en la puerta de las escuelas, inmortalizando un día ordinario, la bandera aparecía al fondo de la foto presidiendo al grupo de alumnos, o bien porque las propias familias aceptaron de buen grado el nuevo emblema. Prueba de esta asimilación de la bandera por parte de muchos niños educados en las escuelas públicas republicanas, fue

su aparición en los dibujos que realizaron en las colonias escolares del Levante durante la Guerra Civil (Alted Vigil, González Martell, y Millán, 2006)⁴³.

Sobre la sustitución de la bandera en las escuelas públicas se dieron circunstancias de todo tipo. Así, el primer aniversario de la República, aprovechado para dotar a aquellas escuelas que aún no tenían de banderas y símbolos republicanos e instituido como fiesta nacional, fue “utilizado” para evaluar las simpatías republicanas de muchos docentes rurales (Pozo Andrés, 2013, p. 16). *El Magisterio Español* refirió varios casos publicados en prensa local de maestros sancionados que no izaron las banderas⁴⁴ y por su parte el inspector provincial de Segovia, Juan Comas se lamentaba de esta forma “es doloroso tener que manifestar que en mayo pasado eran numerosas [las escuelas] que todavía carecían de símbolos externos de la República ¡¡a los catorce meses de implantarla!! (Comas, 1932b, p. 1.465). El acto conmemorativo, no obstante, fue aprovechado por los docentes más entusiastas para impartir lecciones ocasionales sobre la proclamación del nuevo gobierno, que también cabe decir, tuvieron muy variadas interpretaciones⁴⁵. En opinión de Pamela Radcliff nunca se aprovechó el 14 de abril con propósitos nacionalizadores y, de hecho, “en lugar de superar las diferencias políticas para identificarse con la esencia de la nación, la celebración encarnó un mensaje difuso y ambivalente que difería radicalmente según el lugar y el humor político del año” (1997, p. 316).

Otro de los símbolos republicanos más populares fue la alegoría femenina que evocaba a una mujer maternal y joven, como la nueva República, a sus pies y en primer plano libros, como evocación a la “República de las letras” y en algunas representaciones un

⁴³ El libro coordinado por Alicia Alted, Roger González y M^a José Millán fue fruto de una exposición realizada en la Biblioteca Nacional del 29 de noviembre de 2006 al 18 de febrero de 2007. La colección de dibujos se compone de 1.172 documentos que la Biblioteca Nacional ingresó en las colecciones del fondo de Bellas Artes en 1986 tras comprarlos a un librero catalán. Son dibujos realizados durante la Guerra Civil por niños y niñas evacuados a colonias alejadas de los frentes de lucha, la mayoría proceden de la costa mediterránea y sur de Francia. También el libro “¡Y todavía dibujan! 60 Dibujos de niños de la Guerra Civil” publicado originalmente en 1938 en Nueva York con prólogo de A. Huxley y reeditado en 2019, presenta dibujos infantiles sobre el conflicto.

Existe un vídeo editado por el canal español “Más que arte” que muestra imágenes de dibujos de niños y niñas en la guerra civil. Son significativos los dibujos sobre bombardeos, en especial el que refiere el bombardeo en la cola para recoger leche. Sobre la asimilación de la bandera destaca el que enmarca el dibujo en las tres bandas de la misma. Se puede ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=J6GqwTid2vs> (consultado el 27 de mayo de 2021).

⁴⁴ Persecución de maestros, *El Magisterio Español* (19 de abril de 1932, p. 90); La bandera republicana y las escuelas, *El Magisterio Español* (21 de abril de 1932, p. 105); La bandera y las fiestas nacionales, *El Magisterio Español* (23 de abril de 1932, p. 121).

⁴⁵ Valga como ejemplo la lección propuesta por *El Magisterio Español* en su Suplemento del 12/04/1934, p. 300 donde recordaba el triunfo republicano en las principales ciudades y núcleos urbanos y la mayor adhesión de las zonas rurales a la monarquía.

ferrocarril y un barco como sinónimos de modernidad y nuevos tiempos. Igualmente conocidos fueron la corona mural rematada por almenas, contrapuesta a la corona real, que figuraba el triunfo, el gorro frigio rojo de origen romano que encarnaba la libertad, el león que representaba el poder y la fuerza del pueblo y la balanza y la espada, que simbolizaban la justicia. Como símbolos cabe destacar también el escudo de armas rescatado de 1868 y conservado con algunas modificaciones y la adopción del Himno de Riego como himno nacional compuesto por el coronel José María de Reart, compañero de Rafael del Riego, a partir de influencias francesas⁴⁶. Respecto al himno, cabe anotar que su difusión en las escuelas fue menor que la de la bandera⁴⁷.

Sobre la decoración de las aulas, al igual que en otros aspectos arriba mencionados, se dieron diferentes comportamientos vinculados al mayor o menor apego hacia la corriente política del momento. De hecho, en algunos casos el entusiasmo de algún docente pudo derivar en un exceso de propaganda política en el aula, ante lo cual las recomendaciones fueron encaminadas a la colocación de reproducciones artísticas de obras y monumentos españoles, y por supuesto, la alegoría republicana. Sin embargo, hasta 1936 no se dieron instrucciones oficiales sobre la obligación de introducir iconos republicanos en la decoración de la escuela. Claramente la política educativa desarrollada por el Frente Popular tuvo un carácter más ideológico con los valores de la izquierda, los tiempos no eran los mismos que cinco años antes. Mediante Circular de 28 de marzo (*Gaceta de Madrid* del 29/03/1936, p. 2.529) el repuesto ministro Marcelino Domingo, encargaba a la Inspección Provincial “que en toda Escuela nacional y privada destaque, en lugar principal de las salas de clase, un símbolo de la República. Puede ser una escultura o una oleografía” Igualmente se incidía de nuevo en la importancia de destacar los valores contenidos en la Constitución de 1931:

con cuadros en las paredes de las salas de clase, en los trabajos escritos y en los cuadernos de labor para que aparezcan permanentemente ante los ojos de los alumnos, comentarlos con frecuencia, discernir su profundidad ética y contribuir

⁴⁶ Parece ser que la adopción del himno nacional generó ciertas controversias, así para Manuel Maura era “malísimo e impropio”, para Joaquín Arrarás “era una música de charanga sin inspiración ni gracia”, y en opinión de M^a Teresa León representó el himno de la esperanza (en Gutiérrez Gil, 1999, p. 123). De hecho, aunque instituido como himno nacional, no hubo decreto que lo fijase, más bien se debió a una manifestación espontánea del pueblo al tararear el antiguo canto republicano.

⁴⁷ Hay una alusión de la alumna en prácticas Pascuala del Brío Casaseca de la escuela nacional de El Piñero (Zamora) en 1934 a la utilización de cánticos escolares: “con el fin de armonizar un poco más la enseñanza, durante las horas de labor les enseñé algunos himnos patrióticos” aunque no especifica que pudiera tratarse del Himno de Riego; CEMUPE. FDoc. (50) Caja 5 (CMPM) en Martín Fraile, Ramos Ruiz, y Álvarez Domínguez (2019, p. 127).

a la formación de la conciencia civil y alcanzar este sentido de la responsabilidad personal y colectiva, que es la más alta conquista a que aspira la República (*Gaceta de Madrid* del 29/03/1936, p. 2.529).

Todo ello destinado al asentamiento de mitos, simbología y conmemoraciones enfocadas a fijar en el pueblo español el concepto de nación cívica democrática republicana.

También se aprobaron varios decretos enfocados a la sustitución de los nombres de edificios civiles. Así, por ejemplo, por orden del Ministerio de 30 de abril (*Gaceta de Madrid* del 13/05/1931, n. 133, p. 703) los Grupos Escolares Alfonso XIII y Príncipe de Asturias se llamarían Grupo escolar Montesinos y Grupo escolar Ruíz Zorrilla, respectivamente. A partir de 1932 todos los nuevos colegios y centros educativos recibieron nombres relacionados con ilustres personajes españoles: Francisco Giner de los Ríos, Pablo Iglesias, Mariana Pineda... y los actos de inauguración estuvieron cargados de notable simbología: flores adornadas con la bandera tricolor entregadas por obreros o niños pobres, niñas vestidas con los colores de la bandera, Himno de Riego...

4.5.2. Calendario, fiestas, curriculum escolar e innovación pedagógica

Entre las muchas disposiciones aprobadas en la segunda quincena de abril, y con el objetivo de establecer un calendario escolar de festividades republicanas que sustituyese al de fiestas religiosas, o al menos fuese complementario, se declaró como festivo el día 1 de mayo. La Dirección general de Primera enseñanza, publicó una Circular el 27 de abril (*Gaceta de Madrid* del 29/04/1931, p. 403) disponiendo que los maestros explicasen a sus alumnos el alcance y la significación de la fiesta, “fecha histórica y simbólica que los trabajadores de todo el mundo han aceptado para exteriorizar y elevar hasta los Poderes públicos el programa de sus peticiones y reivindicaciones” (p. 403). Así, los maestros debían aprovechar para describir a los niños “la evolución que a través de la Historia han sufrido las clases trabajadoras” (p. 403) y explicarles la existencia de la Oficina Internacional del Trabajo (OIT). En definitiva, se animaba a impartir “una lección ocasional en torno a la glorificación del Trabajo” (p. 403). Igualmente, se permitió a las autoridades municipales que, a través de sus Consejos Locales de Primera Enseñanza, propusiesen otras festividades para las escuelas nacionales. De este modo, en muchos colegios se adaptaron la fiesta de la paz, el día del libro, la semana del niño,

el día del maestro⁴⁸... Con todo ello, los políticos republicanos más progresistas trataron de animar la composición de un calendario escolar de conmemoraciones y fiestas enfocadas a asentar en el pueblo el ansiado concepto de nación cívica democrática (Pozo Andrés, 2013a, p. 19).

En la extensión de los rituales colectivos que fortalecían la idea de la comunidad nacional los festivales infantiles adquirieron significación como exaltación del régimen. Sobre la celebración del primer aniversario de la República el 14 de abril de 1932 parece ser que la mayoría de los docentes no lo festejaron en sus aulas de ninguna forma especial. En algunos casos, en las celebraciones se alternaron temas del folklore de diferentes provincias con himnos republicanos que simbolizaban el equilibrio entre lo local y lo global⁴⁹, en otros, se impartieron escuetas lecciones modelo sobre hechos históricos conducentes a la proclamación de la República y apelando a la soberanía nacional⁵⁰ (Pozo Andrés, 2008, p. 127). En la nueva plaza de toros de Madrid se celebró el 14 de abril de 1932 un festival conmemorativo para todos los escolares con asistencia de más de 30.000 niños y niñas, *El Liberal* (15/04/1932, pp. 3-4) y *El Magisterio Español* (19/04/1932, p. 19) ofrecieron amplias crónicas del evento (citado en Pozo Andrés, 2013a p. 21). Sin embargo, el festival que mejor representó el modelo nacionalista que se pretendió transmitir desde la escuela por toda la simbología que adornó el acontecimiento, fue el celebrado un año después, el 24 de abril de 1933 en el Campo del Moro (ver Pozo Andrés, 2013a, pp. 21- 22).

Más adelante, en 1934 bajo el breve ministerio de Salvador de Madariaga Rojo se diseñó un completo programa de festejos para conmemorar el 14 de abril y se instauró la figura del “ciudadano de honor” que premiaba en palabras del ministro “una vida ejemplar, una trayectoria limpia y abnegada” (*El Liberal*, 29/04/1934, p. 7). *La Verdad* de Murcia aprovechaba dicho título para publicar al respecto bajo la sección titulada “Apostillas” un artículo en el que interpretaba el nombramiento como un signo positivo “de la rehabilitación de todo aquello que estos dos últimos años de mal gobierno socialista destruyeron. Hay que rehabilitar el Orden y la Justicia; y hay que rehabilitar

⁴⁸ En la provincia de Murcia la fiesta del niño organizada por la Asociación Provincial de la Federación de Maestros de Levante, contó con una amplia aceptación y se realizaron actos conmemorativos con entrega de premios en las principales ciudades (La Región. Diario de la República, 12/04/1933).

⁴⁹ Tal fue el caso del festival celebrado en el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos de Madrid en 1932 (Pozo Andrés, 2013a).

⁵⁰ Fue el caso del también madrileño Grupo escolar “Cervantes” dirigido por Ángel Llorca que impartió varias lecciones modelo el 13 de abril de 1932 (Pozo Andrés, 2013a).

también el Honor” (Romera de Neydos, 1934, p. 8). No obstante, a pesar de contar con firmes defensores, este nombramiento no tuvo un largo desarrollo⁵¹.

Junto a la celebración de un ostentoso festival infantil, se planificó la realización de una ceremonia local de carácter patriótico en todas las escuelas públicas a través de unas cartillas escolares que recogían varios textos literarios cuidadosamente seleccionados⁵². Mediante circular de 27 de marzo (*Gaceta de Madrid* del 28/03/1934, pp. 2.357-2.358) se recomendaba la realización de un centro de interés tras la lectura de la cartilla. En opinión de M^a del Mar del Pozo (2013a, p. 26) “el hecho de que se apelase a un método pedagógico renovador apunta hacia el objetivo ministerial de lograr motivar y entusiasmar a los alumnos en esta construcción de una identidad nacional basada en una tradición cultural común y en un patrimonio histórico-literario plural”, pareciendo querer retomar el ideal de nación étnica⁵³. Además, el fomento del trabajo en las aulas de metodologías importadas desde Europa casaba bien con el carácter del ministro. Sin embargo, la mayoría de colegios nacionales no recibieron las citadas cartillas y aún menos llegaron a las aulas de las escuelas rurales. En los años siguientes las celebraciones del 14 de abril fueron menos sonadas y su espacio fue ocupado por la recuperación de otras fiestas con importante desarrollo en los años precedentes a la proclamación de la República, tal fue el caso de la fiesta de la Raza o la fiesta del Árbol. Esta última con amplias bases regeneracionistas y cierta presencia del mundo rural, “denotó claros signos de propaganda política y patriotismo” (Cerdá Mondéjar, 2016, p. 552). Además, estas fiestas sirvieron para visibilizar a un grupo de docentes definidos bajo la seña común de un “hispanismo” que aglutinaba tanto a nostálgicos del pasado imperial, a partidarios de construir un proyecto de nación hispana de corte republicano y valores de ensalzamiento patriótico, a católicos conservadores y a nuevos falangistas

⁵¹ La primera distinción se concedió a M. Bartolomé Cossío, el segundo fue para Unamuno y en 1936 ya no se concedió.

⁵² M^a del Mar del Pozo, anota los títulos (2013, p. 26): “España” de Emilio Castelar; el Romance del Infante Arnaldos; “El Amazonas y El Plata”, de José Enrique Rodó; una cantiga de Gil Vicente; “La palabra”, de Joan Maragall; las “Cosas del Cid”, de Rubén Darío; “El deleite hace las obras”, de Fray Luís de Granada; el prólogo de los Trabajos de Persiles y Segismunda, de Cervantes, y el poema “La margarita”, de Rosalía de Castro (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1934).

⁵³ Durante el segundo bienio el giro hacia el ideal de nación hispana y el fomento de la personalidad étnica se vio claramente reflejado en todos los actos organizados por el gobierno, desde festivales infantiles a la conmemoración de la figura del ciudadano de honor. De igual modo se entiende la creación del museo del Pueblo Español mediante Decreto de 26 de julio de 1934 (*Gaceta de Madrid* del 28/07/1934, pp. 965 a 967) bajo el ministerio de Villalobos como “museo adecuado que recoja las obras, actividades y datos del saber, del sentir y el actuar de la masa anónima popular, perdurable y sostenedora, a través del tiempo, de la estirpe y tradición nacionales, en sus variadas manifestaciones regionales y locales en que la raza y el pueblo, como elemento espiritual y físico, han ido formando nuestra personalidad étnica cultural” (*Gaceta de Madrid* del 28/07/1934, p. 965).

que rechazaban el ideal educativo de la nación cívica y apostaban por la “escuela hispánica” (Pozo Andrés, 2013a, pp. 33 y ss.). Muchos de éstos engrosaron años más tarde las filas de los primeros pedagogos del franquismo, “y sus ideas, convenientemente depuradas de todos los símbolos que podían interpretarse como de integración y acercamiento entre las dos Españas, alimentaron el pensamiento pedagógico de los años cuarenta” (Pozo Andrés, 2013a, p. 37).

La necesidad de dar a conocer la nueva Constitución republicana del país a través de la escuela, quedó plasmada con la aprobación de la Circular de 12 de enero de 1932 (*Gaceta de Madrid* del 14/01/1932, p. 383) firmada por Rodolfo Llopis y dirigida a los Inspectores de Primera enseñanza y Presidentes de los Consejos locales, provinciales y universitarios de Protección escolar. Se enviarían copias del texto constitucional y aprovechando la circunstancia, los maestros y maestras debían explicar a sus alumnos una serie de lecciones obligatorias en las que la Constitución fuese “el tema central de la actividad escolar” (Circular de 12 de enero de 1932, *Gaceta de Madrid* del 14/01/1932, p. 383). Este afán de los primeros dirigentes republicanos en la enseñanza de la Constitución de 1931, presente además de las escuelas primarias en las clases de adultos y en las actividades de las Misiones, parecía apuntar siguiendo a Pozo Andrés:

hacia un intento de crear un “patriotismo constitucional”, es decir, de construir una comunidad de ciudadanos basada en el ideal común de la legalidad sustentada en la soberanía nacional, que, en la práctica, se convertiría en la transmisión de los derechos y deberes cívicos y en la organización del aparato estatal (2008, p. 111)

Así, las alusiones a la “misión renovadora” de la escuela y a la conciencia del bien común y la colaboración (“acabará teniendo conciencia de que el trabajo individual es tanto más útil cuanto mejor sirve los intereses de la comunidad”) unidas a “inspirar en los niños un elevado ideal de conducta”, presentes en la Circular del 12 de enero, perseguían la formación a través de la escuela, de una educación ciudadana basada en el ideal de un ciudadano consciente y consecuente. Figura muy referida por Llopis en sus discursos, pero sobre la que no se planteó un debate curricular que trascendiese la enseñanza de los textos constitucionales (Pozo Andrés, 2008, p. 112). Ello puede explicarse, bien por la falta de un proyecto político educativo común durante los 5 años de Repúblicas, bien por alusiones al contexto pedagógico internacional, “en el que la materia tradicionalmente denominada como «educación cívica» estaba siendo sometida

a profunda revisión” (Pozo Andrés, 2008, p. 112). En resumen, los planteamientos sobre una nueva asignatura de educación cívica estaban presentes en el ámbito curricular, pero difícilmente encajaban en el marco de una asignatura específica.

La asignatura de Educación Moral y Cívica nunca llegó a ser impuesta por las autoridades ministeriales republicanas, aunque se impartió en muchas escuelas y se publicaron un número considerable de manuales escolares con este título. Curiosamente, en el Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza presentado al Parlamento por Fernando de los Ríos el 9 de diciembre de 1932 y nunca aprobado, se introducía una Educación Cívica y Moral, y esta alteración en el orden tradicional de los términos sólo puede ser entendida como un deseo de subordinar la formación moral a la educación del ciudadano. En febrero de 1935, la Comisión de Reforma Escolar encargada de elaborar una normativa curricular sobre la enseñanza primaria propuso la inclusión de una asignatura de Enseñanza moral, social y cívica, que gran parte del tiempo no sería una materia específica, sino que impregnaría la totalidad de la labor educativa (Pozo Andrés, 2008, p. 114).

También, para la enseñanza de los preceptos constitucionales, se requería el máximo compromiso del magisterio en la misión de renovación social que la República pretendía. Hubo dos vías mediante las cuales las autoridades políticas inculcaron en los docentes su nuevo papel de creadores del nuevo ser español encarnado en valores democráticos: la celebración de las Semanas Pedagógicas festejadas en muchas capitales y grandes poblaciones del país entre 1932 y 1933 fomentadas desde los Centros de Colaboración Pedagógica y la función de la Inspección de Primera Enseñanza, a través de su labor asesora y revisora. Dos vías muy cercanas al magisterio rural como impulsor e instructor de los valores del nuevo Estado.

Sobre el currículum de asignaturas baste decir que en el proyecto de Bases presentado por Fernando de los Ríos en 1932 se proponía la atención además de a la materia de Educación Moral y Cívica, “a la lengua castellana y la materna en casos de bilingüismo, elementos de matemáticas, geografía, historia y arte, nociones de ciencias físico-químicas, estudio de la naturaleza, actividades higiénicas y educativas (canto, gimnasia, trabajo manual, artes del hogar, etc.)” muy acordes con la nueva orientación educativa de influencias europeas (Indicaciones de orden general, sexta. Proyecto de Bases de la

Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza en Molero Pintado, 1991, p. 192). Sin embargo, como es sabido el proyecto no fue aprobado al disolverse las Cortes en 1933. Con todo, fueron muchos los educadores que conectaron con el pensamiento republicano y el ideal democrático que algunos de los políticos encarnaron, adaptándolo en su caso a su forma de entenderlo. Así, fueron los más entusiastas en explicar, hacer entender y lograr la implicación máxima de sus alumnos con los textos constitucionales e, incluso, los hubo que ensayaron todo tipo de experiencias pedagógicas renovadoras de self-government para que los niños se sintieran miembros de pleno derecho y participaran en una comunidad escolar que no era sino una representación de la mucho más amplia comunidad nacional que pretendieron los políticos (Pozo Andrés, 2013a, p. 6). Hubo otros docentes, que, quizá por razones ideológicas, se mostraron menos entusiastas y aunque por lo que se deduce del análisis de cuadernos escolares impartieron lecciones sobre la Constitución, éstas se limitaron a copiar de forma textual, y sin previa explicación, los artículos de la misma⁵⁴.

También, la renovación social y el nuevo ser español gestado desde la escuela, debía plasmarse en un nuevo modelo de organización y de trabajo en el aula:

La Escuela libresca de ayer ha de ser superada por la Escuela activa de hoy. Los horarios viejos y los programas rutinarios han de ser superados por los centros vivos de interés y por la libre curiosidad del niño (...) La Escuela ha de hacer del trabajo el eje de su actividad metodológica (Circular de 12 de enero de 1932, *Gaceta de Madrid* del 14/01/1932, p. 383).

Así, se retomaban e impulsaban las ideas del movimiento de renovación pedagógica que difundieron el ideario de la Escuela Nueva en España durante la década de los años veinte (ver capítulo III). A partir de la promoción de nuevas metodologías que abogaban por la cooperación y el trabajo en equipos se pretendió combatir el excesivo individualismo hispano, incompatible con la existencia del nuevo proyecto republicano de solidaridad y bien común.

⁵⁴ En el cuaderno de deberes del alumno Lorenzo Domínguez de la escuela nacional de San Miguel de la Ribera (Zamora), fechado en 1936 puede verse la reproducción literal en un dictado de clase de los artículos 1º, 2º, 25º y 28º de la Constitución republicana. CEMUPE. FDoc. (335) en Martín Fraile, Ramos Ruiz y Álvarez Domínguez (2019, p. 121). Como se indica más adelante en la circular de 28 de marzo de 1936 se destacó la importancia de trabajar en el aula en los trabajos escritos y en los cuadernos de labor, los valores contenidos en la Constitución de 1931.

Efectivamente se dieron experiencias de autogobierno en las aulas, fomento de la vida en comunidad y novedosas metodologías de trabajo escolar⁵⁵ cuyos valores educativos fueron recogidos en algunos manuales como el de los inspectores Antonio Ballesteros y Fernando Sáinz sobre *Organización escolar*, publicado en 1934. Sin embargo, como se ha anotado, hubo actitudes de todo tipo y en algunos casos la potenciación de las comunidades escolares o el fomento del trabajo escolar fue vista por los más conservadores como signo de extensión de una política comunista en la escuela. Igualmente, la forma de entender los conceptos de Estado, nación, patria y ciudadanía en función de la formación política sobre los mismos y los principios ideológicos de cada cual, derivó en prácticas muy diferentes entre los docentes. El trabajo de Martín Fraile, Ramos Ruiz y Álvarez Domínguez (2019) permite, a través del estudio de los cuadernos de las memorias de prácticas de estudiantes de magisterio, algunos de alumnos de unitarias y en menor medida los de preparación de lecciones de los maestros⁵⁶, examinar los hábitos, usos, costumbres y afectos, de la realidad del aula de una manera tal que no se encuentran expresados en los documentos formales de la historia del sistema educativo. Con especial atención a las escuelas rurales de la zona del oeste peninsular ubicadas por Orense, Lugo, Zamora, Valladolid, Salamanca y Cáceres, manifiestan la puesta en práctica de muchas de las disposiciones políticas aprobadas por los republicanos. De este modo, en muchos casos sí se observa un entusiasmo y acuerdo con las políticas progresistas educativas por parte de muchos

⁵⁵ Ver Pozo Andrés, 2008, pp. 133 y ss. donde describe algunas experiencias concretas de self-government desarrolladas en nuestro país durante los años republicanos. De igual manera, aunque en referencia a otra dinámica de trabajo muy distinta el cuaderno de deberes del alumno Ricardo García de la escuela de Retortillo (Salamanca), refleja una enseñanza del maestro basada en el método pedagógico de Decroly a través de los centros de interés. Fechado en 1934-35. CEMUPE. FDoc. (166-175). Otro ejemplo similar se halla en la memoria de prácticas fechada en el curso 1932-1933 del alumno Manuel Chinchilla Orantes en la escuela Blanco de Cela, de Astorga (León). CEMUPE FDoc. (130-131). Caja 2 (CMPM). También la memoria de prácticas del alumno Felipe Hernández Garzón de la escuela de Villardondiego en Zamora, fechada en 1932, describe una metodología de enseñanza aprendizaje basada en el razonamiento y la experiencia además del uso de “carpetas individuales para cada uno de los niños, cuadernos de trabajo en los que diariamente hacen sus ejercicios, enciclopedias escolares, prácticas de agricultura, gimnasia escolar, iniciación al juego del fútbol, paseos escolares, lecciones de cosas, trabajos manuales, registro paidológico” CEMUPE. FDoc. (129). Caja 2 (CMPM). El alumno en prácticas Patricio Nicolau de la escuela unitaria de niños de Rodilana en Valladolid, hablaba del método intuitivo (1932) CEMUPE. FDoc. (7). Caja 2 (CMPM) y la alumna M^a de las Mercedes Crespo Asensio de la escuela nacional graduada de niños aneja a la Normal (Zamora) refería en su Memoria en 1932 el trabajo objetivo con ejercicios prácticos y “la observación, de semejanza, etc.; partiendo de lo conocido a lo desconocido, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto: Colocando al alumno en actividad y libertad, fomentando la imaginación y el desenvolvimiento de la personalidad del niño” CEMUPE FDoc. (92, 98). Caja 5. (CMPM). Todo en Martín Fraile, Ramos Ruiz y Álvarez Domínguez (2019, p. 119- 124, 125 y 128) donde los ejemplos de la nueva organización escolar republicana y el fomento de salidas, excursiones y actividades complementarias son numerosos.

⁵⁶ Conservados en el Fondo Documental de cuadernos del CEMUPE (Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca) ver Martín Fraile, Ramos Ruiz, y Álvarez Domínguez (2019, pp. 111-132).

docentes, así como por los aspirantes a magisterio, pero se reconoce de igual modo que no todos aprobaron el proyecto.

Entre los maestros rurales, es difícil conocer la forma en que asimilaron y trabajaron las disposiciones constitucionales y si de forma contrapuesta, unos abogaron más por un modelo de escuela democrática identificando ciudadanía y constitución, basada en el ideal de la nación cívica propuesta por los republicanos más progresistas, o si su trabajo se centró más en la construcción de un modelo de escuela hispánica más propia de la nación étnica y la formación patriótica que ensalzaba los valores de la raza y del nacionalismo más tradicional, o si por contra, se limitaron a reproducir el articulado constitucional de forma mecánica sin acompañarlo de ningún tipo de lección, manteniendo una postura aséptica y neutral. Igualmente, y como se ha mencionado en el capítulo anterior, sería complicado afirmar que todos los docentes tuviesen un conocimiento más o menos extenso del ideario pedagógico de la Escuela Nueva y que lo practicasen en sus respectivas aulas. Incluso abogando por el trabajo de nuevos métodos de enseñanza es difícil saber bien si la práctica se correspondía de manera más o menos acertada con los enunciados teóricos de la corriente pedagógica de la que partían. Tradicionalmente se ha caracterizado al magisterio rural como un cuerpo conservador (Boyd, 2000, pp. 180-181), acomodado al ambiente y remiso a las nuevas corrientes de transformación de la escuela. Sin embargo, aceptar esa categorización de forma generalizada⁵⁷ supondría simplificar y enterrar el trabajo y la ilusión de muchos docentes rurales comprometidos con la mejora de la escuela, de la educación y de la sociedad en su conjunto e implicados en la extensión de un modelo democrático de convivencia social.

En la citada Circular del 12 de enero de 1932 se aludía de forma clara al modelo de escuela laica establecido en el artículo 48 de la Constitución, “por tanto, (la escuela) no ostentará signo alguno que implique confesionalidad, quedando igualmente suprimidas del horario y del programa escolares la enseñanza y las prácticas confesionales. La

⁵⁷ Ciertamente hubo muchos casos de maestros rurales que expresaron sus resistencias a los nuevos valores democráticos encarnados por la Segunda República. Hubo otros tantos que, aunque simpatizantes del nuevo gobierno, tuvieron que acatar el estilo de vida local impuesto por el cacique, los hubo también reaccionarios y defensores de los valores democráticos y que representaron los únicos y escasos elementos emancipadores en los pueblos españoles durante los años treinta. La diversidad de actitudes existente entre el magisterio limita el establecer juicios de valor sobre sus comportamientos que carecerían de veracidad y serio rigor histórico.

Además, a este respecto interesa traer aquí los estudios de Edward Malefakis sobre el campesinado español pues precisamente y contra ideas preconcebidas, existía entre el mismo una gran diversidad pues no hubo grupos ni posturas ideológicas mayoritarias existiendo una gran división interna que limitaba la formulación de generalizaciones (Malefakis, 1978, p. 10).

Escuela, en lo sucesivo, se inhibirá en los problemas religiosos” (Circular del 12 de enero de 1932, *Gaceta de Madrid* del 14/01/1932, p. 383). Sobre este aspecto las memorias referidas de los estudiantes en prácticas denotan cierta conflictividad, mayor en las escuelas rurales donde durante 1931 hay constancia de la enseñanza de la religión en las aulas y con posterioridad a la Circular no aparecen más menciones⁵⁸. Posiblemente porque dejasen de practicarse o porque su práctica se omitiese en la redacción de los trabajos con el fin de no hacer constar una práctica que a nivel legal había quedado prohibida. Pero en este caso, las discrepancias no se observan únicamente en las memorias de prácticas de alumnos, también se documentan numerosas quejas de vecinos y padres a las autoridades locales. De hecho, en este último aspecto es donde la documentación es más abundante. En Calasparra, municipio del noroeste de Murcia, durante el curso iniciado en 1932 una maestra ordenó a las niñas cubrirse la cabeza con el velo para llevarlas a misa lo que provocó las protestas de los concejales republicanos; igualmente en el mismo pueblo, una niña de un colegio de monjas fue reprendida y castigada por llevar en su cartera un libro de Fermín Galán y Miguel Ángel García Hernández, líderes de la sublevación de Jaca (Robles Requena, 2012, p. 120). El 12 de marzo de 1932, el diario asturiano *El Noroeste* publicaba una noticia titulada “La Felguera. De enseñanza” donde anotaba “una maestra de este pueblo se obstina en continuar haciendo propaganda religiosa en la escuela. Esto está rigurosamente prohibido por la Constitución, y si dicha maestra no respeta las leyes, llamaremos la atención a quien corresponda”⁵⁹ (en Íñigo Fernández, 1995, p. 156). En los recuerdos de las misioneras Josefina Calandre y Pilar Gobernado señalaban las reticencias del cura. En Cubas, una localidad del municipio de Ribamontán al Monte en Cantabria, el párroco sostenía que los dulces que repartían los misioneros contenían instrucciones para matar a los curas y quemar iglesias (en Krane Paucker, 1981, p. 254). Las ofensas de uno y otro bando fueron constantes y especialmente manifiestas en el plano de la escuela laica.

⁵⁸ “Al llegar la hora de salida se rezaban las oraciones de costumbre”; “Por la tarde daba principio la clase lo mismo que por la mañana rezando las oraciones de entrada” Memoria de la alumna en prácticas Leovigilda Nieto Andrés de la escuela nacional de Montamarta (Zamora) fechada en 1931.CEMUPE. FDoc. (124). Caja 5, (CMPM), en Martín Fraile, Ramos Ruiz y Álvarez Domínguez (2019, p. 122).

⁵⁹ Apunta Íñigo Fernández “[fueron] frecuentes las puyas lanzadas desde los editoriales del periódico contra la derecha confesional, a la que suele aludirse bajo el apelativo de cavernocracia, expresión que pretende reflejar una fuerte connotación retardataria frente a la que, implícitamente, *El Noroeste* y el PRLD se sitúan del lado del progreso y la modernización. Como es obvio, desde noviembre de 1933, fecha de la alianza electoral en Asturias del melquiadismo con la CEDA, tales alusiones desaparecen” (1995, p. 156).

4.5.3. Libros de texto escolares

La consolidación de muchos de los valores republicanos anotados en la Constitución de 1931 tales como la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia o el laicismo, se introdujeron en el cuerpo social a través de la escuela y sus docentes, de la función inspectora, de la reforma de los planes de estudio, de los contenidos de las diferentes asignaturas y de nuevos materiales y manuales educativos capaces de adecuarse a estas nuevas necesidades (Villalaín García, 2011, p. 4).

Respecto a los manuales escolares, el estudio y análisis de los mensajes incluidos, permite un acercamiento al modelo político y de país que el gobierno en el poder pretendía transmitir y es que, como señala Villalaín García “la política republicana sobre el libro de texto se inserta en una nueva concepción de las responsabilidades culturales y educativas que asumieron los gobiernos” (2011, p. 1). Según el Decreto de 4 de mayo de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 05/05/1931, pp. 537-539) relativo a la composición del Consejo de Instrucción Pública y a la organización del trabajo en el mismo, éste debía velar por la utilización de “textos útiles en los establecimientos de enseñanza con el criterio de amplia selección, que habrá de sustituir, según la fórmula que el Gobierno adopte a propuesta del propio Consejo de Instrucción pública, al absurdo y por fortuna malogrado ensayo dictatorial del texto único” (artículo 11, *Gaceta de Madrid* del 05/05/1931, p. 538). De este modo, a partir de inicios de mayo de 1931 se anuló el libro de texto único⁶⁰ volviendo a la regulación del sistema de listas impuesto por la ley Moyano⁶¹. El sistema de listas, que permitía la elección entre varios libros para una materia, reflejó de forma nítida las diferentes posturas ideológicas de cada gobierno republicano⁶². Así, entre los diferentes propuestos en este sistema, cabe

⁶⁰ Impuesto para el Bachillerato mediante un sistema de concurso que pretendió regular las ediciones y controlar los costes bajo el argumento del alto precio de los libros de texto. Fue aprobado por Real Decreto de 23 de agosto de 1926 (*Gaceta de Madrid* del 28/8/1926), dictado por Callejo de la Cuesta, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes bajo la dictadura, aunque contó con firmes oponentes, entre ellos la propia Iglesia católica ya que en las Comisiones de selección no hubo religiosos, y por tanto parece ser que no se cumplió de forma firme. Con todo, para Primo de Rivera, “los libros tenían que estar inspirados en la moral cristiana, en los principios de la religión del Estado, en un ardiente amor a España y en un respeto profundo al sistema político establecido” (Quiroga Fernández de Soto, 2008, p. 96) y se multaría a aquellos docentes que no siguiesen dichas pautas.

⁶¹ Este sistema impuesto desde 1840, permitía la elección entre varios libros escolares aprobados oficialmente.

⁶² “Una forma de compensar la diversidad ideológica y la dispar formación del profesorado fue la de regular los libros de texto que se utilizaban en las aulas. En mayo de 1932, el ministerio solicitó al Consejo de Instrucción Pública que publicara una lista de libros de texto autorizados para su uso en las escuelas públicas. Para permitir que los maestros eligieran libremente, la lista debía incluir al menos doce libros para cada una de las materias del programa” (Boyd, 2000, p. 181). La lista completa en Villalaín Benito, 1997, pp. 354-388. La *Revista de Pedagogía* publicó poco después un breve artículo titulado “La selección de los libros escolares”, en el que se puede leer una positiva valoración de esta normativa: “Si,

diferenciar la publicación y difusión de ciertas obras de carácter más progresista durante el primer período y su prohibición durante los años de gobierno de la CEDA. Tal es el caso de *Lecturas históricas. Historia anecdótica del trabajo*, del francés Albert Thomas (1925)⁶³ o *Una historia del mundo para los niños* del norteamericano Virgil Mores Hillyer (1925)⁶⁴, aceptadas como obras escolares en un listado de doce publicado el 17 de mayo de 1934 (*Gaceta de Madrid* del 18/5/1934) por el Consejo de Instrucción Pública tras dos años de retraso, y que serían prohibidos por orden de 8 de julio de 1935 “dada la ausencia de imparcialidad y abstención política que estos manuales presentaban a juicio del Gobierno conservador” (Sanz Simón y Rabazas Romero, 2017, p. 133). En marzo de 1936 bajo el gobierno del Frente Popular, ambos libros volvieron a ser admitidos para su uso en las escuelas, para tras el inicio de la guerra ser de nuevo retirados, representando así un claro paradigma de las políticas educativas progresista y conservadora (Villalaín García, 2011, p. 31)⁶⁵.

En claro contraste también durante el primer bienio se utilizaron libros como el *Curso cíclico de primera enseñanza*, de Porcel y Riera publicado en 1932, que no aludía ni al triunfo del gobierno republicano ni a su significado, o la *Enciclopedia Cíclico-Pedagógica* de José Dalmau Carles publicada en 1932 donde se defendía que los obreros “respetarán a sus patrones, trabajarán con interés en sus labores y, aun cuando es deber suyo velar naturalmente por sus intereses y mejoras, no deben atentar o destruir los intereses de la empresa” (en Villalaín García, 2011, p. 17). De igual forma el libro *La buena Juanita* de Saturnino Calleja (en la editorial del mismo nombre), utilizado

como esperamos, la selección se hace con gran rigor, atendiendo sólo al valor intrínseco de los libros, nuestra enseñanza y nuestra misma producción bibliográfica habrán dado un gran paso. Se suprimirán los libros piratas, los libros absurdos y los libros tendenciosos, y su lugar lo ocuparán las obras realmente meritorias, de las que hay ya muchas en nuestras escuelas” (1932, pp. 378- 379).

⁶³ Según explican Rabazas Romero y Sanz Simón (2019, p. 459), “el texto de Thomas se caracteriza por abordar anécdotas históricas de España donde destacan capítulos como *Fuente Ovejuna*, *Los alpargateros de Elche* o *El proletariado español*. En ellos se da cuenta de las reivindicaciones sociales de la clase trabajadora en diferentes entornos: desde la lucha contra el poder en pleno siglo XV contra Enrique IV, el derecho a huelga ante los abusos laborales o la historia de las trabajadoras y trabajadores españoles a raíz de la convención de Barcelona de 1882”. La última de sus lecturas titulada *El proletariado español* fue escrita por Largo Caballero para la edición española (Villalaín García, 2011, p. 27). Thomas fue exministro de Armamento durante la Primera Guerra Mundial y director a partir de 1916 de la Oficina Internacional del Trabajo.

⁶⁴ Libro con una clara visión antimonárquica, contiene capítulos explícitos como los titulados *Roma se libra de sus reyes* o *América se libra de sus reyes*. Además, presenta una visión muy crítica con la existencia de las clases sociales (Rabazas Romero y Sanz Simón, 2019, p. 459).

⁶⁵ *Una historia del mundo para los niños* no debía gustar nada a los conservadores españoles, ya que fue prohibida en algunas provincias al poco de iniciarse la Guerra Civil: en Lugo por ejemplo, quedó “terminantemente prohibido el uso en las escuelas de la provincia, como obra de lectura por considerarla nociva para el dogma católico por los errores de orden moral e histórico que contiene y por la tendencia internacionalista que la inspira al objeto de entibiar en la niñez el sacrosanto amor a la Patria”, así como en la de Navarra (en Villalaín García, 2011, p. 28).

como libro de lectura habitual en muchos colegios primarios públicos y privados, y atractivo por “el recurso a la imagen como motivación y los métodos progresivos de lecto-escritura” (Lora Sánchez, 2008, p. 95) mantenía un fondo francamente reaccionario en relación a la educación de la mujer, cuestión muy contradictoria con los valores que la escuela democrática trató de fomentar (Villalaín García, 2011, p. 18).

Quizá con el fin de no mantener una política del libro excesivamente férrea e intransigente desde el punto de vista ideológico durante el primer bienio el Consejo de Instrucción Pública presentó una postura amplia, expresada en la elaboración de unas listas de libros heterogéneas donde cupieron diversas opiniones y criterios, en consonancia con sus ideales democráticos y de amplia participación social. De este modo, los republicanos más progresistas del primer bienio se preocuparon por transmitir una imagen de la nación diversa y plural, anti oligárquica y anti caciquil, entendida como proyecto común de todo el pueblo español, influida por los ideales de la Revolución Francesa y por teóricos como el sociólogo E. Durkheim o la educación democrática de John Dewey. Otorgó por tanto amplias concesiones a los sectores más conservadores que llegado el momento no le devolverían el dispenso.

La primera selección de obras para la enseñanza primaria efectuada mediante Orden de 28 de mayo de 1932 siendo ministro el socialista de los Ríos apareció dos años después, el 17 de mayo de 1934 (*Gaceta de Madrid* del 18/05/1934, pp. 1.133-1.134), con un gobierno de muy distinta orientación política, bajo el ministerio de Filiberto Villalobos. En total había 86 obras de diversas materias y autores variados, de las mismas, únicamente dos habían sido escritas por mujeres. En la Tabla 4.10 pueden verse los títulos y autores:

Tabla 4.10

Libros elegidos para su uso en las escuelas primarias (mayo de 1934).

Título	Autor/a
<i>Geografía-Atlas</i> (grados medio y elemental)	Rafael Ballester
<i>Geografía-Atlas</i> (grado elemental, medio y superior)	Rafael Ballester
<i>Ejercicios y problemas de aritmética</i>	José Casanova
<i>Lecciones de aritmética</i> (aceptado para niños de último grado)	José Casanova
<i>Aritmética razonada</i>	José Dalmau Carlés
<i>Nociones de álgebra</i>	José Dalmau Carlés

<i>Soluciones analíticas</i>	José Dalmau Carlés
<i>Nociones de física y química</i> (grados elemental y superior)	Joaquín Pla y Armengol
<i>Aritmética</i> (segundo grado, aceptado para uso del profesor)	G.M. Bruño
<i>Aritmética</i> (curso medio)	G.M. Bruño
<i>Soluciones y respuestas a los ejercicios</i>	G.M. Bruño
<i>Ciencias físicas y naturales</i>	Eduardo Fontseré
<i>Geometría elemental</i>	Eduardo Fontseré
<i>Física y química</i>	José Estadella
<i>Geografía de Navarra</i> (útil consulta maestro y biblioteca)	Leoncio Orabayen Guindo
<i>Geografía de Cataluña</i> (grados primero y segundo, útil para la región)	Leoncio Orabayen Guindo
<i>Geografía de Cataluña</i> (grados tercero y cuarto, útil para la región)	Leoncio Orabayen Guindo
<i>Geometría</i>	Juan Puig
<i>Tecnicismos</i> (aceptado para biblioteca del maestro)	Juan Puig
<i>Trabajo manual escolar</i> (aceptado para biblioteca del maestro)	José Udina
<i>Ejercicios de cartonería</i> (aceptado para biblioteca del maestro)	José Udina
<i>Aritmética</i> (grado primero)	Ángel Rodríguez Álvarez
<i>Entomología</i> (utilizable para el profesor)	Ruperto Medina
<i>Cartilla moderna aritmética</i>	Pedro Cendoya
<i>Aritmética</i> (primero y segundo grados)	Pedro Cendoya
<i>Silabario moderno</i>	Emilio Martín
<i>Las ciencias en la escuela</i>	Aurelio R. Charentón
<i>El Quijote</i>	Editorial Rosales
<i>Atlas universal</i> (aceptado previa modificación bandera española)	Editorial Rosales
<i>Nociones de historia natural</i> (primero y segundo, recomendable para los últimos grados)	Schemell
<i>Elementos de historia natural</i> (recomendable para bibliotecas)	Schemell
<i>Las ciencias naturales en la época moderna</i> (recomendable para bibliotecas)	Odón de Buen
<i>Nociones de geografía física</i> (recomendable para	Odón de Buen

bibliotecas)	
<i>Mi primer libro de historia</i>	Daniel González Linacero
<i>Angelito</i>	Fernando de Larra
<i>Estampas</i>	Fernando de Larra
<i>Modelos de trabajo manual</i>	Sr. Ortiz
<i>La pintura para recorte</i>	Sr. Ortiz
<i>El tejido y sus aplicaciones</i>	Sr. Ortiz
<i>La vida de los astros</i> (aceptado para bibliotecas)	José Tinoco
<i>Mamíferos marinos</i> (aceptado para bibliotecas)	Ángel Cabrera
<i>Los animales inspiradores del hombre</i> (aceptado para bibliotecas)	Ángel Cabrera
<i>Los animales microscópicos</i> (aceptado para bibliotecas)	Ángel Cabrera
<i>Peces de mar y de agua dulce</i> (aceptado para bibliotecas)	Ángel Cabrera
<i>Los animales extinguidos</i> (aceptado para bibliotecas)	Ángel Cabrera
<i>El mundo alado</i> (aceptado para bibliotecas)	Ángel Cabrera
<i>Los animales familiares</i> (aceptado para bibliotecas)	Ángel Cabrera
<i>Los animales salvajes</i> (aceptado para bibliotecas)	Ángel Cabrera
<i>La navegación</i> (aceptado para bibliotecas)	Ángel Cabrera
<i>Las industrias de la alimentación</i> (aceptado para bibliotecas)	Ángel Cabrera
<i>Las industrias del vestido</i> (aceptado para bibliotecas)	Ángel Cabrera
<i>Curiosos pobladores del mar</i> (aceptado para bibliotecas)	Enrique Rioja
<i>Mundo de los insectos</i> (aceptado para bibliotecas)	Antonio Zulueta
<i>La vida de la tierra</i> (aceptado para bibliotecas)	Juan Dantín Cereceda
<i>Las plantas cultivadas</i> (aceptado para bibliotecas)	Juan Dantín Cereceda
<i>La vida de las plantas</i> (aceptado para bibliotecas)	Juan Dantín Cereceda
<i>La vida de las flores</i> (aceptado para bibliotecas)	Juan Dantín Cereceda
<i>La vida de la tierra</i> (aceptado para bibliotecas)	Juan Dantín Cereceda
<i>Los meteoros</i> (aceptado para bibliotecas)	Nicolás Sama
<i>El mundo de los minerales</i> (aceptado para bibliotecas)	Lucas F. Navarro
<i>Los crustáceos</i> (aceptado para bibliotecas)	Cándido Bolívar
<i>Cuentos-versos</i> (aceptado para bibliotecas)	Rosario Acuña

<i>Atlas escolar de las provincias de España</i> (aceptado para el maestro)	Chías Carbó
<i>Educación moral y cívica</i>	Gervasio Manrique
<i>Silabario cami</i> (primera y segunda parte)	José Casanovas
<i>La práctica del dibujo en la escuela primaria</i> (útil para el maestro)	Eloísa López Velasco
<i>Aritmética</i> (primero, segundo y tercer grados)	Luis Gutiérrez del Arroyo
<i>Historia universal</i>	J. Deleito-Laviss
<i>Ciencias físico-químicas</i> (útil para el maestro)	E. Lozano
<i>Flor de leyendas</i>	Alejandro Rodríguez Casona
<i>Los auxiliares</i> (aceptado para bibliotecas)	J.H. Fabré
<i>Los destructores</i> (aceptado para bibliotecas)	J.H. Fabré
<i>Maravillas del instinto en los insectos</i> (aceptado para bibliotecas)	J.H. Fabré
<i>La vida de los insectos</i> (aceptado para bibliotecas)	J.H. Fabré
<i>Costumbres de los insectos</i> (aceptado para bibliotecas)	J.H. Fabré
<i>El rey Lear</i> (aceptado para bibliotecas)	W. Shakespeare (traducción de Jacinto Benavente)
<i>La vida es sueño</i> (adaptado para bibliotecas)	Calderón de la Barca (adaptación de Ramón María Tenreiro)
<i>Cuentos</i> (adaptado para bibliotecas)	Charles Perrault
<i>Platero y yo</i> (adaptado para bibliotecas)	J.R. Jiménez
<i>El califa cigüeña y otros cuentos</i> (adaptado para bibliotecas)	Sr. Tenreiro
<i>El conde Lucanor</i> (adaptado para bibliotecas)	Don Juan Manuel (adaptación del sr. Tenreiro)
<i>Nuevas florecillas de San Francisco</i> (adaptado para bibliotecas)	Sr. Tenreiro
<i>Fábulas</i>	Iriarte, Editorial de la Lectura
<i>La fotografía y el cinematógrafo</i> (aceptado para bibliotecas)	Vicente Vera
<i>Las industrias agrícolas</i> (aceptado para bibliotecas)	Vicente Vera
<i>Dirigibles y aeroplanos</i> (aceptado para bibliotecas)	M. Moreno Caraciolo

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en *Gaceta de Madrid* del 18/05/1934, pp. 1.133 a 1.134.

Los libros de historia sustituyeron la clásica enseñanza de la historia política del país, basada en la enumeración de largas listas de reyes y hechos factuales por una historia cultural de carácter supranacional, de acuerdo a las corrientes pedagógicas como la de Cousinet y su historia “de cosas e ideas”. Su mejor expresión se hallaba en los manuales publicados por Daniel González Linacero, por ejemplo, *Mi primer libro de Historia*, aparecido en 1933, que realizaban un estudio diacrónico de diversas cuestiones tales como el trabajo, el vestido, la escritura, el libro, los juegos, etc. y las grandes ideas de la humanidad. En estas publicaciones de tono progresista se evidenciaba una tendencia que Pozo Andrés ha denominado como “el culto al héroe demócrata” (2008, p. 120). De ese modo, muchos manuales recogieron biografías de personajes ilustres por su contribución al progreso científico y cultural o por sus virtudes cívicas.

Además, de éstas obras se publicó también una lista de 102 libros de lectura para las escuelas primarias donde los temas fueron muy variados y la figura de la escritora femenina estuvo algo más presente. En la Tabla 4.11 puede consultarse la lista:

Tabla 4.11

Libros de lectura elegidos para su uso en las escuelas primarias (mayo de 1934).

Título	Autor/a
<i>Veo y Leo</i>	José Sabaté Riu
<i>El primer libro</i>	Luis Alabart Ballesteros
<i>Alfa</i>	José Sauz Trallero
<i>Mi libro</i>	Juan Capó y Valls
<i>Bayas</i>	Ángel Rodríguez Álvarez
<i>Cartilla</i>	Eladio Hons
<i>El Mar</i>	Capitán Arguello
<i>El libro de los ejemplos</i>	Juan Capó y Valls
<i>El libro la raza</i>	Juan Capó y Valls
<i>Corazón</i>	Edmundo de Amicis
<i>El libro de literatura</i>	Berrueta
<i>Fábulas</i>	Editorial Juventud
<i>El libro de las fábulas</i>	Editorial Juventud
<i>Camino</i>	Benigno Ferrer Domingo
<i>El hijo del sol</i>	José Escofet
<i>El país del oro</i>	José Escofet
<i>Los grandes exploradores</i>	José Escofet
<i>Las travesuras</i>	Jaime Durany

<i>Historia de la navegación</i>	Editorial Juventud
<i>Glorias nacionales</i>	Ildefonso Fernández Sánchez
<i>La niña Instruida. Observaciones: Cambio de título</i>	Victoriano Fernández Ascarza
<i>Norma</i>	Vicente Pinedo
<i>Hojas literarias</i>	Manuel Ibartz
<i>Páginas selectas</i>	Manuel Ibartz
<i>Tercer libro de lectura</i>	Eladio Hons
<i>Lecturas estimulantes</i>	Pedro Arnal Cubero
<i>Fábulas</i>	Saturnino Calleja
<i>Trozos escogidos</i>	Eugenio Barbarín
<i>Casa mía. Patria mía</i>	Rueda Manuel (Fabiani-Guido)
<i>Primer libro de lectura</i>	Seix Barral
<i>Lecciones de cosas</i>	C. B. Ñualart
<i>Segundo y tercer libro</i>	Seix Barral
<i>Sancho Panza</i>	Seix Barral
<i>Fábulas</i>	Samaniego
<i>Fábulas</i>	Samaniego por Coretejón
<i>Fábulas</i>	Samaniego por Paluzié
<i>Fábulas</i>	Samaniego por Calleja
<i>Nuevas fábulas y fábulas educativas</i>	Ezequiel Solana
<i>Joyas literarias</i>	Félix Martí Alpera
<i>Cervantes en la escuela</i>	Acisclo Muñiz
<i>Lecturas infantiles</i>	Ezequiel Solana
<i>Los héroes del progreso</i>	Alberto Llano
<i>Cabeza y Corazón.</i> Observaciones: Debe modificar el último capítulo	Félix Martí Alpera
<i>Cinematográfico educativo. Observaciones:</i> Procede modificar el capítulo 26	Ángel Llorca
<i>Lectura corriente</i>	José María Villergas
<i>Biografías de niños célebres</i>	J. de Muro
<i>¿Quieres que te cuente un cuento?</i>	J. de Muro
<i>Prosistas castellanos</i>	J. de Muro
<i>Versos españoles</i>	J. de Muro
<i>El cielo</i>	Victoriano Fernández Ascarza
<i>Las maravillas del cuerpo humano</i>	Seix Barral
<i>Las maravillas animales</i>	Agustín Ballvé
<i>El continente antártico</i>	Victoriano Fernández Ascarza
<i>Trozos de higiene moderna</i>	Orestes Cendredo

<i>Don Quijote de la Mancha</i>	Hernando
<i>Los animales artífices</i>	Ángel Cabrera
<i>Mi amigo el árbol</i>	Martín chico Suárez
<i>Lecciones de cosas</i>	José Dalmau Carlés
<i>Escuela de Mallorca</i>	Juan Capó y Valls
<i>La moral en la vida</i>	Aurelio R. Charentón
<i>Lecturas agrícolas</i>	Juan Dantín Cereceda
<i>El libro de la tierra</i>	Juan Dantín Cereceda
<i>Patria española.</i> Observaciones: Debe modificar la portada y la página 70	Ezequiel Solana
<i>Hispania Mater</i>	Alfredo Gil Muñiz
<i>Lecturas ciudadanas</i>	Victoriano Fernández Ascarza
<i>Las artes en la escuela</i>	Luis Huerta
<i>Infancia de Goethe contada por él mismo</i>	Goethe
<i>Lecturas Históricas</i>	Joaquín Izquierdo Grosellos
<i>Lecturas. Historia universal</i>	Alberto Llano
<i>La Región aragonesa</i>	Federico Torres y Sierra
<i>Lecturas históricas</i>	Traducción de Tomás-Albert
<i>Bolívar</i>	Jorge Santelmo
<i>Francklin</i>	Jorge Santelmo
<i>Isabel La Católica</i>	Luis Santamaría
<i>El medio en la Escuela.</i> Observaciones: previa modificación de cap. “Poder”	Miguel Sánchez de Castro
<i>Lecturas de Sociología</i>	Gerardo Rodríguez García
<i>Lecturas de Historia de España</i>	Gerardo Rodríguez García
<i>Livingstone.</i> Observaciones: Aceptado grado Superior	Ángel Ruiz y Pablo
<i>El Cid Campeador.</i> Observaciones: Aceptado grado Superior	Ángel Ruiz y Pablo
<i>Compendio lectura (tres partes)</i>	Pascual Ruíz
<i>Una historia del mundo para los niños</i>	Virgil Mores Hillyer
<i>El libro del idioma</i>	Lorenzo Luzuriaga
<i>España la bella</i>	M. Porcel Riera
<i>Lecciones de cosas</i>	M. Porcel Riera
<i>El libro de la vida</i>	Enrique Rioja
<i>Episodios Nacionales</i>	Benito Pérez Galdós
<i>Primer libro</i>	Joaquín Pla
<i>Segundo libro</i>	Joaquín Pla
<i>Otras lecciones de cosas</i>	Joaquín Pla

<i>La Tierra y su historia</i>	Joaquín Pla
<i>Lecturas zoológicas</i>	Gerardo Rodríguez
<i>Lecturas zoológicas</i>	Catalina Vives
<i>Cosas y hechos</i>	Félix Martí Alpera
<i>Romancero castellano</i>	Juan Palau Vera
<i>Las civilizaciones</i>	Joaquín Pla
<i>Las tierras y el hombre</i>	Joaquín Pla
<i>Julio César</i>	Juan Palau Vera
<i>Napoléon</i>	Juan Palau Vera
<i>Alejandro Magno</i>	Juan Palau Vera
<i>Flos Sphorum</i>	Xenius
<i>Lecciones de cosas</i>	G. Colomb

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en *Gaceta de Madrid* del 18/05/1934, pp. 1.130 a 1.133. También puede consultarse la lista de libros para uso de las bibliotecas escolares y para uso del maestro (pp. 1.132 y 1.133).

Según Villalaín García uno de los libros que más éxito tuvo fue *El niño republicano*, del maestro Joaquín Seró Sabaté, publicado en Barcelona en 1932⁶⁶ (2011, p. 23) aunque no consta en la lista de libros seleccionados.

En su mayoría estos libros de lectura relataban viajes imaginarios por todas las provincias españolas mostrando la heterogeneidad y diversidad regional del país y se centraron en aspectos culturales, de trabajo y vida cotidiana donde en algunos casos el ambiente rural adquirió significación. En este caso, destaca el título de Pablo de Andrés Cobos *Estampas de aldea*, publicado en 1935 por la editora de su Revista Escuelas de España (Madrid)⁶⁷. El campo, el entorno natural y la idealización del espacio escuela, adquirieron relevancia en los manuales, al tiempo que también se procuraba la ubicación del edificio escolar próximo a zonas verdes; herencia de los regeneracionistas que sostenían la gran influencia de la renovación de la tierra y del nuevo ser español.

⁶⁶ En el prólogo escrito por José Osés Larumbe, se podía leer “este libro no es uno más (...) Tiene credo, tiene doctrina, tiene savia republicana, tiene enjundia educativa (...) y, sobre todo, un caudal considerabilísimo de conocimientos propios, adecuados para la formación de la conciencia republicana de la infancia” (1932, p. 6). De signo muy contrario aunque con idénticos objetivos patriotas se publicó en 1940 el libro *Así quiero ser. El niño del nuevo Estado*, dirigido a escolares y organizaciones juveniles.

⁶⁷ El libro, aclamado por sus valores y con ilustraciones de Miguel Prieto, contiene 36 relatos cortos estructurados en cinco capítulos: las vacas, los chicos, las fiestas, los pastores y las tareas. El autor, buen conocedor del mundo rural articula un auténtico retablo vivencial de una aldea segoviana de principios del siglo XX. Las referencias a lugares como Turégano o Caballar, cercanos al pueblo natal del autor, son explícitas. En la prensa de la época los elogios a la obra fueron profusos: Rafael Vázquez Zamora en *Heraldo de Madrid*, 28/03/1935, Julián Jiménez y Fernando Norberto en la *Revista Escuelas de España* le dedicaron unas líneas. Tras el inicio de la Guerra, el libro, junto a otros cuarenta y tres fue prohibido, primero en Segovia (*Boletín Oficial de la Provincia de Segovia*, 5/02/1937) y posteriormente en otras provincias. Entre los autores prohibidos aparecieron también Balzac, Pío Baroja, Blasco Ibáñez, Espronceda, Pérez Galdós o Valle-Inclán.

En un reciente estudio sobre la identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República (Sanz Simón y Rabazas Romero, 2017) se realiza un análisis en 29 manuales de varias asignaturas de categorías tales como la concepción de España y su ciudadanía, nacionalismos periféricos, representaciones gráficas, personajes y etapas históricas, y la presencia de la mujer⁶⁸, que permite conocer el ideal educativo que los republicanos pretendieron transmitir. Sobre la concepción de España y su ciudadanía, se dieron dos antagónicas concepciones de la identidad nacional: una de carácter conservador representada por algunos manuales publicados durante la dictadura de Primo de Rivera, y después reeditados, como los textos de Solana *La patria española* (1933) con alusiones continuas a la patria cargadas de sentimentalismo, y otra, de corte más progresista, con una concepción del país mucho más abierta y racional, fundamentada en la voluntad popular y vinculada con el Estado y el cumplimiento de las normas y leyes de convivencia, representada por autores como Virgil Mores Hillyer (1925), Albert Thomas (1925), Joaquín Seró (1932), Manrique (1933)⁶⁹, García y Medina (1934), González (1935) o Torres (1935), entre otros (ver Sanz Simón y Rabazas Romero, 2017). En cuanto a los nacionalismos periféricos, se reconoce su realidad y se aprecia cierto protagonismo de Cataluña, seguida por Galicia y País Vasco, aunque en general se denota un cierto interés por recalcar una unidad nacional (Sanz Simón y Rabazas Romero, 2017, p. 139). Las ilustraciones y representaciones gráficas, aunque no aparecieron en todos los manuales más allá de las ilustraciones de la portada, se hacen interesantes respecto a la escuela rural pues si bien en manuales de corte más conservador aparecían imágenes de políticos, religiosos o vestimenta militar, en los manuales progresistas se observan ilustraciones que representaban la naturaleza, la sociedad rural y la clase trabajadora. En cuanto a personajes históricos, se observa de nuevo esa doble tendencia: la alusión a políticos y religiosos está más presente en manuales conservadores, mientras que la aparición de nuevos personajes de diversas ramas del conocimiento, como mujeres ilustres, se evidencia en manuales más progresistas. La mujer en los libros conservadores aparece en su función de reina o religiosa, recuérdese la mención a *La buena Juanita* de Saturnino Calleja con marcado carácter reaccionario sobre su educación, y en los libros más progresistas adquiere valor

⁶⁸ En este caso interesa consultar el trabajo ampliado de los dos autores en Rabazas Romero y Sanz Simón (2019, pp. 460 a 486) donde examinan variados textos escolares dirigidos exclusivamente a las niñas.

⁶⁹ Manrique, en su estudio remarcaba “para los hombres de inteligencia superior, las fronteras no significan el menor episodio de su vida. Su patria es el mundo” (1933, p. 140).

profesional e intelectual, aunque en general persiste la diferenciación en los roles de género asignada a cada sexo (Sanz Simón y Rabazas Romero, 2017, p. 141). En teoría, el advenimiento de la República de 1931 desarrolló y difundió un modelo progresista a través del apoyo y publicación de nuevos libros de texto donde se apreciaba un mayor aperturismo a la concepción de España, a los regionalismos, a la aparición de nuevos personajes y un cierto reconocimiento de la mujer. Este modelo no obstante varió durante el segundo bienio para ser retomado durante los primeros meses de 1936, ahora con una nueva orientación política más comprometida con los valores de la izquierda republicana y socialista. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos no se correspondió con la práctica real de las escuelas; un acercamiento a las aulas y a los materiales utilizados en la praxis escolar diaria, demuestran la existencia de continuidades que se resistieron a la voluntad política de imponer cambios, afirmando la separación evidente entre lo legislado y la realidad. Concretamente en los manuales de enseñanza primaria, los cambios fueron prácticamente inapreciables pues muchos docentes continuaron utilizando libros no permitidos por el nuevo gobierno, bien por el alto coste de los nuevos materiales, por inercia o incluso hostilidad ideológica (Boyd, 2000). Además, como se ha anotado con algún ejemplo específico, los cambios de autorizaciones en los libros escolares fueron constantes en el breve espacio de tiempo transcurrido entre 1931 y 1936 lo cual no ayudó a afianzar su uso en las escuelas. En las aulas rurales y sobre todo en aquellas áreas más alejadas, es complicado pensar que muchos de los libros recomendados llegasen a las clases, sí tuvieron en este caso algo más de difusión las bibliotecas que consiguió crear el Patronato de Misiones Pedagógicas, que trataremos más adelante.

Tras el estallido de la guerra civil el libro escolar tanto de uno u otro bando, adquirió un carácter más adoctrinante y beligerante pero su uso en las escuelas dependió de la marcha de la contienda en cada una de las provincias españolas.

4.6. Inspección educativa y órganos de gestión en la escuela rural: Consejos Provinciales, Consejos Locales y Consejos Escolares.

La construcción y creación de nuevas escuelas en el campo durante el período republicano fue un proceso parejo al de creación de plazas docentes y al cuidado y atención tanto de los locales escolares como de sus regentes. El Decreto de 9 de junio de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 10/06/1931, pp. 1.281-1.284) indicaba que para la correcta

estructuración de la educación pública era indispensable la creación de “órganos de vigilancia y asistencia que permitan dar a la acción cultural del Estado una sistematización ordenada y eficiente” (p. 1.281). El medio a través del cual atender y supervisar las nuevas creaciones y asesorar al magisterio, fue mediante el fortalecimiento y transformación de instituciones y mecanismos de apoyo a la escuela como fueron la Inspección educativa y los Consejos universitarios de enseñanza primaria dependientes del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes; los Consejos Provinciales delegados de las Diputaciones y provincias; los Consejos locales dependientes de los Ayuntamientos y los Consejos escolares, a nivel de centro educativo, auténtica creación republicana (ver capítulo II, apartado 2.6).

Esta renovada estructura educativa implicó además una mayor descentralización de las funciones administrativas y de gestión y en cierta medida contribuyó, según el ideal republicano, a fomentar el espíritu de democratización de la instrucción pública. Cuestión algo controvertida para ciertos sectores católicos que no se sintieron partícipes de dicha democratización y participación, pues no todas las asociaciones de padres de signo confesional pudieron designar un representante en el Consejo Provincial, mientras que otras asociaciones de padres sí lo hicieron (García Salmerón, 2004, p. 114). En el caso navarro es significativo que el diario nacionalista *La Voz de Navarra* al escribir sobre la celebración de la Semana Pedagógica en septiembre de 1932 “presentaba la “escuela vasca” como una de las posibilidades en ese momento, caracterizándola como católica y euskaldun, frente a las propuestas laicas existentes” (Berruezo Albéniz y Soto Alfaro, 2012, p. 19). Una “escuela vasca” basada en la enseñanza del euskera ampliamente representada en los Consejos Provinciales y Locales de la provincia.

La nueva reorganización supuso la sustitución de las antiguas Juntas Provinciales y Locales de Primera Enseñanza por los nuevos Consejos y en dicha estructura organizativa la Inspección, presente en los mismos y concebida desde ideales democráticos, pedagógicos y orientadores (Ramírez Aísa, 2006), pasó a ser un elemento esencial. Durante los años de gobierno republicano se ajustó la plantilla de inspectores al número de escuelas existentes logrando ampliar el número de plazas y mediante la publicación del Decreto de 2 de octubre de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 03/10/1931, pp. 62-63) se reorganizó el sistema de acceso, valorando la aptitud y conocimientos pedagógicos y favoreciendo un contacto más directo con la práctica escolar.

Posteriormente, el Decreto de 2 de diciembre de 1932 (*Gaceta de Madrid* del 07/12/1932, pp. 1.684-1.689) creaba la figura del inspector-maestro, convirtiendo al

inspector en un profesor ambulante y consejero escolar mediante la participación en la formación del magisterio a través de los Centros de Colaboración Pedagógica, orientando la reforma y renovación de la escuela, su progreso y su mejora. No obstante, desde los años 1931 a 1936 el cuerpo de inspectores quedó sujeto a los vaivenes políticos del gobierno de turno.

Sin duda, los Centros de Colaboración Pedagógica tuvieron una significativa función en las escuelas rurales creando espacios de formación, colaboración e intercambio de ideas y proyectos profesionales. Sin embargo, su impacto fue muy distinto en cada contexto geográfico y, por tanto, definir de forma general su grado de relación con el magisterio rural y la renovación del mismo a través de la colaboración establecida, es tarea complicada (García Salmerón, 2004, p. 112). Para el caso de Valencia, Carmen Agulló, refiriéndose al espacio rural destacaba la importancia de los inspectores como auténticos nexos de unión entre el mundo rural y las directrices emanadas del Gobierno (Agulló Díaz, 1994, p. 111). Igualmente, en provincias como Galicia, Soria, Alicante, La Rioja, Aragón o Navarra tuvieron una amplia difusión entre el magisterio, pero en otras como en Cuenca, tuvieron una menor repercusión (García Salmerón, 2004, p. 112). En Huelva Consuelo Domínguez y en Ourense Xosé Manuel Cid, anotan la excesiva orientación de los inspectores respectivos en los Centros de Colaboración, más como “un brazo técnico” del Gobierno, que como auténticos asesores. Igualmente anotan el hecho de que por lo general no se trataron los asuntos más candentes de la práctica diaria (García Salmerón, 2004, p. 112);

las cuestiones más cotidianas y aquellos problemas a los que a diario se enfrentaba el maestro, como podían ser la carencia de recursos didácticos, el absentismo escolar, las peculiaridades de la escuela unitaria o los temas por algunos maestros apuntados referentes a la sanidad escolar, cantinas y roperos, educación de las personas adultas, extensión de las colonias escolares, etc., no solían abordarse en los Centros de Colaboración Pedagógica, de tal modo que la eficacia educativa de tales reuniones, bien podría quedar en entredicho en muchos casos (Domínguez Domínguez, 1999, p. 197).

Hubo, no obstante, y como se ha anotado circunstancias de todo tipo, buen ejemplo de ello fue el trabajo en conjunto desarrollado por el maestro José Benito González Álvarez y el inspector José Muntada Bach en La Cañiza, zona rural de la provincia de Pontevedra, que se plasmaría en la publicación de una obra conjunta *Paseos, visitas y*

excursiones de la escuela activa en 1934 (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2017). En el caso concreto de la provincia de Murcia hay constancia de la creación de algunos Centros de Colaboración como por ejemplo el fundado en Lorca a instancias del inspector Víctor Ballester Gozalvo (Gitrama, 1934, p. 1) que se estudiará en el capítulo correspondiente.

En general y a lo largo y ancho del territorio nacional la mayoría de inspectores fomentaron los encuentros de maestros y maestras en Semanas Pedagógicas cooperando muchos con las Escuelas Normales de cada provincia, la Inspección Provincial y las Asociaciones del Magisterio Primario. De forma evidente, la mayoría de actividades desarrolladas, en tanto sus directrices emanaban del poder central, se encaminaron a exponer la política educativa de la Segunda República y las nuevas técnicas de trabajo de la escuela activa; sobre todo por parte del cuerpo de inspectores más afines a la ideología republicana reformista (García Salmerón, 2004, p. 112). Por ejemplo, la Semana Pedagógica de Navarra celebrada en septiembre de 1932 y que fue organizada por Mariano Sáenz Morilla, director y Catedrático de Pedagogía de la Escuela Normal, a la vez que concejal socialista en el ayuntamiento de Pamplona y Presidente del Consejo Provincial de Primera Enseñanza de Navarra, tenía como misión fundamental, expresada en sus propias palabras:

interesar a la opinión pública en los problemas escolares, orientar a los maestros navarros en las cuestiones de la moderna metodología y organización escolar y, sobre todo, levantar el espíritu de los maestros para que dejen de sentirse aislados en los pueblos y se dispongan a colaborar con entusiasmo en la patriótica empresa de cultura que está iniciando la República (Consejo Provincial de Primera Enseñanza de Navarra, 1932).

Aunque a priori la nueva estructura organizativa de la administración educativa republicana suponía un novedoso avance en la reforma y orientación de la escuela a través de la Inspección y en la participación ciudadana a través de los Consejos, sus funciones ejecutivas no llegaron a destacar por su espectacularidad. *El Magisterio Español* denunció desde sus páginas la ineficacia de los Consejos Locales que básicamente trataron de asuntos menores de tipo administrativo relacionados con el magisterio y no tuvieron autonomía, poder, ni medios para la protección y cuidado de los intereses del niño y de la escuela (11/09/1934, p. 583; 20/11/1934, p. 329 y 04/12/1934, p. 425). El estudio de la correspondencia y actas de estas instituciones

pusieron de relieve problemas derivados de la despreocupación de algunos padres por el mundo escolar, tal como reflejó Ortega Berenguer (1982) para el caso de Málaga. La función más destacada de los Consejos Locales continuó siendo el nombramiento de interinos para las escuelas vacantes, concesión de permisos... (Llano Díaz, 2013, p. 178), y salvo unos pocos acuerdos, “la mayoría fueron asuntos de trámite con relación a cuestiones de escasísima relevancia en el espectro de funciones encomendadas (...) El Consejo quedó reducido a un organismo anquilosado y carente de iniciativa y proyección social, muy lejos de lo que inicialmente se pretendía” (Benvenuty Morales, 1986, pp. 96-97). En general, no entraron en el tratamiento de cuestiones pedagógicas o metodológicas (García Salmerón, 2004, p. 114). En Navarra, los temas más relevantes tratados por los Consejos Provinciales durante los tres primeros años de su funcionamiento, fueron la elaboración de los calendarios escolares, la puesta en marcha de las clases para adultos y [como asunto más reseñable] la organización de las Semanas Pedagógicas (...) no habían protagonizado ninguna actividad de relevancia, más bien parece que funcionaban con atonía” (Berruezo Albéniz, 1991, pp. 90-91). Denuncia García Salmerón a este respecto que no se postularon sobre la política laicista del Gobierno “a pesar de la extensa reacción popular contra las disposiciones que la desarrollaban” (2004, p. 114). En ese sentido la efectividad de su poder ejecutivo en la práctica fue muy cuestionable.

Respecto a la escuela rural, los intentos republicanos de llegar a los pueblos y aldeas más alejados y conectar con la cultura popular, se dejaron sentir en los discursos y escritos políticos, así como en el planteamiento y diseño de toda esta estructura descentralizada de organización administrativa de la educación. El interés porque la organización y funcionamiento de la escuela fuese más acorde al contexto en que se ubicaba, quedó patente en la flexibilidad otorgada a los Consejos provinciales para fijar el almanaque escolar de cada localidad, así como también en el fomento a la participación de las familias como agentes representativos de los escolares, aunque no en todos los casos existió dicha participación.

De igual modo, el cuidado de la asistencia escolar y la atención a la actividad de las Misiones Pedagógicas en las zonas o lugares donde fuesen más necesarias, se expresó claramente en las funciones otorgadas a los nuevos organismos.

Sin embargo, los resultados obtenidos fueron menores que los esperados por las autoridades republicanas. No obstante, no debe invalidarse en absoluto la repercusión de estos organismos en los intentos por mejorar la enseñanza y acercarla a todos los

agentes sociales convirtiéndola en un asunto público. Tampoco debe obviarse su efecto en la concienciación profesional del magisterio que implicó cambios de actitudes respecto a la problemática educativa. En la mayoría de casos las limitaciones fueron temporales pues de no ser así, hubieran permitido un desarrollo eficaz, estable y duradero de las decisiones políticas.

4.7. Atención social y cultural a la escuela rural: instituciones complementarias

De forma paralela a la ampliación de la red escolar, al aumento del número de maestros, a las reformas en la organización y currículum escolar, y a la extensión y fomento de la escolarización, cuyo ordenamiento se llevó a cabo por medio de la creación de los Consejos de protección a la infancia y la aprobación de variados Decretos y Circulares, se regularon toda una serie de disposiciones dirigidas a procurar la salud física, intelectual y moral de los escolares, asegurar su alimentación y vestido, aumentar su nivel cultural y alfabetizar a la ciudadanía, con especial atención a la residente en las zonas más alejadas y aisladas de la geografía española. Así, para hacer efectivo el recurrido principio republicano de la función social de la escuela se reforzaron instituciones complementarias tales como colonias de vacaciones, cantinas, roperos escolares y bibliotecas cuyo impulso y promoción fue parejo al trabajo de las Misiones Pedagógicas. De igual modo, y en beneficio de la asistencia escolar y el trabajo en las aulas, se fomentaron las mutualidades escolares como medio de protección a la infancia para estimular el ahorro e impulsar la riqueza nacional, y también los cotos escolares como un recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias naturales que permitía el uso de nuevas metodologías de trabajo y la práctica de la educación activa.

La cobertura de necesidades esenciales junto con más y mejores escuelas y maestros, se acompañó de un fomento de la política del libro. De este modo, favorecer el acceso al libro con especial atención a una población rural que tradicionalmente presentaba limitaciones de acceso a la cultura, fue una premisa de los nuevos gobernantes, una idea que puede sintetizarse en una expresión ilustrativa de lo procurado: salud, “pan, calor y libros” (Fernández Pastor, 2017, p. 69).

La revolución en la escuela republicana tenía como eje central la escuela y como máxima, la educación integral. En ese sentido, resultaba esencial también todo aquello que rodeaba a la escuela. Para ello se promovieron y fomentaron toda una serie de instituciones complementarias más allá de la misma, pero que giraban en torno a ella,

tales como colonias de vacaciones, cantinas, roperos escolares, bibliotecas, mutuas, cotos y la promoción y celebración de las Misiones Pedagógicas.

4.7.1. Colonias escolares de vacaciones

Las colonias escolares de vacaciones ya existían en nuestro país desde finales del siglo XIX. De origen suizo, su extensión en España fue pareja a la difusión de las corrientes higienistas que abogaban, en una época de importantes transformaciones urbanas y de modos de vida, por el necesario y apremiante “saneamiento de las ciudades, mejoras en la habitabilidad de las viviendas y transformaciones en las condiciones de las escuelas, incorporando jardines, patios y campos escolares” (Moreno Martínez, 2009, p. 138). Su principal impulsor fue M. Bartolomé Cossío, quién organizó la primera expedición con 18 escolares de Madrid desplazados a San Vicente de la Barquera (Cantabria) en 1887⁷⁰. Tal como señala Moreno Martínez, desde sus inicios, la corriente de las colonias escolares de vacaciones se fomentó, desde una doble perspectiva (2009, p. 137):

- pedagógica, como reacción al exceso de intelectualismo escolar, a los hábitos sedentarios de la escuela, a la excesiva permanencia de los niños en las clases y a las condiciones inapropiadas del mobiliario y de los locales escolares que provocaban funestas consecuencias en la salud de los niños.
- higiénico-sanitaria, como un medio para paliar los efectos perniciosos que sobre la infancia ocasionaban las condiciones de las viviendas en las que las clases populares habitaban en las ciudades, con poca o ninguna ventilación, espacio reducido y falta de limpieza.

Así, junto a la función educativa que contribuía a la formación integral y al desarrollo de mente, cuerpo y espíritu, la función de higiene y prevención, con una patente proyección social, para mejorar la salud pública y fomentar hábitos de protección y cuidado personal, contribuyendo a “restaurar las energías físicas del niño debilitadas en un medio social extremadamente pobre o producto de una tara familiar” (Comas y Correas, 1935, p. 58). Estos fines, deben contextualizarse en el “seno de las preocupaciones sociales propias de los principios de la ideología liberal, progresista y reformista característicos del krauso-institucionismo” (Moreno Martínez, 2009, p. 140), que tanta influencia tuvieron en la formación del pensamiento de muchos de los que durante el período republicano ocuparían puestos importantes en el Ministerio de

⁷⁰ Sobre el desarrollo de esta primera colonia y otras posteriores organizadas por la ILE, véase Otero Urtaza, E. Navarro Patón, R. y Basanta Camiño, S. (2013) pp. 140-157.

Instrucción Pública y Bellas Artes. Desde el principio, las colonias aglutinaron “el apoyo y la dedicación de un amplio sector del magisterio más innovador, de médicos, arquitectos y reformadores de todo signo” (Moreno Martínez, 2005, p. 324) preocupados e interesados por mejorar las condiciones de vida de la población española y de forma particular de la infancia. De este modo, las colonias de vacaciones se concibieron como un medio por el que muchos escolares podían compensar las carencias nutritivas y de salubridad ambiental que su propio espacio familiar no les podía ofrecer.

Tras la celebración y consiguiente éxito de la primera colonia escolar, su labor y promoción fue reconocida de forma oficial cinco años más tarde mediante Real Orden del Ministerio de Fomento de 26 de julio de 1892 (*Gaceta de Madrid* del 27/07/1892, pp. 353-354). Con posterioridad, se publicaron otras circulares conducentes a su divulgación y a ofrecer instrucciones para su organización y régimen. En cuanto a su financiación, dependiente de la caridad, la filantropía y la beneficencia pública de ciertos estratos de la burguesía conservadora aún tardaría algunos años en ser asumida como una responsabilidad de Estado lo cual conllevó su lenta propagación y, en casos, su falta de regularidad (Moreno Martínez, 2009, p. 149).

Si bien puede pensarse que por el propio carácter de las colonias éstas se realizaban mayormente con niños de escuelas urbanas⁷¹, las malas condiciones de los locales y sus graves efectos en la salud eran extensibles, como ya se ha anotado arriba, a las escuelas de las zonas rurales o las de las pequeñas poblaciones donde existían importantes carencias de infraestructuras como eran el alcantarillado y el abastecimiento de aguas. Para el caso del campo de Cartagena Ginés Oliva, subdelegado de veterinaria, evidenció sus particulares problemas higiénicos en una campaña periodística recogida en las páginas de *Cartagena Nueva* durante los meses de julio a septiembre de 1925 y, más tardíamente, en julio de 1928 (citado en Moreno Martínez, 2000a, p. 34). La tuberculosis por ejemplo afectaba tanto a los residentes de la ciudad como a aquellos que vivían en el campo; “Las condiciones de vida del campesino que comía y vestía mal, trabajaba rudamente y dormía, paradójicamente, en habitaciones carentes de luz y

⁷¹ Un criterio de clasificación de las colonias venía dado por el sitio en el que éstas se instalaban. Según la Circular de 15 de febrero de 1894, los destinos preferentes eran la montaña y la costa, y en todo caso que el lugar fuese un pueblo pequeño tanto por razones económicas (menor coste), como por la conveniencia de un entorno rural más sano y natural (Moreno Martínez, 2000a, p. 155). En 1935 Dionisio Correas explicaba la diferencia entre las colonias urbanas realizadas en bosques y espacios verdes próximos a las ciudades, las colonias de altura en sierras y estribaciones y las colonias marítimas desarrolladas en zonas costeras (Comas y Correas, 1935, pp. 60-63).

ventilación, provocaba que estas personas enfermaran de tuberculosis como las de la ciudad” (Moreno Martínez, 2000a, p. 32). Su escasez de recursos económicos los sumía en la miseria y a su vez, fueron las mujeres y los menores los que padecieron más duramente sus consecuencias.

La política educativa sobre las colonias escolares de vacaciones experimentó un notable impulso con Rafael Altamira al frente de la recién creada Dirección General de Primera Enseñanza en 1911. Mediante la aprobación del Real Decreto de 19 de mayo de 1911 (*Gaceta de Madrid* del 20/05/1911, pp. 502-503), que reconocía su valor pedagógico, higiénico y social las colonias escolares de vacaciones pasaron a depender directamente del Estado que, a través del Ministerio y de la Dirección General de Primera Enseñanza, se encargaría de sufragarlas, extender su celebración a otras comarcas, supervisarlas y realizar tareas de inspección. Poco a poco el número de colonias escolares y el de provincias donde se celebraban fue aumentando y si bien durante la dictadura de Primo de Rivera el interés gubernamental por la lucha antituberculosa se incrementó, al igual que los presupuestos, la influencia ejercida por el régimen sobre las colonias escolares no siempre fue positiva. En algunas zonas como por ejemplo en Cataluña⁷², se dio un proceso de estancamiento, si no de retracción de la oferta y, en otras, incluso de desaparición temporal (Moreno Martínez, 2009, p. 153).

Tras el triunfo político de 1931, la Segunda República asumió la labor educativa, higiénica y social de las colonias y dio un mayor fomento e impulso a los proyectos. De este modo, el momento de máxima expansión de las colonias escolares en España se sitúa entre 1932 y 1933 que es cuando se dedicaron mayores partidas presupuestarias a su celebración. En 1933 según las estadísticas oficiales, se beneficiaron 30.812 escolares, entre niños y niñas, y únicamente eran ocho las provincias españolas que no habían celebrado colonias. Las mayores cifras de colonos las seguían manteniendo ciudades como Barcelona, Madrid, Valencia y Asturias, lo cual reflejaba una desigual distribución geográfica y, en muchos casos, tradicionales desequilibrios internos (Moreno Martínez, 2009, p. 153). Con todo, según los datos expuestos por Moreno Martínez, el número de provincias con colonias había aumentado de forma exponencial desde finales del siglo XIX donde se contaban 8 provincias, a 1933 donde se contaban 42 provincias que celebraban colonias escolares (2009, p. 154).

⁷² Barcelona había sido desde finales de siglo una de las ciudades que más colonias había organizado (Pereyra García, 1982, p. 158). Quizá el carácter más progresivo de su burguesía influyó en un mayor apoyo a las iniciativas tanto económico como social, como medio de legitimación de clase, que se verían frenadas en los años del directorio primorrriverista.

También las subvenciones estatales para contribuir a los gastos de las colonias fueron aumentando hasta 1935. Desde 1910 a través del *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* se contaba con información sobre solicitantes, procedencia geográfica e importe de la subvención. Dicha fuente permite obtener una información precisa en el período de 1910 a 1935 pues en 1936 tras el triunfo del Frente Popular en febrero y el inicio de la Guerra Civil en julio, “no sólo se publicó la concesión de un reducido número de subvenciones, sino que dadas las circunstancias bélicas imperantes se ordenó el «inmediato reintegro» de las subvenciones no consumidas” (Moreno Martínez, 2009, p. 155). En el caso concreto de la provincia de Murcia, las subvenciones concedidas durante el período republicano a maestros e inspectores solicitantes de áreas rurales, serán analizadas en el capítulo correspondiente. De los datos generales estudiados por Moreno Martínez a partir del *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, se extrae la siguiente información expresada en la Tabla:

Tabla 4.12

Número total de colonias celebradas en España, subvenciones estatales e importe medio por colonia, de 1931 a 1935.

Año	Número de colonias	Subvenciones concedidas por el Estado (en pesetas)	Importe medio de subvención por colonia (en pesetas)*
1931	58	231.000	3.982,75
1932	108	392.500	3.634,25
1933	144	596.500	4.142,36
1934	152	596.000	3.921,05
1935	199	631.750	3.174,62

*Se refiere únicamente al importe medio calculado por la subvención estatal sin considerar otras aportaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos tomados de Moreno Martínez, 2009, p. 157.

Estas subvenciones se completaban en muchos casos con otros recursos públicos procedentes de diputaciones provinciales y ayuntamientos (algunos dedicaron un importe superior al de la subvención estatal), de gobiernos civiles, de delegaciones regias de primera enseñanza, de inspecciones de primera enseñanza, de centros educativos, de Consejos de protección a la infancia, así como de otras entidades privadas, donaciones, suscripciones populares, instituciones asistenciales, la inspección

médico-escolar, asociaciones de maestros, canónigos, casas del pueblo, sindicatos, ligas, comités, juntas, patronatos, comisiones organizadoras, sociedades y asociaciones de variada procedencia social e ideológica (Moreno Martínez, 2009, pp. 157-158).

A nivel de ordenamiento, la organización de la colonia se encomendó al Consejo Local y de forma especial, al Consejo Escolar. En la mayoría de provincias se crearon comisiones especiales en las que además de un concejal designado por el ayuntamiento de la localidad, se nombraba un arquitecto municipal, un maestro nacional y el médico adscrito al Consejo, que llevaba a cabo el reconocimiento y selección de colonos. En otros casos, como fue el de la provincia de Murcia, muchas de las colonias fueron organizadas directamente por los maestros y asociaciones magisteriales encargados de dirigirlas y regular su funcionamiento, “como un deber, una obligación profesional, un compromiso ético, humanitario y social con la infancia” (Martínez Moreno, 2005, p. 354). Un detallado ejemplo de la organización de una colonia desde la selección de los colonos, el viaje de salida, horario, comidas y actividades, lo ofrecía Dionisio Correa en su libro en 1935 (Comas y Correas, 1935, pp. 72-109). Interesante es la parte donde se ocupa también de las bibliotecas de colonias como un servicio indispensable para el esparcimiento en los días en que las actividades al aire libre se viesan más limitadas (Comas y Correas, 1935, p. 63). Sobre la importante función de las colonias en todos los aspectos de la vida y desarrollo del niño, desde cuestiones intelectuales a cuestiones físicas, llega a afirmar Consuelo Domínguez Domínguez “hacían deporte, se divertían. Pero, sobre todo, comían, en 15 días algunos ganaban hasta cuatro kilos de peso” (Domínguez Domínguez y García García, 2005, p. 26).

Consecuencia del desarrollo alcanzado por el movimiento colonial durante los años de la Segunda República, se creó por parte del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes una Comisión Central de colonias, cantinas y roperos escolares mediante Decreto de 27 de abril de 1935 (*Gaceta de Madrid* del 30/04/1935, pp. 878-879). Dicha Comisión presidida de forma efectiva por el catedrático Aniceto Sela Sampil, debía cumplir una triple función: distribuir las cantidades para subvenciones consignadas en el presupuesto, proponer normas para regular la labor de las colonias e inspeccionarlas velando por el cumplimiento de su alta función educadora. En el mes siguiente, el citado Decreto fue derogado mediante una nueva disposición de fecha 24 de mayo (*Gaceta de Madrid* del 26/05/1935, pp. 1.659-1.660) que abogaba por la realización de un estudio de cada caso y una reglamentación diferente “no ya en el otorgamiento de tales subvenciones, sino en la efectividad de la aplicación y de los resultados obtenidos en su

sostenimiento” (p. 1.659). Con todo, aquí, como en otras partes descritas, la efectividad real no se correspondió de forma plena con lo declarado. En varios casos la escasez de recursos públicos y la falta de locales adecuados para albergar a los colonos fueron obstáculos importantes que, aunque no invalidaron los logros del impulso colonial en España, a veces limitaron su capacidad para llegar a toda la infancia necesitada.

4.7.2. Cantinas escolares

Con la misma idea de compensación social se promovieron durante la etapa republicana las cantinas escolares. Ya presentes en algunas escuelas españolas desde principios de siglo y reguladas mediante Real Decreto de 7 de febrero de 1908, “perseguían una doble finalidad: atender, completándolo, el déficit alimenticio de un elevado número de escolares e insistir en su tutela educativa” (Ruiz Rodrigo y Palacio Lis, 2014), según las recomendaciones del eminente médico Tolosa Latour. Esta última dimensión, contemplada igualmente para otras instituciones complementarias a la escuela, buscaba superar el mero carácter benéfico que identificaba a las cantinas con simples comedores de caridad ampliando su labor básica para el correcto desarrollo y crecimiento de la infancia. Durante el Gobierno Provisional, el Decreto de 28 de agosto de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 29/08/1931, pp. 1.496-1.497) dispuso la creación de cantinas escolares por parte de los Comités locales de Primera enseñanza en cuantas escuelas fuese posible establecerlas, “procurando que gocen de sus beneficios la mayor cantidad de alumnos”. La escuela debía cumplir una amplia función social, y “esa función social de la Escuela encuentra quizá su mejor exponente en las cantinas escolares” (p. 1.496). Las cantinas debían integrar la obra educativa de la escuela republicana y fomentar el ideal de coeducación de clases, los niños que aprenden y juegan juntos, deben comer juntos (Ruiz Rodrigo y Palacio Lis, 1999, p. 71). De este modo se reforzaba el proyecto de convivencia y entendimiento entre sexos, pero también entre clases sociales, pues, aclaraba Llopis,

y hemos advertido a todos -maestros, Consejos de protección escolar y Ayuntamientos- que tuviesen buen cuidado en no convertir en problema de beneficencia las cantinas escolares. A las cantinas no deben ir sólo los pobres, han de ir todos, pobres y ricos. Bastante desgracia tienen los pobres con serlo para que se encargue la escuela y el maestro de recordarles imprudentemente que lo son. Por las cantinas deben pasar todos. El maestro, con su tacto, sabrá procurar que unos vayan más días que otros. Pero que pasen todos. Que las

cantinas no pueden tener otra función que la educativa. Son o han de ser una clase más (...) La escuela es de todos. Tiene que ser un oasis en el proceso de nuestra existencia (2005, p. 225).

Además, en palabras de Juan Comas, era importante distinguir el factor educativo de la cantina junto a lo que implicaba la mera función de proporcionar alimento. Y destacaba el inspector en consonancia con Llopis, la necesidad de fomentar la convivencia entre clases sociales atendiendo mediante subvención a los más necesitados y solicitando una pequeña cuota diaria a las familias que pudiesen pagarla; el ambiente de la cantina debía hacerse atractivo y agradable para estimular a los escolares más pudientes a quedarse. Así, en cuanto a la contabilidad “el maestro debe tener perfectamente clasificados los alumnos en los dos grupos: quienes comen por cuenta de la subvención oficial y aquéllos cuyas familias abonan la cuota correspondiente. Pero en la clase, en el comedor, entre sí, los niños han de ignorar tal distinción” (Comas y Correas, 1935, p. 28). Respecto al funcionamiento de la cantina, las instrucciones de Comas sobre el fomento de un ambiente familiar y cooperativo, sobre todo en comedores que pudiesen contar con 100 escolares como máximo, debía primar junto a una serie de *ritos higiénicos* que comprendían desde el correcto lavado de manos previo a la entrada al comedor, a los precisos modales y compostura en la mesa y al lavado bucal tras la comida (Comas y Correas, 1935, pp. 28 a 34). Sin ninguna duda para Juan Comas, al frente de las cantinas debían estar los maestros y maestras, debía contarse sencillamente con “quienes sienten inclinación por esta labor [pues] han de trabajar de firme, sin descanso (...) su influencia educadora ha de dejarse sentir en estos momentos más fuerte que nunca” y por supuesto debían comer al tiempo e igual menú que los escolares (Comas y Correas, 1935, pp. 36 y 37). “Bienvenidos sean cuantos económicamente cooperen a extender cada vez más estas instituciones, pero manteniéndoles al margen de toda función directiva en las mismas (...) es cuestión técnica” (Comas y Correas, 1935, p. 38); y argumentaba el inspector “distinguidas señoritas hay [en casi todas las localidades], dotadas de la mejor voluntad, pero desconocedoras de los problemas psicológicos que plantea el adecuado funcionamiento de las cantinas” (Comas y Correas, 1935, p. 37).

Los fines educativos de las cantinas quedaban sobradamente claros: proporcionar alimento, favorecer la asistencia escolar, aumentar las horas de influencia de la escuela, mejorar costumbres y modos de vida en los escolares y por extensión en sus familias,

fomentar la convivencia, la ayuda mutua y la colaboración, normalizar las rutinas de aseo e higiene y “en distritos rurales diseminados, evitar que los alumnos procedentes de granjas o aldeas muy alejadas, y aun siendo de familias acomodadas, tengan que perder la clase de la tarde o comer alimentos fríos, en general transportados y preparados sin condiciones higiénicas” (Comas y Correas, 1935, pp. 38 y 39).

Subvencionadas por el Estado y municipio, además de donativos, colectas y suscripciones, eran administradas por el Consejo Escolar, aunque su organización e implantación fue menos planificada y su difusión mucho más lenta que la de las colonias.

En 1922 Victoriano Fernández Ascarza anotaba respecto a las cantinas que en la mayor parte de casos se organizaban libremente, sin normas ni preceptos oficiales y con exiguas subvenciones (citado en Ruiz Rodrigo y Palacio Lis, 1999, p. 71). Durante la Segunda República, al igual que las colonias, las cantinas aumentaron su dotación económica llegando a consignar la cantidad de 2.000.000 de pesetas en los presupuestos de 1933 (Ruiz Rodrigo y Palacio Lis, 1999, p. 73). Con todo y a pesar de que por Orden Ministerial de 17 de febrero de 1934 (*Gaceta de Madrid* del 03/03/1934, pp. 1.732-1.733), se dispuso que el Ministerio debía elaborar un fichero-registro de las cantinas existentes “para que en todo momento pueda ser controlada la inversión de las cantidades concedidas como subvención para su sostenimiento” (p. 1.732), y de que por Decreto de 27 de abril de 1935 (*Gaceta de Madrid* del 30/04/1935, pp. 878-879), se creó una Comisión técnica encargada de distribuir las cantidades para subvencionar cantinas escolares, proponer normas para regular su funcionamiento, e inspeccionarlas⁷³, todavía en 1935 Juan Comas aludía a la falta de reglamentación y a la existencia de proyectos y disposiciones esporádicas “bien por carencia de medios, ya por incomprensión y falta de criterio pedagógico en los encargados de hacerlo” (Comas y Correas, 1935, p. 44). Esta situación conllevaba que en muchos casos cada cantina funcionase

según el leal saber y entender de la persona que la dirige, no sólo sin control de ninguna especie por lo que a eficacia del dinero invertido se refiere, sino también sin cortapisas ni condiciones mínimas de ningún

⁷³ En consonancia con el desarrollo que estaba alcanzando la educación de una correcta dieta nutricional, la supervisión sanitaria de las cantinas recayó en los médicos de asistencia pública domiciliaria, en aquellos casos en los que no existía la figura del inspector médico escolar de distrito. También, aquellas cantinas escolares que venían funcionando a cargo de Asociaciones, Juntas o Comisiones, pasaron a integrarse en ese organigrama de control y supervisión (Trescastro, Bernabeu-Mestre y Galiana, 2013, p. 3).

género para limitar el arbitrio personal de las autoridades ministeriales por lo que se refiere a distribución de esas cantidades que figuran en presupuesto (Comas y Correas, 1935, p. 45).

Con el inicio de la guerra civil, estas iniciativas cuyo lento desarrollo fue encaminado a conseguir la institucionalización pública de estos servicios, se vieron afectadas ya que las subvenciones se redujeron a organización y mantenimiento de servicios básicos como gastos de alimentación de la infancia evacuada, dotación de enseres y menaje imprescindible (Trescastro, Bernabeu-Mestre y Galiana, 2013, p. 3).

4.7.3. Roperos escolares

La creación de los roperos escolares en todas las escuelas en que fuese necesario y posible, se enmarcó en el conjunto de actuaciones que conformaban los ejes de la reforma educativa de la Segunda República. Así, se pretendió dar cobertura a necesidades indispensables como ropa y vestido para favorecer a la población más necesitada. Al igual que la creación de comedores, a la que usualmente fue parejo, y la celebración de colonias, el establecimiento de roperos también tuvo un carácter educativo que repercutía en una enseñanza efectiva y eficaz, aunque quizá en este caso el cariz benefactor y caritativo se dejó sentir con más fuerza. Con todo, la dignidad de un vestido decente y apropiado a la época del año era un elemento imprescindible para una educación integral. La cobertura de necesidades básicas, como alimento y vestido, y la atención higiénico sanitaria, fueron núcleos fundamentales a partir de los cuales también se procuró “aumentar el bagaje experiencial, socializador, convivencial y de reconocimiento de la naturaleza y la cultura en sus diferentes manifestaciones, como valores a poseer para los nuevos ciudadanos de la República” (Fernández Pastor, 2017, p. 70). La nueva ciudadanía pretendida por los republicanos progresistas se asentaba sobre una ciudadanía cultural como expresión de la ciudadanía civil y política (Sierra González, 2007, p. 8).

Según las estadísticas oficiales, el Censo escolar formado con referencia al 1 de octubre de 1932 contaba un total de 199 roperos escolares en el país, siendo Toledo la provincia con mayor número seguida por Guadalajara, en el caso de Murcia la cifra era de 5 que pasarían a ser 9 un año después (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1935, pp. 84- 85). Tanto cantinas como roperos redujeron su número y subvenciones durante el bienio radical cedista donde se dieron constantes rectificaciones (Palmero Cámara, 1990, p. 143).

Dicha situación, no obstante, se vería superada a principios de 1936 con el cambio político que retomó e impulsó las medidas puestas en marcha en el primer bienio. A partir de julio de 1936 continuaron en la mayoría de provincias amparadas por la filantropía burguesa y la beneficencia y adaptadas a los nuevos tiempos, y de una forma más clara como respuesta a una dimensión caritativa del bien público, que por su dimensión social igualitaria (Fernández Pastor, 2017, p. 269).

4.7.4. Bibliotecas escolares

El ideal de extensión cultural hacia las masas de la conjunción republicano- socialista tuvo su reflejo también con la creación de bibliotecas populares. Entre los valores destacados por los políticos progresistas, la democratización del saber y la socialización de la lectura como medio de superar desigualdades culturales por motivos económicos y sociales, fueron aspectos cruciales (Martínez Rus, 2013, pp. 5 y 7). Así, en palabras de Martínez Rus “se generalizó el objetivo colectivo de la conquista de la cultura y del saber para todos y por todos y no como un privilegio para unos pocos. La cultura era un derecho universal y un instrumento para arraigar la democracia” (2013, p. 7), que, además, tenía un fuerte componente secularizador que respaldaba la idea del Estado laico.

Clarificadoras eran las palabras del discurso pronunciado por García Lorca en 1931 con motivo de la inauguración de una biblioteca en su pueblo natal Fuente Vaqueros, en la provincia de Granada:

no sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está que todos los hombres coman, pero, también, que todos los hombres sepan. Que gocen todos los frutos del espíritu humano porque lo contrario es convertirlos en máquinas al servicio del Estado, es convertirlos en esclavos de una terrible organización social... (en García Lorca, 1998, pp. 63-67).

Las bibliotecas se convirtieron con la Segunda República en un servicio público más que el Estado estaba en obligación de favorecer y acercar a sus ciudadanos. Así, el amplio proyecto cultural republicano se ocupó de la promoción de la lectura con la

creación y ampliación de bibliotecas públicas y escolares a través del Patronato de Misiones Pedagógicas y la celebración de ferias y librerías ambulantes mediante la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros. Más allá de las escuelas, se produjo la generalización de la biblioteca pública abierta a todos los ciudadanos y la realización más destacada fue la instalación de numerosas bibliotecas en el medio rural (Martínez Rus, 2013, p. 11). De hecho, en los Informes de Memorias del Patronato se especificaba de forma clara que en las concesiones se daría preferencia a las localidades rurales (1992, p. 64). En palabras de Marcelino Domingo “Maestros y libros. Es la gran siembra que ha de hacerse sobre la tierra de España. Lo mismo sobre el pedregal que sobre el suelo mollar” (*El Mercantil Valenciano*, 26/07/1935).

En lo que respecta más específicamente a las bibliotecas en el espacio rural, ya con anterioridad, Gil de Zárate, influido por Montesino, sentó las bases de las bibliotecas populares entendidas como auxiliares de las escuelas rurales. Sin embargo, aún para fechas tan tempranas, resulta muy complicado discernir entre bibliotecas escolares y populares, pues la pequeña y humilde biblioteca ubicada en la escuela de los pueblos y al cuidado del maestro, servía tanto a los escolares como a los interesados en la lectura de algún libro. Así a fines de 1883 durante el ministerio de Germán Gamazo en Fomento y con el propósito de aumentar la instrucción popular, el Gobierno instó mediante Real Decreto de 5 de octubre (*Gaceta de Madrid* del 07/10/1883, p. 62) a construir escuelas que dispusiesen de “vestíbulo, sala o salas de escuela, patio de recreo, jardín, local para biblioteca popular y las dependencias necesarias para el aseo de los alumnos” sin embargo, como tantas otras, la disposición no se llevó a efecto. Con todo, “lo que sí parece claro es que son los regímenes constitucionales de mediados del XIX [y sobre todo los liberales] los que ponen mayor empeño en la creación y dotación de las bibliotecas populares que deben ser entendidas como el antecedente necesario de la biblioteca escolar en cualquiera de sus modalidades” (Cotelo-Guerra, Iglesias-Salvado y Serantes-Pazos, 2013, p. 434). De hecho, la relación entre bibliotecas escolares y populares era aún muy estrecha y se prolongaría en el tiempo hasta la tercera década del siglo XX (Cotelo-Guerra, Iglesias-Salvado y Serantes-Pazos, 2013, p. 435).

La política educativa republicana manifestó sin duda enorme interés por las bibliotecas como medio de acercar y difundir la cultura al pueblo y aumentar sus niveles de alfabetización. Según el Decreto de 29 de agosto de 1931, la escuela, siendo un trozo de la realidad de cada entorno, debía continuar “a través de la biblioteca selecta y circulante su relación con los antiguos alumnos, viviendo en contacto con el pueblo, que

acudirá a la Escuela atraído por la obra que desde la misma realizarán las misiones pedagógicas, amplifica su obra educativa cumpliendo su inexcusable función social” (*Gaceta de Madrid* del 29/08/1931, pp. 1.496 a 1.497). Además de bibliotecas para uso escolar, las bibliotecas debían quedar abiertas al pueblo y con gran variedad de títulos. El Patronato de Misiones Pedagógicas, creado mediante Decreto de 29 de mayo de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 30/05/1931, pp. 1.033-1.034) tenía como objetivo acercar la cultura, la pedagogía moderna y la educación ciudadana a los pueblos y aldeas más olvidadas. Uno de los siete servicios en que se organizó era el Servicio de Bibliotecas, encargado de crear bibliotecas en las escuelas de pequeñas poblaciones (en grandes poblaciones se encargaría la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros, creada seis meses después por Decreto 21 de noviembre de 1931, *Gaceta de Madrid* del 26/11/1931, p. 1.215).

Además, mediante Decreto 7 de agosto de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 08/08/1931, p. 1.064), se dispuso que todas las escuelas primarias debían tener una biblioteca, y allí donde existieran varias escuelas podrían asociarse para fundar una o más bibliotecas, dirigidas al uso y disfrute de alumnos, como de adultos. Según el artículo 3 del citado Decreto, la biblioteca se instalaría “siempre que sea posible en una estancia especial y con mobiliario adecuado, y custodiada por el maestro” quién se encargaría de la catalogación de fondos, registro, gestión de préstamos y elaboración de informes para el Patronato sobre su uso (Cotelo-Guerra, Iglesias-Salvado y Serantes-Pazos, 2013, p. 436). Semanas después, el 22 de agosto de 1931, otro Decreto disponía que todas las bibliotecas debían tener una sección circulante para que los libros pudiesen llegar a todos los rincones donde se solicitasen (*Gaceta de Madrid* del 23/08/1931, pp. 1.418-1.419).

Señalan Cotelo Guerra, Iglesias Salvado y Serantes Pazos (2013, p. 436) que las bibliotecas creadas por el Patronato no fueron únicamente bibliotecas escolares por más que estuviesen al servicio del alumnado, actuasen como complemento a la enseñanza de las escuelas, estuviesen al cuidado de los maestros y fuesen revisadas por inspectores,

eran bibliotecas populares o, mejor, públicas, (...) pero sin duda, podemos calificarlas como mixtas o híbridas a medio camino entre lo rural, escolar o municipal [pues se animaba a las autoridades municipales a que colaborasen en su mantenimiento una vez que la Misión Pedagógica abandonase el pueblo]; su horario se ampliaba más allá de la jornada escolar para que el resto de la

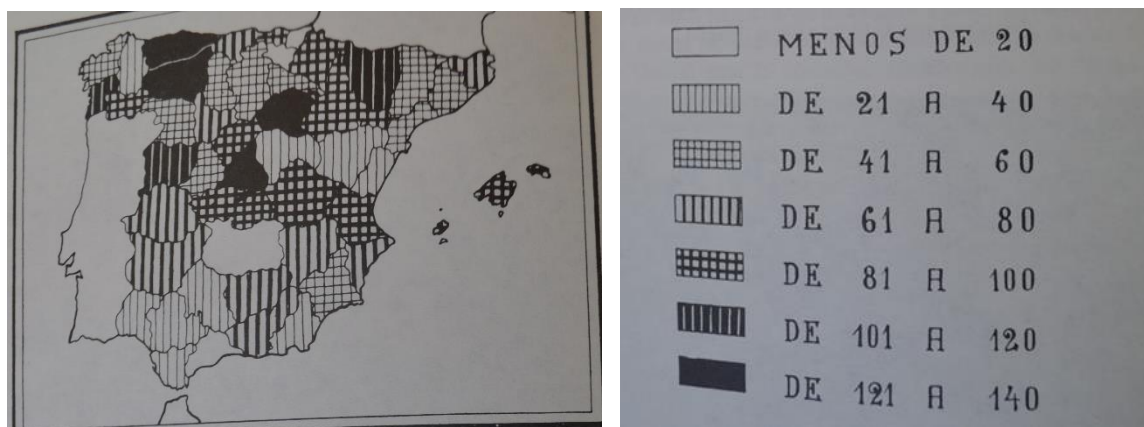
población pudiese acceder a un servicio público a través de las colecciones de libros que enviaba el Patronato para estimular el interés por la lectura de un público que no estaba familiarizado con ella (Cotelo Guerra, Iglesias Salvado y Serantes Pazos, 2013, p. 436).

Así concebidas, las bibliotecas contribuyeron a convertir la escuela “de hogar infantil en casa del pueblo” (Fernández Soria y Ruiz Rodrigo, 1991, p. 229), actuando como auténticos focos de cultura popular.

A continuación, se inserta un mapa donde puede observarse el número de bibliotecas creadas y su distribución geográfica, entre 1932 y 1933 (figura 4.2):

Figura 4.2

Provincias españolas y relación de bibliotecas creadas.



Fuente: Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934, p. 64. El número exacto de bibliotecas creadas por provincias puede consultarse en la tabla de la página 65. En el capítulo correspondiente al caso de estudio se especifican el número de bibliotecas creadas en Murcia (un total de 43 fijadas entre 1932 y 1933) y el detalle de las localidades.

Destacan especialmente los casos de Madrid provincia, Asturias, León, Soria, Huesca, Pontevedra y Salamanca, todos con un importante componente rural. De las provincias del sur, a excepción de las limítrofes Granada, Jaén y Albacete, y de Badajoz y Cáceres, Murcia fue de las que más bibliotecas creó destinándose la mayoría a sus entornos rurales.

Tal como explica Martínez Rus (2013) la mayoría de bibliotecas escolares y municipales en el espacio rural fueron confiadas a los maestros de cada localidad, encargados de su organización y funcionamiento y en casos contando con la colaboración de cargos locales y voluntarios. Sin embargo, hubo actitudes de todo tipo:

a pesar de la buena disposición de la mayoría de los responsables, esta circunstancia en ocasiones se convirtió en un problema ya que las bibliotecas dependían de la actitud de los docentes, o bien de los cambios de destino. [En ese sentido] la vida de las bibliotecas públicas se vio afectada por los problemas socioeconómicos y los enfrentamientos políticos de los pueblos (...) La biblioteca se convirtió en un arma de revancha política entre las derechas y las izquierdas (Martínez Rus, 2013, p. 12).

En algunos casos su ubicación en edificios públicos identificados con opciones políticas o religiosas provocó el rechazo de ciertos concurrentes. Por ejemplo, relata Martínez Rus que en varios municipios rurales valencianos como Guadalupe o Pinet existieron conflictos porque existían connotaciones religiosas en los locales donde se instalaron las bibliotecas (2013, p. 14)⁷⁴, identificando la política de difusión de la lectura con la legislación social y laboral que había promovido el régimen republicano (Martínez Rus, 2013, p. 14).

Interesantes son los informes del inspector Juan Vicéns de la Llave sobre su viaje a Andalucía donde destacaba la existencia de dos tipos de bibliotecas, las de “inspiración popular” y las bibliotecas “paternales”, extensibles a otras zonas del país⁷⁵. Sobre las populares señalaba que existían generalmente en localidades con ayuntamientos socialistas o de izquierdas, asociaciones obreras y donde la tierra estaba más repartida o contaban con talleres artesanales y pequeñas industrias, mientras que las de carácter paternalista, con un sentido más benefactor y filántropo, se daban en pueblos con la propiedad muy concentrada, con alto analfabetismo y muchos jornaleros sin fortuna (Martínez Rus, 2013, p. 15). Aunque existieron casos de uno y otro cariz, su funcionamiento se vio más favorecido por la persona que se colocó al frente de las mismas.

Un ejemplo del nuevo rediseño de las bibliotecas fueron los planes desarrollados por María Moliner en Valencia articulando un total de 105 bibliotecas rurales de las Misiones Pedagógicas en 1935, con una importante repercusión social (Mellado García, 2012). Creó además una Biblioteca-Escuela en Valencia encargada de la redistribución de los fondos de las bibliotecas rurales, así como de la formación de estudiantes de

⁷⁴ En el primer caso habían imágenes religiosas y en el segundo la biblioteca se instaló en una abadía.

⁷⁵ Además de la provincia andaluza se documentan bibliotecas de estos tipos en Valladolid, Soria, Zaragoza, Teruel...

magisterio en técnicas bibliotecarias⁷⁶. Su proyecto sobre la organización de las bibliotecas públicas con una red de intercambio de fondos tanto a nivel nacional como internacional constituye “todo un ejemplo de modernidad que ha servido de inspiración para la redacción de algunas leyes de bibliotecas actuales” (Sierra González, 2007, p. 8). Además, en el fomento de la política del libro junto a la creación de las bibliotecas, cabe destacar la celebración de ferias del libro y la puesta en marcha, por parte de varias editoriales, del camión librería que recorriendo varios pueblos acercó las obras impresas a la población.

En definitiva, la política democrática republicana favoreció la socialización del libro y de la lectura sobre todo entre las clases populares. El fenómeno lector impulsado por los sectores republicanos más progresistas “desacredita la teoría, que reduce la Segunda República a un fracasado proyecto político que condujo inexorablemente a la guerra civil, olvidándose de los logros y realidades de esta experiencia histórica, que abrió posibilidades inauditas hasta entonces para muchos españoles como la alfabetización generalizada y la lectura pública” (Martínez Rus, 2013, p. 18). Ciertamente es que durante el segundo bienio la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros, encargada de crear bibliotecas en grandes poblaciones redujo su actividad de forma notable debido a la previa reducción de presupuesto, primando las necesidades de las bibliotecas estatales sobre las municipales, que pretendían llevar la lectura al atrasado y abandonado medio rural. Así, a partir de 1934 se frenó el ritmo de creación de nuevas bibliotecas pues de las proyectadas, únicamente se instalaron 65, en 1935 se abrieron 35 y 3 en los primeros meses de 1936. Posteriormente, las funciones de la Junta fueron asumidas por la Oficina de Adquisición de Libros y Cambio Internacional, creada en abril de 1937 y el impulso a la creación y ampliación de bibliotecas se mantuvo durante el conflicto civil en la zona republicana.

4.7.5. Mutualidades y cotos escolares

Otro de los elementos del sistema de protección escolar fueron las mutualidades, desarrolladas de forma intensa durante los años veinte, desde su creación por Real Decreto de 7 de julio de 1911 (*Gaceta de Madrid* del 14/07/1911, pp. 184-185) hasta 1929. Tal como explica Ángel Llano se fundamentaban “en la organización del ahorro infantil, de tal manera que los niños iban metiendo en la hucha de la mutualidad una

⁷⁶ Para un mejor conocimiento de la labor desarrollada por María Moliner ver De la Fuente, I. (2011). *El exilio interior. La vida de María Moliner*. Madrid: Turner publicaciones S.L.

aportación periódica y al cumplir los 25 años recibían una cantidad por lo ahorrado ('Dote infantil a los 25 años')” (2013, p. 350). Los principales impulsores en su instauración y desarrollo en las escuelas fueron los maestros y maestras, subrayando desde las páginas de la *Revista de Mutualismo Escolar y Previsión Infantil*, su celo, constancia y voluntarismo (Palacio Lis, 2009, p. 269). Como entidades debían registrarse de forma oficial (a partir del 20 de septiembre de 1920 mediante Real Decreto fueron obligatorias en todas las escuelas, aunque lógicamente no fue así⁷⁷) y sus fondos eran administrados por el Instituto Nacional de Previsión y las Cajas de Ahorro. Según Pozo Andrés (2005), a diferencia de la institución original francesa cuyos objetivos se fundamentaron en la cooperación social y potenciación de la autonomía entre los escolares, en nuestro país se planificaron para fomentar el ahorro e impulsar la riqueza nacional. Básicamente, aunque presentes durante todo el período republicano, su creación se estimuló sobre todo durante los años de gobierno conservador debido a su carácter de previsión como medio de garantizar el destino de la patria.

La mayoría de fondos procedían de los socios de las mutualidades, aunque también existieron subvenciones de ayuntamientos y entidades privadas. Otras fuentes de ingresos fueron, en algunos casos, pequeños trabajos apícolas o la organización de cotos escolares, rifas y festivales. Por ejemplo, en Reocín, municipio de Cantabria se documenta en 1932 un coto serícola que vendía los capullos secos de seda para obtener fondos y en las escuelas de Revilla de Camargo también en Cantabria, funcionaba un coto escolar apícola, que impartía la enseñanza de la apicultura en las escuelas graduadas de la localidad y que en 1935 organizaría cursillos sobre dicha enseñanza (en Llano Díaz, 2013, p. 351) impartidos por inspectores como Agustín Nogués o Juvenal de Vega. Con todo, “la previsión escolar fue una práctica relativamente minoritaria en la escuela española”, pues en 1934 se constata la existencia de 7.000 mutualidades y 50.000 mutualistas cifra no desdeñable, aunque escasa, sobre una población escolar de 2.500.391 niños y niñas durante el curso 1934-1935 (Palacio, Lis, 2009, p. 268).

Los Cotos escolares por su parte fueron concebidos como un recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias permitiendo el estudio del medio natural más próximo al niño, estimulando su actividad directa en las tareas de aprendizaje y despertando su interés. También, permitían relacionar los contenidos de enseñanza con lo que ocurría en su

⁷⁷ En Murcia por ejemplo la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria, recordaba en 1967 a través del *Boletín de Educación* la obligatoriedad de su creación. Ello evidenciaba, por tanto, que no existían en muchas escuelas (López Martínez y López Banet, 2017, p. 163).

entorno más inmediato y organizar el currículum escolar desde una perspectiva globalizadora e integradora (López Martínez y López Banet, 2017, pp. 169- 170). De este modo, en las escuelas rurales se crearon cotos de carácter agrícola, forestal, apícola, sericícola, avícola, etc., Además, del carácter pedagógico, también tuvieron un fin social fundamentado en la práctica del mutualismo y de la previsión, y un fin económico y de conservación basado en la obtención de ingresos para la escuela y en el incremento de la riqueza forestal⁷⁸ (López Martínez y López Banet, 2017, p. 162). De igual modo, sirvieron de nexo entre la actividad escolar y la vida del municipio significando una forma de promover cambios en el comportamiento individual y colectivo respecto al uso y cuidados del medio ambiente.

En 1936 el inspector de primera enseñanza Juvenal de Vega argumentaba que el coto escolar contribuía a vitalizar el contenido de los programas y de las tareas escolares en las escuelas rurales mediante nuevos enfoques metodológicos y métodos más racionales (p. 117) y, de hecho, en muchos casos se llevaron a la práctica, en Lobosillo, pedanía murciana ubicada en el llamado campo de Cartagena, por ejemplo se creó un coto escolar a tal efecto. En Alcántara municipio de Cáceres, el maestro Gonzalo Hernández Macías (1935), comentaba que “el verdadero valor de un coto escolar es ser inagotable manantial de sugerencias para implantar en una escuela el Método de Proyectos” (en López Martínez y López Banet, 2017, p. 168). También en algunos cotos de Cantabria de carácter apícola, el maestro Alberto López Arguello con la ayuda del apicultor Pablo Lastra, enseñaba a los niños a examinar con el microscopio los órganos de una abeja, se realizaban prácticas de cultivo, se observaban colmenas, etc. (López Martínez y López Banet, 2017, p. 168). Sin embargo, no es posible conocer bien el alcance que hubiesen podido tener tales iniciativas puesto que el franquismo se preocupó de silenciar y ocultar los principios pedagógicos de actividades que no casaban con los valores del nuevo régimen.

⁷⁸ Recuerda el trabajo de los cotos escolares y el estímulo a la conservación y cuidado medio ambiental al impulso de la fiesta del Árbol desde los primeros años del siglo XX. El respeto por los territorios y entornos naturales era un deber patriótico de toda nación, de ahí que adquiriese especial relevancia durante los años de gobiernos más conservadores; además de fomentar el amor por la naturaleza y una concienciación de higiene moral y pública, se impulsaba el valor del trabajo incesante (para las fechas el trabajo infantil en las áreas rurales era común) y la previsión (léase la prudencia y moderación, bases del ahorro) de aquellos a quienes iba dirigida como medios de asegurar el porvenir patrio (ver Cerdá Mondéjar, 2016).

4.7.6. Las Misiones Pedagógicas y la actividad escolar

El progreso hacia una sociedad más culta y formada fue un objetivo claro de los primeros republicanos desde su llegada al poder. La escuela era sin duda una institución fundamental, pero se hacía necesario que su labor educadora e instructiva superase las paredes del aula, sobre todo en los pueblos y lugares más alejados donde actuaba casi como exclusivo referente pedagógico. Desde 1882 Bartolomé Cossío reclamaba el fomento “de obras escolares complementarias en distritos rurales, colonias ciudadanas y aparatos de proyección ambulantes... bibliotecas circulantes” (1882, pp. 195-196) y la necesidad de una formación superior llevada a la escuela y a la aldea mediante una “acción social” (1915, p. XIV) de inspiración cultural.

Conscientes del enorme retraso cultural del país, el espíritu de reforma social de los primeros gobernantes republicanos impregnó la mayoría de leyes y decretos aprobados. Específicamente en la educación del pueblo, decía Eduardo Huertas, “la Segunda República intentó ser reformista y no revolucionaria” (Huertas Vázquez, 1988, p. 17) quizá porque más allá del carácter transformador y de renovación cultural y educativa, mantuvo algunos de los proyectos de educación popular ya existentes, y ahora reformados, como fueron las Misiones Pedagógicas, quizá porque se habló de “una educación y una cultura para el pueblo al que se le anuncia de diversos modos los propósitos de transformación social y política del Poder Público, pero con el cual no se da integración” (Fernández Soria, 1995/1996, p. 400), quizá también porque, como criticó Tuñón de Lara en alusión a las Misiones (1984, p. 263), se trató más de una experiencia de cierto utopismo educativo “de forzosa momentaneidad”, que aunque no se debe infravalorar, no implicó la transformación de las estructuras agrarias del país ni el cambio real de los sistemas de trabajo y de propiedad de la tierra⁷⁹ que sí hubiesen tenido auténtico carácter revolucionario.

Aunque el Patronato de Misiones fue creado durante la primera etapa republicana, su origen se remonta a la ILE. En 1881, los institucionistas Giner de los Ríos y Bartolomé Cossío, preocupados por la situación de abandono en la que se encontraba el mundo

⁷⁹ Sobre el debate historiográfico en relación con la labor y balance de las Misiones Pedagógicas y su integración con los poderes públicos ver Iglesias Rodríguez, G. (1990, pp. 337-375). Francisco Caudet recoge en nota al pie la cita de John Crispin para el cual negar el valor social que tuvieron las Misiones “es muestra de mala fe” y tomando el testimonio del misionero Antonio Sánchez Barbudo escribe “ninguno de los misioneros que yo sepa, y no yo desde luego, confundíamos nunca la utopía cultural con la justicia social. Veíamos la pobreza, el atraso (...) estábamos convencidos de la necesidad de radicales reformas (...) que tenían como base indispensable la elevación del nivel económico (...) aunque no fuesen casi nunca todo lo amplias, rápidas y eficaces que hubiéramos querido” (Crispin, 1981, pp. 21-22 en Caudet, 1993, p. 85).

rural, solicitaron al entonces ministro de Fomento del Gobierno de Sagasta, José Luis Albareda la creación de unas misiones ambulantes con la idea de llevar a los mejores maestros a los lugares y aldeas más apartadas “para dar vida a una escuela rural que lo necesitaba” (Fernández Pastor, 2017, p. 73). Posteriormente, y con igual criterio, el regeneracionista Joaquín Costa en 1899 propuso reuniones con maestros rurales para ayudarles en su labor pedagógica, y asesorarles en la optimización de sus escasos recursos. En 1912, Rafael Altamira en su cargo de Director General de Primera Enseñanza, promovió algunas experiencias ya conocidas con el nombre de misiones pedagógicas⁸⁰, “para procurar rellenar el vacío social e intelectual con que usualmente se desarrollaba la labor docente” (Fernández Pastor, 2017, p. 73). En 1922 tras una visita de Alfonso XIII a Las Hurdes extremeñas ampliamente relatada en la prensa de la época⁸¹, se realizó una misión ambulante a la comarca. El proyecto fue concebido entonces como un apoyo magisterial permanente, de al menos cinco años de duración, a las escuelas locales. En el mes previo al triunfo republicano se creó una Comisión a fecha 6 de marzo de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 14/03/1931, p. 1.413), cuyo objetivo era llevar a las alejadas escuelas rurales “la aplicación de los nuevos métodos, la experimentación del material moderno, la utilización de los inventos que tienen aplicación pedagógica” y comprobar las “aptitudes del Magisterio nacional” fomentando su perfeccionamiento. Tras proclamarse la República de abril de 1931, se puso en marcha una Comisión para estudiar la posibilidad de extender esa experiencia a otras regiones de España y ampliar el público al que iba dirigida, así se constituyeron las Misiones Pedagógicas por Decreto de 29 de mayo de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 30/05/1931, pp. 1.033-1.034). En singulares palabras de García Alonso:

Sería la decisiva inspiración de Manuel B. Cossío quien convertiría las misiones republicanas en un prodigio de antipedagogía laica, al pretender potenciar las intuiciones artísticas de los campesinos de un modo tan difuso, potente y espontáneo como son estimuladas las emociones en las calles de la ciudad.

⁸⁰ Como es sabido en 1931 Llopis asumió la secretaría del Patronato de Misiones haciendo realidad entre otros muchos proyectos parte de las ideas defendidas por Altamira. Así lo reconoció Llopis poco después de abandonar su cargo en una conferencia pronunciada en Alicante donde señaló que “al pasar por el Ministerio, solamente siguió la ruta señalada por el gran hombre de ciencia señor Altamira” (Diario de Alicante, 11/07/1933, p. 2).

⁸¹ Aparecieron numerosos artículos propagandísticos sobre la visita real en *El Sol*, *El Liberal*, *El Imparcial* y *El Debate*, entre otros. Un detallado estudio sobre Las Hurdes se puede consultar en Domínguez Domínguez, 2007, pp. 101-114.

Reivindicaba para ellas un “carácter antiprofesional”⁸² de comunicación cultural”, no sistemático, que proporcionase un fogonazo de lo que podríamos llamar “goce de la cultura”, a través de las distintas manifestaciones de las artes, a aquellos que no conocían más ciclos festivos que los que marcaban la religión y la agricultura (2013, p. 1).

Todo ello se llevó a cabo a través de viajes y visitas misionales solicitadas por los inspectores, los Consejos Locales de cada provincia o los propios miembros del Patronato “mostrando, proyectando, explicando, representando e impartiendo y estableciendo, en los diferentes y más desamparados pueblos, una serie de recursos socioculturales” para beneficio de todos (Fernández Pastor, 2017, p. 75)⁸³. También la orientación contra la calificada “anti pedagogía” del Decreto se manifestó en la inclusión de visitas a las escuelas para averiguar sus necesidades más urgentes (Krane Paucker, 1981, p. 236). Además de las bibliotecas, de cursos y conferencias, otros servicios importantes fueron el del Museo del Pueblo encargado de dar a conocer las principales obras artísticas del país, el servicio de cine, el coro y el teatro, el servicio de música o el retablo de fantoches que era un teatro de guiñol, dispuesto allí donde el teatro de actores no podía llegar. Modesto Medina Bravo relataba de este modo las actividades del Patronato “encaminadas a elevar el nivel espiritual del pueblo humilde y olvidado, a despertar en él un ansia de superación, a divertirlo a arrancarle si quiera por breve tiempo de la triste monotonía de la vida campesina” (1935, pp. 194-196).

Seguidamente se insertan dos imágenes, reflejo de dos visitas misionales en las que se realizaron una lectura pública (figura 4.3) y una audición con gramófono (figura 4.4):

⁸² Sobre la profesionalidad de los misioneros apuntaba Cossío que no se requerían títulos sino entusiasmo y devoción (Memorias del Patronato de Misiones Pedagógicas, 1992, p. XIV).

⁸³ José Carlos Mainer calificaría esta experiencia de las Misiones como “populismo intelectual” en alusión a los fines perseguidos y a los destinatarios (1981, p. 289). Muchos de los testimonios de las acciones desarrolladas en las Misiones Pedagógicas, pueden consultarse en: <http://www.residencia.csic.es/misiones/exposicion/expo2.htm> (Proyecto desarrollado por el CSIC y La Residencia de Estudiantes). Tras la propuesta de una zona misionable se recababa información sobre las condiciones geográficas, económicas, demográficas, situación cultural y escolar, ambiente social y características particulares de cada región. La primera misión, considerada como ensayo, se llevó a cabo en Ayllón (Segovia) del 16 al 23 de diciembre de 1931. Como ya se dijo arriba Segovia fue pionera en muchos de los proyectos republicanos enfocados a la mejora educativa del medio rural.

Figura 4.3

Fotografía en la que se observa al activo misionero Antonio Sánchez Barbudo leyendo a unos niños en una improvisada aula al aire libre.



Fuente: de la Colección Carmen Nogués, tomada de Krane Paucker, 1981, p. 245.

Al igual que con las bibliotecas, el museo del pueblo y el servicio de música dejaron en algunos pueblos reproducciones de los cuadros mostrados y gramófonos para que los escolares y el pueblo en general, pudiesen disfrutar de los mismos.

Figura 4.4

Tarjeta postal donde se observa la reproducción de una audición con gramófono frente a la escuela de niños en la pedanía rural de La Murta, en Murcia, fechada en marzo de 1935.



Fuente: Archivo Patronato Carmen Conde Antonio Oliver (APCCAO).

La intensa actividad educadora de las Misiones Pedagógicas, cuyos ecos llegaron a los países vecinos, ayudó a reforzar el carácter popular que adquirió la escuela como foco de transmisión cultural en los pueblos que, de forma evidente, rebasó las paredes de las aulas. En su presentación incluso se definieron, tomando las palabras de Cossío, como una escuela ambulante. En la prensa de la época hubo posiciones varias, desde pedir ayuda del mismo tipo para escuelas de la capital, a comentarios cargados de tono irónico⁸⁴.

El hecho de limitarse de antemano y conscientemente “a divertir y alegrar un momento la vida de los pueblos” decía Arturo Serrano Plaja en 1935 “era una patente de lealtad única en España” (p. 273) pero, en ese sentido se preguntaba “¿cómo es entonces posible la falta de atención, la casi total ausencia de una colaboración crítica, ya que no activa, de una mayoría de los intelectuales españoles autorizados para ello?” (1935, p. 275). Su interesante reflexión traslucía sin duda y de forma clara la realidad del campo español durante el decenio de los treinta, los campesinos “escuchan, a pesar de todo”. En sus actuaciones por los pueblos “las Misiones suelen declarar sin ignorar en modo alguno el cruel y angustioso problema material de casi todos los pueblos españoles, no está en sus posibilidades resolverlo, y así se han de limitar a su actividad propia” y continúa el misionero “los campesinos al ver que por una vez se les habla sinceramente, con el corazón y la inteligencia, acaso se sientan más dispuestos que nunca a tener fe” pero aun con todo, estas propuestas “suelen quedarse de común en verdaderos mitos, o, peor aún, en ficciones burocráticas” (Serrano Plaja, 1935, pp. 274- 275). Sin embargo, las Misiones Pedagógicas, trascendieron sin duda, representando “una labor de divulgación cultural y de concienciación cívica” sin parangón en nuestra historia (Caudet, 1993, p. 83). Los relatos informados por los misioneros sobre las actividades desarrolladas y el entusiasmo popular constatan dicha afirmación. Frente a criterios sobre su carácter en exceso folklórico y poco erudito, es preciso apuntar que, junto a la difusión de una cultura más popular y cercana a los pueblos, posiblemente buscando una cierta identificación más próxima, se difundieron también obras musicales de muy variados compositores: Chopin, Albéniz, Granados, Mozart o Wagner, y libros como los de Gabriel Deville, *Principios socialistas*, Karl Kautski, *La defensa de los*

⁸⁴ ¿No necesita Madrid la acción de las Misiones Pedagógicas en una función de colonización interior? *El Sol*, 18/06/1931; Eugenio Montes declaraba sobre el riesgo de convertirse las Misiones “en deporte oratorio, novelaría pastoril y juego bucólico revolucionario al modo de Rousseau, puesto a la moda rusa” *El Sol*, 25/06/1931, p. 8 en Krane Paucker, 1981, p. 261.

trabajadores y la jornada de ocho horas, Friedrich Engels sobre *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* que fueron duramente criticados desde el diario *El Debate* durante el segundo bienio republicano. Así, las propuestas de aculturación realizadas por las Misiones, alejadas de un fondo elitista, partían de una toma de conciencia y de un compromiso con la realidad social y económica del país (Caudet, 1993, p. 84) asumiendo la convicción de que a través de la cultura se ganarían adeptos al nuevo régimen. En opinión de Fernández Soria las Misiones sobrepasaron ese llamado utopismo educacional y su carácter de caridad cultural (1995/1996, p. 400), para fomentar una auténtica “acción política directa”, haciendo a los campesinos “partícipes” y “protagonistas colectivos” de la construcción de una nueva sociedad (Fernández Soria, 1995/1996, pp. 400 y 401). En palabras de Félix Caudet, los presupuestos dedicados a las Misiones fueron considerados “como una “inversión” que debía producir unos “dividendos”, en un doble sentido de orden moral-jurídico (deber del Estado y derecho de la ciudadanía) y de orden social (posibilitar la acción y la participación de todos los individuos en la colectividad” (1993, p. 89).

Los relatos de las misiones contenidos en el libro de *Memorias*, constituyen una importante fuente para conocer la realidad del medio rural español de la década de los treinta (1992, pp. 29 y ss.). Así, desde las primeras misiones se habla de espacios inadecuados en los pueblos, falta de suministro eléctrico, aislamientos, reticencias e impedimentos por “manejos políticos”, miseria, tristeza y monotonía, gentes supersticiosas, ignorantes y muy humildes. Aunque las descripciones ofrecidas por los misioneros puedan interpretarse como una mirada externa e incomprensiva hacia esa realidad, en los relatos se observa gran sensibilidad y en casos impotencia ante las situaciones descritas. Las descripciones, alejadas de las imágenes bucólicas ya aludidas sobre la vida en el campo, eran realistas y así lo evidenciaron los escasos testimonios directos de los protagonistas⁸⁵.

⁸⁵ En el libro *Un hombre*, Joan Frigolé presentó la trayectoria de Juan, un campesino de Calasparra, a partir de entrevistas donde se recoge su testimonio directo. El relato, muy interesante, evidencia en primera persona las penurias y la pobreza de un pueblo concreto en la España de los años treinta con descripciones muy realistas y similares a las de los misioneros. Testimonios valiosos y en relación más directa con la escuela son también el del maestro José Palmis y algunos datos recogidos en los diferentes archivos consultados. Igualmente, la literatura con títulos como *Historia de una maestra* de Aldecoa o *Diario de una maestra* de D. Medio, ofrece buenos ejemplos de la situación del campo español durante los años treinta. En 1933 se rodó también el famoso documental de Luís Buñuel sobre la comarca cacereña de Las Hurdes donde, más allá del carácter de ficción de alguna escena, se reflejó el abandono, la miseria y el hambre de muchos pueblos españoles. Por su parte, con José Val del Omar al frente del servicio de cinematografía del Patronato, se favoreció la difusión del cine educativo, pues desarrolló una extensa labor de filmación de unos cuarenta documentales, además de numerosas fotografías, “rodados

La escuela ambulante que representó cada Misión en cada pueblo se marcó objetivos muy cercanos y posibles, únicamente despertando el estímulo y el amor por la lectura y el conocimiento, aunque sólo fuese en unos pocos, daría por cumplida su noble tarea (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1992, pp. 12-15). Además, superando las críticas que cuestionaban los reales efectos de su acción social en 1934, se llevó a cabo una Misión por la comarca de Sanabria (Zamora)⁸⁶ con enfoques amplios, pues junto a “la palabra, el libro y la fiesta recreadora” llevarían los misioneros alimentación necesaria a los menores, orientaciones higiénicas y “la instalación adecuada de la escuela primaria”, concibiéndose, así como una misión pedagógico-social que defendió de forma clara la necesidad de reformas políticas. Tras varias experiencias de misiones más puramente pedagógicas se reforzó en esta el carácter de asistencia social en aquellos lugares más necesitados pues había pueblos donde “la actuación puramente espiritual es palabra vana, adorno montado al aire” (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, p. 17). En este caso interesa el trabajo realizado en la escuela de San Martín de Castañeda “desguarnecida, sin tradición y desvinculada” ante la cual la solución es empezar desde cero, limpiando, pintando y arreglando. Con la ayuda de algún vecino, del maestro Antonio Muñoz y del cura, se acondicionó una cocina-comedor que aumentó en más del doble la asistencia escolar y se promovieron charlas sobre alimentación, higiene y cultura agrícola destinadas a obtener mayores rendimientos a partir de alternativas de cultivo, nuevas semillas y abonos. Se consiguió disponer de una parcela aneja a la escuela como campo de experimentación y se dieron las recomendaciones necesarias para el trabajo (ver Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, pp. 19 y ss.). El maestro fiel acompañante de los misioneros,

observador y reflexivo no se siente disminuido en su escuela por nuestra presencia activa. Ve claro el sentido de colaboración de nuestra obra; sabe que cuanto hay de iniciación o de nueva aportación en ella es semilla a él encomendada. No se arredra por el volumen de trabajo y responsabilidad que a

con la finalidad de dar a conocer España a los españoles, ofrecer una imagen de identidad nacional, de la tierra y sus gentes, sus monumentos, tradiciones e historia” (Moreno Martínez, 2017, p. 84). Sobre la década de los años treinta, se conservan *Estampas* (1932), *Granada* (1935) conocida como *Vibración Granada*, y *Murcia*, posteriormente titulada *Fiestas cristianas/Fiestas profanas* con grabaciones sobre las fiestas de Semana Santa en Lorca, Cartagena y Fiestas de Primavera y Entierro de la Sardina en Murcia (Moreno Martínez, 2017, p. 84).

⁸⁶ Relatada en el libro de *Memorias del Patronato de Misiones* (1935, pp. 13 a 50) y en la obra de Alejandro Casona (Alejandro Rodríguez Álvarez) que es un resumen de dicha *Memoria*, *Una Misión Pedagógico-Social en Sanabria*, sobre el teatro, publicada por el Patronato Hispano-Argentino de Cultura en 1941.

su deber estrictamente legal se añade. Trabajar más no es penoso; lo penoso, lo insufrible es trabajar sin medios y sin horizontes, sin apoyo moral, en ese aislamiento hostil de tantas escuelas rurales cuyo mayor dolor es el de sentirse inútiles (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, p. 29).

La conclusión de la Misión de Sanabria fue clara por parte de los misioneros “el trabajo de los pueblos ha de hacer lo demás” (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, p. 40). Claramente y según las descripciones, la Misión fue un éxito, “dejando junto a la obra material iniciada, una huella moral mucho más honda y perdurable, que no podemos reducir a cifras ni inventario” (Casona, 1941, p. 73), aunque no se pudo implementar de igual forma en todos los pueblos de la comarca en los cuales únicamente primó el contenido cultural de las acciones.

La actividad educativa de las Misiones conllevó un notable impulso a la difusión de la cultura en los pueblos, sobre todo entre los más jóvenes, y ayudó sin duda a estimular el trabajo diario en las escuelas. En palabras de Alejandro Casona “obra educativa siempre: centrada en la escuela, con su carga de futuro sembrada en la infancia” (1941, p. 17). Sin embargo, la reducción de presupuestos a partir de 1934 y sobre todo de 1935 supuso un freno a tan amable ilusión. Pérez Galán recogió el testimonio de José María Lamamié de Clairac, un diputado tradicionalista adscrito al Bloque Nacional que en sesión de 28 de junio de 1934 censuró duramente la acción cultural de las Misiones bajo argumentos del escaso entendimiento del rústico (1977, p. 365). En clara oposición apareció casi un año después el artículo de Américo Castro publicado en *El Sol* el 30 de junio de 1935 bajo el título “Los dinamiteros de la cultura”:

Por lo visto, llevar a campos y aldeas cultura, arte e ideas españolas es un pecado mortal. Todo se hace saltar con la dinamita del rencor y de la incapacidad; prefieren que España se acabe a que la salven “ellos” [se refiere a las derechas] No quieren estos nihilistas que nada exista ni realce, par a que su mínima estatura no desentone (Castro, 1935, p. 1).

El 9 de julio de 1935 el caustico artículo de Ramón M^a Tenreiro, decía:

no es posible imaginar tarea más disolvente, más peligrosa, más pestífera, más antipatriótica, y para decirlo con su propio nombre, más antiespañola, que la de ir por esos pueblos de Dios (que en su desamparo y abandono más bien parecen pueblos del Demonio) para mostrar a sus desdichados habitantes, en cuanto es posible, algunos de los beneficios de la cultura; enseñarles a vivir de un modo

humano, poner a su alcance libros (...) El plan no podía ser más nefando. Veinte años de estas profanas Misiones por los pueblos (combinadas con otros proyectos de cultura no menos execrables) (...) iríamos viendo cómo la bendita España de nuestros mayores iba dejando de existir para convertirse en un vulgar pueblo europeo, sin ignorancia, suciedad ni barbarie; con viviendas alegres y dignas del hombre; gentes satisfechas de vivir, con el alma abierta (cada cual según sus capacidades) a todas las ideas y nociones de su tiempo. ¡Espanto, espanto, espanto! (...) Por suerte, las Cortes, comprendiendo el justo peligro que ello entrañaba para las sanas realidades españolas acordaron cortar por lo sano, cerrando el cajón de los cuartos. ¡Alabado sea Dios! (1935, p. 12).

Claramente tras la victoria en urnas de las derechas se volvía de nuevo “a una situación [análoga a la del período restaurador] en la que la España oficial, con todos sus organismos, daba la espalda abandonándola a su suerte a la España real” (Caudet, 1993, p. 104). En un acertado balance concluía Félix Caudet “Las Misiones actuaron en un contexto de grave crisis social y política, en un medio durante siglos empobrecido y degradado (...). Su acción cultural (o pedagógico-social) se vio limitada por esta realidad” (1993, p. 105). De este modo, desde una perspectiva revolucionaria como la enunciada arriba por Huertas Vázquez (1988), la falta de acción emancipadora fue patente. Sin embargo, su aproximación a la realidad del mundo rural y también su cierto utopismo, reflejaron una voluntad real y un compromiso adquirido de transformación social.

CAPÍTULO V: ARQUITECTURA ESCOLAR RURAL: CONSTRUCCIONES ESCOLARES Y CONDICIONES DE LOS EDIFICIOS, USOS Y ESPACIOS

Tradicionalmente, los establecimientos escolares y aún más en el espacio rural, se habían ubicado en edificios destinados a otros usos tales como viviendas, almacenes o lugares que en general no presentaban buenas condiciones de salubridad e higiene. El Decreto de 22 de abril de 1869 estableció un concurso público sobre proyectos de edificios para escuelas cuyo dictamen constituye el primer documento oficial por el que se establecían en nuestro país las condiciones técnicas, higiénicas y pedagógicas que debían reunir los edificios escolares (Viñao Frago, 2019, p. 27). Sin embargo y pesar de la normativa aprobada, aún pasarían años hasta que la arquitectura escolar adquiriese la entidad e importancia precisa. Fue durante el período republicano cuando la relación entre arquitectura y educación alcanzó su mayor desarrollo.

5.1. Escuelas en villas, pueblos y aldeas

A partir de 1931, bajo el ministerio de Marcelino Domingo, se puso en marcha la Ley del Plan Quinquenal de construcciones escolares para resolver el problema de la escuela nacional iniciándose así un ciclo de gran actividad para la Oficina Técnica de Construcciones Escolares (OTCE).

La Oficina, creada por R. D. de 23 de noviembre de 1920 (*Gaceta de Madrid*, de 28/11/1920, pp. 880-883) en sustitución del Negociado de Arquitectura Escolar, dependía de la Dirección General de Enseñanza Primaria del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Desde su fundación, al frente de la cual estuvo el arquitecto Antonio Flórez Urdapilleta estrechamente vinculado a la ILE, cuyo modelo pedagógico materializó en su arquitectura (Guerrero López, 2002a, p. 116), la Oficina Técnica estuvo encargada de construir las nuevas escuelas con el fin de corregir el abandono de los ayuntamientos en materia de construcciones escolares, dejándoles como únicas obligaciones la de proporcionar el solar, el mantenimiento y conservación de los edificios (Lahoz Abad, 1993/1994, p. 121). No obstante, los ayuntamientos también podían seguir construyendo al margen de la OTCE mediante subvención estatal, cuestión que fue incentivada por el gobierno republicano mediante la aprobación del Decreto de 7 de agosto de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 08/08/1931, pp. 1.063-1.064). De este modo, aunque la OTCE realizó una gran labor de proyección, subvención y

construcción de escuelas, el mayor esfuerzo constructivo, al menos en muchas provincias españolas, fue realizado por los ayuntamientos. Con todo, la Oficina Técnica también estuvo encargada del examen, inspección e informe de todos los edificios y locales destinados a la enseñanza primaria, ya fuesen construidos directamente o subvencionados por el Estado y otras entidades públicas y/o privadas, conforme a una normativa sobre Instrucciones técnico-higiénicas. Sin embargo, tal como apunta Salvador Guerrero, su trabajo fue escasamente divulgado en las publicaciones de la época (2002a, p. 116).

El incentivo a la construcción por parte de los municipios con subvención del Estado, estimuló la construcción y creación de escuelas en los pueblos donde había más edificios, más locales y mayor suelo disponible que en zonas urbanas. De este modo, animados por el ambiente, muchos pequeños ayuntamientos solicitaron la creación de escuelas en edificios propios y en solares cedidos por los vecinos.

Cuestión aparte sería el estado y condiciones de los inmuebles habilitados, cedidos o construidos para escuelas pues, aunque la mejora y el acondicionamiento de los edificios, recomendado desde el gobierno central fue una preocupación importante, la prioridad fue ante todo escolarizar al mayor número de niños y niñas. La gran contradicción radicaba en la obligatoria instrucción escolar y en la falta de espacios para cumplir la norma. Lógicamente, se trataba de buscar un local adecuado, pero en caso de no encontrarse o que las condiciones para su arrendamiento o construcción no fuesen convenientes para el ayuntamiento, los escolares se metían en cualquier local, con tal de que cupiesen.

La tarea de cuidar del correcto estado de los locales escolares, su mantenimiento y las buenas condiciones higiénicas de los mismos fue encomendada a los Consejos Locales de Instrucción Pública y aunque de la lectura de sus actas de reuniones se desprende un manifiesto interés y preocupación, no siempre se plasmó en la práctica. En muchos casos la falta de luz adecuada, de ventilación, el hacinamiento de niños con el consiguiente contagio de enfermedades, el mobiliario inadecuado para su salud postural... fueron constantes en las escuelas rurales españolas durante los años 30. Tal como manifiesta Llano Díaz, “el cierre de escuelas por epidemias entre los niños era aún muy frecuente en el período 1923-1936” (2012, p. 270). La existencia de un espacio escolar rural específico para escuela fue muy limitada y, en ocasiones, la escuela se hallaba formando parte de un edificio comunitario, compartiendo espacios con el ayuntamiento u otras dependencias municipales o privadas, siendo las casas de

viviendas adaptadas el modelo más abundante en la geografía escolar española (Llano Díaz, 2016, p. 153) y continúa explicando el autor:

En un primer momento, cualquier casa del pueblo valía. Se habilitaba un espacio más o menos grande y allí se “daba escuela”. Podía haber también algún retrete, pero en muchas ocasiones faltaba; el patio escolar era la calle, el campo o la huerta que rodeaba la casa. No había más. La característica principal de esos edificios era la falta de condiciones para albergar una escuela. Ni capacidad, ni luz, ni ventilación. Nada. Sólo un espacio relleno de niños, niñas y algunos muebles. En los años veinte y treinta del siglo XX un importante número de escuelas nacionales estaban instaladas en edificios de estas características. Otras escuelas se instalaron en edificios levantados ex profeso. En este caso, y durante muchos años, cualquier maestro de obras o vecino podía encargarse de levantar el edificio. El objetivo principal era acoger a los niños y niñas, resguardarlos de las inclemencias del tiempo y que dispusieran de un lugar propio. Esta forma de construcción iniciada en el XIX pervivió hasta bien avanzado el siglo XX. En definitiva, eran muy abundantes los pueblos con sus escuelas instaladas en locales muy populares donde las condiciones higiénicas y pedagógicas eran deficientes (2016, pp. 153-154).

La mejora y renovación de los edificios escolares en los pueblos referida a reparaciones y acondicionamiento de locales por parte de los ayuntamientos reflejada en muchas de las reuniones de los Consejos Locales de Primera Enseñanza, fue modesta e insuficiente y en casos incapaz de instalar adecuadamente todas las nuevas creaciones, lo que conllevó que siguiesen existiendo muchas escuelas en malos locales y sobre todo en las zonas más alejadas donde en casos ni la inspección llegaba, así como tampoco las autoridades locales, que centraron su mayor atención e interés en las escuelas urbanas. En el caso de la provincia de Murcia que será ampliamente estudiado en el capítulo correspondiente, las condiciones de muchas de sus escuelas rurales no fueron muy distintas ni ajenas al contexto español. Fueron varios los boletines de prensa que en muchas provincias del país denunciaban el lamentable abandono de las escuelas en las aldeas y la pasividad de las autoridades respecto a los pueblos, “hasta ahora y sobre todo en esta provincia [de Lugo], [el poder político], se ha preocupado poco de elevar el nivel medio cultural de sus habitantes” (El Progreso, 1932, p. 1). Claramente, sería inocente pensar que la mayoría de municipios rurales españoles que contaban con

exiguos presupuestos, dada la pobreza general del país, con más obligaciones que recursos, y en general con no mucha sensibilidad hacia las atenciones de enseñanza, iban a destinar presupuestos a la conservación y reparación de los edificios escolares en las zonas más alejadas de sus territorios.

En la conferencia pronunciada el 20 de febrero de 1933 por el arquitecto del equipo de la OTCE, Leopoldo Torres Balbás bajo el título “Los edificios escolares vistos desde la España rural”¹ se denunciaba precisamente la necesaria tutela del Estado “sobre todo en cuestiones de cultura e higiene, problemas que apenas se sienten en el agro español” (1933, p. 55) y continuaba afirmando, “comarcas hay y regiones en las que el nivel cultural es elevado y la educación ciudadana una realidad; pero se hallan en proporción reducidísima respecto a las restantes” (1933, p. 55). Más adelante señalaba también el arquitecto el desconocimiento de la mayoría del pueblo español hacia las cuestiones del campo “hacia esa otra España rural, tan distinta” (1933, p. 58) y sobre las construcciones escolares rurales defendía un modelo arquitectónico sólido y estable inspirado en la construcción regional, entendiendo así la racionalidad regionalista con materiales y estructuras propios de cada localidad (1933, pp. 60-61). Ideario de clara influencia institucionista que motivó en sus discípulos más afines dedicados a la arquitectura, el desarrollo de “arquitecturas populares” mediante un contacto directo con la realidad a través de una enseñanza intuitiva y del fomento de excursiones, que permitían un acercamiento y mejor conocimiento de la pluralidad del medio natural, del pueblo español, su carácter y su historia, sus costumbres y sus tradiciones (Guerrero, 2002, p. 116).

5.2. El revestimiento de una idea

La cuestión de los edificios escolares en el campo no sólo fue un asunto de cantidad que se pretendió resolver con la aprobación del Plan Quinquenal de construcciones escolares en octubre de 1931, fue casi en igual medida un asunto de calidad, al menos desde los gabinetes, referido al estado y condiciones higiénico pedagógicas de los edificios y locales destinados a escuelas.

¹ Presentada en la Exposición de Arquitectura Escolar organizada por el Ministerio de Instrucción Pública y la OTCE. También intervinieron los arquitectos escolares Bernardo Giner de los Ríos y Joaquín Muro. En diciembre de 1932, se había inaugurado en el patio del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, la Exposición Internacional de Escuelas Modernas, organizada por el GATEPAC, bajo el patronato de la Dirección General de Primera Enseñanza. A principios de 1933 se llevaría a Barcelona.

Así, la modernización de la enseñanza contemplaba también la arquitectura escolar, además de construir nuevos centros, era necesario hacerlo según diferentes modos de entender y organizar la arquitectura escolar (Muñoz Fernández, 2012, p. 10).

El edificio representaba para los republicanos “el revestimiento de una idea”, de este modo, “se construye la Escuela para dar cumplida expresión a un proyecto educativo” (*Gaceta de Madrid*, de 08/06/1933, p. 1.800) de mejora y modernización social. Poco a poco, el concepto de edificio educativo diseñado y construido para uso específico de escuela evolucionó a lo largo del siglo XX coincidiendo con el incremento de la demanda educativa y las nuevas corrientes higiénico pedagógicas que se extendían por Europa (García Salmerón, 1999, p. 208).

Ya en líneas precedentes se ha hecho referencia a la determinación de los políticos republicanos y al impulso que concedieron a la creación y construcción de nuevas escuelas en las zonas rurales. También a la intensa actividad de la OTCE encargada de construir las nuevas escuelas y atender aspectos técnicos de diseño arquitectónico con el fin de corregir posibles deficiencias.

No obstante, durante el primer tercio del siglo XX aún la polémica sobre la participación municipal en la enseñanza primaria y más en concreto sobre la financiación de la construcción de escuelas, no exenta de ideología política, se mantuvo en plena efervescencia (López Martín, 1997, p. 68).

5.3. La Oficina Técnica de Construcciones Escolares (OTCE): la supervisión estatal a la construcción escolar y la defensa del regionalismo arquitectónico

A fines de 1920 y tras la aprobación del R. D. de 23 de noviembre (*Gaceta de Madrid*, de 28/11/1920, pp. 881-883), se estableció que, por vez primera, fuese el Estado el encargado de las obligaciones presupuestarias en la construcción de escuelas. Así los Ayuntamientos que no pudiesen llevar a cabo la construcción de escuelas por cuestiones económicas podrían solicitarla de forma íntegra al Estado, pero debían aportar el solar con campo de juego, acondicionar su infraestructura de aguas (alcantarillado, materias residuales...), realizar una inversión en material no inferior al 8% del coste total (artículo 4), encargase de la conservación y mantenimiento del edificio (artículo 5) y proporcionar casa decente al maestro (artículo 6) (en López Martín, 1997, p. 70). Además, según el artículo primero, el Estado debía supervisar las nuevas construcciones escolares de forma directa para tratar de corregir el abandono de algunas corporaciones

locales en esta cuestión, así surgió la OTCE (artículo 7) dedicada a examinar los edificios y locales destinados a escuelas de primera enseñanza y velar por la correcta ejecución de los proyectos. En palabras de García Salmerón, la creación de la Oficina “supuso un salto cualitativo [de tipo técnico] para el desarrollo de la arquitectura escolar en España” pues los proyectos serían realizados por arquitectos que atenderían a la funcionalidad de los nuevos edificios (1999, p. 208). Se pasaría así del tradicional concepto local-escuela, al de edificio escolar concebido ya con una funcionalidad específica para el uso al que iba destinado.

Antonio Flórez Urdapilleta fue nombrado director de la Oficina Técnica. Además de su vinculación con las ideas pedagógicas de la I.L.E pues había sido alumno de M. Bartolomé Cossío, contaba con su capacitación como especialista en el conocimiento del edificio escolar y la experiencia adquirida durante su actuación en el Negociado para la construcción de escuelas conociendo los problemas arquitectónicos-constructivos que existían en las provincias (Lahoz Abad, 1993-1994, p. 126). Junto a él otros arquitectos notables fueron Leopoldo Torres Balbás y Bernardo Giner de los Ríos, también de formación institucionista, quién le dedicaría entusiastas elogios en sus escritos.

Los proyectos diseñados y guiados por una serie de instrucciones técnico higiénicas que habían sido publicadas por Real Orden de 31 de marzo de 1923 (Dirección General de Primera Enseñanza, 1923, pp. 524-527), adaptadas de la antigua normativa de 1905, se adecuaron a los distintos tipos de escuela y a los diferentes climas del país, configurando el desarrollo de las llamadas “arquitecturas populares” contextualizadas en el ambiente y que reflejaban además la pluralidad cultural del pueblo español, su carácter, su historia, sus costumbres y sus tradiciones (Guerrero, 2002, p. 116). Así de clarificador defendía Torres Balbás en su disertación, respecto al entorno rural un modelo arquitectónico sólido y estable inspirado en la construcción regional, entendiendo así la arquitectura regionalista racional con materiales y estructuras propios de cada localidad, muestra representativa de la identidad e idiosincrasia de la comunidad circundante:

edificios sencillos... inspirados en la construcción regional, no en las formas decorativas, cosa pasajera y advenediza, sino en el empleo de materiales y estructuras (...) Tal regionalismo consiste en el empleo de esos materiales y de las formas constructivas tradicionalmente usadas a que dan origen, obra de una selección secular. Este sano regionalismo racionalista ha presidido casi todas las Escuelas rurales levantadas por la Oficina Técnica (...) se hicieron diferentes

tipos de Escuelas: de clima frío y seco, de clima templado-lluvioso, de clima cálido seco, de clima frío y lluvioso... procurando los Arquitectos directores de obras conseguir la mayor armonía posible con el paisaje, con el caserío inmediato y aun con algún monumento próximo; armonía obtenida por el emplazamiento, por la disposición de masas y por la entonación de las fachadas. Los edificios escuelas forman parte, en muchos pueblos, de un perfecto conjunto artístico que los siglos han contribuido a formar y que no debe, de ninguna manera, alterarse; han de ser construcciones perfectamente enraizadas en el lugar en que se levantan. La propugnación por los tipos comarcales y regionales- diríamos más acertadamente locales- de Escuelas está en pugna con la adopción del tipo *standard*, por el que parece abogan algunos con total desconocimiento de estos problemas en su aplicación al suelo español (...) El conocimiento de lo que se hace por el mundo es hoy día imprescindible, y no debe excusarse en manera alguna; pero, en lo que respecta a la construcción escolar, ha de completarse forzosamente con el conocimiento de nuestro agro, puesto que en él se han de levantar gran número de las construcciones escolares proyectadas (1933, pp. 60-74).

El regionalismo pasó a ser durante el primer tercio del siglo pasado “el arte arquitectónico asociado al espíritu regeneracionista español” (Lahoz Abad, 1993-1994, p. 133) aunque también se vinculó a la arquitectura más tradicionalista y nacionalista², posiblemente por ello recibió las críticas del grupo del Grupo de Artistas y Técnicos Españoles para el Progreso de la Arquitectura Contemporánea (GATEPAC).

El discurso de Torres Balbás defendía un modelo regional y racional en tanto adecuado al ambiente y se basaba en el uso de materiales locales acorde a las corrientes europeas que disponían una escuela más higiénica en todos sus extremos, desde el local o los elementos materiales, hasta los personales y funcionales (López Martín, 1997, p. 81). Igualmente, otra corriente de pensamiento claramente visible en los modelos escolares diseñados por la Oficina Técnica fue el Krausoinstitucionismo, a través de su apelación y defensa de la educación activa, intuitiva, armónica y en contacto con el medio natural (López Martín, 1997, p. 81). Modelo de racionalidad regionalista entendido de diferentes formas según el observador.

² El arquitecto de tendencia monárquica y derechista Luis María Cabello Lapiedra defendía en los finales años diez el uso de fachadas donde primasen los estilos históricos nacionales y sobre todo los típicos de la localidad donde el nuevo edificio se construyese.

Para el grupo del GATEPAC, en clara confrontación con la Oficina Técnica como se verá a continuación, la arquitectura regional, identificada con tradicionalismo, nada tenía que ver con lo que debía ser la construcción de una escuela moderna, y argumentaba, “conservar los tópicos de aquella época por puro sentimentalismo es más absurdo aun, que perpetuarlos en otras construcciones” (A. C. Documentos de Actividad Contemporánea, 1933a, p. 17). Así, en defensa de un moderno estilo racionalista y funcional, abogaban en casos por la utilización de materiales desconocidos en la región que pudieran adaptarse a la construcción. Un ejemplo clarificador fue el uso de ventanas metálicas que adecuaban el edificio a las nuevas técnicas constructivas sin encarecer su construcción (figura 5.1. Imágenes 1 y 2), frente a, según su opinión, concepciones tradicionalistas y alejadas de “preocupaciones de monumentalidad” (A. C. Documentos de Actividad Contemporánea, 1933b, p. 25). Aunque la madera fue el material más utilizado en las construcciones de la Oficina Técnica en ningún momento rechazaron las ventanas metálicas, crítica que sí le realizaron los miembros del GATEPAC.

Figura 5.1

Detalle de ventanas metálicas y vista panorámica del edificio escuela.

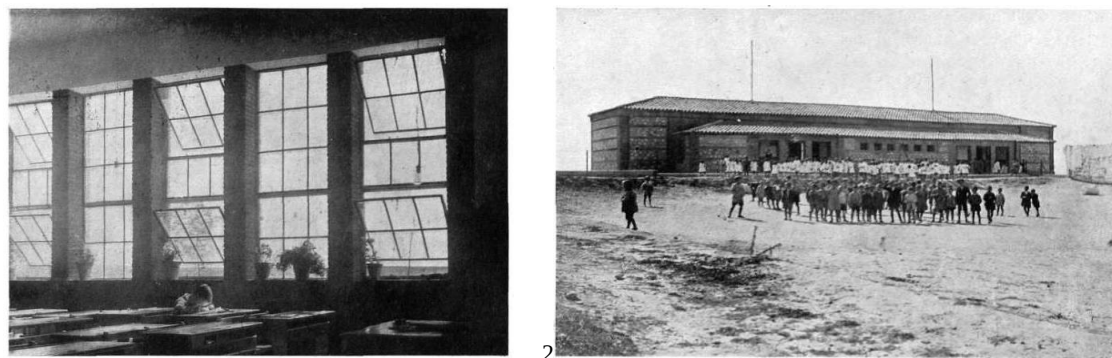


Imagen 1 y 2: Ventanal metálico de la escuela rural de Recas (Toledo) y vista panorámica de la misma, en A. C. Documentos de Actividad Contemporánea, 1933b, p. 24.

5.3.1. La Oficina Técnica y el G.A.T.E.P.A.C. la polémica constructiva

En muchas cuestiones de orden arquitectónico los miembros de la Oficina Técnica concordaron en un principio con el grupo de Arquitectos del GATEPAC fundado en 1930. Así, compartían el uso de aberturas exteriores, instalaciones deportivas e higiénicas y jardines anexos a las escuelas. Igualmente, hicieron públicas una serie de normas sobre arquitectura escolar para el caso catalán que coincidían con las emanadas desde las instancias del Gobierno central (A. C. Documentos de Actividad

Contemporánea, 1932a, p. 53), reclamando la participación de los Ayuntamientos en los asuntos de cultura y fijando un tanto por ciento de sus presupuestos, dentro de los cuales debía destinarse una parte a construcciones escolares.

Sin embargo, hacia fines de 1932 coincidiendo con la inauguración de la Exposición Internacional de Escuelas Modernas por el GATEPAC en el patio del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, se manifestaron públicos desacuerdos y se exigieron nuevas soluciones constructivas “en contraposición a las actuales construcciones escolares de tipo monumental, representativo e inútil” (A. C. Documentos de Actividad Contemporánea, 1932b, p. 39).

El periodista Luis Bello en acuerdo con estas opiniones, había iniciado ya desde el mes de marzo del mismo año una dura campaña a través del diario *Luz*, para influir en la política de construcciones escolares del Ministerio. Sus objetivos se centraban en reducir las exigencias normativas, dando mayor elasticidad a la aplicación de la ley y, en su opinión, proponer una escuela más eficaz con cualidades de solidez, limpieza, claridad y diafanidad (Bello Trompeta, 1932). Censuraba el modelo de construcción de escuelas de la Oficina Técnica considerándolo trasnochado y sustentaba su pensamiento en la máxima “menos gasto y más método” bajo el siguiente lema “una escuela no será perfecta si cuesta un céntimo más de lo que debe costar” (Bello Trompeta, 1932, p. 3). Sus palabras fueron refrendadas por un nutrido grupo de arquitectos vinculados al GATEPAC a través de un escrito público y, a fines de año como ya se ha anotado arriba, lo manifestaron en la citada Exposición sobre las Escuelas Modernas. El 25 de enero de 1933 Bello publicó otro documentado, aunque breve, artículo en portada en el que insistía en las causas del despilfarro que, a su juicio, se estaba cometiendo en la construcción de los grupos escolares de Madrid iniciados en 1931 (Rodríguez Méndez, 2009, p. 1.269). Bajo el título “A los socialistas y al pueblo de Madrid”, Bello refería el mal ejemplo de la capital aduciendo en el subtítulo “Por cada dos millones que gasta en escuelas, uno de ellos lo tira- Explicación del dispendio- Errores de construcción- Ocho kilómetros de cornisas” (Bello Trompeta, 1933, p. 1). Explicaba el autor “el ejemplo que aquí damos, referido solamente a Madrid, adquiere gigantescas proporciones si lo extendemos a toda España” (Bello Trompeta, 1933, p. 1). Un mes después, Torres Balbás pronunciaba su conferencia sobre “Los edificios escolares de la España rural” argumentando:

lo antipático, lo odioso y poco inteligente, no es que se defienda la supresión de cornisas y aleros y que se practique, sino que, con un espíritu inquisitorial, tan

español, se pretenda excomulgar a los que usan esos elementos arquitectónicos, con el mismo derecho que los que los suprimen. El alero y la cornisa tienen dos funciones: una, de protección de las fachadas, alejando de ellas las aguas de lluvia y humedades; otra, estética, de terminación horizontal de esas fachadas (1933, p. 73).

La polémica estaba servida. Los escritos de Luis Bello fueron apoyados con claro entusiasmo por una parte de arquitectos madrileños que se sumaron a la campaña mediante sendos telegramas de adhesión, entre ellos, García Mercadal, Bergamín, Muñoz Monasterio, Rivas Eulate, Lacasa, Blanco Soler, Zuazo, y Anasagasti, y otra parte de la sección catalana del GATEPAC como fueron Sert, Torres, Alzamora, Rodríguez, Ribas, González, López e Illescas. Además, se ha considerado que Bello, como lego que era en materia arquitectónica, no pudo elaborar por sí mismo sus muy documentados artículos y discursos, y al parecer fue García Mercadal quien le facilitó toda la información y asesoramiento (Fernández Polanco, 1990, citado en Rodríguez Méndez, 2009, p. 1.269).

Entre los días 16 y 28 de febrero de 1933, según relata Rodríguez Méndez (2009, p. 1.269) las construcciones escolares públicas fueron objeto de una reclamación parlamentaria en las Cortes españolas dirigida al Ministro de Instrucción Pública desde el Partido Radical con Bello a la cabeza. Bernardo Giner de los Ríos, en su calidad de coautor con Antonio Flórez, de los proyectos enjuiciados, se vio obligado a responder en la Cámara a las críticas ya conocidas. En cuanto a la estructura de los edificios, el arquitecto dio la razón al periodista, pues sus explicaciones se basaron en consideraciones ajenas a la construcción misma³. La primera razón que dio para justificar el empleo del criticado sistema estructural fue la mayor rapidez que ello comportó -tanto en fase de proyecto, como de construcción-, en un momento en que la urgencia era extrema. La segunda, y más importante, se basaba en la concepción de la construcción como medio de dar trabajo a los obreros, en un momento de profunda crisis económica.

³ En sus escritos Bernardo Giner de los Ríos llegaría a admitir la monumentalidad de los edificios proyectados y su mote como “el hombre de las cornisas”, pero rehusaría entrar en polémica sobre el tema. Reconoció igualmente la evolución hacia modelos más funcionales que tendieron al uso de terrazas y a la supresión de impostas y cornisas (Giner de los Ríos, 1980, pp. 142-144).

En el número 9 de la revista *A. C. Documentos de Actividad Contemporánea* (1933a) dedicado a escuelas se incluía con cierto tono sarcástico una fotografía en la página 17 (figura 5.2) con pie de texto muy representativa de la célebre polémica⁴:

Figura 5.2

Vista de la fachada de una escuela con sus alumnos en la puerta.



Una escuela que ha tenido que ajustarse a las normas de construcción vigentes y sus "diminutos" alumnos.

Fuente: *A. C. Documentos de Actividad Contemporánea*, 1933a, p. 17.

Para Rodríguez Méndez los modelos de Flórez presentaban excesivos espacios de servicio tales como pasillos, escaleras o vestíbulos frente a los espacios de uso como eran las clases, que presentaban además una altura libre desmesurada (2019, p. 196). En opinión de García Salmerón (1999, p. 276) es cierto que en sus primeros años la Oficina Técnica promovió una serie de proyectos con un estilo muy definido y cierto aire de monumentalidad que resultaban bastante caros, un ejemplo fue el de las escuelas de Villar del Arzobispo en Valencia (figura 5.3). Por tanto, tras la polémica surgida, se decidió suprimir parte de los elementos simbólicos y ornamentales y simplificar las formas, adoptando modelos más funcionales.

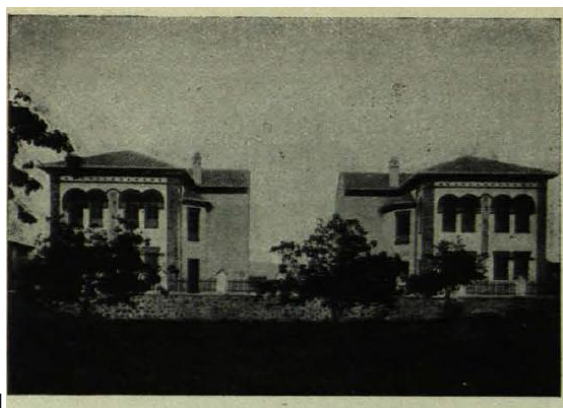
Siguiendo con Rodríguez Méndez (2009, p. 1.270) a pesar de su indudable importancia, la interpelación parlamentaria sobre construcciones escolares no tuvo gran

⁴ Remarcando esta idea podía leerse "las construcciones ha de estar en proporción con el tamaño de los niños (a escala del niño), lo que les da la ligereza y alegría que deseamos obtener del conjunto" (*A. C. Documentos de Actividad Contemporánea*, 1933a, p. 17).

trascendencia fuera de los límites del Congreso; el debate se celebró entre otros dos de gran relevancia y polémica que le restaron protagonismo: la interpelación sobre el episodio de Casas Viejas y la discusión de la Ley de Congregaciones Religiosas.

Figura 5.3

Vista de la escuela de Villar del Arzobispo en Valencia en 1927 y estado actual.



1



2

Imagen 1 Fuente: OTCE, 1927, p. 434. Imagen 2 Fuente: Ayuntamiento Villar del Arzobispo, Valencia.

En los planes de 1933 y 1936 para Madrid se rectificaron algunas de las soluciones constructivas más combatidas, tales como los aleros, que en adelante fueron eliminados. El cambio más importante afectó al aspecto exterior de los grupos escolares que, especialmente en los más tardíos, varió sustancialmente con la recuperación del ladrillo visto en fachadas, la simplificación de los paramentos y el empleo de tipologías más vanguardistas, todo ello debido también a la influencia de los jóvenes arquitectos que, de forma progresiva, se fueron haciendo con las riendas de la Oficina Técnica. Con todo, aún en 1934 Ballesteros y Sáinz seguían quejándose “de los edificios suntuosos, de grandes proporciones y de mucho precio”, pero no adaptados a las necesidades de la enseñanza:

Así, mientras la educación actual se funda en el contacto del niño con el medio natural, los edificios escolares lo encierran en un gran palacio incomunicado con el exterior; cuando la enseñanza tiene como instrumento más poderoso la actividad manual, en los grupos escolares sólo se construyen los locales precisos para las clases donde ha de realizarse una labor intelectualista; cuando toda la obra educativa ha de basarse en la colaboración de la escuela y la familia, las construcciones más recientes carecen de salones amplios donde puedan reunirse los padres de los alumnos (Ballesteros, A. y Sáinz, F., 1934, citado en Viñao Frago, 1993-1994, p. 49).

5.3.2. Modelos de edificios de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares y características arquitectónicas

En función a la organización de la enseñanza, el edificio de la escuela se clasificaba en tres tipos: unitaria de niños o niñas, mixta y graduada. Sobre estos tres tipos de edificios, la Oficina Técnica desarrolló varios modelos constructivos adecuados a las instrucciones técnico-higiénicas de 1923, al tipo de clima y a las premisas ya expuestas de solidez, sencillez y orientación⁵.

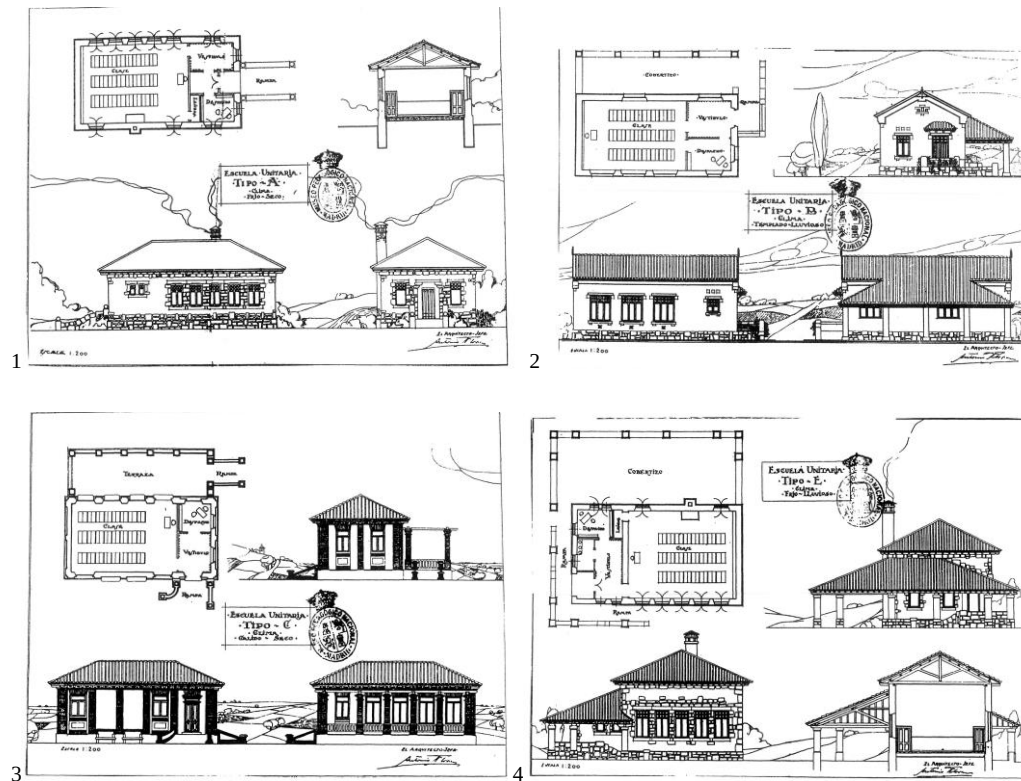
El modelo escolar básico diseñado por la Oficina Técnica y sobre el que se darían varias combinaciones, contaba con similar organización para la escuela unitaria y para la escuela mixta, además, fue el modelo por excelencia de los espacios rurales. Contaba con una única aula de clase con espacio y capacidad para un máximo de 50 escolares y un solo maestro, a veces ayudado por un auxiliar. En casos disponía de despacho para el maestro y vestíbulo que podía servir también como guardarropa. La biblioteca y el museo se ubicaba en una misma sala e incluso se podía reducir, en caso necesario, a unos armarios situados en la clase. Un porche de entrada y el patio con unos 400 metros cuadrados de terreno plantado de árboles completaban el conjunto de la escuela. Sobre este modelo escolar se dieron varias combinaciones de tipos de escuela para las que la Oficina Técnica diseñó seis bocetos: cuatro para escuelas mixtas o unitarias para niñas o para niños, serían edificios independientes (figura 5.4), y otras dos más para escuelas unitarias de niñas y niños, en las que la división sexual se hacía en un mismo edificio y de dos maneras diferentes: bien en un edificio de una sola planta, doblando los elementos constitutivos de la escuela en un solo edificio simétrico, separados por un eje

⁵ Anteriormente y según el R. D. de 26 de septiembre de 1904 y la disposición transitoria de 28 de abril de 1905, el 19 de noviembre de 1908 se publicó una colección de planos modelos de escuelas públicas de enseñanza primaria con 12 tipos, diseñados por el arquitecto jefe del negociado de Arquitectura Luis Domingo de Rute (Martí Alpera, 1934, p. 167). Los tipos, con posibilidad de adaptación a las circunstancias especiales de clima, población escolar y materiales constructivos de cada localidad, presentaban esquema simétrico, una única planta con una o dos clases y sin alojamiento para el maestro, “lamentable error” desde el punto de vista de Martí Alpera para el que en las escuelas del campo o de pequeñas localidades era de gran conveniencia que el maestro tuviese un alojamiento en el mismo edificio escolar (1934, p. 168). Aún así, desde principios del siglo XX y en contra de las recomendaciones de otros tantos pedagogos, lo más frecuente fue incluir las viviendas de los maestros en los edificios escolares reproduciendo el tipo constructivo de *Mairie-école* muy utilizado en Francia a partir de la Tercera República, consistente en un edificio lineal simétrico dividido en tres partes siendo la central de dos plantas (segunda para vivienda de maestro) y las laterales ocupadas por clases (Rodríguez Méndez, 2019a, p. 188). Sería el tipo nº 7 de Rute con aulas dispuestas en pabellón longitudinal y pabellones transversales en los extremos y en el centro, salientes por la parte posterior. Una variante del tipo fueron los proyectos de escuela rural diseñados por Francisco de Paula Oliver a partir de un encargo del Ayuntamiento de Cartagena. Un primer tipo sería para escuela de una clase en planta baja y un segundo tipo de dos plantas para escuela de dos clases (ver capítulo VII, apartado 7.6.1); ambos agrupaban casa del maestro y aulas, aunque con accesos independientes, siguiendo adecuadas normas y con unos costes más que razonables (Martí Alpera, 1934, pp. 171-177).

central (división horizontal, figura 5.5. Imagen 5 y 6), o bien un edificio de dos plantas iguales (división vertical, figura 5.5. Imagen 7 y 8).

Figura 5.4

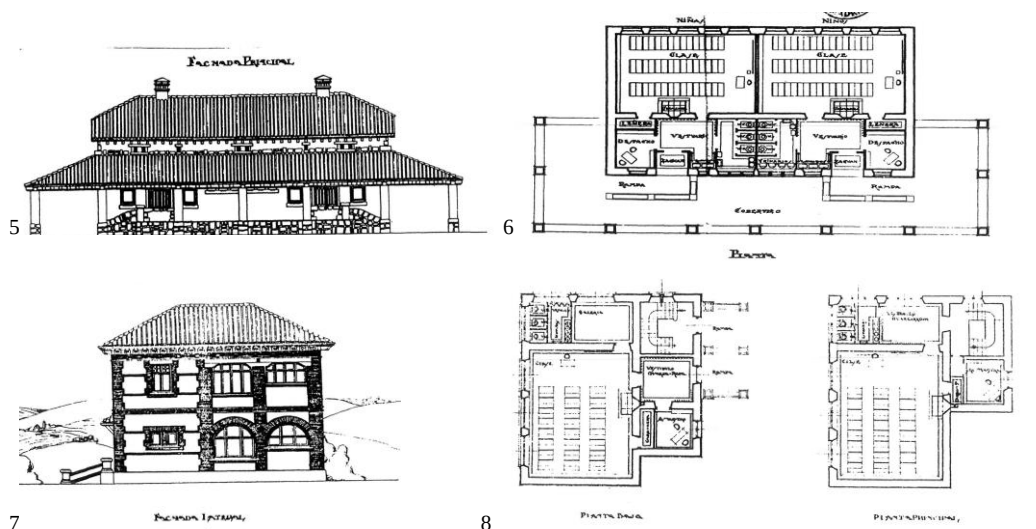
Modelos de aulas unitarias o mixtas para clima frío-seco (1), templado-lluvioso (2), cálido-seco (3) y frío-lluvioso (4).



Fuente: Imagen 1, 2, 3 y 4, Instituto Nacional de Previsión, 1924, citado por Lahoz Abad, 1993-1994, pp. 141-142.

Figura 5.5

Modelos de aulas unitarias separadas bien en una planta (5 y 6) o en dos (7 y 8).



Fuente: Imagen 5, 6, 7 y 8 Instituto Nacional de Previsión, 1924, citado por Lahoz Abad, 1993-1994, pp. 143-144.

Esta época marcada por los modelos diseñados por la Oficina Técnica de aulas unitarias fue denominada por Isabel Cantón como la “época agrícola o campesina” (2016, p. 291) y se extendería hasta los años 60. En líneas generales la estructura escolar ampliaba sus espacios, así como las dependencias, contando aseos, leñeras y casas para el maestro, que a partir de 1928 podrían construirse anexas a las escuelas, aunque con accesos independientes (R. D. de 10 de julio de 1928, *Gaceta de Madrid*, de 15/07/1928, pp. 245-248). Sobre este tipo existen algunos pocos ejemplos en el caso del espacio rural murciano, pues la mayoría no fueron obras de nueva construcción sino locales alquilados y acondicionados para escuelas. Caso distinto fue el de la construcción de grupos escolares.

Por su parte, la escuela graduada implicó una organización diferente del espacio en tanto la clasificación de los niños por edades, grados o nivel de conocimientos en clases separadas y la estructuración de las materias por el sistema cíclico. Las escuelas graduadas podían ser de tres, cuatro, seis y hasta ocho grados, en cuyo caso eran en realidad grupos escolares, que podían contar con variadas dependencias tales como bibliotecas que servían también de espacio de circulación, escaleras, museo, salón de actos, aula para trabajos manuales, cantina, gimnasio, etc. (Lahoz Abad, 1993-1994, p. 138).

En cuanto a las características de los nuevos edificios construidos, desde los años 20 hasta 1936 se basaron fundamentalmente en elementos comunes como fueron los cimientos a base de mampostería con mortero, cal y arena. Los muros y tabiques eran mayoritariamente de ladrillo y al interior de las aulas se dispusieron zócalos que se recubrían con yeso. Para dar solidez y consistencia al edificio se recurría al armazón metálico y bovedillas. Los suelos de aulas, bibliotecas y museos eran de tabla machihembrada de pino y el resto de cemento. Se recomendaba un empedrado sobre hormigón alrededor del edificio para alejar las humedades (Cantón Mayo, 2018, p. 27). En general se adaptaron a cuestiones de tipo funcional, al tipo de construcción de la localidad y a la evolución económica del territorio donde se ubicaron, de ahí que en las zonas rurales los edificios de escuelas fuesen sencillos y de asequible construcción. Además, en las zonas rurales, la arquitectura escolar coincidía con la arquitectura doméstica tanto en la estructura y forma de los edificios como en los materiales y parquedad de elementos ornamentales que no fuesen imprescindibles (Cantón Mayo, 2016, p. 292). En la provincia de Murcia destacaron algunos ejemplos de grupos escolares que se citan en el capítulo correspondiente donde se referirá la tipología de sus escuelas rurales y las características principales de los edificios.

5.4. Influencia de la corriente higienista en la tipología y estilo de las construcciones escolares republicanas

En líneas generales, y al igual que en otros aspectos, la influencia de la ILE se plasmó en los planteamientos teórico constructivos que guiaron las construcciones escolares durante la etapa republicana. Dichos planteamientos estuvieron regidos por los postulados de la corriente higienista que abogaba por la construcción de locales en base a unas instrucciones técnico higiénicas que garantizasen el correcto estado y condiciones de los edificios escolares. Se pretendía así que las nuevas escuelas, siguiendo criterios médico sanitarios relacionados con la importancia de la salud y la higiene, fuesen locales ventilados, bien emplazados y orientados, soleados y alejados de focos de infección. Las bases sobre el tipo y estilo de los edificios quedaron establecidas en la R. O. de 31 de marzo de 1923 (Dirección General de Primera Enseñanza, 1923, pp. 524-527), que no era sino la reedición por parte de la Oficina Técnica de las instrucciones publicadas en 1905 (López Martín, 1994, p. 133). Siguiendo a Pilar Lahoz la corriente higienista escolar en España se introdujo tardíamente a lo largo del siglo

XIX, sobre todo en la segunda mitad, siguiendo el modelo del higienismo europeo. Este proceso se desarrolló a través de tres fases superpuestas (1992, pp. 103-104):

- una primera a través de los exiliados políticos y la asistencia de educadores españoles a conferencias y congresos europeos, a través de la lectura de trabajos sobre higiene y prevención, arquitectura escolar y métodos pedagógicos traducidos al español, y al desarrollo de las ciencias médico-sanitarias en relación a las grandes epidemias.
- una segunda fase impulsada por liberales, regeneracionistas y otros grupos progresistas del país como la ILE.
- la tercera fase como puesta en práctica de las teorías o ideas normativizadas con anterioridad. Su desarrollo comenzó a ritmo lento con la construcción de edificios escolares, se activó durante la Dictadura y cristalizó con las construcciones escolares republicanas.

Además, mostró sus efectos desde dos vertientes: como materia impartida para informar y formar hábitos de conducta y con relación a la higiene de la enseñanza, referida tanto a los métodos, programas y tiempos de aprendizaje (el horario y calendario escolar), como a las condiciones materiales de la escuela: arquitectura, mobiliario⁶, material de enseñanza, etc. (Lahoz Abad, 1992, p. 105). De este modo, Guereña llegó a afirmar que el siglo XIX y sobre todo su segunda mitad nos aparece como “el siglo de la higiene, de la preocupación o de la sensibilidad higiénica, por no decir de la presión higienista sobre la sociedad” (2000, p. 62), pues incluso más allá de los límites propios de la escuela la higiene pasó a convertirse en una cuestión de primer orden. En síntesis, y siguiendo a Moreno Martínez (2006), los esfuerzos realizados con el fin de mejorar la escuela y superando las paredes de las aulas, lograron eliminar todo aquello que pudiese dañar la salud de los escolares, consiguiendo

⁶ En palabras de Pilar Lahoz “la evolución del mobiliario escolar es una de las más claras manifestaciones del gran poder conformador que el higienismo tuvo sobre la historia material de la escuela: la disposición del asiento, su distancia del suelo, la separación vertical de la mesa, las formas del respaldo, la inclinación del tablero, etc., fueron escrupulosamente calculadas de acuerdo a la talla de los escolares y a las leyes del crecimiento. El Museo Pedagógico estudió los distintos diseños europeos y trató de adaptarlos a las peculiaridades físicas y económicas de nuestro país, creando el modelo de mesa bipersonal conocida con el nombre de ‘mesa del Museo’ ” (1992, p. 105), ver Museo Virtual de Historia de la Educación, <https://www.um.es/muvhe/itinerario/el-pupitre-escolar-1881-1958/>. De igual modo, desde una concepción más sociológica, el nuevo diseño del mobiliario escolar también implicaba una mayor libertad y autonomía para el estudiante acorde con los nuevos planteamientos paidocentristas renovadores de la escuela.

aglutinar un elenco de voluntades, no sin resistencias ni desencuentros, y generar un amplio conjunto de reflexiones, propuestas, debates, iniciativas y actuaciones de cambios en las concepciones y la configuración práctica de los espacios escolares, la organización del tiempo escolar, los currícula y experiencias educativas llevadas a cabo en tiempos o espacios no estrictamente escolares (2006, p. 814).

Durante el sexenio democrático, el Decreto Ley de 18 de enero de 1869 (*Gaceta de Madrid*, de 23/01/1869, pp. 1-2) estableció importantes novedades en la definición del edificio-escuela, intensificando los criterios higienistas. En su primer artículo se apremiaba a la Escuela de Arquitectura para la realización de proyectos de tres modelos de escuelas y en el segundo se definían las características básicas de las mismas: “Todas estas escuelas tendrán precisamente un local para clase o aula, habitación para el profesor, una sala para biblioteca, y jardín, con todas las condiciones higiénicas que exige un edificio de este género” (artículo 2, p. 1). La concepción de un espacio específico para escuela y con una amplitud necesaria y varias estancias para distintos usos, sería un elemento básico en la ejecución de los nuevos edificios. El edificio escolar debía dotarse así de unas condiciones y características físicas y autonomía institucional, derivada de una serie de procesos ligados entre otras cuestiones “a la creciente complejidad y la diferenciación social y paulatina profesionalización del cuerpo docente” (Moreno Martínez, 2006, p. 799).

Para las fechas, pedagogos y arquitectos fueron introduciendo, a modo de recomendaciones, una serie de normas higiénicas recogidas de los países europeos. Los proyectos para la construcción de escuelas presentados a concurso por Francisco Jareño en 1869 tras su visita a la Exposición Universal de París de 1867 y sus viajes a Sajonia y Prusia, y los diseños de Repullés y Vargas en 1878⁷ a partir de sus viajes por Francia

⁷ Los proyectos de este arquitecto muy exigentes en sus recomendaciones higiénicas y en cuanto a ubicación y orientación del edificio, incluían sala de clase, patio de recreo con zona cubierta, una fuente y un huerto escolar, siendo el gimnasio poco necesario en las zonas rurales. Para Enrique M^a Repullés a la sazón miembro de la Sociedad Internacional de Salubridad e Higiene, la higiene, a menudo olvidada en los edificios escolares era una cuestión indispensable que debía estar considerada como parte integrante del propio edificio, “ya que mal podrían funcionar, en otro caso, las facultades intelectuales”. Sus propuestas “se orientaban hacia el objetivo de que se diseñaran edificios limpios, en los que se ofreciera a sus ocupantes las máximas facilidades para mantenerlos salubres (...) y expresaba que «no basta que un edificio sea bello y perfectamente construido, para que cumpla con su destino, sino que necesita ser higiénico y tener comodidad para el servicio a que se dedica»” (Campos Calvo-Sotelo y Muro García-Villalba, 2020, p. 377).

y Bélgica, constituyeron buenos ejemplos de la adaptación de naturalismo e higienismo (jardín, agua, aire y luz) a los edificios escolares españoles. Esta confluencia se encontraría también en otros arquitectos y pedagogos de ideología krausista (Lahoz Abad, 1992, pp. 107-108).

Destacadas fueron las ideas al respecto de F. Giner de los Ríos que al igual que Bartolomé Cossío reclamaba el diseño de la escuela por los pedagogos, rechazando que fuesen el arquitecto, el médico, el ingeniero o el industrial los llamados a decidir sobre el arreglo y organización de los centros (Lahoz Abad, 1992, p. 110) y abogaba de igual modo por una enseñanza al aire libre en comunión con la naturaleza y donde el campo escolar se convirtiese en auténtico laboratorio de aprendizaje y experimentación (De los Ríos, 1884, p. 17). Así, las escuelas ubicadas en entornos rurales constituían para el fundador de la ILE lugares privilegiados, de ahí que reclamase buenos maestros para el campo que supiesen apreciar las bondades de aprendizaje y enseñanza que ofrecía la naturaleza. Sin embargo, la escuela rural imaginada por F. Giner de los Ríos distaba mucho de la realidad de gran parte de las escuelas rurales españolas del último tercio del siglo XIX.

En 1882 coincidiendo con el Congreso Pedagógico Nacional, se celebró en España el Congreso Nacional de Higiene que trataba de concienciar “sobre la necesidad de higiene que padecía nuestro país” (Lahoz Abad, 1992, p. 109). Eusebio Aguileta en su intervención, defendió la higiene del local escuela solicitando que se eliminasen los locales deficientes y que se suprimiesen las Juntas Locales de Primera Enseñanza, que habían demostrado su incapacidad e inoperancia funcional en cuanto a la vigilancia y observación de las escuelas. Otros temas versaron sobre cuestiones más generales de higiene escolar y algunos más precisos, como las “condiciones higiénicas del libro”, en relación a la proporción entre la cantidad y calidad de los contenidos y la capacidad cerebral del niño para asimilarlos y las colonias escolares de vacaciones.

Posteriormente, tras su creación, el Ministerio de Instrucción Pública se encargó de divulgar algunas leyes sobre higiene escolar que se asentaban sobre las instrucciones y recomendaciones de muchos de los médicos, pedagogos y arquitectos citados. En 1905 siendo ministro de Instrucción Pública el médico Carlos M^a Cortezo se dictaron las instrucciones técnico higiénicas aludidas más arriba y que servirían de base a las normas establecidas en la citada R. O. de 31 de marzo de 1923 por parte de la OTCE. Esta normativa higienista, como señalaba Fernández Ascarza (1924, citado en Lahoz Abad, 1992, p. 112), estaba “perfectamente avenida con los preceptos de la más severa

higiene, marcando el dominio higienista sobre el patrón de la escuela, en detrimento de los criterios pedagógicos que habían de informar el espacio escolar”. En las instrucciones se especificaba el correcto emplazamiento de la escuela, la orientación, los espacios libres, las técnicas constructivas y los materiales, el número de habitaciones y su distribución, así como la instalación de elementos higiénicos específicos (lavabos, retretes, urinarios), las dimensiones de las aulas, los huecos para su iluminación, los sistemas de ventilación y los de calefacción. La principal novedad en 1923 fue la de ofrecer modelos arquitectónicos adaptados a las diferentes regiones o climas de la geografía española, aporte que mantuvieron las construcciones edificadas durante la Segunda República en concordancia con el referido regionalismo arquitectónico.

Junto a la influencia institucionista e higienista sobre las construcciones escolares republicanas y especialmente del primer bienio, también se ha señalado una influencia krausista y masónica en el estilo arquitectónico, pues se conjugaba lo universal y lo regional, la solidez y la sencillez (Ureña, 1990). De igual modo, se destaca la influencia positivista ligada a una concepción más racional de la organización escolar.

La apuesta y defensa del sistema graduado implicaba necesariamente la proyección de edificios con varias y distintas aulas para los diferentes grupos de edad lo que exigía de forma imperativa un mayor espacio para edificar la construcción, o bien si el solar era algo más limitado que ésta se alzase en varias plantas. La adaptación de la construcción a la especificidad de cada provincia y lugar concreto derivó en lo que se ha conocido como el regionalismo arquitectónico puesto en práctica por los arquitectos de la Oficina Técnica.

Sin embargo, como ya se ha anotado, la distancia entre la normativa y la realidad fue grande y sobre todo en lo referente a aulas rurales. Muchas escuelas se ubicaron en locales improvisados cuyo uso era muy distinto al de una escuela, de ahí que su acondicionamiento en varios casos no fuese el más oportuno. Fueron muchos los ejemplos a lo largo de toda la geografía española descritos por Luis Bello en su intensa y extensa cruzada por las escuelas de España.

Básicamente los republicanos, aunque modificaron y ampliaron la Orden de 1923 mantuvieron su esencia en las construcciones emprendidas a partir de 1931. Herencia de F. Giner de Los Ríos y de la normativa anterior, fue la atención prestada al campo escolar. Así las nuevas escuelas dispondrían dentro del recinto escolar de un amplio espacio exterior que sirviese tanto para el desarrollo de actividades físicas, como para el juego y el aprendizaje al aire libre; también de un pórtico de entrada semicubierto.

Muchas escuelas rurales edificadas durante los años treinta delimitaron el recinto escolar con un bajo muro que definía el espacio y otras tantas integraban el edificio y el espacio circundante. Ejemplos hubo varios, por citar algunos del primer caso serían la escuela de Bronchales en Teruel datada para 1934 y del segundo la escuela de Añón en Zaragoza, las unitarias de Villanueva del Río Segura en Murcia o la de Campos de Puerto/Son Callar en Baleares hacia 1932 (todas excepto las de Murcia en García Salmerón, 2004).

5.5. La financiación en la creación y construcción de escuelas

Tradicionalmente había sido el municipio el encargado de financiar, gestionar y aun propiciar las tareas de la instrucción primaria, pudiendo contar con el auxilio del Estado en caso de no poder costear por sí solos los gastos de la primera enseñanza. A partir de 1900 con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y la asunción por parte del Estado del pago al personal y material de escuelas públicas, pareció que el problema presupuestario entraba en vías de solución (López Martín, 1997, p. 68). Sin embargo, tres decretos posteriores primero el R. D. de 26 de octubre de 1901 (*Gaceta de Madrid*, de 30/10/1901, pp. 497-499), y los RR. DD. de 26 de septiembre de 1904 (*Gaceta de Madrid*, de 29/09/1904, pp. 1.097-1.099) y de 28 de abril de 1905 (*Gaceta de Madrid*, de 29/04/1905, pp. 405-406) después, ratificaron la responsabilidad municipal en la construcción, reparación y conservación de los edificios escolares, pudiendo acogerse a subvenciones por parte del Estado que variaban según los casos. Lo más relevante fue que el R. D. de 28 de abril de 1905, se acompañó de una “Instrucción técnico-higiénica”, por la que se regulaban los aspectos de salubridad y condiciones higiénico-pedagógicas de las construcciones escolares (López Martín, 1997, p. 69). Con todo, en acertadas palabras de López Martín:

la limitación de recursos de los Ayuntamientos y la escasez en los auxilios del Estado, por no entrar en el tema del caciquismo, corrupción o mala gestión de no pocos Ayuntamientos, propician una radiografía de nuestras escuelas en locales alquilados, destartalados, sucios y faltos de condiciones higiénico-pedagógicas (1997, p. 69).

Esta situación se agudizaba aún más en el espacio rural donde muchos municipios mostraron su incapacidad económica no ya para construir, lo cual era prácticamente

inviabile aún con el auxilio estatal, sino para hacer frente a alquileres de edificios para escuelas, a su mantenimiento y para costear el alojamiento de los maestros. Fueron frecuentes los desalojos de maestros de sus viviendas por no atender las corporaciones locales los gastos de alquileres. Rafael Altamira abogaba por un cambio de modelo “Hay que abandonar el sistema e invertir completamente los términos. El Estado dejará de subvencionar la construcción de escuelas; será él quien las construya, fijando el plano y el presupuesto, sobre la base de los solares y de los precios de construcción corrientes en la localidad” (Altamira, 1912, p. 104). Poca resonancia tuvieron sus palabras, pues en la mayor parte de casos se intercedió por la participación de los municipios en las obras mediante asignaciones bajo argumentos de mayor control y eficiencia económica que no siempre tuvieron los resultados esperados. En relación a los presupuestos, refiere López Martín, “pueblecitos de 350 habitantes tienen un presupuesto anual de Instrucción Pública para 1925 de 1.100 pesetas cuando la construcción de un grupo escolar de tres secciones cuesta unas 70.000 pesetas o 30.000 pesetas si hablamos de una escuela unitaria” (1997, p. 79) ello explica el retraso crónico en cuanto a infraestructura escolar y nuevas construcciones en las zonas más deshabitadas.

Durante los años siguientes aparecieron más disposiciones que trataban de regular las obligaciones de municipios y Estado en cuanto a construcción escolar. En 1924 durante el período primorriverista y mediante R. O. de 12 de abril (*Gaceta de Madrid*, de 17/04/1924, pp. 355-356) se creó una Junta para el Fomento de Escuelas Nacionales, financiada con fondos del Instituto Nacional de Previsión. La idea, con claros antecedentes para el caso de la ciudad de Barcelona, era ofrecer créditos a bajo coste (3-4%) para construir edificios sobrios y modestos, pero higiénicos y confortables, pagando el préstamo con la cantidad invertida anualmente en el alquiler de los locales para escuelas (López Martín, 1997, p. 72). En una publicación impresa se expusieron las condiciones higiénicas y pedagógicas que debían reunir los edificios escolares, se añadieron los modelos para la documentación y se mostraron los tipos de edificios escolares (unitarias y un modelo graduado de seis secciones) diseñados por la Oficina Técnica (figura 5.6).

Figura 5.6

Portada de la publicación del Instituto Nacional de Previsión, 1924.

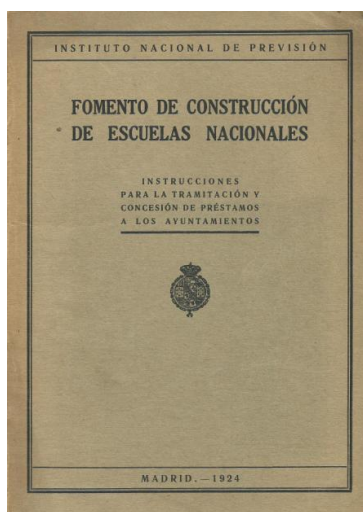


Imagen del libro *Fomento de construcción de escuelas nacionales. Instrucciones para la tramitación y concesión de préstamos a los ayuntamientos* publicado en Madrid en 1924.

Con la aprobación del presupuesto extraordinario a partir de 1927, interrumpido después con la crisis, hubo numerosas peticiones por parte de los Ayuntamientos, cuya gestión fue difícil de tramitar, y aunque se abogó por una mayor intervención municipal en las obras bajo argumentos de mayor control y eficiencia económica, resultó todo lo contrario y como había venido sucediendo, fueron los Ayuntamientos más pudientes los que mayormente se beneficiaron de las ayudas y subvenciones en detrimento de las zonas rurales más pobres que con escasos recursos se veían impedidas a solicitar escuelas. Ello supuso que en muchos casos la demanda de los ayuntamientos solicitando subvenciones sólo se diese cuando contaban con fondos para ello y no coincidía con la demanda real de puestos escolares. Y aún más, aún sin contar con fondos suficientes para habilitar, alquilar o construir edificios también hubo ayuntamientos que solicitaron escuelas y al concederlas éstas se instalaron en espacios muy poco aptos para el desempeño pedagógico, lo cual explica las visitas de inspectores a las nuevas creaciones y las denuncias sobre el estado de las mismas a pocos meses de su apertura.

La falta de fondos municipales para cumplir los requisitos exigidos y la dificultad de conseguir la ayuda estatal, llevó a plantear una tercera vía para la construcción de escuelas: la colaboración vecinal, tanto en cesión de solares como en prestación de fuerza de trabajo a las obras de los edificios. Es difícil cuantificar las obras construidas bajo estos parámetros, hubo ejemplos notables por toda la geografía española como los relatados por Luis Bello en su popular *Viaje*, también el de las Sociedades Indianas

Asturianas, los indianos maragatos⁸, la Fundación Escuelas de Selgas, la actuación de los inmigrantes gallegos, o los de La Rioja (estudiadas por Mato Díaz, 1992, pp. 95-115; Terrón Bañuelos y Mato Díaz, 1992; Peña, 1991 y Zapater, 1991), cuyo peso, sin duda, fue importante sobre todo en las zonas rurales. Con todo, aunque las nuevas construcciones mejoraron en términos generales en calidad e idoneidad, todavía hasta época republicana no se abordaría la cuestión de la financiación.

Tras el triunfo republicano, la aprobación del Decreto de 7 de agosto de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 08/08/1931, pp. 1.063-1.064) volvió a considerar la situación de los Ayuntamientos más pobres y contempló la subvención completa de la construcción escolar, siempre y cuando se aportase el solar. Fue el caso de algunas pequeñas escuelas según García Salmerón, por ejemplo en Valverde de Valdelacasa, El Arco, Aldearrodrigo, Cristóbal, Cabeza del Caballo, Valdehijaderos y Sanchón de la Ribera en la provincia de Salamanca; en varias pedanías de Umbrías en Ávila; en Robledo de Mazo y Madridejos en Toledo; en Paniza, provincia de Zaragoza; en El Ruedo-Arriate, Vereda de la Fuente-Montejaque, Huerto de los Morales-Faraján, El Ejido-Parauta, Barrio de la Estación-Benaoján, Cartajima, Paraje de las Cruces-Alpandeire, Benaoján en Escambrones, La Yunquera, Igualaja, Júzcar, Riógordo, Rincón de la Victoria-Benagalbón, todas en Málaga donde además el Estado construyó la Normal y las escuelas graduadas anejas; Palos de la Frontera en Huelva; San Ildefonso en Valsaín y Villar de Sobrepeña en la provincia de Segovia; Galende, Villaescusa y Bóveda de Toro en Zamora; Vandellós en Masriudoms, Vandellós en Masboquera y Mora de Ebro en Tarragona; Perales del Puerto y Valdestillas en Cáceres; la reforma de la graduada Da Guarda en A Coruña; Lalín en Pontevedra; Gimileo en La Rioja; Chamartín de la Rosa en el Barrio Cuarenta Fanegas, Valdilecha en Madrid (2018, pp. 349, 352, 364, 386, 388, 401, 403, 409, 422, 440-441, 444, 446, 449) la mayoría escuelas rurales.

El incentivo y estímulo de la llegada de la escuela al campo fue mayoritariamente obra de los republicanos. Además, la implicación estatal en las construcciones escolares alcanzó su máxima expresión durante la etapa republicana; la OTCE realizó una gran labor de proyección, subvención y construcción de escuelas. Sin embargo, todavía en el régimen mixto, el mayor esfuerzo constructivo fue realizado por los Ayuntamientos.

⁸ Por ejemplo, la Asociación de Naturales de Val de San Lorenzo en La Habana colaboró en 1919 a la construcción de una escuela en la comarca de La Maragatería en León, estudiada por Cantón Mayo, 2018, pp. 52-53.

El 16 de septiembre de 1932 se aprobó una Ley (*Gaceta de Madrid*, de 18/09/1932, pp. 2026-2028), enmarcada en el Plan Nacional de Cultura, por la cual se emitieron 400 millones de deuda por el Estado para garantizar la puesta en práctica de las subvenciones para construcción de escuelas (un 90% se destinaría a escuelas primarias de nueva planta, subvenciones, gastos de instalación y material, reparación conservación y adaptación de edificios ya existentes)⁹.

La aprobación de la Ley reflejaba además de la intención política del nuevo régimen en el fomento de las construcciones escolares, la necesidad de cubrir el vacío que había dejado el antiguo presupuesto extraordinario de 1927, que fue suspendido con la crisis de 1929. También, la actuación del gobierno fue vista como un auténtico plan para fomentar la obra pública ofreciendo trabajo a los parados que para las fechas se contaban en el país y que, en las zonas agrícolas del sur, debido al trabajo estacional, eran bastantes. Así por ejemplo se refleja en el caso de estudio en las obras de construcción de las escuelas unitarias en Villanueva del Río Segura en 1932 donde se contrató como albañiles a los braceros disponibles y, en los expedientes de creación y reforma de escuelas del ayuntamiento de San Javier que solicitaban en 1936 la reanudación de las obras de creación de escuelas “para mitigar el paro obrero en la villa” (Expedientes de creación y reforma de escuelas, 12/06/1936, AMSJ).

Posteriormente y continuando con la financiación, el Decreto de 5 de enero de 1933 (*Gaceta de Madrid*, de 10/01/1933, pp. 246-248), volvió a proponer la aportación municipal, en una escala del 5 al 50 por ciento (p. 246), según la riqueza y posibilidades económicas de cada Ayuntamiento. Apunta García Salmerón que se debe tener en cuenta “que la aportación estatal no podía superar las 20.000 pesetas por grado (por aula) pues era la cifra que sirvió de cálculo para fijar en 400 millones la cantidad necesaria para levantar las 20.000 escuelas” proyectadas (1999, p. 265).

Con el cambio de gobierno durante el bienio siguiente, si bien se mantuvo cierto interés por las construcciones escolares, su ritmo se contrajo y variaron algunos aspectos que tenían que ver con la cuantía aportada por los ayuntamientos, que se incrementó ligeramente volviendo a ser del 10 por ciento como mínimo, las subastas de obras por oferta pública y las instrucciones técnico higiénicas. La aprobación del Decreto de 15 de junio de 1934 (*Gaceta de Madrid*, de 17/06/1934, pp. 1.765-1.768) apeló a la

⁹ Tras la sanción de la Ley y hasta 1934 “el resultado final fue de 40 proyectos presentados, 28 inaugurados y el resto en construcción. Flórez fue el encargado de organizar todo el trabajo a llevar a cabo” (Cabieces Ibarrondo, 2016, p. 90).

responsabilidad de los ayuntamientos sobre las escuelas “que se encuentran en punible abandono, con grave daño para la salud de los niños y con notoria ineficacia para la labor del Maestro” (p. 1.765). Se mantuvo el sistema de construcción directa por parte del Estado restando la cuantía a los presupuestos del municipio, o bien la construcción directa del municipio mediante subvención. Así, se establecía un régimen “vigilante y severo” por parte de inspectores (artículo 4) para que los municipios cumpliesen con sus obligaciones en construcción de edificios y dotación de mobiliario escolar, aún los más humildes. Únicamente en condiciones de extrema pobreza debidamente justificada, se podría solicitar al Ministerio la disminución o supresión de las aportaciones. También, se daba mayor sencillez a las construcciones escolares, sin que ello hubiera de tener repercusiones en las condiciones higiénicas de los edificios. Además, se establecía la elección de los solares por los arquitectos y la conveniencia de que éstos residiesen en las provincias cuyas construcciones de escuelas dirigían.

En líneas generales existieron dos modalidades: la construcción directa por el Estado con el aporte municipal fijado (construcción tutelada por el Estado a través de la OTCE), o la construcción por el ayuntamiento mediante la recepción de la subvención (construcción municipal).

Para la ejecución de las obras bien podían hacerlo los propios municipios, bajo supervisión de su arquitecto municipal, o bien el Estado que, tras una subasta pública, las adjudicaría a un contratista, quien debía someterse a la dirección de un arquitecto de la Oficina Técnica. La opción de la construcción municipal bajo supervisión del arquitecto de cada localidad fue mayoritaria en Murcia y en algunas otras provincias españolas como Almería, Córdoba, Granada, Huelva, Sevilla, Huesca, Asturias, Palma de Mallorca, Las Palmas de Gran Canaria, Cantabria, Toledo, Burgos, León, Segovia, Soria, Barcelona, Gerona, Lérida, Tarragona, Alicante, Castellón, Valencia, Badajoz, A Coruña, Lugo, Pontevedra, algunos municipios madrileños, Navarra y Vizcaya. En Cuenca, Guadalajara, Jaén, Málaga, Zaragoza, Ceuta, Palencia, Salamanca, Valladolid, La Rioja y Madrid capital primó más la edificación directa por parte del Estado. Por su parte, Teruel, Albacete, Ciudad Real, Ávila, Zamora, Cáceres, Guipúzcoa, presentaron cifras muy igualadas en cuanto a construcción directa por el Estado y por los ayuntamientos (García Salmerón, 2018, pp. 342 a 464). En el caso de Orense no hay solicitud de subvención por parte del ayuntamiento y únicamente se tramitó un expediente de dos escuelas unitarias en Béariz por las que la corporación no efectuó aportación (García Salmerón, 2018, p. 442). En el caso de Álava, Las Palmas y Tenerife

no se realizaron construcciones tuteladas por el Estado durante el período republicano, todas respondieron a construcción por el ayuntamiento mediante subvención (García Salmerón, 2018, pp. 372, 458-459).

En su extenso estudio sobre construcciones escolares, García Salmerón destaca el mayor protagonismo municipal frente al del Estado durante el período republicano en lo referente a las construcciones escolares, tanto de edificios como de aulas. Así afirma la autora “el ritmo y forma en la expansión de la red escolar pública durante estos años fueron marcados por los municipios, y secundados o acompañados por la acción del Estado” (Rodríguez Méndez, García Salmerón, Viñao Frago, 2020, p. 663). Los ayuntamientos proyectaron 6.957 aulas correspondientes a 1.797 edificios, de estas cifras, se terminaron 1.664 aulas y 469 edificios. Por su parte el Estado proyectó 2.751 aulas y 525 edificios y de éstas se terminaron un total de 1.265 aulas y 244 edificios (García Salmerón, 2018, p. 144). Aunque las cifras implican un 71,66% de iniciativa municipal en los proyectos frente al 28,33% de la estatal, claramente los datos de obras finalizadas tanto de edificios como de aulas estuvo más igualada. Quizá ello demuestre una planificación más acorde a los presupuestos y realista por parte del Estado, frente a unos proyectos municipales muy ambiciosos, pero poco razonables. La incapacidad de la mayoría de los Ayuntamientos españoles para hacer frente al gasto de construcciones y habilitación de locales escolares, así como a su posterior mantenimiento no fue una novedad durante el período republicano. Además, muchas de las pequeñas corporaciones locales que recibieron subvenciones para escuelas e iniciaron obras no pudieron concluirlos, en casos por la interrupción que supuso el inicio de la guerra, a veces por la falta de compromiso en la ejecución de las obras. Las deudas municipales en todos los ámbitos arrastraban largos retrasos. Posiblemente el estímulo estatal derivado del afán de *sembrar* escuelas por toda la geografía española no favoreció la lógica de la planificación de las corporaciones locales que, contagiadas por la revolución escolar, solicitaban nuevas aulas sin una previa valoración de su capacidad económica y de gestión. Clarificadoras en este sentido fueron las palabras de Gabriel Jackson

Cuando los funcionarios municipales, siguiendo la vieja costumbre, venían a Madrid a pedir al Gobierno que les ayudara a construir un nuevo puente, en el Ministerio de Obras públicas les contestaban que, desgraciadamente, no tenían dinero para atender tal petición, pero que si querían construir una escuela, en el

Ministerio de Instrucción Pública estarían encantados de poder ayudarles (1979, p. 73).

Sobre el cobro de la subvención para construcción, se hacía en dos plazos, según se refleja en los documentos consultados: un primer plazo al cubrir aguas (techar la construcción) y un segundo plazo al terminar el edificio. En los casos en que se habilitaron locales para escuelas, era la Inspección la que debía dar el visto bueno a los nuevos acondicionamientos. De este modo, hubo situaciones de todo tipo, bien obras nuevas que no llegaron a terminarse, bien locales que tras pasar la primera visita inspectora fueron descuidados y abandonados.

En otro orden el Plan también planteó la posibilidad de que el Estado financiase de forma íntegra la construcción de la escuela en conmemoración de alguna persona ilustre, aunque esta modalidad no fue muy difundida¹⁰. Hubo algún caso en Ronda de construcción de grupos escolares dedicados a la memoria de Giner de los Ríos, también a Fermín Galán y García Hernández en Jaca, en León con la graduada Gumersindo Azcárate, la graduada Homenaje a los Hechos Históricos en Ávila (que no llegó a construirse), la graduada Filiberto Villalobos en El Burgo (Málaga), la graduada Escultor Álvarez en Priego (Córdoba), el grupo Pablo Iglesias con 18 secciones en El Ferrol y la graduada María Pita (A Coruña). En el caso de Murcia no se han documentado casos concretos de construcciones escolares subvencionadas íntegramente por el Estado, sí fueron creadas con subvención del Estado, las secciones de graduadas “Barnés”, “García Lorca”, “Pablo Iglesias” y “Lina Ódena” en Lorca creadas por Orden de 16 de octubre de 1936 (*Gaceta de Madrid*, de 18/10/1936, p. 402) o las secciones “Félix Barzana” y la parvularia “Pasionaria” en el Barrio del Carmen de la capital murciana creadas por Orden de 20 de octubre de 1936 (*Gaceta de Madrid*, de 21/10/1936, p. 423) o las secciones “Pablo Iglesias”, “Largo Caballero”, “Marcelino Domingo” y “Manuel Azaña” en Cartagena por Orden 22 de diciembre de 1936 (*Gaceta de Madrid*, de 25/12/1936, p. 1.107) creadas para sustituir la enseñanza religiosa y absorber la población escolar que recibía aquella instrucción (Registro de escuelas y maestros, Libro 6, pp. 114-138; 161-162; 181 y 256-301, AGRM).

¹⁰ En el caso de escuelas cuya construcción se concluyó hacia 1936 y que fueron entregadas ya en plena dictadura los nombres referían a los nuevos gobernantes, es el caso de las graduadas Queipo del Llano y las graduadas Francisco Franco en La Carolina, Jaén o el del grupo escolar José Antonio en Fuente Álamo (Murcia).

Respecto a las subastas de las obras, fueron reguladas por Decreto de 13 de julio de 1934 (*Gaceta de Madrid*, de 15/07/1934, pp. 547-549) estableciendo que todas las obras con destino a construcciones escolares, sea cual fuese su presupuesto, debían realizarse por subasta pública, y por Orden de 14 de noviembre de 1934 (*Gaceta de Madrid*, de 14/11/1934, pp. 1.282-1.284). Los municipios debían ingresar en la Caja General de Depósitos la mitad de la aportación en metálico que les correspondiese y el resto en el plazo de un mes tras celebrarse la subasta. Estas órdenes tal como apunta García Salmerón (1999, p. 269), ocasionaron bastantes problemas pues en muchos casos ante la falta de liquidez de los Ayuntamientos muchas obras no se iniciaron ni se llevaron a efecto los proyectos ya planteados¹¹. En el caso de Cuenca fueron varias las localidades que no construyeron escuelas por este hecho. Además, apunta la autora que esta puede ser la causa de que en el Archivo de la Administración se encuentren varios proyectos conservados sobre construcciones escolares en distintas localidades españolas de los que después no aparece más información pues no llegaron a materializarse (García Salmerón, 1999, p. 270).

Cercano al triunfo del Frente Popular se aprobaron nuevas normas que persistían en la regularización de las obras escolares. Siendo aún ministro Filiberto Villalobos, el Decreto de 7 de febrero de 1936 (*Gaceta de Madrid*, de 09/02/1936, pp. 1.208-1.209) insistía en la necesidad de que las obras de construcciones escolares estuviesen dirigidas directamente por los arquitectos que en muchos casos únicamente se habían dedicado a firmar los proyectos, pero no a seguir las obras y ello ocasionaba deficiencias técnicas importantes en los edificios. Así, se haría indispensable “la certificación de un acuerdo municipal nombrando Arquitecto-Director de las obras y la aceptación escrita del Arquitecto designado a estos efectos” (artículo 1, p. 1.208). Igualmente, se anotaba que aquellos edificios que hubiesen sido subvencionados para escuelas y no se destinasen a tal fin, deberían reintegrar la subvención concedida (artículo 7, p. 1.208). También mediante el citado Decreto, y con el fin de mejorar las condiciones del magisterio en las localidades más pobres (era conocida la falta de decoro en muchas viviendas) se aumentaba la aportación del Estado por casa-habitación de Maestros. Posteriormente, siendo ya ministro Marcelino Domingo, una Orden de 18 de febrero de 1936 (*Gaceta de Madrid*, de 21/02/1936, p. 1.490) regulaba los documentos necesarios a presentar junto

¹¹ A pesar de que en el Decreto de 15 de junio de 1934 (*Gaceta de Madrid*, n. 168, de 17/06/1934, pp. 1.765- 1.768) se había contemplado la asunción de gastos por el Estado en caso de incumplimiento de los ayuntamientos, en muchos casos tampoco el Estado respondió.

a las peticiones para construcción directa por el Estado con aportaciones de los Ayuntamientos, y para subvenciones para construcción por los Ayuntamientos de edificios para Escuelas y casa para los Maestros. Al día siguiente la Dirección general de Primera enseñanza, rectificaba algunas cuestiones (*Gaceta de Madrid*, de 22/02/1936, p. 1.540). Se iniciaron de este modo nuevos proyectos, sin embargo, el inicio de la guerra impidió la culminación de los mismos.

En general, durante la etapa republicana los incentivos a la construcción por parte de los municipios con subvención del Estado, estimularon la construcción y creación de escuelas en los pueblos donde había más edificios y mayor suelo disponible, y esto se dio en gran medida en las zonas rurales. De este modo, animados por el ambiente muchos pequeños ayuntamientos solicitaron la creación de escuelas en edificios ya existentes y la construcción en solares cedidos por los vecinos. Así en su extenso estudio García Salmerón anota que las provincias más activas en materia de construcción de aulas fueron eminentemente rurales, es el caso de Álava, Baleares, Ávila, Huesca, Zaragoza, Alicante, Salamanca, Castellón, Segovia, Soria, Gerona y Cáceres donde relaciona el número de aulas y de habitantes, sin citar aquí el caso de Murcia que era por una parte la que mayor índice de analfabetismo presentaba y la que más aulas rurales edificó durante la etapa republicana (García Salmerón, 2018, p. 166-174). Como ya se ha indicado, fue en las áreas de campo donde había mayor disponibilidad de suelo, pero quizá también los trámites para solicitar escuelas resultaron más sencillos.

En este sentido, cabe distinguir entre dos conceptos que como Pilar García Salmerón (1999, p. 209; 2004; 2013, p. 24; 2018, p. 10) indica se han tendido a confundir y en casos a adoptar de forma indistinta, son los conceptos de creación y construcción escolar. Ambos se refieren a dos procesos distintos cuya falta de esclarecimiento ha provocado confusiones en los recuentos. Además, señala Rodríguez Méndez (2014, p. 3) una cuestión importante al tratar de escuelas pues siempre debían entenderse tanto escuelas unitarias como secciones de graduadas y, entre estas últimas, según establecía el Decreto de 15 de junio de 1934 (*Gaceta de Madrid*, de 17/06/1934, pp. 1.765-1.768), se computaban a efectos económicos otros locales complementarios como biblioteca, cantina escolar, departamento de duchas, museo, Inspección médico-escolar, salas de trabajos manuales y casa del Conserje (artículo 22).

La creación escolar responde a un acto administrativo por parte del Estado a una localidad solicitante que suponía la concesión de un aula y la consiguiente designación

de un maestro o maestra. El aula podía instalarse en un edificio propiedad municipal o alquilado que fue lo más frecuente, según se desprende de la lectura de las Actas Capitulares y los gastos mensuales de las corporaciones en concepto de arrendamientos. En menos casos las nuevas aulas se ubicaron en edificios de nueva creación construidos ex profeso para escuelas. En algunas ocasiones pasaban años entre la concesión de aulas y la construcción de edificios escolares donde ubicarlas. Según señala García Salmerón en su tesis, para el caso de Cuenca:

las creaciones escolares superaron las trescientas, teniendo como fuente las publicadas en la *Gaceta*, hemos visto como el número de aulas cuya construcción se comenzó no sobrepasó las 84 agrupadas en 19 escuelas. De estas 84 sólo 35 llegaron a estar ocupadas por los escolares en tiempos republicanos (1999, p. 318).

En Soria fueron 54 los edificios escolares construidos con 101 aulas (Calvo Villar, 1995, p. 346) y más distante, el caso de Cádiz que acogió nuevas creaciones pero no nuevas construcciones (Benvenuty Morales, 1985, p. 136). En Murcia, como estudiaremos en el capítulo correspondiente se cuentan 412 aulas entre 1931 y 1933 y 132 de 1933 a 1935, siendo la cuarta Provincia con más aulas creadas, pero una gran mayoría no fueron obras de nueva construcción.

En general, los datos sobre nuevas creaciones y construcciones escolares muestran grandes desigualdades entre provincias, que hundían sus raíces en el siglo anterior (Nuñez, 2005). Apunta García Salmerón que a pesar de las diferencias entre regiones no existió una planificación por parte del Estado republicano para la concesión de escuelas inspirada por un criterio claro y definido, no se buscó compensar desajustes territoriales¹². No existieron tampoco, según la autora, situaciones de favor ni trato preferente, únicamente por lo que se desprende de los documentos institucionales consultados, “el Estado consideró legítimas y viables todas las solicitudes” ya que, debido a la imperiosa necesidad de plazas escolares a nivel general y a las altas tasas de analfabetismo, siempre respondieron a una necesidad real (2018, pp. 150, 151). Posiblemente, argumenta la autora, la disparidad de cifras sobre nuevas escuelas entre

¹² Igualmente explica la autora que tampoco existió planificación durante los años 20. De ahí que la ubicación de las nuevas escuelas creadas tanto durante la dictadura como durante el quinquenio republicano resultase en palabras de García Salmerón “un tanto anárquica”, posiblemente sin un criterio claro las solicitudes de escuelas se tramitaron únicamente por orden de recepción en el Ministerio (García Salmerón, 2018, p. 310).

las distintas provincias españolas obedezca a la mayor o menor fortuna en la gestión desarrollada por los ayuntamientos, al grado de implicación de las Diputaciones¹³ y de las entidades de crédito o a la labor de los inspectores que alentarían con más o menor entusiasmo a los regidores de cada provincia (García Salmerón, 2018, p. 151)¹⁴. Tesis que en el caso de Murcia y partiendo de la consideración del número de nuevas escuelas, podría manifestar un interés de los citados agentes en la extensión de la red pública, especialmente significativa en las áreas rurales. Con todo, Madrid fue la provincia que más unidades creó durante los años republicanos. En este sentido, es interesante conocer la labor desarrollada y expuesta por Bernardo Giner de los Ríos al frente de la oficina municipal de construcciones escolares de la capital española. Además de nuevas construcciones, llevó a cabo la reforma de grupos escolares ya existentes y la puesta en marcha de las llamadas “escuelas de urgencia” en locales adaptados que pretendían aumentar en poco tiempo el número de niños escolarizados (Giner de los Ríos, 1980, pp. 135-145).

5.6. Estado y condiciones de los edificios escolares: rasgos generales y evolución del espacio escolar: la transición del modelo del local- escuela al edificio escolar

Otra cuestión no menos importante y que hundía sus raíces en siglos anteriores era el estado y condiciones de los locales, inmuebles y edificios construidos y habilitados para escuelas. Ya célebre es el caso del maestro de Ohanes en la Alpujarra almeriense y sus constantes denuncias, pero en fecha más reciente, Viñao Frago describía su situación para principios del siglo XX: “muchos de ellos anexos o colindantes con espacios destinados a otros usos públicos tales como cárceles, hospitales, cementerios, mataderos, cuadras, salones de baile o cafés cuya proximidad los inspectores consideraban inadecuada” (1993-1994, p. 23). Igualmente, los relatos de Luis Bello por las escuelas de España ofrecían un panorama desolador de la situación de los edificios habilitados para escuelas, pues en la mayoría de casos fueron edificios reutilizados no contruidos en origen para tal fin. Describía Luis Bello “En San Juan de Alba, cerca de

¹³ Un notable ejemplo de la labor de las Diputaciones, Cajas de ahorros y vecinos, lo representó el proyecto de creación de las nuevas escuelas rurales de la Diputación de Guipúzcoa redactado a fines de 1930 (ver Garmendia Larrañaga, 2018).

¹⁴ Atribuye García Salmerón más el fomento de las solicitudes y construcciones a la actividad de las citadas agencias influidas por el ideal regeneracionista heredado del cambio de siglo, que a las gestiones de políticos y corporaciones municipales. Por tanto, para la autora se debe desligar el incremento del número de escuelas alzadas de una determinada corriente política y asociarlo más a otras circunstancias y factores. Además, señala “que las provincias más activas durante los años veinte lo fueron también en los años treinta” (Rodríguez Méndez, García Salmerón, Viñao Frago, 2020, p. 663).

Torre, vi algo curioso y nuevo: una piscina convertida en escuela. La maestra quedaba a salvo en seco, pero la bandada infantil, a un metro bajo su nivel, vivía en el estuario” (Bello Trompeta, 1929, p. 1). El arquitecto Torres Balbás denunciaba que desde la creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1900 hasta 1920 únicamente se habían construido con auxilio estatal 216 edificios escolares. Además, anotaba que según una estadística oficial de 1921, existían 24.346 edificios de escuelas en el país de los que 6.731 se consideraban en buenas condiciones para la enseñanza, 10.252 regulares y 7.363 en malas condiciones (1933, p. 54); El ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Julio Burell afirmaba, tras dejar su cargo, conocer “el caso de municipios que con la subvención del Estado construyeron edificios que sirvieron para Casa Consistorial, para vivienda del secretario ¡hasta para casino! y en un rincón, el más alejado, instalaron la escuela” (en Rodríguez Méndez, 2019a, p. 188).

Como ya se ha anotado arriba al tratar de la red escolar rural, cuestiones como la falta de luz y ventilación, el hacinamiento de niños con el consiguiente contagio de epidemias y enfermedades, la ausencia de mobiliario adecuado y material pedagógico, entre otros tantos asuntos, fueron constantes en las escuelas rurales españolas durante gran parte de la primera mitad del siglo XX. Todavía bien entrado el siglo XX, la existencia de un espacio escolar específico para escuela fue muy dudosa pues en muchas ocasiones las nuevas creaciones se instalaban en viviendas privadas alquiladas, en el mejor de los casos, o en otro tipo de dependencias menos adecuadas, en el peor. Si en zonas urbanas y aún en los mejores grupos escolares los testimonios referían deficiencias¹⁵, concretamente en el campo, se acentuaban en extremo y todavía fueron menos frecuentes los edificios contruidos específicamente para albergar escuelas. Y en caso de nueva construcción, fue común hasta bien avanzado el siglo pasado, que cualquier maestro de obras, aprendiz o vecino, con algunos conocimientos de albañilería, se encargase de levantar el edificio. El objetivo era construir un espacio cerrado, a veces en exceso pues carecían de ventilación, donde acoger a los escolares y

¹⁵ En su particular memoria de *Un viaje por las Escuelas de España* en 1927, Pablo de Andrés y Cobos anotaba sobre el grupo Cervantes de Madrid “su mal consiste en la gran deficiencia de la construcción, tan poco sólida, que exige reparación constante. Una parte ha sido reformada ya y será necesario levantar los techos de las otras dos, en fecha próxima, si se quiere evitar que se desplomen” (1927, p. 11). Sobre el Príncipe de Asturias “también tiene defectos (...) La construcción es defectuosa hasta el punto de estar en ruina inminente una de las salas de las niñas en donde ha sido necesario suspender las clases” (1927, pp. 41, 42). En el caso de Barcelona, con la excepción de Baixeras y La Farigola, la mayoría de escuelas se ubican en locales “alquilados malísimos, reducidos a una sala donde se revuelven 60, 70 u 80 niños, cuando sólo habría espacio para 25 o 30, respirando polvo de ladrillo que se mezcla con el hedor del próximo retrete, sin agua, donde se estancan las materias fecales, haciendo imposible respirar un aire que se masca” (1927, p. 108).

resguardarlos de las inclemencias del tiempo, ni qué decir de la falta de planificación pedagógica en los mismos (Llano Díaz, 2016, pp. 153-154).

La evolución del edificio escolar hacia un espacio delimitado, elegido y construido específicamente para escuela, aislado y separado de otros edificios y concebido arquitectónicamente para tal fin, e incluso dotado de un carácter autónomo y propio para la decoración escolar, se daría a la par que la profesionalización del magisterio y su separación de otras actividades profesionales (Viñao Frago, 1993-1994, p. 25). En este sentido, es fácil de entender y relacionar la dignificación de la figura docente y la estima que los republicanos dedicaron a las construcciones escolares, no sólo destinando importantes partidas de presupuestos y elaborando un completo Plan, sino también recuperando, actualizando y dictando una serie de órdenes a través de la ya mencionada OTCE para garantizar la idoneidad y corrección técnica, higiénica y pedagógica de los nuevos edificios.

Ya se ha mencionado el importante avance que supuso la nueva racionalidad arquitectónica en las construcciones escolares introducida por la Oficina Técnica. Tradicionalmente el local-escuela o la sala-escuela era un espacio habilitado, usualmente una antigua vivienda, almacén o cualquier edificio abandonado, que en casos podía contar con dos aulas unitarias o una única estancia para aula mixta. A veces, las aulas unitarias se instalaban de forma independiente. En ocasiones contaban con sala para el maestro y con servicios higiénicos que no siempre estaban bien protegidos.

La novedad que determinó la construcción de un edificio levantado ex profeso para escuela y que marcó el tránsito del local al edificio, es difícil de entender actualmente, pues el hecho de que un edificio se destinase únicamente a uso escolar era casi un lujo que no todos los Ayuntamientos podían costear (García Salmerón 1999, p. 260). La realidad evidenció esta situación pues, aunque la mejora y el acondicionamiento de los edificios, reclamado desde hacía varias décadas y recomendado desde el gobierno central fue una preocupación importante, la prioridad fue ante todo escolarizar al mayor número de niños y niñas. De forma evidente se insistió en la búsqueda de un local adecuado, pero en caso de no encontrarse o que las condiciones para su arrendamiento o construcción no pudiesen ser asumidas por los ayuntamientos, los escolares se alojaban en cualquier local. Los Consejos Locales de Instrucción Pública fueron los encargados de cuidar del correcto estado de los locales escolares y las buenas condiciones higiénicas de los mismos y aunque de la lectura de sus actas de reuniones se desprende un manifiesto interés y preocupación, no siempre se plasmó en la práctica.

El Plan quinquenal republicano de construcciones escolares trató de diferenciar y aumentar los tipos de subvenciones estatales para auxiliar a los ayuntamientos más pobres en la construcción de auténticas escuelas. Se pretendía acabar con la estampa del local escuela “emblema poco adecuado para un sistema educativo del siglo XX” (García Salmerón, 1999, p. 262). Y es que, tal como señalan Burke y Grosvenor, los sistemas políticos que promovieron la descentralización y la democratización educativa fueron los auténticos artífices de la configuración de un ambiente de aprendizaje propio, provocando la ruptura con el tradicional modelo de espacio habilitado para escuela pero no proyectado ni adecuado en el paisaje para tal uso (2008, pp. 187-188). De este modo, la construcción de nuevas escuelas en edificios específicos para uso pedagógico, supuso un paso decisivo hacia la paulatina mejora de la calidad de la enseñanza y, a largo plazo, hacia la universalización de la escolaridad, así como también, contribuyó a modificar el tradicional y despectivo concepto de la escuela pública, cuestión aplicable sin duda a la escuela pública rural. Esta ubicación de una escuela independiente, autónoma, separada y aislada en un edificio propio, “constituiría el origen de la arquitectura escolar. De una arquitectura específica que hace posible la identificación como escolares, tanto en el medio urbano como en rural, de edificios con señas de identidad propias” (Viñao Frago, 2016, p. 31).

Con todo y a pesar de las intenciones políticas en el caso español, no siempre se concretó en la realidad lo proyectado en los gabinetes oficiales, las circunstancias fueron diversas. El arquitecto Manuel Vías incidía en 1934 desde las páginas de la *Revista de Pedagogía*:

El déficit de escuelas españolas decrece sensible, pero lentamente. La mejora de los locales escuelas puede en cambio decirse que no se aprecia. La construcción de edificios escolares no alcanza la cifra de la creación de nuevas clases; así, el número de locales inadecuados subsiste en la inmensa mayoría de los poblados españoles. El problema de la arquitectura escolar en España es de cantidad y calidad. No hay bastantes edificios escolares adecuados. Se han de construir muchos y se han de construir bien. El problema de cantidad es eminentemente político y requiere voluntad y estudio en las autoridades administrativas; el de calidad, preparación y actividad en los técnicos. En definitiva, colaboración de unos y otros, con energía, desinterés y hasta sacrificio de todos (p. 21).

Por su parte Marcelino Domingo en un incisivo artículo publicado en 1935 consideraba de “agresión a la escuela” la política practicada por el gobierno radical-cedista argumentando el abandono de los objetivos propuestos en cuanto a construcción de escuelas y la habilitación de locales inaceptables como nuevas creaciones (en Rodríguez Méndez, 2014, p. 5).

En algunos casos las nuevas construcciones únicamente quedaron en la categoría de proyectos. Sin embargo, la idea y la concepción de un edificio específico para escuela asentada en el imaginario, poco a poco iría tomando forma y fuerza concibiéndose así la necesidad de un espacio propio dedicado al aprendizaje e integrado de forma natural en el paisaje como un elemento constitutivo del mismo.

En el capítulo correspondiente se analizará para el caso de la provincia de Murcia y de sus zonas rurales la real concreción de varios de los proyectos presentados. Igualmente, se tratará de determinar cuál fue el estado real de las infraestructuras escolares durante la etapa republicana y la configuración y posterior evolución del espacio escolar rural en la Provincia.

5.7. Prescripciones legales de los edificios escolares, emplazamientos, recomendaciones de mejora, disposición y distribución interna

Mediante Decreto de 7 de junio de 1933 (*Gaceta de Madrid*, de 08/06/1933, pp. 1.800-1.804) firmado por el ministro de los Ríos, se concretaron una serie de normas técnico higiénicas de las escuelas, que como ya se dijo, constituyeron el antecedente técnico de la Ley de 22 de diciembre de 1953 sobre Construcciones escolares¹⁶. Así se requería la necesidad de “coordinar lo abstracto y lo concreto, la idea de la Escuela y la que puede y debe hacerse en tal pueblo” (*Gaceta de Madrid*, de 08/06/1933, p. 1.801). Los puntos fundamentales del citado Decreto se referían a la “misión” concreta del edificio escuela (artículo 1º) y a las exigencias requeridas para su cumplimiento. De este modo, todos los locales destinados a enseñanza debían “estar abiertos al aire y al sol, tanto como sea posible, teniendo presente cuáles han de ser las condiciones más favorables en cada caso para obtener la iluminación y ventilación naturales, en las mejores condiciones, y una temperatura confortable” (artículo 1º, apartado a). El resto de dependencias o espacios,

¹⁶ Igualmente estas normas tenían como base las anteriores publicadas por la R. O. de 31 de marzo de 1923 adaptadas de las instrucciones de 1905.

tales como almacenes, escaleras, retretes, guardarropas, pasillos, etcétera, debían contar también con buena ventilación e iluminación natural.

Otro aspecto importante se refería a la recomendación de ubicar las dependencias y anejos destinados a enseñanza en una sola planta, con el fin de facilitar los accesos, la inspección del magisterio y la relación de unas dependencias con otras. En casos de contar con cuatro clases o más, el edificio podría disponerse en dos pisos, pero en ningún caso se recomendaba la construcción de más de tres plantas. Sobre los espacios o dependencias destinadas a talleres, cocina o retretes podrían alojarse en un bloque independiente para evitar ruidos y olores.

En cuanto a los tipos o modelos de escuelas no era nada recomendable su repetición,

ni lógicamente posible¹⁷. Las condiciones del solar, la orientación, los accesos, el declive del terreno, condiciones climatológicas, tradición estética, materiales y prácticas locales de la construcción, programa de necesidades, etcétera, etc., son los factores que en cada caso han de dar personalidad propia a los edificios (artículo 1º apartado d).

Aunque, por razones técnicas y económicas sí se consideraba conveniente que los distintos elementos de la construcción tales como ventanas, puertas o aparatos sanitarios, se tipificasen para conseguir cierta estandarización y el perfeccionamiento constante de la construcción. A este efecto, la Oficina Técnica Central debía encargarse de proyectar una serie de tipos de puertas, ventanas, etcétera, que deberían ser empleadas en los edificios escolares construidos por el Estado, quedando asimismo a la disposición de cualquier técnico o Ayuntamiento que lo solicitase.

Sobre el contorno de la planta del edificio, se recomendaba su sencillez y el uso de líneas rectas, en virtud del ahorro económico, debiéndose “evitar o reducir al mínimo

¹⁷ A pesar de dichas exigencias Jorge Gallegos, arquitecto relevante de la OTCE y a la sazón, casado con la hermana de Antonio Flórez, recurrió de forma constante a la reiteración de sus dos modelos de edificios escolares que aplicó de forma indistinta en diferentes puntos de la geografía española. Sin duda para Rodríguez Méndez

el empleo de proyectos-tipo aceleró en nuestro país el proceso de implantación de los tan necesarios edificios escolares, a costa quizás de la calidad arquitectónica. Cabría interpretarse que se dio en ello cierta picaresca, pues es dudoso que se aplicara la norma de funcionamiento de la OTCE según la cual habrían de reducirse proporcionalmente los honorarios de proyecto en caso de utilizarse en parte o en totalidad otros trabajos precedentes realizados por la oficina técnica (2019a, p. 199).

Por el contrario, Joaquín Muro destacó por reflejar en sus proyectos la arquitectura propia de cada lugar y no repetir modelos constructivos (Rodríguez Méndez, 2019a, p. 204).

los encuentros de los faldones de las cubiertas” (*Gaceta de Madrid*, de 08/06/1933, p. 1.801).

Además de todo ello, se requería que el edificio de la escuela fuese ejemplo de buena construcción, conservación y sostenimiento, ofreciendo las máximas garantías y evitando costosas instalaciones y decoraciones innecesarias que lo alejarían de su real función educativa. Debía ser adecuado con el paisaje circundante y aprovechar al máximo el espacio, así como utilizar los materiales propios de la zona siempre que fuesen de gran calidad y resistencia. Respecto al solar, cuestión básica y recomendable rectangular o cuadrado, había de elegirse en función a criterios de solidez del terreno y buena orientación (evitando NO), “el solar ha de ser para la Escuela y no la Escuela para el solar” (*Gaceta de Madrid*, de 08/06/1933, p. 1.801). El terreno debía ser elevado para que el edificio y el campo escolar recibiesen buena luz y ventilación, alejados de carreteras y lugares de constante tránsito. El campo debía ser amplio y disponer de zona para ejercicios físicos, trabajos de jardinería y agricultura, esparcimiento, ocio, juegos y recreo. Así, el campo escolar significaba la presencia de la naturaleza en la institución docente. No sólo había que salir al exterior, sino también incorporarlo. El campo escolar junto con el museo y los objetos y datos traídos desde fuera, recogidos en las visitas y excursiones, materializaba dicha incorporación (Viñao Frago, 1993-1994, p. 34). Si hubiese cercados, se evitarían muros recios y altos que impidiesen la vista y la proximidad entre el interior del recinto escolar y el exterior. Sin embargo, aunque el recinto no se cerraba, en cierto modo se aislaba y delimitaba. Por lo general y mayoritariamente en las ciudades, la arquitectura escolar presentaba un recinto acotado y definido por un edificio sólido y ostentoso cuyas paredes marcaban la frontera con el exterior o que, en otros casos, si se disponía de suficiente espacio, se hallaba separado del mismo por una zona más o menos amplia del campo escolar y/o un muro o verja que señalaba los límites del perímetro (Viñao Frago, 1993-1994, p. 35).

El emplazamiento de la escuela como cuestión a tener en cuenta en áreas urbanas, surgió con la confluencia de dos hechos: uno, por la necesidad de que la institución escolar se ubicase en un edificio propio, tal como hemos anotado arriba, y el otro, determinado por el crecimiento de las ciudades durante el siglo XX y los intentos de regular una nueva planificación urbanística, donde hubo partidarios de ubicar las escuelas en el centro de las ciudades para favorecer la asistencia, la integración e influencia educadora en el medio urbano, y partidarios de hacerlo en zonas de campo para aprovechar los espacios abiertos y el mayor contacto con el medio natural (Viñao

Frago, 1993-1994, pp. 29-30). Las recomendaciones desde el ámbito pedagógico fueron básicamente de orden higiénico (ventilación, iluminación...) y moral (alejado de lugares perniciosos o degradantes).

En este sentido, la ubicación de la escuela adquiere de igual forma una connotación cultural importante a tener en cuenta, con diferentes puntos de vista y que sobre todo afectó al ámbito urbano. La configuración y planificación urbanística de las ciudades modernas bajo la influencia del positivismo sociológico de la segunda mitad del XIX, se alejó del mito clásico e ilustrado de la “polis educadora” (ver capítulo III), tomado del griego Plutarco, y en una dinámica “irracional”, desplazó el edificio escolar “a las periferias marginales, lejos de los núcleos de mayor poder e influencia, bajo el falaz e ingenuo pretexto de las recomendaciones del higienismo, el aperturismo ecologista y el naturalismo neorromántico” (Escolano Benito, 1993-1994, p. 101). Giner, Cossío y otros institucionistas, participaron de estas ideas al postular una escuela ubicada en los márgenes urbanos en contacto directo con el medio natural y con la vida al aire libre. Sin embargo, las corrientes arquitectónicas asociadas al modernismo de principios de siglo encarnadas en nuestro país por el grupo de arquitectos del GATEPAC, volvieron a reivindicar el lugar central que debía ocupar la escuela en todo urbanismo racional, así recomendarían emplazar las escuelas, al igual que todos los servicios urbanos de uso común, en los espacios libres que formaban parte de las unidades de habitación situadas entre las grandes vías de comunicación (GATEPAC, 1933, p. 15). Además, tal como señalan Burke y Grosvenor la alianza entre la social democracia y la arquitectura modernista impulsó un crecimiento saludable y un desarrollo social de la infancia que estuvo de igual modo relacionado con los nuevos preceptos corporales, mente sana en cuerpo sano y cuidado (2008, p. 81). La solución ideal sería en palabras de Escolano Benito,

que la escuela estuviese próxima a la manzana de viviendas correspondiente, en la zona de espacios verdes. Desde este emplazamiento, la escuela proyectaría su ejemplar y general influencia sobre toda la sociedad, como un edificio estratégicamente situado y dotado de una invisible inteligencia que informaría culturalmente el medio humano-social que le rodea. Su emplazamiento, el volumen, la traza geométrica, las señales que muestra su diseño, los símbolos que incorpora... hacen inconfundible su cometido y permiten su fácil identificación (1993-1994, p. 104).

La ubicación de la escuela recobraba su valor simbólico y se configuraba como centro de irradiación cultural en la ciudad. Los arquitectos vinculados a la Oficina Técnica y los políticos republicanos no fueron ajenos a esta renovación del ideario sobre planificación urbanística y conjugaron las nuevas concepciones con las ideas heredadas de los institucionistas, así era fundamental que aun en la ciudad y en contexto urbano, el edificio escolar se ubicase próximo a zonas verdes con arbolado pues era una idea aceptada y asumida el poder civilizador y regenerador de la tierra y del bosque.

Respecto al espacio rural, Torres Balbás refería igualmente el papel simbólico y pedagógico que el edificio escolar podía desempeñar como referente modernizador de la España rural, papel educador que ya fue puesto de manifiesto por Martí Alpera en su libro sobre *Las escuelas rurales*. Por eso, la escuela rural, sin que tenga que rivalizar en monumentalidad y prestancia con otros edificios del entorno como por ejemplo la iglesia, debía de ser una construcción sólida y estética, “dentro de las normas de austeridad imprescindibles, que, aun utilizando en todo lo posible los materiales y la mano de obra de la localidad, supere a las viviendas inmediatas” para que el edificio destaque como centro referente (Torres Balbás, 1933, p. 62). Y siguiendo con Escolano Benito,

Esta dignificación de la arquitectura escolar acrecentaría también el prestigio del maestro y elevaría la estimación que los alumnos tienen de la educación. El prestigio de la escuela dependerá, pues, de cómo ésta esté instalada, de su amplitud, limpieza y orientación. Y este modelo influirá después en la casa que el niño buscará en el futuro para mejorar las condiciones de vida de sus padres (1993-1994, p. 106).

Un buen ejemplo de este tipo de instrucciones sobre el diseño y planificación de escuelas rurales lo constituyeron las escuelas unitarias de Monegrillo (Zaragoza) (figura 5.7) construidas de forma excepcional en dos pabellones independientes, uno para niños y otro para niñas. En la imagen se aprecia la excelente vista y ubicación de las mismas con un amplio campo alrededor y alargadas ventanas que ofrecían a las clases óptimas condiciones de iluminación. Mediante rampas se accedía a los pabellones, cada uno con su propio vestíbulo, que comunicaba con el aula y con el despacho del profesor.

Figura 5.7

Vista de las escuelas unitarias para niños y niñas en Monegrillo (Zaragoza), 1934.



Fuente: Vázquez Astorga, 2008, p. 632.

Las clases debían así mismo ser amplias, ventiladas y estar bien iluminadas, con capacidad para hasta 50 niños y niñas y mínimo 25/30 en unitarias. Se debía posibilitar el movimiento individual sin perturbar al grupo.

En áreas urbanas se debía imponer la graduación y en líneas generales, a cada grupo de niños no superior a 50, correspondería una clase para ocupaciones intelectuales y otra para trabajos predominante manuales, anexas sin pasillos ni muros de carga centrales para facilitar la supervisión del maestro y la circulación. El material de construcción debía ser sencillo y facilitar el mantenimiento y la limpieza.

En los pueblos pequeños donde la población escolar fuese menor de 50 niños de ambos sexos y únicamente contasen con una escuela unitaria y un solo maestro, las dependencias de la escuela serían: portal reducido; clase o aula; sala para trabajos manuales o antesala; servicios sanitarios (un retrete para niños, uno para niñas, un lavabo y una pila para la mitad de los niños al mismo tiempo y dos urinarios)

En los pueblos donde hubiesen de 50 a 100 niños de ambos sexos y existiesen al menos dos maestros, las dependencias serían: portal reducido; dos clases recomendablemente con dos salidas; sala para trabajos manuales o antesala, almacén para el material, servicios sanitarios (dos retretes para niñas, uno para niños, un lavabo y una pila donde pudieran lavarse la mitad de los niños de una clase al mismo tiempo, y un urinario de cuatro plazas) y guardarropa con percheros.

En los pueblos con mayor censo de entre 100 y 500 niños y niñas y en los que habría por lo menos, de tres a diez maestros o maestras, las dependencias serían: portal reducido, una clase para cada 50 escolares con dos salidas, salas para actividades diversas o antesalas, despacho para los maestros, almacén para el material, servicios

sanitarios (retretes uno para cada clase, dos lavabos, una pila donde lavarse la mitad de los niños de una clase al mismo tiempo, dos plazas de urinarios por clase) si fuese necesario escaleras y un guardarropas por clase. A ser posible también cocina, comedor escolar que podría utilizarse también como sala de actividades, duchas o piscina y biblioteca.

La presencia del portal o recibidor como área de transición, incluso en las escuelas con menor número de alumnos, marcaba la diferencia entre unos diseños rígidos y otros flexibles y suaves (Viñao Frago, 1993-1994, p. 43), pues éste representaba el contacto con el exterior, la zona amable y alegre, de entrada, salida, recibimientos, visitas... Se configuraba pues como un espacio intermedio afable y cómodo que fomentaba la comunicación y las relaciones sociales.

Igualmente, se recomendaba la instalación de fuentes de agua potable o depósitos cubiertos y ventilados si fuese necesario, estando encargado el ayuntamiento de dotar a la escuela de agua y alcantarillado o, en su defecto, de las instalaciones precisas para transformación o eliminación de las aguas y materias residuales.

Sobre el mobiliario, se recomendaba que en el fondo de la clase se colocase un armario ancho y bajo, accesible al alumnado, con un departamento para que cada escolar guardase sus instrumentos de trabajo (artículo 8).

En cuanto a la casa del maestro o maestra, se especificaba que debía mantenerse anexa al edificio escolar, aunque con acceso independiente, y con jardín propio. Ya mediante R. D. de 10 de julio de 1928 (*Gaceta de Madrid*, de 15/07/1928, pp. 245-248) se había establecido que, con el fin de disminuir la carga económica de los ayuntamientos la vivienda de los maestros pudiese construirse en el mismo edificio de la escuela, bastando la completa incomunicación con el aula. Sobre esta cuestión las opiniones fueron diversas, pues mientras para Martí Alpera era fundamental que en los pueblos pequeños la vivienda se instalase en el mismo edificio que la escuela, para otros era más recomendable la independencia de ambos espacios.

En el medio rural y en los casos en que las aulas se instalaron en locales alquilados, las viviendas del maestro se ubicaron también en casas alquiladas que en muchas ocasiones carecieron de buenas condiciones de habitación.

Con fecha 28 de julio de 1934 (*Gaceta de Madrid*, de 01/08/1934, pp.1.124-1.128) se aprobó una nueva orden que regulaba las Instrucciones técnico-higiénicas relativas a las construcciones escolares. Calificadas de peculiares por los mismos órganos redactores de la orden, las Instrucciones dedicaban una primera parte a orientaciones sobre cómo

debía ser una escuela ideal, y una segunda parte señalaba las condiciones mínimas que toda construcción escolar debía reunir para ser aprobada por el Ministerio. En términos generales, se insistía en la necesaria sobriedad de los locales, quizá recordando los debates suscitados por Luis Bello y algunos arquitectos del GATEPAC contra la OTCE, la utilización de materiales constructivos más asequibles y elementos más sencillos, y singulares recomendaciones a la hora de elegir procedimientos como por ejemplo el uso de calefacción donde habría que optar por los “menos malos” de los que se usaban habitualmente (IX sobre la calefacción, *Gaceta de Madrid*, de 01/08/1934, p. 1.128). Claramente se trataba de abaratar costes y simplificar el dictamen de instrucciones, primando la cantidad frente a la calidad.

5.8. La arquitectura como programa, el espacio del aula, su dimensión educativa y las relaciones entre los métodos pedagógicos y la disposición espacial de personas y objetos

La relación entre arquitectura y educación alcanzó durante el período republicano un notable desarrollo. En algunos casos el pedagogo intervino en la configuración del espacio arquitectónico, pero de igual modo, el arquitecto adquirió carácter educador. Para Georges Mesmin, esta relación quedaba clara, su enseñanza “se transmite a través de las formas que él ha concebido y que constituyen el entorno del niño desde su más tierna edad” (1973, cit. en Viñao Frago, 1993-1994, p. 25). Claramente la arquitectura y el espacio escolares no son neutros, siempre educan (Viñao Frago, 1993-1994, p. 25) y por supuesto, transmiten un concreto ideal educativo, de ahí que las recomendaciones oficiales en la construcción, disposición, medidas y ordenación de las nuevas escuelas fuesen fiel reflejo de la concepción pedagógica de los republicanos. El reclamo de escuelas soleadas, ventiladas y abiertas era una cuestión fundamental para favorecer la salud de los escolares además de crear un espacio continuo con el exterior del recinto escolar. La escuela debía ser reflejo de la vida y por tanto no podía permanecer aislada, además el edificio escolar se presentaba como un lugar abierto conectado con el entorno e invitando a la participación e intervención de la comunidad, en claro reflejo con el ideal republicano de la escuela activa plasmado en la Constitución. Este concepto de unión del espacio interior y exterior se afianzaba aún más en las zonas rurales donde no se requería cerca de delimitación y el edificio escolar se integraba de forma total en el paisaje de campo. La escuela es al tiempo espacio y lugar, pero también una

construcción cultural elaborada que lleva implícita una interpretación determinada. Siguiendo a Esteban Mateo y López Martín “de algún modo el espacio determina no sólo los instrumentos de aprendizaje, sino —a veces— las formas y fórmulas de la enseñanza en general” (1993-1994, p. 95). Además, si se pretende la eficiencia y eficacia de la enseñanza, se hacen imprescindibles los elementos sustantivos que conforman el acto didáctico: el tiempo y el espacio, el “hic” (aquí) y el “nunc” (ahora), (Esteban Mateo y López Martín, 1993-1994, p. 95). Así la arquitectura de la escuela rural y la concepción cultural de la misma, se adapta a las características del espacio donde se ubica y al tiempo histórico¹⁸; también se relaciona de forma directa con las características de los alumnos que a la misma asisten, el emplazamiento, la tipología y forma del edificio definen al estudiante y se identifican con su posición socioeconómica. De forma manifiesta las escuelas rurales republicanas de los años treinta siguieron los preceptos de solidez e higiene dictados en las ordenanzas, se configuraron como edificios distinguidos, pero se alejaron de la posible magnificencia que revistieron los grupos escolares ubicados en las ciudades, adaptándose a las características del entorno circundante. La imagen externa de los edificios escolares rurales se adecuó al tipo de paisaje inmediato, tanto por los materiales empleados como por el diseño de sus elementos constructivos.

La idea de la escuela como construcción cultural es asimismo expresada por Agustín Escolano considerando la transmisión de un determinado discurso y configurándose como un elemento significativo del curriculum, en este caso no manifiesto, y como una fuente de experiencia y aprendizaje. Claramente el espacio escolar contiene significado y transmite una importante cantidad de estímulos, contenidos y valoraciones, al tiempo que impone sus leyes como organización disciplinaria (1993-1994, p. 100). De ahí que en su análisis sobre el espacio escolar Viñao Frago refiera sus múltiples caras y muy diversas modalidades o formas, considerándolo como un objeto de “polifacético y multiforme” (Viñao Frago, 2016, p. 26).

En cuanto a la ordenación interna, la escuela se presenta como un espacio segmentado y acotado (Viñao Frago, 1993-1994, p. 28) donde cada parte cumple su función. En el aula de clase, espacio educativo por excelencia, la iluminación, ventilación y amplitud de la misma, debían garantizar un ambiente relajado y limpio, así como facilitar el libre

¹⁸ Apunta Escolano “La arquitectura escolar es también por sí misma un programa, una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores, como los de orden, disciplina y vigilancia, unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún ideológicos” (1993-1994, p. 100).

y cómodo movimiento independiente y autónomo sin perturbar al grupo. En ese sentido el mobiliario escolar alejado de los tradicionales bancos corridos donde se sentaban hasta 10/12 alumnos, sería sustituido por pupitres dobles o mesas y sillas libres más desahogados y que enmarcados en la nueva concepción educativa de la escuela que hunde sus raíces en el XIX, fomentaban mayor relajación y comodidad al sentarse. El mobiliario debía adaptarse al niño y no el niño al mobiliario. El niño debía sentirse libre y relajado y disfrutar del espacio escolar concibiéndolo como un lugar seguro, agradable e higiénico que lo motivase en su proceso de aprendizaje. Los armarios debían ser accesibles por altura y facilitar el acceso al material de trabajo. Esta nueva concepción de la organización del aula, de los objetos y del material pedagógico estaba en consonancia con una nueva forma de entender y de trabajar en el aula difundida por los movimientos de renovación pedagógica que ya desde el siglo XIX se estaban divulgando por Europa y que fueron retomados por los sectores republicanos más progresistas. Estos movimientos aglutinados bajo el concepto de una Nueva Escuela defendían la centralidad del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, la actividad, la práctica, la experimentación y el interés como motores educativos y el empleo de materiales e instrumentos alternativos al libro de texto como elemento de estudio, fundamentos base de una nueva metodología pedagógica. La cercanía al profesor y la posibilidad de disponer el mobiliario según necesidades, por ejemplo, para trabajos manuales reflejaban esta nueva concepción pedagógica.

Desde el Ministerio de Instrucción Pública sus dirigentes, mostraron un manifiesto acuerdo con estas premisas y en ese sentido fomentaron una nueva noción y distribución del espacio que simbolizaba la mayor libertad y autonomía del alumno y la utilización de recursos y espacios diversos para el aprendizaje. En resumen, todo un lenguaje arquitectónico y de organización del espacio que expresaba “un sistema de intenciones, valores y discursos, un juego de simbolismos que se adscriben a una tradición cultural” (Escolano Benito, 1993-1994, p. 107).

Las primeras experiencias espaciales, tanto en la casa como en la escuela que son los dos entornos básicos en que se desenvuelve la infancia junto al entorno natural, elemental en el campo, son factores determinantes del desarrollo sensorial, motórico y cognitivo del niño según los estudios de Piaget (Escolano Benito, 1993-1994, p. 112), y además, son elementos decisivos en la formación de la personalidad y la mentalidad individual y de un grupo social, “la apropiación de un espacio proporciona la conciencia y el sentido de sí mismo y de grupo” (Viñao Frago, 2016, p. 27). El espacio es así una

construcción mental activa elaborada a partir de percepciones subjetivas generadas por imágenes, pensamientos y sentimientos (Bailly, 1979, pp. 32-33, en Viñao Frago, 2016, p. 29) También en función de su organización y configuración, presenta una determinada imagen estética que el poder pretende transmitir y una estructura concreta, que condiciona determinados hábitos de conducta y valores éticos tales como para nuestro caso pueda ser la libertad como actitud (Flores Rodríguez y Gutiérrez Tejeiro, 2016, p. 476). Pero además de la arquitectura y la configuración y ordenación del espacio, todos los símbolos presentes en la escuela tanto en el interior como en el exterior, reflejaban los valores educativos que el poder pretendía transmitir (ver capítulo IV, apartado 4.5). Así también muchos de los manuales escolares utilizados en las aulas durante los años treinta incluían en sus páginas referencias o incluso imágenes relativas al espacio-escuela como un lugar limpio, ornamentado, ventilado soleado, alegre, cómodo, amplio...¹⁹, “tópico presente en todo tipo de manuales escolares, y por lo tanto un tema recurrente, común a todo tiempo y a todas las disciplinas del curriculum” (Escolano Benito, 1993-1994, p. 120).

En resumen, la delimitación y configuración de espacios específicos para las actividades de enseñanza y aprendizaje, su distribución y ordenación interna, así como los símbolos, medios y materiales presentes, constituyeron una faceta más de la estructura educativa republicana. Con todo ello se pretendió dar cumplida expresión a un proyecto educativo de mejora y progreso social.

¹⁹ Véase al respecto el estudio de Escolano Benito (1993-1994, pp. 113-123) donde incluye variados ejemplos sobre manuales escolares de diferentes materias y el tratamiento del espacio en los mismos.

CAPÍTULO VI: EL ESPACIO ESCOLAR RURAL MURCIANO EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

La configuración de un espacio escolar en el medio rural murciano tuvo su origen durante el primer tercio del siglo XX, coincidiendo con todo un proceso de cambio paulatino que significaba el paso de una estructura socioeconómica agraria a una de tipo más industrial y de servicios. Los esfuerzos realizados con el fin de constituir y ampliar la red de escuelas en el campo lograron unificar, en unos casos y en unos años con más apoyo e ímpetu, un amplio conjunto de propuestas y acciones encaminadas a mejorar y aumentar las bajas tasas de alfabetización en la provincia. Durante los años veinte se crearon muchas escuelas pero el mayor impulso en el medio rural murciano se dio con la llegada de la Segunda República; las recomendaciones oficiales sobre la construcción, ubicación y ordenación de las nuevas escuelas creadas fueron un claro reflejo de la concepción pedagógica de los republicanos.

6.1. Heterogeneidad Provincial: geografía, demografía, sociedad y economía

Al plantear el estudio sobre la escuela rural murciana durante los años de la Segunda República, conviene conocer de forma general las características más importantes del contexto espacial y temporal en el que se inserta el trabajo, pues de una u otra forma determinan y repercuten en el aspecto educativo. Comprender la educación como un hecho social que más allá de las paredes del aula “influye y es influido por hechos sociales fundamentales” como la estructura demográfica, económica, socio-política y cultural, permite hacer una historia *total* de la educación y de la escuela que refleje de forma global los fenómenos educativos (Viñao Frago, 1980, p. 2). De este modo se plantea a continuación una descripción y análisis del espacio rural murciano contemplado en las citadas dimensiones durante los primeros treinta años del siglo XX sin prescindir por supuesto de las interrelaciones con el espacio urbano y en el que igualmente los procesos descritos son explicables en un contexto nacional más amplio.

6.2. La configuración de los partidos judiciales murcianos y el espacio rural

Por Real Decreto de 21 de abril de 1834 (*Gaceta de Madrid* de 23/04/1834, p. 287) la provincia de Murcia quedó dividida en ocho partidos judiciales que eran: Caravaca, Cartagena, Cieza, Lorca, Mula, Murcia, Totana y Yecla (R.D. 21/04/1834, pp. 159-160). Posteriormente, en 1860 se sumó el partido de La Unión al segregarse de Cartagena las villas de El Garbanzal, Portmán, Roche y Herrerías en 1860. Los nueve partidos comprendían 43 ayuntamientos en municipios de cierta entidad con sus correspondientes diputaciones y gran número de pueblos, aldeas, caseríos, barrios y diseminados que constituían más de 4.000 entidades de población (ver figura 6.1).

Figura 6.1

División por partidos judiciales de la provincia de Murcia hacia 1900.



Fuente: González Ortiz, 1999, p. 119. El área territorial sobre la que se ha realizado el estudio sobre la escuela rural republicana en la provincia de Murcia comprende la totalidad de las diputaciones rurales de los nueve partidos existentes. Más adelante se especifica de forma más concreta qué diputaciones y entidades de población incluye cada una.

Aunque pueda considerarse una delimitación “irracional” debido a que “aglutinaron municipios que se hallaban en áreas geográficas e históricas muy dispares” (González Ortiz, 1999, p. 124), ha sido la única división administrativa permanente y por tanto, los datos estadísticos oficiales manejados en esta tesis relativos a censos, escuelas y maestros contenidos en los archivos, fueron elaborados tomando como base esta división que se mantuvo vigente hasta los años cincuenta del pasado siglo XX.

En ese sentido y dado que era la única división administrativa vigente durante los años que comprende este estudio, se ha optado por mantenerla teniendo presente la heterogeneidad territorial que comprende municipios ubicados en un área geográfica, histórica, cultural y etnográfica con características diversas.

Posteriormente se llevaron a cabo numerosas divisiones e intentos de delimitación por parte de variados autores y organismos que pretendían establecer una distribución del espacio regional al margen de los municipios buscando una mayor homogeneidad geográfica (ver González Ortiz, 1999, pp. 125-126). Así, la división en comarcas propuesta por José Luis González Ortiz y J. Sánchez en 1981 publicada en el primer tomo de la *Historia de la Región Murciana* bajo el título “La Diversidad del Espacio Regional” sobre la base de una distribución coherente del territorio organizada en 1968 por el Departamento de Geografía de la Universidad de Murcia, con un planteamiento más racional del espacio, consiguió reunir municipios situados en áreas geográficas, históricas y culturales con rasgos más similares. Aunque con posterioridad, se han aceptado otras delimitaciones hasta la última y más reciente propuesta en el *Atlas global de la Región de Murcia* publicado en 2007, que introduce alguna pequeña variante, la del año 1981 continúa considerándose la división más lógica y razonable.

Con una ubicación estratégica en el Sureste español que ya desde antiguo le permitió tener un reconocimiento en el mapa peninsular, Murcia presentaba profundos contrastes entre sus diferentes partidos, que la configuraban como un territorio muy heterogéneo, tanto desde el punto de vista socioeconómico como demográfico y cultural. “Hay tantas Murcias como campanarios” escribía José M^a Jover Zamora al referir en relación a la llamada cultura *regional*, lo que él consideraba una “proverbial insolidaridad” (1986, p. 12) de los murcianos al identificarse como tales. Compleja identidad regional murciana, del “País Murciano” como lo llamó Jean Sermet (1956), “Murcia, la Región Murciana, el Reino de Murcia... ni manchegos ni valencianos, ni andaluces: ¿habrá que parodiar la desdichada *boutade* de Cánovas, y decir que “somos murcianos los que no podemos ser otra cosa”? (Jover Zamora, 1986, p. 12).

Posiblemente el carácter fronterizo de la provincia y sus variados pobladores confirió a sus gentes unos hábitos propicios a un cierto individualismo y falta de reconocimiento identitario, “zona de encuentro y de soberanía incierta, encrucijada formada por los orígenes cartagineses, romanos, visigodos, bizantinos, castellanos, aragoneses, cristianos y nazaríes, españoles y berberiscos” (Guillamón Álvarez 2012, p. 152); en poéticas palabras de Miguel Hernández “murcianos de dinamita frutalmente propagada”

(1937). Ciertamente la herencia de la historia no es ajena, Pérez Picazo al analizar la identidad murciana refiere su joven sociedad a escala histórica y se remonta a la salida de población morisca hacia mediado el siglo XIII y al lento proceso de repoblación que siguió, unido al calmado aumento demográfico. Para el año de 1395 se contaban unos 15.000 murcianos, con una densidad de poco más de 1 habitante por km² que será de 5-6 habitantes por km² pasados dos siglos. Durante gran parte del siglo XIX la cantidad de tierras disponible era tan grande que el poblamiento rural disperso constituía el componente mayoritario de la sociedad murciana donde “escaseaban los pequeños ayuntamientos y las parroquias rurales, tan importantes en la socialización del campesinado” (Pérez Picazo, 2002, p. 24). Este calmado y desglosado proceso de ocupación de tierras conllevó la formación de un carácter propio y posiblemente la falta de un sentimiento comunitario de bien público que trascendiese los límites más inmediatos de los diseminados caseríos. Así, las grandes unidades municipales se convirtieron en la referencia fundamental de los habitantes del campo, quedando éstos desligados del territorio que quedaba más allá. Este hecho supondrá una mayor asimilación de los murcianos con sus respectivas comarcas-municipios/diputaciones como *espacios vividos* pero no tanto con la provincia como entidad de unión. “Lo individual primó sobre lo colectivo y se hizo muy difícil la asimilación de los nuevos derechos y deberes, es decir, el tránsito hacia la ciudadanía activa, por no hablar del desinterés de lo que sucedía en el mundo exterior” (Pérez Picazo, 2002, p. 26). Esta actitud vital favoreció el caciquismo, sobre todo en las zonas rurales y más tarde, los comportamientos políticos caracterizados en líneas generales por la abstención electoral, cuestión que se verá al analizar los resultados electorales de abril de 1931, con cifras que superaban el 37% de abstenciones para una población electoral de 153.729 electores, según el Anuario Estadístico de 1931. Y precisamente el caciquismo y su influencia sobre mentalidades, imaginarios y comportamientos humanos, unido a la significación de la ciudad, capital de la provincia y al “comarcalismo, genéricamente levantino” y opuesto al centralismo castellano, “ha conllevado cierta incapacidad psicológica para *sentir* la región” (Jover Zamora, 1986, p. 13)¹.

En cuanto a la definición del espacio rural murciano, y teniendo presente la delimitación de la organización territorial en los tres espacios de ciudad, huerta y campo que se

¹ En 1931 tras el triunfo republicano y al amparo de la nueva concepción del Estado democrático se planteó en Murcia una nueva estructuración regional que sería recogida en un Estatuto de autonomía y que finalmente fracasaría precisamente por la falta de una conciencia regional y por la coyuntura política adversa.

analizan en el siguiente apartado, se considera que tradicionalmente la denominación de un territorio como específicamente rural viene dada además de por su condición de tierras secas en contraposición a la huerta de regadío, por otras variables de tipo ocupacional, social, antropológico y cultural, tales como: baja densidad de población y poblamiento diseminado, preeminencia de la actividad agraria, ganadera o silvícola, estrecha relación entre los habitantes y el medio natural que los rodea “y que determina su propia identidad, actividad económica, fiestas, materiales y formas de construcción” (Sancho Comíns y Reinoso Moreno, 2012, p. 601), marcados vínculos personales y sentido de pertenencia a la comunidad, con sus debidos matices, que se establece entre sus habitantes y que define la posición social de cada miembro respecto a la misma. Características estas aplicables al medio rural murciano que, si bien podían sufrir algunos cambios y mutaciones entre los diferentes partidos, con un mayor peso de determinados atributos según los casos, presentaban en general rasgos comunes y representativos a la hora de definir su entorno de campo.

Al iniciar un estudio sobre escuela rural se debe partir del argumento que asocia todo lo rural al campo. Según el Real Diccionario de la Lengua Española el concepto rural, procedente del latín *rurālis*, *rus*, *ruris* se define como perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores, que abarcan desde el trabajo agrícola y ganadero a todas aquellas faenas que en términos generales están relacionadas con el uso y aprovechamiento de los recursos naturales. El campo, se concreta como el terreno extenso fuera de poblado y en cuanto a sus habitantes, al considerar el nombre campesino como residente en el campo, son variadas las entradas que el Diccionario le otorga, desde aquella persona que vive y trabaja de forma habitual en el campo, hasta el uso de la acepción “costumbres campesinas” o “dicho de la tierra o de un fruto suyo: silvestre, espontáneo, sin cultivo”. De este modo, al contextualizar el estudio y considerar el componente rural de la provincia de Murcia ateniéndonos a cuestiones naturales, espaciales, económicas, sociales y culturales, se debe atender al enorme peso que en la misma ha tenido, y aún tiene, el sector primario². Actividad primaria vinculada a la tierra, y por extensión, a la vida fuera de poblado y a sus moradores, catalogados como campesinos o creadores de “costumbres campesinas” para los cuales, en los primeros años del siglo XX, la institución escolar se presentaba como algo ajeno

² El porcentaje de población rural según el Censo de 2011 en la provincia es del 11,8% respecto al 88,2% de población urbana con un total de 6 municipios considerados propiamente rurales y de fácil accesibilidad y comunicación con las áreas urbanas. Con todo, el sector primario en los inicios del nuevo siglo duplicaba al registrado en España, con un 13,8% sobre 6,4% (Fundación BBVA, 2007, p. 11).

y extraño a su devenir cotidiano. Entre otras muchas carencias, las cifras de población analfabeta eran clarificadoras en este sentido. Baste citar la descripción de Luis Bello en su *Viaje por las escuelas de España* donde no alude expresamente a la provincia, pero en el IV tomo al referir Andalucía, anotará “Caravaca da la cifra más alta de su provincia: 79,73 (en cuanto a porcentaje de población analfabeta). Algún Ayuntamiento serrano, y sobre todo algunos caseríos, aldeas y cortijadas, la elevarán mucho más. Al volcarse en Murcia, capital, la sierra pétrea y la huerta moruna rayan un terrible nivel, que no puede compararse con el de Albacete. Ya no es la Sierra. Ya es otra cosa humana, modificable, porque aquí no queremos batirnos con la Geografía. Carácter, desorganización, miseria del pobre y mala fe del rico” (1929, p. 198). Palabras de Bello que reflejaban un entorno aislado, duro y un estilo de vida muy elemental, vinculado al medio natural y sometido a la voluntad de autócratas y caciques. Reflejo de una provincia, la murciana, y de un país que los nuevos políticos republicanos tratarán de cambiar. No de otra manera debe entenderse el germen de las Misiones Pedagógicas como una obra auxiliar y complementaria a la de la escuela destinada al medio rural y a sus moradores, con el afán de “alentar el progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal” difundiendo “la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares” (*Gaceta de Madrid* de 30/05/1931, p. 1.033).

Considerando el peso del elemento rural que en general presentaban los nueve partidos judiciales murcianos durante los años en que se enmarca este trabajo de tesis, para conocer y analizar de forma más precisa el estado de la escuela rural, se ha estimado circunscribir el estudio a sus entornos propiamente ubicados en el campo considerados plenamente rurales y no a las ciudades cabeceras de partido a las que aparecen adscritos y con las que de forma inevitable se producen constantes contactos y relaciones que por supuesto serán reiteradamente aludidas a lo largo del trabajo. De este modo, y con el fin de delimitar el trabajo a espacios rurales concretos y clarificar la consulta de fuentes de archivo se han estudiado de forma más pormenorizada los entornos correspondientes a los partidos de Caravaca, Cartagena, Cieza, Lorca, Mula, Murcia, Totana, La Unión y Yecla. Territorios todos marcados por un significativo fondo rural cuyos rasgos más característicos se irán definiendo a lo largo del trabajo.

En la tabla siguiente se muestran los ayuntamientos y Diputaciones rurales³ correspondientes a cada partido conformados además por variadas y pequeñas entidades de población como barrios, villas, lugares, aldeas, caseríos y casas de labor cuya enumeración no se recoge aquí aunque en algunos casos aparecerán citados a lo largo de la tesis.

Tabla 6.1

Partidos judiciales murcianos, ayuntamientos y diputaciones rurales que los integraban hacia 1930.

Partido	Ayuntamientos	Diputaciones rurales
Caravaca	Caravaca	Almudema
		Archivel
		Barranda
		Benablón
		Casas de Don Juan Pedro
		La Encarnación
		Junquera
		Las Peñicas
		Singla
		Moral
		Tartamudo
		Tarragoya
	Calasparra	
	Moratalla	Arenal
		Bejar
		Benamor
		Benizar
		Cañada de la Cruz
		Las Covatillas
		Inazares
		Río Segura
		Roble
		Rogativa

³ El Nomenclátor designa como Diputación rural “cierta porción de territorio, de límites tradicionales, que comprende en su perímetro núcleos o entidades de población y edificios diseminados, que sin dejar de tener su denominación particular son conocidos bajo el nombre común de partido rural” (Nomenclátor, 1930) pudiendo pertenecer a un poblado o estar compuestos únicamente por edificios diseminados. Constituyeron una realidad viva de residencia y al frente de los mismos y como representante del ayuntamiento se hallaba un alcalde o diputado, de ahí el nombre de diputación y muchos fueron villas.

		San Bartolomé
		San Juan
	Cehégín	
Cartagena	Cartagena	Albujón (Lomas del Albujón)
		Algar
		Aljorra
		Alumbres
		Beal
		Campo Nubla
		Canteras
		Escombreras
		Hondón
		Lentiscar
		La Magdalena
		Los Médicos
		Miranda
		La Palma
		Perín
		Plan
		Pozo Estrecho
		Los Puertos
		Rincón de San Ginés
		San Antonio Abad
		San Félix
		Santa Ana
		Santa Lucía
	Fuente Álamo	Almagros
		Balsapintada
		Cuevas de Reylo
		Escobar
		Media Legua
		Palas
		Pinilla
Cieza	Abanilla	
	Abarán	
	Blanca	
	Cieza	
	Fortuna	
	Ojós	

	Ricote	
	Ulea	
	Villanueva del Río Segura	
Lorca	Águilas	Barranco
		Campo
		Cocón
		Cope
		Tébar
	Lorca	Aguaderas
		Almendricos
		Avilés
		Barranco Hondo
		Béjar
		Cabezo
		Campillo
		Carrasquilla
		Cazalla
		Coy
		Culebrina
		Doña Inés
		Escucha
		Esparragal
		Fontanares
		Garrobillo
		Hinojar
		La Hoya
		Humbrías
		Jarales
		Lumbreras
		Marchena
		Morata
		Nogalte
		Ortillo
		La Paca
		La Parrilla
		Pozo Higuera
		Puerto Adentro
		Pulgara
		Puntarrón
		Purias
		Ramonete
		Río
		Sotullena/Sutullena
		Tercia
		Tiata
		Tova
		Torrealbilla

		Torrecilla
		Zarzilla de Ramos
		Zarzilla de Totana
		Zarzalico
Mula	Albudeite	
	Alguazas	
	Archena	
	Bullas	
	Campos del Río	
	Ceutí	
	Torres de Cotillas	
	Lorquí	
	Molina de Segura	
	Mula	
	Pliego	
Murcia	Murcia	Albatalía
		La Alberca
		Algezares
		Aljucer
		Alquerías
		Arboleja
		Balsicas de Arriba
		Baños y Mendigo
		Barqueros
		Beniaján
		Cañada Hermosa
		Cañadas de San Pedro
		Carrascoy
		Corvera
		Churra
		Era Alta
		Esparragal
		Espinardo
		Garres y Lages
		Gea y Truyols
		Guadalupe
		Jabalí Nuevo
		Jabalí Viejo
		Jerónimos y Avileses
		Jurado
		Lobosillo
		Llano de Brujas
		Los Martínez
		Matanzas
		Monteagudo
		Murcia
		Nonduermas
		La Ñora
		El Palmar
		Puebla de Soto
		Puente Tocinos
		El Raal
		La Raya
		Rincón de Seca
		Rincón de Seca
		San Benito
		Sangonera
		Santa Cruz

		Santiago y Zaraiche
		Santomera
		Sucina
		Torreagüera
		Valladolises
		Voz Negra
		Zeneta
	Alcantarilla	
	Beniel	
	San Javier	Calavera
		Grajuela
		Mirador
		Pozo Aledo
		Roda
		Tarquinales
	San Pedro del Pinatar	
	Torre Pacheco	Balsicas
		Camachos
		Campana
		Dolores
		Gimenado/Jimenado
		Hortichuela
		Hoyamorena
		Meroños
		Roldán
		San Cayetano
Totana	Aledo	
	Alhama de Murcia	Berro
		Cañadas
		Cañarico
		Costera
		Espuña
		Las Flotas de Butrón
		Gebas
		Ral
		Ramblillas
	Librilla	
	Mazarrón	Balsicas
		Gañuelas
		Garrobo
		Ifre
		Leiva
		Majada
		Minas del Cabezo de San Cristóbal
		Mingrano
		Moreras
		El Puerto
		Rincones
		Romero
		Saladillo
		Sierra
	Totana	La Huerta
		Lébor y Hoya
		Morti
		La Ñorica
		Paretón y Cantareros
		Raiguero
		La Sierra

		Las Viñas
La Unión		
Yecla	Jumilla	Bodeguilla de Arriba
	Yecla	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Nomenclátor de la provincia de Murcia de 1930. En la tabla se ha prescindido de la enumeración sistemática de las pequeñas entidades, villas, aldeas, caseríos y casas de labor que corresponden a cada diputación rural, únicamente se referencian cuando se indica algún dato significativo sobre las mismas.

A continuación, en la siguiente tabla, se refiere el número de entidades de población y el tipo de las mismas que configuraban cada partido de los estudiados.

Tabla 6.2

Partidos judiciales murcianos y entidades de población por partido hacia 1930.

Partido judicial	Entidades de población						TOTAL Entidades de población
	Ciudades	Villas	Lugares	Aldeas	Caseríos	Otras entidades	
Caravaca	2	2	-	8	394	2	408
Cartagena	1	1	9	6	892	4	913
Cieza	1	8	-	4	167	18	198
Lorca	1	1	1	10	447	107	567
Mula	1	10	-	8	75	79	173
Murcia	1	5	19	14	1.395	14	1.448
Totana	1	4	-	6	173	113	297
La Unión	1	-	-	-	54	9	64
Yecla	2	-	-	5	96	174	277
TOTALES	11	31	29	61	3.693	520	4.345

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Nomenclátor de la provincia de Murcia de 1930.

Existía como puede observarse en los datos apuntados una gran heterogeneidad en cuanto a poblamiento, aunque con un predominio significativo del número de caseríos en los partidos de Caravaca, Cartagena, Lorca y Murcia, que serán además los territorios que adquieran una mayor representatividad en este trabajo. Tradicionalmente en el sur de España el caserío se define como un asentamiento humano o pequeña agrupación de viviendas rurales con muy pocos habitantes, se configura además como una de las entidades de población más pequeñas. En el caso murciano el caserío fue la forma de asentamiento rural predominante en tanto que presentaba cierta agrupación en diseminado, esto es en torno a una extensión de tierra importante una mínima

agrupación de casas cuya distancia a núcleos de población mayores podía oscilar entre medio kilómetro hasta 37 kilómetros, patrón de asentamiento que se ha mantenido vigente a lo largo del tiempo y que dificultaba enormemente la puesta en marcha en estos contextos de una política educativa adecuada y de infraestructuras, que dieran cabida a las necesidades existentes. Al analizar la escuela rural en las líneas siguientes se constata la falta de planificación política, la escasez de escuelas en este tipo de asentamientos y la falta de asistencia a las aulas debido a las largas distancias que debían recorrer los escolares. Reflejo del carácter rural y disperso de la mayoría de pueblos de la provincia que marcaba igualmente la compleja identidad regional murciana para los años de 1930.

6.3. Ciudad, huerta y campo

Tal como Eric Hobsbawm refiere en su *Historia del siglo XX* anotada en las letras que siguen, muchas regiones de Europa y aún más de la Europa Sur, presentaban para los principios del siglo XX una estructura socioeconómica de base tradicional con un importante porcentaje de su población ocupada y dependiente del sector primario, por otra parte en *vía de modernización*⁴:

Al fin y al cabo, los habitantes de Nueva York de mediados de los años treinta ya podían contemplar un rascacielos, el Empire State Building (1934) ... Pasó bastante tiempo antes de que la gente se diese cuenta de la transformación del crecimiento económico cuantitativo en un conjunto de alteraciones cualitativas de la vida humana, y todavía más antes de que la gente pudiese evaluarlas, incluso en los países antes mencionados. Pero para la mayor parte del planeta los cambios fueron tan repentinos como cataclísmicos. Para el 80 por 100 de la humanidad la Edad Media se terminó de pronto en los años cincuenta; o, tal vez mejor, sintió que se había terminado en los años sesenta (Hobsbawm, 1994, p. 291).

La provincia de Murcia no era una excepción. Al igual que el resto de España y sobre todo de la España sur, mantenía a inicios del siglo XX un fuerte predominio de la

⁴ Aún en 1932 muchas provincias españolas entre las que se contaba Murcia y por ejemplo Galicia, Asturias, Cantabria o Cáceres no poseían ni una sola cosechadora, también destacaba la falta de tractores para trabajar la tierra en regiones con marcado componente agrario (Carreras i Odriozola y Tafunell Sambola, 2005, p. 340).

actividad agrícola con un 76,8% de la población total empleada en este sector (Fundación BBVA, 2007, p. 11). También importante sobre todo en los primeros años de 1900 fue el sector minero en las zonas de Mazarrón, Cartagena y Águilas⁵. De este modo, podemos afirmar que la sociedad murciana de principios de siglo, era por definición una sociedad dedicada al trabajo de la tierra y a la explotación de los recursos naturales.

Aún en 1900 gran parte de la población murciana residía en entidades de menos de 5.000 habitantes, de carácter no urbano; la mayoría de pueblos de la provincia no tenían alcantarillado ni luz eléctrica⁶, problema patente en muchos locales escolares aún durante los años 30, y el primer automóvil en Murcia, el coche Hispano Suiza, se matriculó en 1908 (MU-1). Otro dato significativo se refería a las altas cifras de mortalidad debidas a las carencias higiénico sanitarias, a la mala alimentación y a la calidad del agua. Así lo refiere en una editorial del diario *La Verdad* Francisco Martínez García al apuntar “Murcia, enmarcada en sus bellos alrededores, daba al forastero la sensación de una inmensa letrina (...) el polvo y las basuras de las calles; el hedor insoportable que despiden las alcantarillas; la falta de riego y el espectáculo de incultura y de indisciplina social que ofrecen las deyecciones y los animales muertos arrojados en todas partes, más parecen propios de un lugar inmundo, que de una población importante como la nuestra” (6/07/1923). El caso de la ciudad de Cartagena era igualmente similar.

En cuanto a cuestiones educativas, la tasa de analfabetismo en la provincia hacia 1900 superaba el 70% y a mediados de siglo todavía se mantendría por encima del 40% (Torregrosa Saiz, 1949, p. 8) siendo además la ciudad de Murcia la única capital que presentaba una tasa de analfabetismo mayor que su propia Provincia (Torregrosa Saiz, 1949). Señala José Antonio Ayala que en la Provincia, más allá de la importancia manifiesta de la capital y su entorno inmediato, reflejada sobre todo en términos

⁵ Con clara presencia masculina en ambas actividades, agrícola y minera, dado que el trabajo femenino se concentraba en el sector servicios. No obstante, se debe tener en cuenta el sesgo de información que presentan las estadísticas para estas fechas pues en muchos casos el trabajo femenino e infantil en el campo y en las minas representado por niños en edad escolar, no quedaban reflejados en los recuentos. Además, cabe incidir en el hecho de que el trabajo infantil en el campo, tanto en la familia como fuera de la misma, es una constante en las áreas de campo durante los primeros años de siglo. En el caso de las niñas su ocupación principal será también desde edades muy tempranas, el servicio doméstico.

⁶ En la capital de la provincia las obras de alcantarillado de algunos barrios entonces periféricos y algunas zonas del centro de la ciudad se iniciarán en el verano de 1927 (Ayala, 1978, p. 21). Según las estadísticas de pobreza en España en 1910 Murcia era la provincia con más pobres (Moreno Martínez, 2005b, p. 328).

urbanísticos y de dotación de algunos servicios⁷ y no tanto en cuestiones culturales y de mentalidades, donde las diferencias no serán tan claras, la ciudad crecerá a expensas de la agricultura y sus recursos (1978, p. 17). Aún para los años 30 la ciudad aparecía muy acotada y limitada por el inmediato dominio de la huerta (figuras 6.2 y 6.3). “La ciudad más huertana de España” como la llamó Unamuno “difícil señalar donde empieza la ciudad y donde acaba la huerta, pues hay varios términos intermedios entre lo propiamente urbano y lo agrícola o rural” apuntaba Caro Baroja, (1950/1984, p. 14). “La huerta más urbana de Europa” la llamaría más tarde el geógrafo Isidoro Reverte Salinas (1974, p. 540), reflejando de forma clara el crecimiento urbano de la ciudad *devorando* las tierras dedicadas al cultivo y popularizando el famoso enunciado franquista “Murcia, huerta de Europa” que triunfaría como eslogan en plena vorágine desarrollista, reduciendo la imagen de la provincia a todo lo relacionado con la huerta y legitimando en cierto modo la figura de la familia huertana como arquetipo y ejemplo del trabajador murciano, “obviando por completo la existencia de otros sectores sociales más dinámicos y también mucho más problemáticos” (Rodríguez Llopis , 1999, p. 423).

⁷ Para el agricultor murciano que vivía y trabajaba en las zonas de la huerta la visión de la ciudad dominada por la torre de la catedral con 98 metros totales de altura (segunda más alta de España tras la Giralda) y sus alrededores donde se ubicaban los principales edificios murcianos (por ejemplo la concesión de la Universidad data de 1915), representaría en su cosmovisión el eje de modernidad y progreso en contraste con las elementales edificaciones de la huerta y los escasos servicios que había. Igualmente ocurría para los residentes en el campo, más alejado aún de la ciudad. Ya para la segunda década del siglo XX se comenzaron a evidenciar algunos escasos signos de cierto progreso sobre todo relativos a mejoras en transportes y vías de comunicación, nuevas industrias, mejoras higiénicas y nuevas instituciones educativas como la citada Universidad, el Conservatorio de Música y las Escuelas Graduadas, aunque igualmente fueron signos reconocibles en los centros urbanos de la Provincia.

Figura 6.2

Fotografía panorámica de la ciudad de Murcia hacia los años 30. Vista de la fachada del Ayuntamiento y la torre de la catedral.



Fuente: Fondo fotográfico, AGRM⁸.

Figura 6.3

Fotografía panorámica de las afueras en la zona norte de la ciudad de Murcia fechada entre 1920 y 1930. Al fondo, el antiguo Asilo de Pobres Ancianos de las Hermanitas de los Pobres, construido hacia 1880.



Fuente: Postal número 19 editada en taco por Romero con imágenes de Fototipia Thomas. Numeración de Thomas en el reverso: 7497. Merck Luengo, 1993.

⁸ Postal número 30 de la serie A editada por Romero con imágenes de Fototipia Thomas. La empresa Fototipia Thomas de Barcelona fue fundada en 1880 por el impresor Josep Thomas i Bigas. A partir de 1901 se dedicó a la impresión de tarjetas postales con imágenes fotográficas de toda España. Contó con la colaboración de numerosos fotógrafos locales y con socios comerciales en algunas de las ciudades que reprodujo en sus postales, en Murcia, por ejemplo, se asoció para editar algunas de sus series con los Sucesores de Nogués y la librería Romero o también conocida como “La Covachuela”. En 1975 la empresa cerró y buena parte de su archivo fotográfico fue a parar al Institut d'Estudis Fotogràfics de Catalunya. En 2014 el Archivo General de la Región de Murcia consiguió adquirir un conjunto de 120 negativos correspondientes a distintas localidades de la región (Descriptores, AGRM).

En este contexto los núcleos urbanos más importantes de la provincia parecían pueblos antes que grandes ciudades debido precisamente a la influencia del entorno huertano y rural (figuras 6.4 y 6.5). Y esta peculiaridad, en palabras de Viñao Frago, “es la que constituirá en relación al proceso de modernización social, y más en concreto al de alfabetización, un freno en el ritmo de cambio del conjunto provincial (por el papel impulsor que podía haber jugado una capital menos conservadora y con mayor dinamismo)” (1980, p. 6).

Figura 6.4

Barraca en la huerta murciana hacia principios del siglo XX. La barraca de huerta fue un tipo de construcción agrícola a base de barro y cañas, típico de la huerta valenciana y murciana.



Fuente: Fondo fotográfico, AGRM⁹.

⁹ Postal número 3027 de la segunda serie editada por Fototipia Thomas sobre Murcia.

Figura 6.5

Parcela de huerta y palmeral hacia 1910. Imagen con huertanos, huertanas y niños.

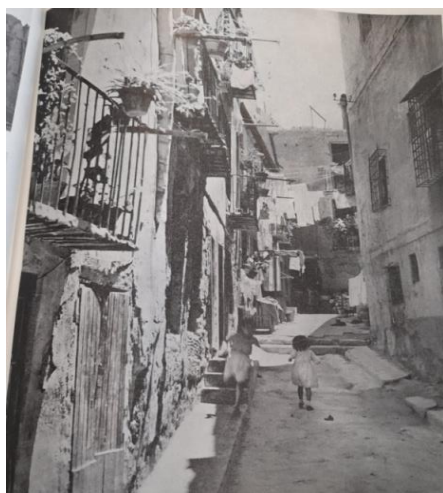


Fuente: Fondo fotográfico, AGRM¹⁰.

Otras ciudades de la provincia presentaban igualmente rasgos muy heterogéneos en su configuración urbana (figuras 6.6, 6.7 y 6.8).

Figura 6.6

Lugares y pueblos de Cartagena. Vista de una calle hacia los años 20.

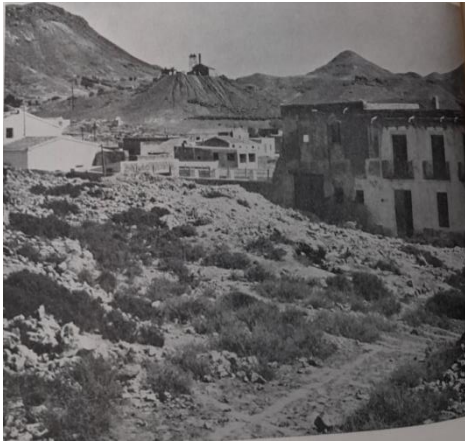


Fuente: Hoyos Ruiz, 1957, s.p.

¹⁰ Postal número 10 de la colección editada por Andrés Fabert. Andrés Fabert fotógrafo y editor con producción propia. Establecido en Valencia publicó series de tarjetas postales de varias localidades murcianas a partir de 1909 (Cartagena, Murcia, Lorca, Archena y La Unión). Especializado en temas costumbristas, sus postales suelen reflejar lo típico de cada localidad: la huerta de Murcia, la minería de Mazarrón y La Unión, el ambiente marinero de Cartagena, etc. Realizó además series comerciales (A, B y C) para los hoteles Patrón y Universal. En total, Fabert publicó unas quinientas postales con imágenes de Murcia. Fue además el primer editor en comercializar en Murcia postales fotográficas o “brillantes”, fotopostales al gelatinobromuro con acabado de mayor calidad que las fototipias (y también más caras). Andrés Fabert falleció en 1914 aproximadamente, fecha a partir de la cual sus sucesores continuaron su trabajo con la fundación de la firma La Industrial Fotográfica (Descriptores, AGRM).

Figura 6.7

Vista de Mazarrón, en el partido de Totana, hacia principios del siglo XX. Al fondo las minas.



Fuente: Hoyos Ruiz, 1957, s.p.

Figura 6.8

Vista del pueblo de Cehegín, en el partido de Caravaca hacia los años 30.



Fuente: Hoyos Ruiz, 1957, s.p.

Todavía durante el primer tercio del siglo XX los espacios estaban muy delimitados manteniendo una organización territorial y social similar a la estructura feudal (que contribuía a perpetuar la práctica del caciquismo) y existiendo una estrecha complementariedad en las relaciones de vida y trabajo entre ciudad, huerta y campo. En las zonas urbanas en torno a los principales municipios, habitaban los artesanos especializados, propietarios de las tierras, abogados, médicos, y demás autoridades

administrativas, judiciales y religiosas; en comarcas de huerta, la transición se situaba en las inmediaciones y los barrios periféricos, surcados de acequias, donde residían jornaleros que trabajaban usualmente en la agricultura, y en el campo habitaban en su mayoría los campesinos “cuyo papel era trabajar el suelo y hacer posible la vida en la ciudad” (Pérez Picazo, 1986, p. 58) sin mayores pretensiones de carácter educativo. Además, como se mostrará en las líneas siguientes, su peso demográfico era mayor. Para el caso, Pérez Picazo hablará de que la provincia de Murcia “se orienta a la vía agrícola prácticamente a la vez que se inician en otros lugares las premisas de la revolución industrial. Entre 1650 y 1950 Murcia atraviesa la fase rural de su historia” (1984, p. 413) y seguirá siendo predominantemente rural hasta mediados del siglo XX. Sobre el espacio rural murciano cuyos rasgos demográficos y socioeconómicos se describen en las líneas siguientes, se materializaron muchas de las disposiciones educativas aprobadas por el gobierno republicano a partir de su triunfo en las elecciones del 12 de abril de 1931.

6.3. Estructura demográfica y socioeconómica

La trayectoria histórica de la provincia anotada arriba, determinaba entre otros factores de tipo geográfico y de explotación de recursos naturales, un espacio regional no homogéneo, desigual y con evidentes contrastes entre sus territorios en cuanto a distribución de la población y en cuanto a las actividades profesionales desempeñadas. Según el censo de 1900 la provincia de Murcia contaba con una cifra de población de hecho de 577.987 habitantes¹¹, distribuidos entre los nueve partidos judiciales ya citados con sus correspondientes municipios y demás entidades poblacionales. La extensión del territorio era de poco más de 11.000 km² con una densidad de 51,07 habitantes por km² (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1913, pp. 98-99). A pesar del tamaño relativamente reducido de la provincia en comparación con las limítrofes, existía un desigual reparto de la población entre los distintos ayuntamientos, aunque aún para estas fechas el medio rural y los pueblos contaban con abundantes moradores.

¹¹ El aumento en casi 70.000 habitantes respecto a tres años antes (Censo de 1897) es significativo pues se controlaron en gran medida las altas tasas de mortalidad debidas a epidemias y malas condiciones de alimentación y trabajo.

Desde 1900 a 1930 la población de la provincia se incrementó en casi cien mil habitantes lo que hacía un total de 645.449 personas. Durante el decenio de los años 30 y coincidiendo con el gobierno republicano, “se produce la primera aceleración” (González Ortiz, 1999, p. 81) que conllevó unas cifras de 719.701 habitantes en 1940. Prácticamente en diez años la población murciana se incrementó en igual proporción que durante los primeros treinta años del siglo XX. Este crecimiento fue significativo pues reflejaba el descenso de la emigración que, desde la fuerte crisis minera de la primera posguerra hasta la gran depresión de 1929, había dejado en la provincia “tintes dramáticos” sobre todo en los pueblos mineros como La Unión y Mazarrón (Martínez Carrión, 2002, p. 366), donde la falta de trabajo por el agotamiento de las minas condujo a muchos de sus habitantes a emigrar. A partir de los años 30 y posiblemente debido a las escasas oportunidades de trabajo que en general existían tanto en las zonas industriales españolas como europeas, respecto a años precedentes, la población de la provincia aumentó considerablemente, lo que repercutió, entre otras cuestiones, en la necesidad de abrir más escuelas para atender a la creciente población escolar. Aunque este crecimiento se dejaría sentir en torno a los núcleos urbanos, todavía un número importante de población residía en las zonas de huerta y campo y se dedicaba al trabajo de la tierra y explotación de sus recursos. Baste citar un claro ejemplo concretamente en Campos del Río en 1916 de una población activa censada en 395 personas 233 eran jornaleros, 133 labradores, 6 pastores y 8 “que dicen ser propietarios” (Marín Mateos, 1997, p. 101). Tan sólo quince años después, la situación apenas varió, en 1930 “la ruralización seguía siendo evidente” (Martínez Carrión, 2002, p. 283) y la agricultura ocupaba el mayor número de población activa, el 52,3%. En 1935 residían más de 53.000 personas en el casco urbano de Murcia y casi el doble en su término municipal que abarcaba extensas zonas de campo, unas 110.000 personas. En el caso de zonas más alejadas como Lorca, situada a más de 68 km de la capital de la provincia, según el Padrón municipal de habitantes, residían en el casco urbano 15.218 personas y 43.588 personas habitaban en caseríos y diseminados repartidos por su extenso término municipal.

Existía pues un gran contraste, en cuanto a cifras de poblamiento y dotación de servicios, como por ejemplo el número de escuelas, entre los municipios más próximos a la capital y aquellos que quedaban más alejados y dentro de éstos entre las ciudades cabezas de partido y sus correspondientes diputaciones, barrios y demás entidades. En términos generales, y como apunta J.A. Ayala “la vida del agricultor (murciano) fue

hasta bien entrado el siglo XX muy inferior en posibilidades- educación, servicios, etc.- a la del habitante de la ciudad” (1978, p. 16). En 1933 el Colegio alemán de Cartagena fundado en 1931 por el cónsul de la ciudad Karl Fricke inauguraba un servicio de tranvía y autobús desde diferentes plazas de la ciudad hacia sus nuevas instalaciones (Cartagena Nueva, 15/09/1933, p. 1), en los mismos años y a escasamente 5 kilómetros del centro urbano, Carmen Conde debía tomar un taxi para asistir a su escuela de El Retén al no existir transporte público de ningún tipo; los menores del diseminado distantes 2 kilómetros de la escuela ni siquiera asistían debido a las distancias que debían recorrer.

En la siguiente tabla se puede observar la población por partidos, ayuntamientos y la residente en entidades de población de carácter rural que contaban con menos de 99 edificios y albergues, también la que residía propiamente en diseminado¹².

Tabla 6.3

Partidos judiciales murcianos, ayuntamientos, población por ayuntamiento y población residente en entidades de 2 a 99 edificios y albergues y de menos de 2 edificios y albergues, hacia 1930.

Partidos judiciales	Ayuntamientos	Habitantes	Nº de habitantes residentes en entidades de 2 a 99 edificios y albergues	Nº de habitantes residentes en entidades y grupos inferiores a 2 edificios y albergues y en diseminado	Total de habitantes residentes en entidades de menos de 99 edificios y albergues y en diseminado
Caravaca	Calasparra	8.701	14.309	9.794	24.103
	Caravaca	21.306			
	Cehegín	15.043			
	Moratalla	13.692			
Cartagena	Cartagena	102.518	29.013	11.847	40.860

¹² El Nomenclátor diferencia la importancia y significación de las distintas entidades de población en función del número de edificios y albergues que existían. Los edificios mayoritariamente de uno o dos pisos se destinaban a viviendas, al igual que los albergues. Al considerar en la tabla 6.3 las entidades de población con menos de 99 edificios es posible diferenciar las zonas más urbanizadas de la provincia pues en el medio rural de huerta y campo aun existiendo más población, el número de viviendas y construcciones en general era menor.

	Fuente Álamo	8.772			
Cieza	Abanilla	8.179	10.142	2.657	12.799
	Abarán	6.634			
	Blanca	5.083			
	Cieza	17.889			
	Fortuna	6.442			
	Ojós	1.190			
	Ricote	2.956			
	Ulea	1.515			
	Villanueva del Río Segura	1.309			
Lorca	Águilas	15.745	29.504	8.885	38.389
	Lorca	60.300			
Mula	Albudeite	1.599	10.322	7.992	18.314
	Alguazas	3.412			
	Archena	6.983			
	Bullas	9.031			
	Campos del Río	1.918			
	Ceutí	3.453			
	Lorquí	2.712			
	Molina de Segura	12.289			
	Mula	13.034			
	Pliego	2.472			
	Torres de Cotillas	3.970			
Murcia	Alcantarilla	7.837	52.258	21.764	74.022
	Beniel	3.057			
	Murcia	158.724			
	San Javier	5.641			
	San Pedro del Pinatar	3.299			
	Torre Pacheco	8.934			
Totana	Aledo	1.210	8.214	7.654	15.868
	Alhama de Murcia	9.860			
	Librilla	2.886			
	Mazarrón	13.604			
	Totana	13.608			
La Unión	La Unión	11.776	1.806	197	2.003
Yecla	Jumilla	20.456	4.723	1.337	6.060

	Yecla	26.410			
TOTAL GENERAL		645.449	160.291	72.127	232.418

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo de 1930 (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1932, pp. 3-5) y Nomenclátor de la provincia de Murcia.

En partidos como Caravaca, Cartagena, Lorca, Mula, Murcia y Totana era manifiesto el peso de población que habitaba en pequeñas o medianas entidades siendo mayoritario el número de caseríos cuyo uso principal era el de vivienda con posibilidad de almacenes anexos. Este hecho deja traslucir que en la mayoría de los parajes de las zonas referidas la falta de locales destinados a otros usos como pudiera ser el de escuela era una realidad. La ausencia de servicios públicos esenciales, de infraestructuras y por supuesto de instituciones educativas y culturales fueron una constante en estas zonas¹³.

Para entender mejor el alcance del número de habitantes residentes en entidades propiamente rurales en la provincia hacia los años de 1930 es interesante observar las cifras y notar el porcentaje de población que habitaba en dichos entornos sobre la población total de cada partido, así como la extensión en km² de los nueve partidos murcianos (tabla 6.4):

Tabla 6.4

Partidos judiciales murcianos, ayuntamientos, población por partido, porcentaje residente en áreas rurales y extensión territorial de cada partido hacia 1930.

Partidos judiciales	Ayuntamientos	Total habitantes por partido	Porcentaje de residentes en entidades de menos de 99 edificios y albergues y en diseminado sobre el total de habitantes por partido	Extensión total del partido en km ²
Caravaca	Calasparra	58.742	41,03%	2.298,4
	Caravaca			
	Cehegín			
	Moratalla			
Cartagena	Cartagena	111.290	36,71%	832

¹³ Por ejemplo todavía para 1933 el municipio de Campos del Río en el partido de Mula con 2.010 habitantes censados no contaba con un médico titular debiendo marchar en caso de urgencia al vecino pueblo de Albudeite “a pedir el auxilio médico y por la escasez de vehículos hay que hacerlo muchas veces a pie, por lo cual se tarda algunas horas principalmente en tiempo de invierno, dándose algunas veces el caso de fallecer un enfermo por falta de asistencia médica, lo cual es antihumano” (Montes Bernárdez, 1997, p. 128). En la pedanía de Los Rodeos también en Campos del Río se daba el caso de la imposibilidad de acceso por falta de caminos (Montes Bernárdez, 1997, p. 130).

	Fuente Álamo			
Cieza	Abanilla	51.197	24,99%	1.139,5
	Abarán			
	Blanca			
	Cieza			
	Fortuna			
	Ojós			
	Ricote			
	Ulea			
	Villanueva del Río Segura			
Lorca	Águilas	76.045	50,48%	2.071,8
	Lorca			
Mula	Albudeite	60.873	30,08%	1.085,4
	Alguazas			
	Archena			
	Bullas			
	Campos del Río			
	Ceutí			
	Lorquí			
	Molina de Segura			
	Mula			
	Pliego			
	Torres de Cotillas			
Murcia	Alcantarilla	187.492	39,48%	1.263,1
	Beniel			
	Murcia			
	San Javier			
	San Pedro del Pinatar			
	Torre Pacheco			
Totana	Aledo	41.168	38,54%	1.025,6
	Alhama de Murcia			
	Librilla			
	Mazarrón			
	Totana			

La Unión	La Unión	11.776	17%	24,6
Yecla	Jumilla	46.866	12,93%	1.579
	Yecla			
TOTAL GENERAL		645.449	36%	11.319,4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo de 1930 (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1932, pp. 3-5) y Nomenclátor de la provincia de Murcia.

Superando el 40% se hallaban el partido de Caravaca y Lorca, seguidos por Murcia, Totana y Cartagena con cifras superiores al 30% del total de población residente en medianas y pequeñas entidades de carácter rural. El aislamiento de muchos pequeños pueblos fue una constante hasta casi mediados de siglo pues en algunos casos no existían carreteras, únicamente caminos vecinales estrechos que apenas comunicaban los lugares más próximos entre sí. Muchos de estos caminos fueron conocidos como “caminos de herradura” en tanto que era muy poco común que se recorriesen a pie.

En cuanto al número de habitantes claramente los partidos más poblados eran Murcia donde se integraba la capital de la provincia y Cartagena que alojaba la no menos importante ciudad de Cartagena. El peso demográfico y económico, entre otras cuestiones, de los dos núcleos urbanos citados era manifiesto y evidenciaba la confrontación histórica entre las dos entidades¹⁴. Dichos contrastes además se agudizarán para mediados de siglo cuando la capital aumente su población sobre todo procedente de los núcleos rurales, al tiempo que acogía la industria de transformación agrícola e impulsaba la actividad comercial y el sector terciario (Andrés Sarasa, 1995). En cuanto al resto de partidos destacaba el de Lorca con un extenso territorio de campo, al igual que Caravaca, configurados como los partidos de mayor extensión territorial, con rasgos similares al de Mula, cuyos municipios definían un entorno geográfico claramente delimitado. En cuanto al partido de Yecla si bien abarcaba una amplia superficie, no presentaba un porcentaje alto de población en pequeños pueblos, la tendencia en esta zona del noroeste de la provincia era a la concentración de su hábitat, con rasgos modificados respecto a Murcia y el Levante costero, y presentando un espacio de transición a la Meseta española.

¹⁴ Fruto del histórico enfrentamiento surge el cartagenerismo que se define como un movimiento social, político e ideológico con orígenes en la Revolución cantonal de 1873, durante la Primera República española que desembocó en la formación del llamado Cantón de Cartagena. Fundándose en una serie de motivaciones de carácter político y económico reclaman el reconocimiento de un territorio autónomo; las reclamaciones se concretan en dos corrientes: la petición de la biprovincialidad de la Región y la segregación total de Cartagena con el resto de la Región con el fin de crear una comunidad autónoma independiente.

Existían además en la provincia notables diferencias entre las tierras de secano, menos pobladas y un patrón de asentamiento más disperso, y las de regadío, con más población, que definían una desigual ocupación del espacio y una jerarquización social del mismo, traducida también en las cifras de alfabetización. Según el Censo de población de 1920 los municipios menores de 5.000 habitantes albergaban 43.634 personas de las que 31.279 no sabían leer ni escribir, muestra de la estrecha relación entre espacios muy poco poblados y la desatención cultural evidenciada en la presencia de bajos índices de alfabetización. No obstante, cabe anotar también que aunque la relación anotada era importante había algunos cuantos municipios murcianos que superaban los 5.000 habitantes e igualmente mostraban unos bajos niveles de población alfabetizada.

El crecimiento demográfico registrado en la provincia con el cambio de siglo “tuvo un carácter esencialmente rural, si exceptuamos los centros exclusivos minero-industriales de Cartagena, La Unión y Mazarrón” (Martínez Carrión, 2002, p. 282) con destacable prosperidad hasta los años 20. El desarrollo agrícola y el progreso en la intensificación y especialización de cultivos, tuvieron gran importancia en el mercado de trabajo, lo cual explica que gran parte de población residiera en el campo y se dedicara al trabajo y explotación de la tierra¹⁵. En 1912 se embarcaban desde el puerto de Cartagena 14.103 toneladas de fruta, destacando básicamente la naranja, hacia Alemania, destino que más cantidad recibía, por encima de Gran Bretaña. Dichas exportaciones al igual que la minería, entrarían en declive durante los años centrales de la Gran Guerra (Egea Bruno, 2009). No obstante, tras 1918 el modelo de desarrollo económico murciano se apoyó en el sector agroalimentario especializado en la agricultura comercial de regadío e industrias y sectores derivados (pimentón, conservas, cultivos hortofrutícolas y envases, maderas, químicas, maquinaria, comercio, transportes...) que se afianzaría como impulsor del crecimiento en las décadas siguientes (Martínez Carrión, 2002).

En 1930 la superficie agrícola de la provincia de Murcia era elevada, contando con 767.232 hectáreas en producción (Barciela, Giraldez, y López, 2005, p. 345), cifra casi comparable a la de Albacete y superior a la de las vecinas provincias de Andalucía

¹⁵ No obstante las condiciones de trabajo de la mayor parte de la población activa murciana del sector agrícola no eran muy boyantes. El salario de un jornalero, cuyo trabajo era en muchos casos eventual, oscilaba entre 6 y 3,50 pesetas por jornada de trabajo; si a ello añadimos la subida de los precios de los principales productos básicos que se elevó a un 176,8% en la capital y a un 187,9% en los pueblos, sobre la base 100 del quinquenio 1909 a 1914, podemos imaginar lo poco que podía comprar la familia de un bracero, eventual casi la mitad del año, cuando el Kg. de pan costaba 0,62 pesetas, la leche 0,66, la carne 3,50 y el aceite casi 2 pesetas (Nicolás Marín y Marset Campos, 1976, p. 191).

oriental. Además, la agricultura era el sector de mayor ocupación de la población activa de la provincia con más de 100.000 personas según el censo de 1930 (Ministerio de Trabajo. Dirección General de Estadística, 1940, p. 38). Sin embargo, a pesar de que los cambios económicos en la provincia habían sido importantes en los últimos años, “afectaron en mayor medida al mundo empresarial y menos a las condiciones del nivel de vida de las gentes trabajadoras” (Martínez Carrión, 2002, p. 358)¹⁶. La orientación hacia el sector agroalimentario, que generaba pocos beneficios a los directos campesinos rurales, el limitado desarrollo industrial, condicionado además por la crisis del año 29, que puso freno a la emigración, y el colapso del sector minero y naval¹⁷ cartagenero, conllevaron el aumento del número de parados con el consiguiente resultado en la intensificación de la conflictividad laboral y el incremento de indigentes y mendigos en las calles. La decadencia era evidente a principios de los 30 desencadenándose en las poblaciones mineras una de las peores crisis que se recuerda (Martínez Carrión, 2002). Tampoco el campo se mantuvo ajeno ante ese panorama. La prensa de la época reflejaba la situación con estas palabras

No recordamos época en que se manifestase tan acusada como ahora la mendicidad en Cartagena. Es un problema abrumador signo de los tiempos calamitosos, porque atravesamos sin medios de trabajo ni iniciativas para

¹⁶A la altura temporal aquí estudiada el predominio de una “economía arcaica” fundamentada en la concentración de la tierra en manos de grandes propietarios no favoreció la mejora de las condiciones de vida de los trabajadores rurales. La sociedad murciana estaba dominada por grandes propietarios de la tierra pertenecientes a familias nobles que habían heredado largas extensiones de tierra (vieja oligarquía) y nuevos propietarios o comerciantes enriquecidos que aprovecharon los procesos desamortizadores y ocupación de terrenos comunales. Se convirtieron en un grupo muy compacto tejido a partir de estrategias matrimoniales y redes personales y tuvieron un gran poder reflejado en la figura del cacique que controlaba todo contacto del espacio local con el exterior. En cada municipio los caciques reunieron en torno a su figura a la mayoría de propietarios, aun cuando pudieron existir pequeños grupos de opositores, generalmente de carácter liberal, su existencia fue más aparente que real (Salmerón Jiménez, 1998, p. 189). Únicamente en municipios como Moratalla y Abarán se formaron importantes grupos de oposición que tras el triunfo republicano ocuparían cargos en el nuevo gobierno manifestando su interés y compromiso con la mejora de la enseñanza. La defensa de los intereses de campesinos y obreros y el acceso al poder político local provocó una identificación entre República y cambio de gobierno local y en última instancia cambios en el orden social, identificación sin la cual sería difícil explicar la conmoción que significó el acceso de republicanos y socialistas a los ayuntamientos durante la Segunda República (González de Molina, 1993, p. 23).

¹⁷ Ante una situación de prolongada decadencia debida a las escasas inversiones del gobierno de la nación en construcción y reparación de buques que conllevaron la disminución de la plantilla del Arsenal en más de la mitad de operarios, el gobierno promulgó en 1908 la ley de arrendamiento de los trabajos del Arsenal que se otorgaron a la Sociedad Española de Construcción Naval financiada con capitales de distintos grupos bancarios españoles e ingleses. Dicha Sociedad “inició una operación coyunturalmente exitosa a costa de mayores despidos y de reducción de la semana laboral a cuatro días” (Rodríguez Llopis, 1999, p. 416) originando con ello un clima de agitación social y protestas de obreros organizados en torno a la Asociación de Obreros del Arsenal convertida después en el Sindicato Único de Obreros Metalúrgicos integrado en la CNT. Dichas protestas se mantuvieron muy activas durante el primer tercio de siglo.

hallarlos y ayunos al parecer, de influencias para allegar recursos del Estado que a otras regiones se concedieron (El Porvenir, 21/07/1931, p. 1).

Y en el mismo diario varios meses después:

Nuestra sierra minera paralizada, nuestras carreteras intransitables, esa explanación del ferrocarril a Totana que lleva años esperando los *rails* complementarios, los pueblos rurales, en su mayoría alumbrados por candiles e indotados de comunicaciones alámbricas, la industria agrícola —de la que al cabo de 20 años, antes se apiadaron las nubes que los hombres—, que no cuenta siquiera una granja experimental o la estación etnológica de asesoramientos inestimables que tanto impulsarían el producir del terruño, hasta hoy casi nulo porque el esfuerzo de los agricultores es vano sobre las tierras sedientas (El Porvenir, 29/03/1932, p. 1).

Así también recogía Federico Casal Martínez en años más avanzados en su *Folklore cartagenero* la realidad cantada por el trovero Marín “Vierte sangre el corazón/ viendo con vergüenza y pena/ mendigar en Cartagena/ los mineros de La Unión” (1947, p. 51). Tras su triunfo en las urnas, en parte determinado por la situación descrita, la República se encontró con una provincia marcada por altas cifras de desempleo en el sector minero, en el de la industria naval y construcción y sobre todo en el sector agrícola que continuaba aun siendo el mayoritario, estando además muy afectado por la existencia de grandes propiedades y unas duras condiciones de trabajo impuestas por los patronos¹⁸. De este modo, se generaron fuertes conflictos entre los parados en todos los partidos murcianos. Hacia 1933 el número de parados en toda la provincia ascendía a 29.456 de los cuales más de 15.000 eran obreros agrícolas (González Martínez, 1999b, p. 84). Los años que transcurrieron hasta 1936 sumarían nuevos aumentos en las cifras del paro. Las solicitudes de trabajo y reivindicaciones fueron constantes durante toda la década, acentuándose durante los años de gobierno cedista en forma de protesta social y lucha obrera ante el regreso del conservadurismo; así por ejemplo quedó patente en la puesta en marcha del programa de construcciones escolares en la zona de San Javier (véase capítulo V) o en zonas como la de Cieza con gran dependencia del sector primario, que

¹⁸ La opresión de los grupos de poder era tan dura que el propio Juan de la Cierva, el que fuera alcalde de la ciudad, relataba cómo el mismo día de la proclamación de la Segunda República, seis mil obreros sitiaron su casa de Madrid (citado en Rodríguez Llopis, 1999, p. 433).

registraron continuas huelgas sobre todo entre 1934 y 1936 reivindicando mejoras laborales en cuanto a sistemas de trabajo, jornales y horarios (González Martínez, 1998, pp. 195-197) y es que, se puede afirmar que en general “los años de la Segunda República vivieron la eclosión del movimiento obrero (tanto de la construcción y la industria, como de la tierra)... y la legislación del primer bienio propició la organización de los trabajadores” (Egea Bruno, 2008, pp. 577-578) que contaban ya desde principios de siglo con sociedades políticas y sindicales muy activas, a las que la República de los inicios otorgó su merecido protagonismo. Estas asociaciones con fuerte predominio de ideología anarquista extendieron sus manifestaciones durante los años centrales de la década de los treinta por Abanilla, Cartagena, Abarán, Calasparra, Moratalla, Mazarrón, Lorca, Águilas y Cieza, zonas con marcado fondo rural y continuas referencias a lo largo de esta tesis. Las protestas obreras y el descontento social durante los años de gobierno de la CEDA ante la regresión democrática, propiciaron el triunfo de las izquierdas unidas en la coalición del Frente Popular en las elecciones de 1936. Al margen, la euforia obrera no fue contenida como tampoco fue aceptada la derrota en urnas por parte de las derechas más extremas “que se pertrechaban de armamento y actuaban descontroladamente contra la clase obrera” (Rodríguez Llopis, 1999, p. 437). Ante este panorama, la administración municipal se vería acuciada por la escasez de recursos económicos para atender a una población cada día más empobrecida. Esta realidad económica y social, manifestó de forma clara una dificultad añadida a la aplicación del programa de reformas que constituía el eje central del proyecto republicano.

CAPÍTULO VII: LA ESCUELA RURAL EN MURCIA AL ADVENIMIENTO DE LA SEGUNDA REPÚBLICA

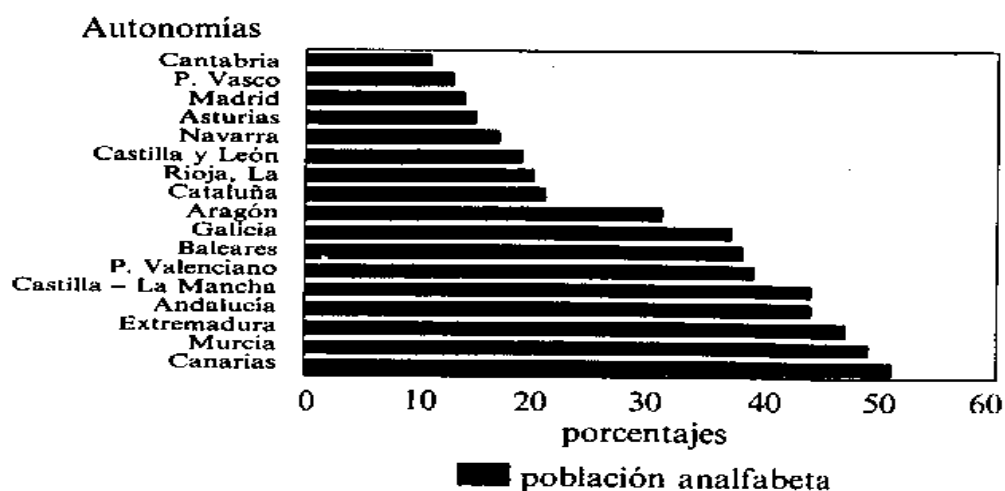
En el marco geográfico de la provincia murciana, espacio central de esta tesis, y bajo las coordenadas temporales, demográficas y socioeconómicas descritas, abordamos el estudio del panorama educativo pre republicano con el fin de comprender mejor, en un capítulo posterior, las repercusiones, incidencias y el alcance de las reformas introducidas en materia de enseñanza.

7.1. Enseñanza primaria y alfabetización en el campo murciano

En 1930 Murcia era la segunda provincia española con mayor porcentaje de analfabetos, pues de un total de población censada en 645.449 habitantes, únicamente sabían leer escasamente 273.867 personas, lo que equivalía a un 42,43% sobre el total; datos que aparecen reflejados en la figura inserta a continuación:

Figura 7.1

Provincias españolas y porcentaje de analfabetismo, según el Censo de 1930.



Fuente: Vilanova Rivas y Moreno Juliá, 1992, p. 428, a partir de los datos del Censo de 1930 considerando la población total de la Provincia.

Los datos ofrecidos y analizados en los trabajos ya clásicos de Lorenzo Luzuriaga (1926), del inspector de enseñanza primaria Valentín Aranda (1928), y en el informe que para el caso concreto de nuestra provincia elaboró el inspector F. Torregrosa en 1949, indicaban claramente que “la carencia de educación formal ha sido la

característica básica y dominante hasta la década de los 50 en nuestra historia educativa” (Viñao Frago, 1980, p.3). En el Censo de 1920, de las 27 ciudades con más de 50.000 habitantes, Cartagena y Murcia ocupaban los lugares 19 y 26, respectivamente con un porcentaje de analfabetismo bruto de 51% y 67,9% (Luzuriaga, 1926, p. 55). Aún en 1950 el porcentaje de analfabetismo en Murcia era del 22,2% frente a la media nacional que se situaba en el 17,3%. Esta cuestión inducía a contemplar el fenómeno del analfabetismo en la provincia y también en el país como una constante secular y no coyuntural pues el modelo general (considerando excepciones sociales y espaciales) salvo algunos períodos de progreso en los siglos XVI y primeros años del XVII, en el XVIII, a partir de los años treinta y un corto impulso de 1840 a 1860, fue de estancamiento y se basó de forma casi exclusiva “en la escolarización infantil, con el consiguiente olvido, por desuso, de lo poco y mal aprendido”, manteniendo en el tiempo este desfase, en especial entre la población femenina y rural (Viñao Frago, 1985, p. 226). Además, dicha constante histórica se enmarca en un contexto de cultura tradicional basada en lo visual y en la transmisión oral en la que el dominio de la lectura y la escritura se adscriben a clases media y altas urbanas (Viñao Frago, 1980).

El aumento demográfico y el desarrollo económico del sector agroalimentario experimentado por la provincia de Murcia en las tres primeras décadas del siglo, no tuvo su correspondencia en la elevación del nivel cultural de toda la población. No todo el campesinado participó de la prosperidad mercantil derivada de la agroindustria que además generó mayor riqueza en la huerta. En el campo murciano con una población más dispersa, la tasa de alfabetización de la población total se situaba en torno al 30% a comienzos de siglo y se mantenía igualmente baja al inicio de los años treinta.

Por Ayuntamientos las cifras relativas a instrucción elemental eran las siguientes:

Tabla 7.1

Niveles absolutos de alfabetizados, semialfabetizados y analfabetos separados por sexo en los diferentes ayuntamientos murcianos hacia 1930¹.

Partido judicial	Ayuntamiento	Saben leer y escribir	Saben leer	No saben leer	No consta	Total	Total general
Caravaca	Calasparra	1.867 Var. 1.061 Hem.	4 9	2.458 3.227	35 40	4.364 4.337	8.701
	Caravaca	3.404 Var. 2.262 Hem.	78 99	6.478 8.025	432 528	10.392 10.914	21.306
	Cehégín	2.750 Var. 1.582 Hem.	30 27	4.451 5.608	277 318	7.508 7.535	15.043
	Moratalla	2.310 Var. 1.193 Hem.	89 74	4.431 5.291	145 159	6.975 6.717	13.692
Cartagena	Cartagena	32.621 Var. 23.901 Hem.	272 450	18.456 23.446	1.569 1.803	52.918 49.600	102.518
	Fuente Álamo	1.092 Var. 1.574 Hem.	4 4	2.344 2.890	21 33	4.271 4.501	8.772
Cieza	Abanilla	1.399 Var. 693 Hem.	5 6	2.359 3.462	98 157	3.861 4.318	8.179
	Abarán	1.964 Var. 1.168 Hem.	39 56	1.228 2.009	69 101	3.310 3.334	6.634
	Blanca	1.276 Var. 949 Hem.	6 12	1.119 1.028	32 61	2.433 2.650	5.083
	Cieza	3.853 Var. 2.548 Hem.	60 69	4.664 6.502	93 100	8.670 9.219	17.889
	Fortuna	954 Var. 704 Hem.	2 3	2.042 2.729	2 6	3.000 3.442	6.442
	Ojós	255 Var. 172 Hem.	3 4	320 436	- -	578 612	1.190
	Ricote	498 Var. 297 Hem.	13 5	945 1.181	7 10	1.463 1.493	2.956
	Ulea	409 Var. 296 Hem.	- 7	337 465	1 -	747 768	1.515
	Villanueva	331 Var.	13	269	1	614	1.309

¹ Los censos clasificaban el nivel cultural en tres categorías: alfabetizados (saben leer y escribir), semialfabetizados (saben leer) y analfabetos (no saben leer ni escribir). También hasta 1930 se registraba el número de habitantes cuyo nivel de instrucción se desconocía, aunque su volumen era más bien reducido (De Gabriel Fernández, 1997b, p. 217).

	del Río Segura	249 Hem.	16	427	3	695	
Lorca	Águilas	3.558 Var. 2.536 Hem.	54 60	3.823 5.308	193 213	7.628 8.117	15.745
	Lorca	10.953 Var. 7.839 Hem.	40 74	18.300 22.723	168 193	29.471 30.829	60.300
Mula	Albudeite	304 Var. 196 Hem.	2 1	465 630	1 -	772 827	1.599
	Alguazas	486 Var. 380 Hem.	8 11	1.155 1.355	11 6	1.660 1.752	3.412
	Archena	1.558 Var. 1.111 Hem.	2 7	1.782 2.517	2 4	3.344 3.639	6.983
	Bullas	1.580 Var. 927 Hem.	13 33	2.908 3.481	39 50	4.540 4.491	9.031
	Campos del Río	376 Var. 192 Hem.	1 3	581 724	19 22	977 941	1.918
	Ceutí	827 Var. 607 Hem.	4 2	850 1.130	12 21	1.693 1.760	3.453
	Lorquí	528 Var. 350 Hem.	23 19	770 1.012	5 5	1.326 1.386	2.712
	Molina de Segura	3.012 Var. 2.093 Hem.	26 36	2.976 4.024	54 68	6.068 6.221	12.289
	Mula	2.624 Var. 1.541 Hem.	12 15	3.902 4.861	36 43	6.574 6.460	13.034
	Pliego	417 Var. 275 Hem.	- -	763 995	7 15	1.187 1.285	2.472
	Las Torres de Cotillas	862 Var. 428 Hem.	- 2	1.095 1.583	- -	1.957 2.013	3.970
Murcia	Alcantarilla	1.954 Var. 1.648 Hem.	6 6	1.684 2.339	91 109	3.735 4.102	7.837
	Beniel	622 Var. 360 Hem.	- 1	915 1.155	- 4	1.537 1.520	3.057
	Murcia	40.530 28.689 Hem.	475 1.005	34.752 50.659	1.171 1.443	76.928 81.796	158.724
	San Javier	1.641 Var. 1.349 Hem.	17 26	1.135 1.372	42 59	2.835 2.806	5.641
	San Pedro del Pinatar	990 Var. 726 Hem.	16 20	642 912	37 37	1.604 1.695	3.299
	Torre	2.487 Var.	12	1.935	36	4.470	8.934

	Pacheco	1.765 Hem.	24	2.635	40	4.464	
Totana	Aledo	289 Var.	3	312	-	604	1.210
		162 Hem.	4	438	2	606	
	Alhama de Murcia	2.401 Var.	17	2.392	14	4.824	9.860
		1.511 Hem.	25	3.479	21	5.036	
	Librilla	780 Var.	-	589	1	1.370	2.886
		541 Hem.	-	975	-	1.516	
	Mazarrón	2.500 Var.	11	4.173	59	6.743	13.604
		1.612 Hem.	19	5.179	51	6.861	
	Totana	2.716 Var.	32	3.742	132	6.622	13.608
		2.053 Hem.	34	4.744	155	6.986	
La Unión	La Unión	2.671 Var.	10	3.021	27	5.729	11.776
		1.948 Hem.	7	4.063	29	6.047	
Yecla	Jumilla	3.783 Var.	50	6.215	252	10.300	20.456
		2.489 Hem.	54	7.344	269	10.156	
	Yecla	5.582 Var.	70	7.160	472	13.284	26.410
		3.870 Hem.	93	8.681	482	13.126	
TOTAL		151.753 Var.	1.522	159.938	5.663	318.876	645.449
		105.847 Hem.	2.422	211.644	6.660	326.573	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población de 1930 (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1932, pp. 3-5).

De las cifras anotadas por municipios se deducían los siguientes porcentajes insertos en la siguiente tabla:

Tabla 7.2

Datos sobre alfabetización, porcentaje bruto de mujeres y hombres en los distintos partidos judiciales y ayuntamientos murcianos hacia 1930.

Partido judicial	Ayuntamiento	Sólo saben leer/ saben leer y escribir	No saben leer	Total habitantes	Porcentaje alfabetizados y semialfabetiza dos sobre el total
Caravaca	Caravaca	5.843	14.503	21.306	27,43%
	Cehegín	4.389	10.059	15.043	29,17%
	Calasparra	2.941	5.685	8.701	33,80%
	Moratalla	3.666	9.722	13.692	26,77%
Cartagena	Fuente Álamo	2.674	5.234	8.772	30,48%

Cieza	Abanilla	2.103	5.821	8.179	25,71%
	Cieza	6.530	11.166	17.889	36,50%
	Fortuna	1.663	4.771	6.442	25,81%
	Ojós	434	756	1.190	36,47%
	Ricote	813	2.126	2.956	27,50%
Lorca	Águilas	6.208	9.131	15.745	39,42%
	Lorca	18.906	41.023	60.300	31,35%
Mula	Albudeite	503	1.035	1.599	31,45%
	Alguazas	885	2.510	3.412	25,93%
	Bullas	2.553	6.389	9.031	28,26%
	Campos del Río	572	1.305	1.918	29,82%
	Lorquí	920	1.782	2.712	33,92%
	Mula	4.192	8.763	13.034	32,16%
	Pliego	692	1.698	2.472	27,99%
Murcia	Beniel	983	2.071	3.057	32,15%
Totana	Mazarrón	4.142	9.352	13.604	30,44%
	Totana	4.835	8.486	13.608	35,53%
La Unión	La Unión	4.636	7.084	11.776	39,36%
	Jumilla	6.376	13.559	20.446	31,18%
	Yecla	9.615	15.841	26.410	36,40%
TOTAL		261.544	371.582	645.449	40,52%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo de 1930 (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1932, pp. 3-5).

El examen de las cifras arriba anotadas pone de manifiesto una importante heterogeneidad en relación a las cifras de alfabetización en los distintos ayuntamientos murcianos con porcentajes que van desde el 25% al 39%. Municipios como Águilas, La Unión, Cieza, Yecla y Totana presentaban cifras algo más positivas que el resto pues superaban el 35% de población alfabetizada pero aún con todo no lograban alcanzar ni la media de su población total. Las cifras más altas de población que no dominaban la lectura se hallaban en municipios con marcado carácter rural y población dispersa, tal es el caso de Caravaca, Cehegín, Moratalla, Abanilla, Fortuna, Ricote, Alguazas, Bullas, Campos del Río y Pliego que no superaban el 30% de población alfabetizada. La mayoría áreas de secano lo cual mostraba una cierta relación entre un menor desarrollo económico (más pobre en el campo que en la huerta para los años treinta) y un mayor analfabetismo donde también causa decisiva sería la escasez de escuelas en estos parajes. Cabe recordar aquí las palabras de Luis Bello relativas a Murcia citadas en las

líneas precedentes donde anotaba un 79,73% de analfabetismo para el caso de Caravaca, “Algún Ayuntamiento serrano, y sobre todo algunos caseríos, aldeas y cortijadas, la elevarán mucho más” (Bello Trompeta, 1929, p. 198). Palabras que reflejaban un entorno aislado, duro y un estilo de vida muy elemental, vinculado al medio natural y sometido a la voluntad de autócratas y caciques.

Desde la prensa local los problemas de la enseñanza en las zonas rurales se hacían patentes, así *El Eco de Cartagena* apuntaba como causa de la “huida y abandono de aldeas y campos... la instrucción escolar inadecuada para la vida rural” (29/07/1930) y el inspector Serrano de Haro, en sus años de trabajo en Murcia, en la Asamblea de inspectores de Primera enseñanza celebrada en Madrid en febrero del año 1931 resumía en seis puntos las cuestiones de preferente atención en las aulas rurales: necesidad de mayor atención y reflejo en las leyes, preparación técnica del magisterio, falta de locales y materiales adecuados, ambiente social y empleo de una pedagogía activa y adecuada al contexto (1931, pp. 2-3). Estas noticias reflejaban la triste e infortunada situación de las áreas rurales de la Provincia en la que se contabilizaban según el censo de 1930 un total de 226.614 personas que no saben leer, un 45,27% sobre el total de población considerando a los mayores de 10 años (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1932, pp. 6-7)².

Respecto a las cifras de instrucción elemental relativas a los menores de entre 6 y 14 años, es decir, los niños y niñas que según la norma vigente debían asistir de forma obligatoria a la escuela, con independencia de su escolarización efectiva, el censo de 1930 ofrece los siguientes datos³:

² Se han descontado los menores de 10 años (144.968 censados), que por la edad no es población susceptible de ser considerada analfabeta. Sin embargo, el censo si bien apunta las edades, no discrimina en las cifras a los menores al ofrecer el dato de 371.582 personas sin instrucción elemental. Como ya se ha anotado el censo estructura a la población en cuatro categorías: quienes “Saben leer” (semianalfabetos), quienes “Saben leer y escribir” (alfabetizados), quienes “No saben leer” (analfabetos) y, las personas de las que “No consta” el nivel básico de instrucción. Además, se distinguen estos niveles por sexo. Sobre la edad mínima a partir de la cual una persona podría ser considerada analfabeta, tras la 2ª Guerra Mundial y posiblemente debido a las altas tasas de analfabetismo en Europa, las Naciones Unidas determinaron en 1948, 15 años como la edad máxima a partir de la cual si no se han adquirido los niveles mínimos de instrucción se podría considerar a una persona como analfabeta. Posteriormente la Unesco (1957, p. 29) adoptaría el mismo criterio a pesar de que muchas estadísticas oficiales por ejemplo las elaboradas por el INE adoptaron el límite de edad en los 10 años. La elevación de la edad hasta los 15 años en la Europa de la posguerra conllevó que evidentemente los porcentajes de analfabetos disminuyesen al no incluir en los mismos a los menores de 15 años. En una Europa en reconstrucción, la extensión de la cultura elemental y la reducción del analfabetismo se convirtieron en objetivos prioritarios para las recién creadas instituciones internacionales y las cifras debían alentar al optimismo que permitiese la importante reducción que sí se conseguiría en las décadas siguientes.

³ Aunque deseable, no ha sido posible disgregar las cifras de alfabetizados por edades en los distintos municipios pues no se cuenta con tales datos en los registros oficiales. En la información recogida en

Tabla 7.3

Nivel de alfabetización por edades y sexo de la población escolar censada en la provincia de Murcia en 1930.

	Saben sólo leer		Saben escribir		No saben leer		No consta (1)		TOTAL
Niños 6 años	100	1,21%	855	10,4%	7.182	87,41%	79	0,96%	8.216
Niñas 6 años	179	2,19%	613	7,53%	7.256	89,15%	91	1,11%	8.139
Niños 7 años	137	1,73%	1.567	19,83%	5.990	75,82%	206	2,6%	7.900
Niñas 7 años	123	1,63%	1.296	17,21%	5.928	78,75%	180	2,39%	7.527
Niños 8 años	125	1,59%	2.356	30%	5.149	65,57%	222	2,82%	7.852
Niñas 8 años	100	1,29%	2.096	27,17%	5.311	68,85%	206	2,67%	7.713
Niños 9 años	76	1,02%	2.782	37,52%	4.314	58,18%	242	3,26%	7.414
Niñas 9 años	59	0,83%	2.243	31,58%	4.580	64,48%	220	3,09%	7.102
Niños 10 años	77	1,04%	3.282	44,59%	3.779	51,34%	222	3,01%	7.360
Niñas 10 años	61	0,86%	2.633	37,16%	4.147	58,54%	243	3,43%	7.084
Niños y niñas 11 años*	-		-		-		-		-
Niños y niñas 12/13 años*	-		-		-		-		-
Niños 14 y 15 años**	51	0,41%	7.215	58,14%	4.758	38,34%	385	3,1%	12.409
Niñas 14 y 15 años**	99	0,80%	5.812	47,38%	5.928	48,32%	427	3,48%	12.266

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo de 1930 (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1932, pp. 6-7). No ha determinado el cómputo total hasta los 14 años pues al no contar con todos los datos no resultaría significativo.

(1) Este apartado incide directamente en los cálculos de las tres categorías anteriores, ya que cada uno de sus componentes forma parte de una de ellas: alfabetizados, semianalfabetos y analfabetos (Vilanova Rivas y Moreno Juliá, 1992, p. 110).

*No es posible reconocer en el Censo la cifra, aunque por la tendencia los valores pueden ser similares a los de los años precedentes. Además, si tenemos en cuenta el cómputo total de los niños y niñas que por su edad no pertenecen a grupos de profesiones recogidos en las estadísticas oficiales, la cifra total es de 116.125 menores, esto es 57.568 niños y 58.557 niñas. La suma de los datos aquí aportados hasta los 12 años es de 76.207 entre niños y niñas con lo cual los datos, aún incompletos, pueden considerarse fiables.

**El censo toma los dos grupos de edades en conjunto.

Tal como explican Vilanova Rivas y Moreno Juliá el hecho de que alguien pueda escribir algo implica generalmente que puede leerlo, aunque a la inversa no ocurre necesariamente lo mismo. En ese sentido, es esencial tener en cuenta el semianalfabetismo, o capacidad de leer pero no de escribir (1992, p. 54).

archivos a falta de un censo claro sobre población infantil, ésta se estima en torno al 15% de la población total. Es una referencia que en algún caso nos puede ser de utilidad.

Otra cuestión que influía decisivamente en las altas cifras de analfabetismo y evidenciaba la insuficiente atención hacia las cuestiones educativas era la acusada diferencia de nivel entre sexos, vista en la tabla anterior para el caso de la escuela primaria. Aunque no era un fenómeno exclusivo de Murcia ni tampoco de sus zonas rurales pues el porcentaje de mujeres que no sabían leer ni escribir era superior al de los hombres según los censos de 1910 y 1920 (4.847.741 mujeres, esto es 24,24%, y 3.083.795 hombres, el 15,42%, en 1910 a nivel nacional y 4.466.643 mujeres (20,34%) y 2.850.837 hombres (12,98%) en 1920 a nivel nacional, Vilanova Rivas y Moreno Juliá, 1992, pp. 178 y 180), en la provincia existían acusadas diferencias que se reflejan en la tabla inserta a continuación:

Tabla 7.4

Índice de analfabetismo absoluto y en porcentaje por sexos en la provincia de Murcia según los censos de 1910, 1920 y 1930.

Censos	1910		1920		1930	
Mujeres analfabetas	181.445	29,22%	181.280	27,70%	145.774	22,58%
Hombres analfabetos	137.488	22,14%	129.472	19,78%	91.571	14,18%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Vilanova Rivas y Moreno Juliá, 1992, pp. 178 y 180 y Censos de población de 1910, 1920 y 1930.

Además, la brecha era mayor aún en las zonas rurales donde tradicionalmente la estimación de la cultura popular y el ambiente determinado por la supervivencia del prejuicio de que las mujeres no necesitaban de instrucción básica, legitimaban las desigualdades. Así por ejemplo los ayuntamientos que presentaban mayores diferencias eran: Águilas, Albudeite, Bullas, Caravaca, Cieza, Lorca, Torre Pacheco, Totana, La Unión y Villanueva del Río Segura donde las cifras de mujeres que no sabían leer doblaban a las de hombres (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1932, pp. 3-5). En muchos casos la educación de la mujer no era vista como un interés a conquistar y únicamente se observaba su función reproductora. De forma llamativa en un artículo publicado con motivo de la inauguración de unas escuelas de niños en El Estrecho de San Ginés en 1927 tras las intervenciones de políticos y maestros alabando las nuevas escuelas, tomaba la palabra una chica para reclamar no escuelas, lo que hubiese sido lo más

indicado al caso, deseado quizá, y necesario cuanto menos, sino la “construcción de algún paseo, glorieta o jardín donde podamos ir en los ratos de asueto a expansionar nuestros espíritus a tonificar nuestras naturalezas, paseando sosegadamente, respirando libremente” pues “no tenemos donde pasear, por lo cual tenemos que resignarnos, la mayor parte de las veces, a vivir encerradas en nuestros hogares paternos (...) convirtiéndonos en neuróticas y enclenques mujeres que, tal vez de este modo, no podamos, las que para ello tengan vocación, dar a la sociedad el rendimiento de generaciones sanas y robustas” (Cartagena Nueva, 18/10/1927). En muchos casos además, las altas cifras de mujeres analfabetas coincidían con el hecho de no existir escuelas para niñas en determinados parajes rurales como era el caso de La Calavera en el municipio de San Javier. Ni escuelas, ni bibliotecas. A propósito de unas palabras pronunciadas por Margarita Nelken en 1930 en cuanto a que “la mujer de hoy lee”, Carmen Conde argumentó que, salvo en las grandes capitales como Madrid o Barcelona, en provincias el acceso de las mujeres [y hombres] a la lectura era muy complicado al no existir suficientes bibliotecas (Moreno Martínez, 2008, p. 55), ni qué decir de las áreas rurales. Únicamente en el caso del municipio de Fuente Álamo el número de mujeres que sabían leer y escribir superaba al de hombres: el censo cuenta 1.574 mujeres frente a 1.092 varones. En el otro extremo se hallaban municipios como Abanilla en el partido de Cieza con diferencias significativas: 1.399 varones y escasamente 693 mujeres que sabían leer y escribir.

En cuanto a las estadísticas, se debe tener en cuenta no obstante que el grado de fiabilidad de los datos relativos a alfabetización es difícil de contrastar y medir a ciencia cierta. En su estudio sobre el analfabetismo en España, Vilanova Ribas y Moreno Juliá (1992) ponen de relieve la posibilidad de engaño en respuesta a preguntas que puedan resultar incómodas para el ciudadano, normalmente el cabeza de familia; así ante preguntas del tipo “¿sabe leer?”, “¿sabe leer y escribir?” ante el reconocimiento social de esta carencia, posiblemente las cifras censales se sitúen algo por debajo de las reales. A pesar de ello los datos sobre alfabetización en la provincia de Murcia durante los años 30 corroboran una realidad social y cultural denunciada por los principales diarios progresistas y por los sectores políticos más reformistas. La ineficacia de las reformas operadas “desde arriba”, como anotaron Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, fue una certeza, y manifestó la falta de cuidado, recursos y la inestabilidad política reflejada en los cincuenta y tres ministros de Instrucción Pública que hubo desde 1900 a 1931 (Viñao Frago, 2004, p. 22).

La falta de instrucción más acusada en las áreas rurales murcianas, junto a factores de tipo cultural y socioeconómico, que priorizaban el trabajo para el mantenimiento familiar por encima de la instrucción, se traducían en cierta falta de interés de muchas familias por la educación de sus hijos. Así por ejemplo el periódico semanal *En Marcha* anotaba en 1909 respecto a Abarán:

ni los padres ni la Junta de Instrucción Pública, ni las autoridades cumplen con el deber que les impone la ley y la sociedad no preocupándose de la asistencia de los niños y de las niñas a las escuelas; constantemente estamos viendo muchos de estos vagando por las calles, apedreando perros como vulgarmente se dice y recibiendo una educación pésima, cuando debieran estar en la escuela (1909, p. 1).

Quizá ante el rubor de la denuncia pública algunos ayuntamientos cercanos intentaron fomentar la asistencia a las aulas considerando requisito indispensable para que las familias pudiesen apuntarse en “las listas de pobres”, el demostrar que sus descendientes asistían a la escuela (Salmerón Giménez, 2015, p. 395).

Con todo, en el municipio de San Javier, en la comarca del Campo de Cartagena, el Gobernador Civil de la provincia enviaría telegrama al alcalde denunciando “el espectáculo vergonzoso de niños vagabundos en la mayoría de pueblos de la provincia” mientras las escuelas se hallaban desiertas, instándole a que exigiese a los pedáneos la regulación de la situación descrita debiendo obligar a las familias a la escolarización de los menores (26/01/1931, Correspondencia escolar, AMSJ). Desinterés que propiciaba además un distanciamiento entre ciudad y campo con los correspondientes prejuicios que recaían sobre el segundo, sus moradores y sus escuelas (ver capítulo III). Visiones éstas que reflejaban una vida campesina desvinculada de la ciudad y todo lo que la urbe representaba, en tanto centro de cultura y educación. Al respecto, apuntaba M^a Teresa Pérez Picazo en relación a los habitantes del campo murciano que para ellos el medio urbano era “algo ajeno cuando no hostil a su cultura específica” (1986, p. 59), un medio urbano en palabras de Antonio Viñao, preciso para que el analfabetismo empezara a disminuir sensiblemente, pues únicamente en la ciudad la población infantil de origen rural pudo ser efectivamente escolarizada, confluyendo así tres factores básicos: el éxodo rural y sus causas, el factor económico y el factor escolar⁴.

⁴ Sobre las causas del analfabetismo en nuestro país se manejan dos posiciones principales, por otra parte no excluyentes: la de aquellos autores que priman el factor escolar (Lorenzo Luzuriaga, Guzmán Reina,

En palabras de Mercedes Vilanova y Xavier Moreno:

El medio rural en España ha sido un endémico generador de analfabetismo y el campesino era necesariamente analfabeto debido a la generalizada pobreza de la tierra y a las particulares condiciones de acceso a su propiedad (más acusada en las provincias meridionales). Tierras pobres, en las que el modelo extensivo de explotación prevalecía (1992, p. 72).

Y donde además primaba el valor del trabajo sobre la educación. La descripción que desde los propios ayuntamientos se presentaba de la enseñanza primaria evidenciaba de forma clara el abandono de la instrucción en los medios rurales. Así se desprende de la lectura de las Actas Capitulares del ayuntamiento lorquino donde se hablaba de escuelas vacías (sesión 01/09/1904. A.C. AML) y de escuelas cerradas y ruinosas, tanto en el casco urbano como en las escasas escuelas de los parajes rurales (sesión 28/05/1911. A.C. AML).

Testimonio esclarecedor del abandono de la escuela rural representaba la Memoria del maestro de La Calavera, Pascual Peris en el término municipal de San Javier, para el curso escolar 1924-1925. En su relato anotaba un desánimo inicial y una dejadez por parte de familias y autoridades hacia la escuela contado con escasamente 7 niños matriculados en el mes de septiembre de 1924 hasta llegar a 51 en julio de 1925, de los cuales 37 eran completamente analfabetos y “parte del resto malsilabeaban en las antipedagógicas Cartillas y en los funestos Catones” (Memoria del maestro de la escuela de niños de La Calavera para el curso escolar 1924-1925, AMSJ). Más allá de concluir en sus páginas una intensa labor pedagógica, fructífera por otra parte en hacer notar la valía de la escuela, lo importante es entender el descuido y desamparo de la mayoría de escuelas rurales murcianas en el primer tercio del siglo XX. A continuación se refieren los más destacados de sus principales problemas.

Gil Carretero y Rodríguez Garrido (Samaniego Boneu, 1973) y atribuyen sus causas a la falta de escuelas y al absentismo elevado de la población infantil, mayoritario además en zonas de economía primaria y la de aquellos que priman el factor económico (Cerroloza Asenjo, Fernández Ferré, Maíllo García, Bragulat, Clara Eugenia Núñez Romero Balmas) y asocian falta de alfabetización a rentas bajas y desigualmente distribuidas. Otros autores (Emmanuel Todd y Antonio Viñao Frago) fijan su atención en la cuestión cultural muy vinculada al dominio simbólico ejercido por la Iglesia que hasta la segunda mitad del siglo pasado se mantuvo reacia a la lectura popular de la Biblia, reservada para clases cultas y elitistas (Vilanova Rivas y Moreno Juliá, 1992, pp.71-72).

7.2. El problema de la falta de escuelas en el campo

Desde las páginas del *BILE*, M. Bartolomé Cossío ya expresó de forma clara la urgente necesidad de escuelas para el medio rural (1927, p. 137). Igualmente, Llopis reclamó la exigencia de que la República sembrase escuelas en todos los pueblos y aldeas españolas. Y es que, la realidad evidenciaba una imperante falta de aulas especialmente manifiesta en el medio rural. Aunque no contamos con datos desagregados que permitan conocer dónde se ubicaron las escuelas podemos deducir que ante el reflejo estadístico de la acuciante falta de aulas, básicamente las pocas existentes se hallaban en medios urbanos o como mínimo con una población concentrada. De hecho las creaciones que en las líneas siguientes se refieren corresponden muchas a zonas donde no existían escuelas previas. En 1915 se contaban en la provincia un total de 419 escuelas nacionales siendo 282 de niños, 131 de niñas y 6 de párvulos. Sumando 123 escuelas privadas en total atendían a una población escolar matriculada estimada en 45.673 niños y niñas, lo que equivalía a un promedio de más de 84 niños y niñas por escuela (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1916, pp. 424-425).

Durante el curso 1928-1929 y contando ya las creaciones de la dictadura cuyo detalle aparece abajo, existían en la provincia de Murcia un total de 531 escuelas nacionales (sin contar 7 de párvulos unitarias) entre graduadas, unitarias y mixtas (ver tabla 7.5) para una población escolar de 6 a 14 años matriculada y estimada en 39.130 niños y niñas, con un promedio de más de 73 niños y niñas por escuela (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1932, p. 617). Sin embargo como es sabido, las cifras variaban dependiendo del municipio, así en Abarán en el partido de Cieza se contaban para dos escuelas unitarias más de 120 niños por escuela y 130 niñas. En Blanca, también en el partido Cieza, Manuel Soler Brotons, se lamentaba hacia 1915 de que los maestros “realizan en silencio su labor pedagógica, sin locales adecuados, sin material moderno, y con la pena de no poder admitir en sus Escuelas a todos los niños del Censo escolar, porque estos pasan de quinientos, y los locales no son capaces ni siquiera para la mitad”, quedando muchos sin una mínima instrucción de ningún tipo (Ríos Martínez, 2015, p. 546).

Tabla 7.5

Número de escuelas nacionales de primera enseñanza en la provincia de Murcia existentes en el curso de 1928-1929.

Graduadas		Unitarias		Mixtas	Total
Niños	Niñas	Niños	Niñas		
21	8	224	217	61	531

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Instrucción Primaria del curso 1928-1929 (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1932, p. 617).

Evidentemente el número de menores en edad escolar era mayor que el de los matriculados en las escuelas nacionales, con lo cual la desproporción entre escuelas existentes y población escolar era aún mayor.

Y existían parajes como Puerto Lumbreras en el partido de Lorca con 6.000 habitantes y dos escuelas. Tal situación era denunciada por Rafael Cruz Sánchez de Cisneros desde las páginas de *El Liberal* siete meses antes de proclamarse la Segunda República (27/09/1930); escuela y cultura como base moral de la sociedad era una necesidad urgente para muchos pueblos murcianos.

La falta de aulas era evidente y se hacía aún más acusada en las zonas de campo donde en la mayoría de casos ni escuela había. Mala cuando no nula instrucción en el campo. En 1916 la Junta Local de Instrucción Pública de San Javier, en el partido murciano, informaba sobre Los Alcázares:

acerca del abandono en que se encuentran sus hijos por la falta de una escuela en dicho poblado en que actualmente existen unos sesenta niños que no reciben educación y de la gran necesidad que siente esa masa rural, inculta y huérfana del Sacramento de las Letras y de la educación que sería conveniente excitar el celo del Ayuntamiento para solicitar la creación de una escuela en Los Alcázares, puesto que figura en el arreglo escolar aprobado por Real Orden de catorce de octubre de 1909, pues la escuela existente en Roda, que es la próxima al poblado, dista unos tres kilómetros... se evitará la vagancia por las calles y arrabales de los niños que por falta de escuela no pueden recibir instrucción (Actas de la Junta Local de Instrucción Pública, 18/08/1916, pp. 25 y ss., AMSJ).

Y sobre la escuela de niñas, en el mismo paraje se solicitaba casi pasados diez años “la creación de una Escuela Unitaria para niñas, en razón de que en aquel lugar no existe

ninguna Escuela de esta naturaleza quedando más de cincuenta niñas sin recibir instrucción” (Actas de la Junta Local de Instrucción Pública, 06/05/1925, pp. 41 y ss., AMSJ).

Situación no muy distinta a la de otras comarcas, en Totana no existían escuelas en las pedanías rurales de La Huerta, Mortí y El Raiguero aun a pesar de las continuas solicitudes de sus vecinos. Para la primera la escuela llegaría a inicios de 1930 y para El Raiguero se concedería en 1928 tras diez años de peticiones. Otras tantas serían ya creaciones propiamente republicanas que se analizarán en el capítulo siguiente.

En Águilas, en el partido de Lorca, los maestros denunciaban en un informe al Ayuntamiento en 1923 que existían 2.674 niños y niñas susceptibles de escolarización y “sólo había espacio en las escuelas para trescientos”. De modo que “por mucho que se esforzasen, continuaría siendo bochornoso para Águilas el número de analfabetos”. Sobre las pedanías rurales la situación era aún peor “por cuanto sumando en ellas setecientos el número de niños comprendidos en edad escolar, no había ni una sola escuela” (Sesión 02/12/1923, A.C., AMA). En el caso de Librilla, en el partido de Totana, en visita del inspector Lorenzo Olagües a las únicas dos escuelas de la población, informaba en febrero de 1924 a la Junta Local:

es completamente imposible que puedan recibir instrucción todos los niños de ambos sexos por un solo profesor y una sola profesora, pues resulta una matrícula en cada centro de más de 100 alumnos y el censo escolar formado en el año último asciende a 200 de cada uno (...) por esta poderosísima razón se nota con disgusto el gran número de analfabetos que por desgracia se encuentran en este pueblo y agrava la situación en que no hay otro centro de enseñanza ni particular de ninguna clase que pudiera facilitar la educación escolar (Actas Junta Local Instrucción Pública, 12-13/02/1924, AMLi).

En 1930 la proporción de escuelas en la provincia era de 10,6 por cada 10.000 habitantes y según informaba Torregrosa el promedio del país alcanzaba la cifra de 15,1 es decir, una mitad más que en Murcia (Torregrosa Saiz, 1949, p. 11). En un artículo de prensa firmado por “Antidemo” y publicado en *El Eco de Cartagena* se aludía a la inadecuada instrucción escolar en el medio rural como una causa del grave éxodo del campo a las ciudades (29/07/1930, p. 1). Y es que, para el caso del campo de Cartagena trece entidades de población no tenían hacia 1924 escuela de niñas (Caja 1.277, Educación Nacional, AMC).

Según los libros de Registro de Escuelas y Maestros durante los años de la dictadura de Miguel Primo de Rivera se crearon en la provincia más de 180 aulas, entre secciones de graduadas, mayoritariamente en las zonas urbanas, unitarias, también en barrios y lugares con concentración de población, y mixtas, básicamente en zonas de población más dispersa. La mayoría de las nuevas creaciones se cuentan a partir de 1926 y sobre todo en los años previos a la crisis impulsados por ciertos aires de bonanza económica, por la aprobación de un presupuesto extraordinario y por una política dictatorial de fuerte ideología positivista que trató de reflejar un esfuerzo creciente en cuanto a política educativa. Sin embargo, como ya se anotó en líneas precedentes, aunque la cifra no es desdeñable, no fue la de Primo de Rivera una política de construcciones escolares planificada, ni se destinaron esfuerzos a cubrir los vacíos en las áreas rurales⁵, en muchas ocasiones los escolares tenían que desplazarse varios kilómetros para asistir a las clases; era el caso de Los Alcázares, en San Javier, donde para los años 20 “más de 50 niñas no asistían a la escuela por tener la más cercana a una distancia de 7,5 km” (Lluch Baixauli, 2008, p. 13). En Purias, ubicada en la comarca lorquina, el maestro, Jaime Barceló Pastor, explicaba al periodista que la mala ubicación de su escuela suponía que los escolares tuviesen que recorrer distancias de varios kilómetros para asistir, lo cual redundaba en una escasa asistencia (Rex, 10/10/1926, p. 12). Tampoco se crearon suficientes plazas para el magisterio ni se atendió de forma preferente a la mejora de su formación. En cuanto a los locales escolares la situación para la provincia no pudo ser menos favorable, en 1925 la junta directiva de la Asociación local del Magisterio murciano informaba sobre mal estado de los espacios, continuas clausuras de escuelas y desahucios por no atender los pagos de alquileres (Serna Alba, 1925b, p. 1). En la siguiente tabla pueden leerse las escuelas creadas desde septiembre de 1923 a diciembre de 1930 en los partidos estudiados en la provincia de Murcia. Se ha de notar que en el caso de las creaciones citadas abajo todas fueron una realidad y aunque ciertamente la mayoría no implicaron nuevas construcciones y su continuidad fue en casos algo intermitente, se conserva la lista de los profesores y profesoras que estuvieron al frente de las mismas con la consignación de su nombramiento, salario y cese.

⁵ De hecho como ya se indicó hasta 1928 (R. D. de 10 de julio de 1928, *Gaceta de Madrid*, de 15/07/1928, pp. 245-248) el Estado únicamente subvencionó los grupos graduados, como símbolo de progreso social.

Tabla 7.6

Escuelas nacionales de primera enseñanza creadas desde el 25 de septiembre de 1923 al 19 de diciembre de 1930.

Partido judicial	Ayuntamiento	Escuela de	Características de la escuela	Fecha de creación	Fecha de publicación de <i>Gaceta de Madrid</i>
Murcia	Murcia	Churra	Unitaria niños nº1	25-septiembre-1923	29-septiembre-1923
Murcia	Murcia	Cabezo de Torres	Unitaria niñas nº1	25-septiembre-1923	29-septiembre-1923
Lorca	Lorca	Santa María	Unitaria niños nº5	31-enero-1924	15-febrero-1924
Lorca	Lorca	Santa Quiteria	Mixta	31-enero-1924	15-febrero-1924
Murcia	Murcia	Santomera	Mixta	31-enero-1924	15-febrero-1924
Lorca	Águilas	Cuesta de Gos-Cope	Unitaria niños	21-mayo-1924	29-mayo-1924
Lorca	Águilas	Mojada del Moro	Mixta	21-mayo-1924	29-mayo-1924
Mula	Mula	Mula	Sección Graduada niños Sto. Domingo	21-mayo-1924	29-mayo-1924
Mula	Mula	Mula	Sección Graduada niños Sto. Domingo	21-mayo-1924	29-mayo-1924
Totana	Totana	Totana	Unitaria de niños nº 4	21-mayo-1924	29-mayo-1924
Totana	Totana	Totana	Unitaria de niños nº 5	21-mayo-1924	29-mayo-1924
Totana	Totana	Totana	Unitaria de niñas nº 4	21-mayo-1924	29-mayo-1924
Totana	Totana	Totana	Unitaria de niñas nº 5	21-mayo-1924	29-mayo-1924
Yecla	Yecla	Yecla	Unitaria niños nº 3	21-mayo-1924	29-mayo-1924
Yecla	Yecla	Yecla	Unitaria niños nº 4	21-mayo-1924	29-mayo-1924

Yecla	Yecla	Yecla	Unitaria niños nº 5	21-mayo-1924	29-mayo-1924
Mula	Bullas	Bullas	Sección Graduada de niños	21-mayo-1924	29-mayo-1924
Mula	Bullas	Bullas	Dirección Graduada de niños	21-mayo-1924	29-mayo-1924
Mula	Bullas	Bullas	Sección Graduada de niños	21-mayo-1924	29-mayo-1924
Mula	Bullas	Bullas	Sección Graduada de niños	21-mayo-1924	29-mayo-1924
Murcia	Torre Pacheco	Dolores	Unitaria niñas	15-octubre-1924	24-octubre-1924
Murcia	Torre Pacheco	Hortichuela	Unitaria niñas	15-octubre-1924	24-octubre-1924
Murcia	Torre Pacheco	Los Meroños	Unitaria niñas	15-octubre-1924	24-octubre-1924
Cartagena	Fuente Álamo	Balsapintada	Unitaria niñas	8-noviembre-1924	16-noviembre- 1924
Cartagena	Fuente Álamo	Campillo de Arriba	Mixta	8-noviembre-1924	16-noviembre- 1924
Cartagena	Fuente Álamo	Los Cánovas	Mixta	8-noviembre-1924	16-noviembre- 1924
Cartagena	Fuente Álamo	El Estrecho	Unitaria niñas	8-noviembre-1924	16-noviembre- 1924
Cartagena	Fuente Álamo	La Pinilla	Unitaria niñas	8-noviembre-1924	16-noviembre- 1924
Cieza	Abanilla	Barinas	Unitaria niñas	8-noviembre-1924	16-noviembre- 1924
Cieza	Abanilla	Cañada de la Leña	Mixta	8-noviembre-1924	16-noviembre- 1924
Cieza	Abanilla	Huerta	Unitaria niños	8-noviembre-1924	16-noviembre- 1924
Cieza	Abanilla	Macisbenda	Unitaria niñas	8-noviembre-1924	16-noviembre- 1924

Cieza	Abanilla	Salado	Mixta	8-noviembre-1924	16-noviembre-1924
Lorca	Águilas	Los Arejos	Mixta	8-noviembre-1924	16-noviembre-1924
Lorca	Águilas	Barranco de los Asensios	Mixta	8-noviembre-1924	16-noviembre-1924
Lorca	Águilas	Los Gallegos	Mixta	8-noviembre-1924	16-noviembre-1924
Mula	Campos del Río	Rodeo de en medio	Mixta	8-noviembre-1924	16-noviembre-1924
Mula	Ceutí	Ceutí	Sección graduada niñas	8-noviembre-1924	16-noviembre-1924
Mula	Ceutí	Ceutí	Sección graduada niñas	8-noviembre-1924	16-noviembre-1924
Mula	Mula	Los Baños	Unitaria niños	8-noviembre-1924	16-noviembre-1924
Mula	Mula	Fuente Librilla	Unitaria niñas	8-noviembre-1924	16-noviembre-1924
Mula	Mula	Ribera del niño	Mixta	8-noviembre-1924	16-noviembre-1924
Totana	Librilla	Librilla	Unitaria niños nº 2	8-noviembre-1924	16-noviembre-1924
Totana	Librilla	Librilla	Unitaria niñas nº 2	8-noviembre-1924	16-noviembre-1924
Lorca	Lorca	Campillo	Unitaria niños nº 2	26-noviembre-1924	15-diciembre-1924
Lorca	Lorca	Campillo	Unitaria niñas nº 2	26-noviembre-1924	15-diciembre-1924
Lorca	Lorca	Aguaderas	Mixta	26-noviembre-1924	15-diciembre-1924
Lorca	Lorca	Béjar Torrecillas	Unitaria niños	26-noviembre-1924	15-diciembre-1924
Lorca	Águilas	Águilas	Unitaria niños nº 3	26-noviembre-1924	15-diciembre-1924
Lorca	Águilas	Águilas	Unitaria niños nº 4	26-noviembre-1924	15-diciembre-1924
Lorca	Águilas	Águilas	Graduada de niñas nº 1 San Fernando	26-noviembre-1924	15-diciembre-1924

Lorca	Águilas	Águilas	Sección de la Graduada nº 1 San Fernando	26-noviembre-1924	15-diciembre- 1924
Lorca	Águilas	Águilas	Sección de la Graduada nº 1 San Fernando	26-noviembre-1924	15-diciembre- 1924
La Unión	La Unión	La Unión	Unitaria niñas nº 3	6-octubre-1925	21-octubre-1925
La Unión	La Unión	La Unión	Unitaria niñas nº 4	6-octubre-1925	21-octubre-1925
La Unión	La Unión	La Unión	Unitaria niñas nº 5	6-octubre-1925	21-octubre-1925
Caravaca	Caravaca	Barranda	Unitaria niñas	6-octubre-1925	21-octubre-1925
Caravaca	Caravaca	Hornico	Mixta	6-octubre-1925	21-octubre-1925
Murcia	Murcia	Los Ramos	Unitaria niños	6-octubre-1925	21-octubre-1925
Murcia	Murcia	Los Ramos	Unitaria niñas	6-octubre-1925	21-octubre-1925
Cieza	Fortuna	Fortuna	Unitaria niños nº 2	6-octubre-1925	21-octubre-1925
Cieza	Fortuna	Fortuna	Unitaria niñas nº 2	6-octubre-1925	21-octubre-1925
Cieza	Fortuna	Baños Caprés	Mixta	6-octubre-1925	21-octubre-1925
Cieza	Fortuna	Matanza	Mixta	6-octubre-1925	21-octubre-1925
Cieza	Abanilla	Cantón	Mixta	6-octubre-1925	21-octubre-1925
Murcia	San Javier	Los Alcázares	Unitaria niñas nº 1	25-enero-1926	8-febrero-1926
Cartagena	Fuente Álamo	Las Palas	Unitaria niñas	24-febrero-1926	16-marzo-1926
Cartagena	Fuente Álamo	Cuevas de Reillo	Unitaria niñas	24-febrero-1926	16-marzo-1926

Cartagena	Fuente Álamo	Los Almagros	Unitaria niñas	24-febrero-1926	16-marzo-1926
Cartagena	Fuente Álamo	El Escobar	Unitaria niñas	24-febrero-1926	16-marzo-1926
Murcia	Murcia	La Murta	Mixta	24-febrero-1926	16-marzo-1926
Murcia	Murcia	Javalí Nuevo	Unitaria niños nº 2	24-febrero-1926	16-marzo-1926
Yecla	Jumilla	Jumilla	Unitaria niñas nº 6	24-febrero-1926	16-marzo-1926
Yecla	Jumilla	Jumilla	Unitaria niñas nº 7	24-febrero-1926	16-marzo-1926
Caravaca	Caravaca	Los Royos de Arriba	Unitaria niños	23-noviembre-1926	2-diciembre-1926
Caravaca	Caravaca	Los Royos de Arriba	Unitaria niñas	23-noviembre-1926	2-diciembre-1926
Cartagena	Cartagena	Cabo de Palos	Unitaria niños	23-junio-1927	30-junio-1927
Mula	Alguazas	Alguazas	Unitaria niños nº 2	23-junio-1927	30-junio-1927
Mula	Alguazas	Alguazas	Unitaria niños nº 3	23-junio-1927	30-junio-1927
Caravaca	Moratalla	Moratalla	Unitaria niños nº 3	24-septiembre-1927	4-octubre-1927
Caravaca	Moratalla	Moratalla	Unitaria niños nº 4	24-septiembre-1927	4-octubre-1927
Caravaca	Moratalla	Moratalla	Unitaria niñas nº 3	24-septiembre-1927	4-octubre-1927
Cartagena	Cartagena	El Estrecho San Ginés	Unitaria niños nº 2	24-septiembre-1927	4-octubre-1927
Cartagena	Cartagena	La Magdalena	Unitaria niñas	24-septiembre-1927	4-octubre-1927
Murcia	Murcia	Rincón de Beniscornia	Unitaria niñas	24-septiembre-1927	4-octubre-1927
Murcia	Murcia	San Ginés	Unitaria niños	24-septiembre-1927	4-octubre-1927

Murcia	Murcia	San Ginés	Unitaria niñas	24-septiembre-1927	4-octubre-1927
La Unión	La Unión	La Unión	Unitaria niños nº 1	24-septiembre-1927	4-octubre-1927
Totana	Alhama de Murcia	Los Muñoces	Mixta	24-septiembre-1927	4-octubre-1927
La Unión	La Unión	La Unión	Unitaria niños nº 4	24-septiembre-1927	4-octubre-1927
La Unión	La Unión	La Unión	Unitaria niñas nº 2	24-septiembre-1927	4-octubre-1927
Cartagena	Cartagena	Barrio de Peral	Sección Graduada niños	24-septiembre-1927	4-octubre-1927
Cartagena	Cartagena	Barrio de Peral	Sección Graduada niños	24-septiembre-1927	4-octubre-1927
Cartagena	Fuente Álamo	Los Cánovas	Unitaria niñas	7-diciembre-1927	21-diciembre- 1927
Cieza	Ricote	Ricote	Unitaria niños	7-diciembre-1927	21-diciembre- 1927
Mula	Alguazas	Alguazas	Unitaria niñas nº 2	7-diciembre-1927	21-diciembre- 1927
Mula	Alguazas	Alguazas	Unitaria niñas nº 3	7-diciembre-1927	21-diciembre- 1927
Mula	Molina de Segura	Fenazar	Unitaria niños	7-diciembre-1927	21-diciembre- 1927
Mula	Molina de Segura	Fenazar	Unitaria niñas	7-diciembre-1927	21-diciembre- 1927
Murcia	Murcia	Avileses	Unitaria niñas	7-diciembre-1927	21-diciembre- 1927
Murcia	Murcia	Javalí Nuevo	Unitaria niñas nº 2	7-diciembre-1927	21-diciembre- 1927
Murcia	Murcia	Siscar	Unitaria niños	7-diciembre-1927	21-diciembre- 1927
Murcia	Murcia	Siscar	Unitaria niñas	7-diciembre-1927	21-diciembre- 1927
Murcia	San Javier	Roda	Unitaria niñas	7-diciembre-1927	21-diciembre- 1927

Totana	Mazarrón	Las Balsicas	Mixta	7-diciembre-1927	21-diciembre-1927
Totana	Totana	Santa Leocadia	Mixta	7-diciembre-1927	21-diciembre-1927
Yecla	Yecla	Coto de Salinas	Mixta	7-diciembre-1927	21-diciembre-1927
Mula	Molina de Segura	Los Valientes	Mixta	7-diciembre-1927	21-diciembre-1927
Caravaca	Cehegín	Cehegín	Unitaria niños nº 5	19-abril-1928	5-mayo-1928
Caravaca	Cehegín	Barrio de las Maravillas	Unitaria niños nº 1	19-abril-1928	5-mayo-1928
Caravaca	Cehegín	Cehegín	Unitaria niñas nº 4	19-abril-1928	5-mayo-1928
Caravaca	Cehegín	Canara	Mixta	19-abril-1928	5-mayo-1928
Cartagena	Cartagena	Santa Lucía	Unitaria niñas nº 2	19-abril-1928	5-mayo-1928
Cartagena	Cartagena	Los Dolores	Unitaria niñas nº 1	19-abril-1928	5-mayo-1928
Cartagena	Cartagena	Barrio Peral	Unitaria niñas	19-abril-1928	5-mayo-1928
Cartagena	Cartagena	Barrio de la Concepción	Unitaria niños nº 3	19-abril-1928	5-mayo-1928
Cartagena	Cartagena	Llano del Beal	Unitaria niñas nº 1	19-abril-1928	5-mayo-1928
Murcia	Murcia	San Benito	Unitaria niños nº 4	19-abril-1928	5-mayo-1928
Murcia	San Pedro del Pinatar	Los Sáez	Unitaria niños	19-abril-1928	5-mayo-1928
Murcia	San Pedro del Pinatar	Los Sáez	Unitaria niñas	19-abril-1928	5-mayo-1928
Totana	Totana	Raiguero	Unitaria niños	19-abril-1928	5-mayo-1928
Totana	Totana	Raiguero	Unitaria niñas	19-abril-1928	5-mayo-1928

Murcia	Murcia	Beniaján	Unitaria niñas	8-diciembre-1928	9-enero-1929
Murcia	Murcia	Beniaján	Párvulos	8-diciembre-1928	9-enero-1929
Murcia	Murcia	Churra	Unitaria niños nº 2	8-diciembre-1928	9-enero-1929
Murcia	Murcia	Churra	Unitaria niñas nº 2	8-diciembre-1928	9-enero-1929
Mula	Molina de Segura	El Llano	Unitaria niños nº 1	8-diciembre-1928	9-enero-1929
Cartagena	Cartagena	Barrio de la Concepción	Unitaria niñas nº 1	28-enero-1929	19-febrero-1929
Cartagena	Cartagena	San Antonio Abad	Unitaria niños nº 2	28-enero-1929	19-febrero-1929
Cartagena	Cartagena	Santa Lucía	Unitaria niños nº 2	28-enero-1929	19-febrero-1929
Cartagena	Cartagena	Canteras	Unitaria niñas	28-enero-1929	19-febrero-1929
Cartagena	Cartagena	Perín	Unitaria niñas	28-enero-1929	19-febrero-1929
Cartagena	Cartagena	La Puebla	Unitaria niños	28-enero-1929	19-febrero-1929
Cartagena	Cartagena	Los Puertos de Santa Bárbara	Unitaria niños	28-enero-1929	19-febrero-1929
Cartagena	Fuente Álamo	Fuente Álamo	Unitaria niños nº 2	28-enero-1929	19-febrero-1929
Cartagena	Fuente Álamo	Fuente Álamo	Unitaria niñas nº 2	28-enero-1929	19-febrero-1929
Mula	Molina de Segura	Molina de Segura	Unitaria niñas nº 2	28-enero-1929	19-febrero-1929
Murcia	Murcia	La Ñora	Unitaria niños nº 3	28-enero-1929	19-febrero-1929
Murcia	Murcia	La Ñora	Unitaria niñas nº 3	28-enero-1929	19-febrero-1929
Totana	Mazarrón	Pósito Marítimo	Mixta	28-enero-1929	19-febrero-1929

La Unión	La Unión	Portman	Unitaria niños nº 2	28-enero-1929	19-febrero-1929
La Unión	La Unión	Portman	Unitaria niñas nº 2	28-enero-1929	19-febrero-1929
Murcia	Alcantarilla	Alcantarilla	Unitaria niños nº 4	28-octubre-1929	4-noviembre- 1929
Murcia	Alcantarilla	Alcantarilla	Unitaria niños nº 5	28-octubre-1929	4-noviembre- 1929
Murcia	Alcantarilla	Alcantarilla	Unitaria niñas nº 4	28-octubre-1929	4-noviembre- 1929
Murcia	Alcantarilla	Alcantarilla	Unitaria niñas nº 5	28-octubre-1929	4-noviembre- 1929
Mula	Lorquí	Lorquí	Sección Graduada niños	5-noviembre-1929	20-noviembre- 1929
Mula	Lorquí	Lorquí	Sección Graduada niños	5-noviembre-1929	20-noviembre- 1929
Cartagena	Cartagena	Cartagena	Párvulos	5-noviembre-1929	20-noviembre- 1929
Cartagena	Cartagena	Los Dolores	Unitaria niños nº 1	5-noviembre-1929	20-noviembre- 1929
Cartagena	Cartagena	Estrecho de San Ginés	Unitaria niños nº 3	5-noviembre-1929	20-noviembre- 1929
Cartagena	Cartagena	Llano del Beal	Unitaria niñas	5-noviembre-1929	20-noviembre- 1929
Cartagena	Cartagena	Los Belones	Unitaria niñas	5-noviembre-1929	20-noviembre- 1929
Cartagena	Cartagena	La Puebla	Unitaria niñas	5-noviembre-1929	20-noviembre- 1929
Cartagena	Cartagena	Barrio Peral	Sección Graduada niños	5-noviembre-1929	20-noviembre- 1929
Mula	Molina de Segura	Molina de Segura	Unitaria niñas nº 3	28-enero-1929	19-febrero-1929
Cartagena	Cartagena	Hondón	Unitaria niñas	5-noviembre-1929	20-noviembre- 1929
Cartagena	Cartagena	Santa Ana	Unitaria niñas	5-noviembre-1929	20-noviembre- 1929

Cartagena	Cartagena	Cartagena	Párvulos	5-noviembre-1929	20-noviembre-1929
Caravaca	Calasparra	Calasparra	Párvulos	18-enero-1930	6-febrero-1930
Caravaca	Cehegín	Valentín	Unitaria niñas	18-enero-1930	6-febrero-1930
Cartagena	Fuente Álamo	El Mingrano	Unitaria niños	18-enero-1930	6-febrero-1930
Cartagena	Fuente Álamo	Los Paganos	Mixta	18-enero-1930	6-febrero-1930
Cartagena	Fuente Álamo	Los Arcos	Mixta	18-enero-1930	6-febrero-1930
Lorca	Lorca	Puerto Lumbreras-El Esparragal	Unitaria niños nº 2	18-enero-1930	6-febrero-1930
Lorca	Lorca	Puerto Lumbreras-El Esparragal	Unitaria niñas nº 2	18-enero-1930	6-febrero-1930
Totana	Mazarrón	Cañadas del Romero	Unitaria niñas	18-enero-1930	6-febrero-1930
Murcia	Murcia	Valladolises	Unitaria niñas	18-enero-1930	6-febrero-1930
Murcia	Murcia	Los Briones	Mixta	18-enero-1930	6-febrero-1930
Murcia	Murcia	Era Alta	Mixta	18-enero-1930	6-febrero-1930
Murcia	Murcia	Sangonera la Seca	Unitaria niños nº 2	18-enero-1930	6-febrero-1930
Murcia	Murcia	Puente Tocinos	Unitaria niños nº 3	18-enero-1930	6-febrero-1930
Totana	Totana	La Huerta	Mixta	18-enero-1930	6-febrero-1930
Cartagena	Cartagena	Marfagones	Unitaria niñas	26-marzo-1930	2-abril-1930

Cartagena	Cartagena	Santa Ana	Unitaria niños n°2	26-marzo-1930	2-abril-1930
Cartagena	Cartagena	Hondón	Unitaria niños	26-marzo-1930	2-abril-1930
Cartagena	Cartagena	Cartagena	Párvulos n° 2	26-marzo-1930	2-abril-1930
Cartagena	Cartagena	Cartagena	Párvulos n° 3	26-marzo-1930	2-abril-1930
Caravaca	Caravaca	Caravaca	Sección Graduada	23-junio-1930	28-junio-1930
Lorca	Lorca	Barrio San Cristóbal	Unitaria niñas n° 5	23-junio-1930	28-junio-1930
Lorca	Lorca	Barrio San Cristóbal	Unitaria niñas n° 6	23-junio-1930	28-junio-1930
Caravaca	Calasparra	Calasparra	Graduada niños	19-diciembre-1930	28-diciembre-1930
Caravaca	Calasparra	Calasparra	Graduada niños	19-diciembre-1930	28-diciembre-1930
Caravaca	Calasparra	Calasparra	Graduada niños	19-diciembre-1930	28-diciembre-1930

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los libros de Registro de escuelas y maestros, Libro 2, Libro 3 y Libro 4. AGRM.

De las 181 creaciones que se cuentan en total 20 correspondieron a secciones o dirección de graduadas, propias del medio más urbano; 128 correspondieron a escuelas unitarias, siendo 72 de niñas y 56 de niños, emplazadas en municipios y barrios y 30 fueron escuelas mixtas típicamente alojadas en el medio rural. También se contaron 3 escuelas de párvulos creadas en Cartagena, Calasparra en el partido de Caravaca y Beniaján en el de Murcia. En cuanto a la especificidad de aulas creadas y tras la contextualización referida a la provincia durante los años treinta y las características que definieron su entorno de ciudad, huerta y campo, podríamos considerar propiamente aulas rurales aquellas que aparecen adscritas a pueblos, diputaciones rurales y pedanías y que en su totalidad fueron aulas unitarias allí donde existía una mayor densidad de población, y mixtas.

De todas las creaciones, aunque se incentivó el ritmo durante los últimos años (a partir de 1927 y hasta 1930 se cuentan 110 creaciones) para una población escolar en

aumento, todavía la escasez de locales era manifiesta. A fecha 31 de diciembre de 1930 se contaban en la provincia un total de 714 escuelas para una población en edad escolar censada de 101.819 niños y niñas. Evidentemente una gran mayoría ni estaban matriculados, sobre todos en las más alejadas zonas rurales en las que ni escuelas había. Claramente esta situación se traducía en la existencia de un considerable número de menores pendientes de escolarización en el aislado medio rural.

Manifiestamente existieron escuelas privadas en la Provincia pero la casi totalidad de las consultadas se ubicaban en el espacio urbano y atendían en una doble vertiente, con la acción de ciertas órdenes caritativas a niños pobres a través de una actuación en la que se confunde beneficencia, filantropía y educación y a hijos de familias pudientes por medio de colegios de élite en los que se formaba una buena parte de las capas dirigentes de la sociedad murciana⁶. Más interesante para el caso que nos ocupa fue la figura del profesor ambulante, “benemérito de la enseñanza” como lo llamó José Sala Just (1972) que itineraba, de cortijo en cortijo, impartiendo su escaso saber a cambio de una corta retribución. Se trató de prácticas educativas informales, cuya valoración es muy difícil conocer bien y, sobre todo, apuntar datos concretos, ya que únicamente se conservan referencias en memorias y biografías que recuerdan su existencia. En varios casos fueron personas voluntariosas sin titulación específica alguna. Aparecen documentados por las pedanías de Lorca a través de las memorias de Pilar Barnés, también por las pedanías de Cartagena en la memoria del profesor Enrique Antón Cano que refería hacia 1928 la existencia de una escuela ambulante “en aquellos pequeños y dispersos caseríos donde no era posible establecer tantas escuelas como aldeas hay en cada diputación” (en Castro Plazas, 1928, pp. 128 y ss.) y en el relato de Martínez García que contaba en alusión a las pedanías de Los Almagros, El Escobar y Los Arcos “Los maestros ambulantes recorren las casas de campo ofreciendo sus improvisadas clases particulares, pero las disponibilidades económicas de los campesinos son escasas y no todos pueden costear enseñanzas para sus hijos” (2006, p. 36). Igualmente existen referencias para los casos del campo de Caravaca, Calasparra, Moratalla y Murcia lo que hace suponer que fue una práctica común en el medio rural murciano que incluso se mantuvo superada la segunda mitad del siglo XX.

⁶ Para el caso de Lorca este asunto ha sido estudiado por Castillo García, 1986, p. 235.

Con todo, ateniéndonos a los datos oficiales recogidos en los Libros de Registro y por partidos judiciales, hacia finales de 1930, la distribución de maestros y maestras que regentaban las aulas existentes era la siguiente⁷:

Tabla 7.7

Número de maestros y maestras en escuelas nacionales contados por partidos judiciales a fines de 1930.

Partido judicial	Número de maestros	Número de maestras	TOTAL maestros, maestras y escuelas
Caravaca	31	26	57
Cartagena	69	53	122
Cieza	29	18	47
Lorca	44	39	83
Mula	42	30	72
Murcia	141	97	238
Totana	34	15	49
La Unión	8	8	16
Yecla	16	14	30
TOTAL	414	300	714

Fuente: Elaboración propia a partir de los libros de Registro de escuelas y maestros, Libro 4, AGRM.

Todavía en los meses precedentes al triunfo republicano se contaron algunas creaciones que se sumaban a las ya anotadas y que pueden leerse a continuación:

Tabla 7.8

Escuelas nacionales de primera enseñanza creadas en enero de 1931.

Partido judicial	Ayuntamiento	Escuela de	Características de la escuela	Fecha de creación	Fecha de publicación <i>Gaceta de Madrid</i>
Murcia	Murcia	Cabezo de Torres	Unitaria niños nº 2	16-enero-1931	5-febrero-1931
Murcia	Murcia	Cabezo de Torres	Unitaria niñas nº 2	16-enero-1931	5-febrero-1931

⁷ En los citados Libros de Registro identifica el número de docentes con el de escuelas. Así da un total de 714 escuelas en función de 414 maestros y 300 maestras (Registro de escuelas y maestros, Libro 4, AGRM). Son datos poco fiables pues en principio sólo reflejarían unitarias y mixtas pero no graduadas.

Lorca	Lorca	Aguaderas	Unitaria niñas	16-enero-1931	5-febrero-1931
Lorca	Lorca	Puerto Adentro	Unitaria niñas	16-enero-1931	5-febrero-1931
Lorca	Lorca	Barrio de San Cristóbal	Unitaria niños nº 6	16-enero-1931	5-febrero-1931
Lorca	Lorca	Barrio de San Cristóbal	Unitaria niños nº 7	16-enero-1931	5-febrero-1931
Lorca	Lorca	Puerto Lumbreras	Unitaria niños nº 2	16-enero-1931	5-febrero-1931
Lorca	Lorca	Puerto Lumbreras	Unitaria niños nº 3	16-enero-1931	5-febrero-1931
Lorca	Lorca	Puerto Lumbreras	Unitaria niñas nº 2	16-enero-1931	5-febrero-1931
Lorca	Lorca	Puerto Lumbreras	Unitaria niñas nº 3	16-enero-1931	5-febrero-1931

Fuente: Elaboración propia a partir de los libros de Registro de escuelas y maestros, Libro 4, AGRM. La siguiente lista de creaciones corresponderá ya al período republicano.

Con todo, la desproporción entre los menores de 6 a 14 años censados y el número de escuelas existentes evidenciaba el referido problema de la falta de escuelas en la provincia. En el campo dicho problema era aún más acuciante pues eran numerosos los parajes y lugares que únicamente contaban con edificios destinados a vivienda sin más uso que el del asilo y residencia. Las posibilidades de una instrucción escolar básica ofrecida por la escuela quedaban muy limitadas para los niños y las niñas residentes en los distantes entornos rurales.

Junto a ello, las malas condiciones de los locales escolares, la mayoría alquilados, con escasa capacidad y nulos medios higiénicos, la penuria del mobiliario y del material pedagógico y el problema del absentismo, todo ello descrito en las líneas que siguen. Absentismo escolar cuyas causas son múltiples y variadas pues responden a diversos factores: la distancia existente, en muchos casos superando los 5 km entre algunas entidades de población y la escuela, cierta desatención de las familias por la educación formal, problemas sociales, falta de motivación... y particularmente factores económicos derivados de la extrema necesidad de muchas familias. En las áreas de campo se daban sobre todo por la necesidad de ayudar a la familia en las tareas de

siembra y recolección o en otros casos de buscar un jornal que contribuyese a la economía familiar. En el caso de la pedanía de Pozo Aledo en el municipio de San Javier existían únicamente 31 alumnos escolarizados en la escuela nacional en 1922 para una población de 524 habitantes (Listas niños escolarizados, AMSJ). Claramente la necesidad de ayudar a la familia determinaba esta situación. Estas tareas asignadas al trabajo de la infancia “en el seno de los grupos domésticos campesinos parecen haber perdurado en el campo español incluso más allá del primer tercio del siglo XX” (Borrás Llop, 1996, p. 232). Además, el trabajo infantil determinaría una falta de asistencia constante y el prematuro abandono de las aulas repercutiendo en los altos índices de analfabetismo registrados en las estadísticas.

7.3. Absentismo escolar y trabajo infantil

“El inconveniente más grave, el mal más hondo y general que dificulta la propagación de la cultura escolar en las comarcas rurales es la incompleta e irregular frecuentación de los niños a la escuela” así iniciaba Martí Alpera el capítulo XV de su libro *Las Escuelas Rurales* (1934, p. 243). Palabras reflejadas en el relato de Juan, un trabajador del campo de Calasparra, municipio ubicado en el partido de Caravaca, publicado por el antropólogo Joan Frigolé bajo el título “Un hombre”, libro donde se narra la dura historia de vida del protagonista nacido en los comienzos del siglo XX. Su testimonio, recuperado a través de una serie de entrevistas, evidenciaba la cuestión del empleo infantil para el caso del campo murciano, con relación a un nivel de vida muy bajo⁸. A la edad de seis años relataba Juan “de esa edad tan tierna y sin siquiera ir a ningún colegio ni nada (...) los padres no se preocupaban tampoco de los hijos de darles enseñanza ni escuela, ni nada, casi nada. Porque resulta que yo de ocho años me pusieron a servir (...) no ganaba nada más que la comida que me comía, nada más” (Frigolé, 1998, pp. 64, 70, 84). Dirá J. Frigolé “muchos hijos y condiciones precarias de vida empujaban a los padres a colocarlos como mozos desde pequeños” ante la necesidad de completar un salario de subsistencia, en la mayoría de casos⁹; los

⁸ Para el caso de la provincia de Murcia, ver los estudios de M^a Teresa Pérez Picazo y Ángel Pascual Martínez Soto (1993) sobre listas de salarios de trabajadores agrícolas.

⁹ Básicamente el factor económico sería el determinante a la hora de adoptar la decisión de que los menores trabajasen. Atender al contexto es fundamental pues en nuestro caso de estudio, aun para fechas relativamente recientes, existe una estrecha relación entre el proceso productivo y las estructuras familiares que permite garantizar la supervivencia y reproducción del grupo doméstico. De hecho, en su estudio sobre *Derecho consuetudinario y economía popular de la provincia de Murcia*, Mariano Ruiz-

testimonios así lo ponen de manifiesto: “en su casa eran muchos y no podían alimentarlos a todos (...) se pasaba hambre (...), el propio protagonista adoptó una posición crítica: los agricultores son la clase más atrasada aquí y en todas partes. En tiempos de la Monarquía para quitar una boca de casa, ponían a los muchachos de seis o siete años a servir” (1998, p. 84). Esta exposición quedaba corroborada por los informes y memorias elaborados por el Instituto de Reformas Sociales en los primeros años de 1900, que “reiteraban la insuficiencia del jornal agrícola para mantener la unidad económica familiar” (Borrás Llop 1996, p. 233). Para el caso murciano se confirma que a veces ni siquiera la suma del salario del padre, la madre, el hijo de 13 años y la hija de 10 bastaba para remediar la insuficiencia presupuestaria de la familia (Martínez Soto, 1990). En la mayoría de pueblos murcianos los menores vagabundeaban por las calles y ayudaban a la familia en las tareas agrícolas y domésticas. Por ejemplo en crónicas de Fuente Álamo se apunta “pocos van a la escuela y si lo hacen la abandonan pronto. Aprenden algo de lectura, cuentas y escritura, y enseguida al campo con el padre, pues hace falta mano de obra barata” (Nieto Conesa, 2014, p. 14). Y completa el panorama de la sierra de Carrascoy el relato de Martínez García:

Sobre este marco se desarrolla la vida. Los niños empiezan pronto a ayudar a sus mayores, al principio ayudan a guardar pavos u otro tipo de aves. Ya más mayores (no mucho) trabajarán de pastores de ovejas y cabras y más adelante labrarán la tierra con mulas y en casos menos frecuentes con vacas. La instrucción, la asistencia a escuela es poca. La población vive en caseríos diseminados alejados de escuelas que no siempre cuentan con maestros ya que éstos deben ser pagados por los ayuntamientos y éstos no siempre disponen de medios (2006, p. 36).

La estadística escolar de 1908, considerada por Tiana Ferrer “la más completa y rigurosa de las realizadas en los primeros años del siglo” (1987a, p. 44) contaba una tasa de desescolarización superior al 60% en la provincia de Murcia, denotando un importante déficit escolar.

En 1922 el Boletín *Pro Infantia* denunciaba “apenas puede hacer algo, se le separa del maestro y se le entrega al patrono” (Gómez Aguado, 1922). También las Memorias

Funes define el carácter pragmático del matrimonio y la descendencia en el espacio rural murciano como un medio de auxilio en las labores y como una garantía de subsidio para la vejez. Si se es propietario aunque fuese de una pequeña parcela los hijos, preferentemente varones, garantizaban la continuación de la explotación y por tanto el mantenimiento de la vejez de los progenitores (1983, p. 73).

escritas por la maestra lorquina Pilar Barnés describen cómo para la década de los años 20 era práctica habitual y normalizada el que “los jueves las niñas no fuesen a la escuela por ayudar en las faenas de la casa mientras las madres iban a Lorca al mercado semanal” (Barnés Martínez, 2000, p. 122). Igualmente, en *El Magisterio español*, bajo el título de “Semblanzas de la escuela rural”, Juan Antonio Mingo manifestaba con cierto aire poético la realidad abrumadora de la asistencia irregular de muchos niños (y niñas) del campo español ante el problema económico de los pueblos, un problema profundo y con hondas raíces seculares, “cuando suba el nivel de la economía nacional, subirá también por consecuencia el nivel de cultura de estos pueblos” (Mingo, 1928, p. 103). En referencia a un alumno suyo anotaba “sus apariciones en la Escuela coinciden exactamente con las épocas del año en que desaparece la actividad agrícola (...) reanuda sus asistencia a fines de otoño y probablemente cuando los brotes de los almendros se cubran otra vez de savia, cuando aparezcan las primeras amapolas en los trigales, este niño dejará otra vez la escuela” (Mingo, 1928, p. 103). En general existen muchas fuentes que confirman la participación de los menores en los trabajos del campo, y que implicaban su temprano abandono escolar, manifestando “las duras condiciones de vida y trabajo de los niños campesinos, el elevado analfabetismo imperante en el medio rural, el abandono temprano de la escuela y las escasas expectativas de desarrollo que encontraban” (Tiana Ferrer, 1987a, p. 52).

Del mismo modo, se manifestaba el trabajo infantil en el sector industrial, el de los talleres familiares y en el minero que tanto peso tuvo en el campo de Cartagena, La Unión y Mazarrón y que se evidenciaría en el alto grado de absentismo escolar de la zona de la sierra minera¹⁰. “La constante y diaria ocupación de los niños es además incompatible con su asistencia a las escuelas de instrucción primaria (...) En las minas donde se trabaja de noche, no faltaban tampoco los niños y éstos como los hombres están ocupados más de doce horas...” apuntaba Antonio Belmar en 1885 a propósito de un cuestionario a obreros mineros de Cartagena (p. 75). En La Unión ha quedado el testimonio relatado por Juan Valverde Conesa, nacido en 1905, que a los seis años empezó su vida de trabajo en las minas y, aunque no precisa el tiempo, parece que su asistencia a la escuela ubicada en El Llano fue muy breve, pues los padres acordaron

¹⁰ El 50 por ciento del censo obrero de la sierra de Cartagena hacia 1865 estaba constituido por niños de ocho años, afirma Egea Bruno, “aunque el porcentaje descendió en los años siguientes nunca llegó a desaparecer por completo” (1986, pp. 124-126). Básicamente los niños fueron empleados en labores de rebusca, estrío y lavado de minerales.

que la abandonara para ayudar a la familia¹¹. Son innumerables los testimonios sobre la existencia del trabajo infantil en el sector minero murciano, aunque quizá debamos matizar aquí como bien manifiesta E. P. Thompson en sus estudios sobre las condiciones del trabajo infantil en las fábricas, y añadimos nosotros en las minas, serían muy distintas a las que se dieron en los contextos rurales pues en estos últimos se daba una incorporación progresiva al trabajo en el marco de la familia y la economía doméstica, que guardaba cierta relación con la capacidad del niño y con su edad. La iniciación al trabajo en el campo se convertía en un proceso casi natural en el que los menores acompañaban a los padres en las tareas de labor de la tierra como ayuda y complemento a la economía familiar¹². Existen de hecho ejemplos de herramientas utilizadas en el campo y que por su peso y dimensiones se diseñaron para uso indistinto de hombres, mujeres y niños, podría ser el caso de la *picaza* que es una azada pequeña y ligera o de la *corvilla* similar a una hoz pequeña¹³.

Evidentemente las condiciones del trabajo infantil fueron muy distintas en uno y otro contexto aunque en cualquier caso sí tuvieron una importante repercusión sobre la asistencia a las aulas de los menores en edad escolar.

En palabras de Borrás Llop “minusvalorar globalmente las aportaciones del trabajo infantil, de forma indiscriminada, sería desconocer uno de los engranajes de la organización del trabajo en el mundo rural” (1996, p. 237). Además del carácter económico del trabajo infantil, difícilmente expresado en términos cuantitativos precisos “por su diversidad concreta, su variabilidad en el tiempo y su carácter complementario”, no menos importante es “la función que cumplían de entrenamiento y aprendizaje (*del oficio*) a través de la experiencia, cuestión no siempre tenida en cuenta y que trascendía la cantidad de trabajo proporcionado en cada ocasión” (1996, p. 237).

Como ya se ha anotado, el trabajo infantil en el campo y en las minas en los primeros años del siglo XX, fue una de las causas principales del absentismo escolar y parte

¹¹ A pesar de que la primera ley que prohibía el trabajo a los menores de diez años se promulgó en 1873 (Ley Benot), su efectividad fue más bien dudosa. En algunos casos incluso el falseamiento de la edad de los niños fue frecuente. Los médicos encargados del reconocimiento previo a la admisión daban poco crédito a las edades declaradas. También en La Unión en 1913 fue atendido un menor de 11 años, procedente de la mina “Desechada” por heridas contusas que le produjeron la muerte, cuando la edad mínima para trabajar en el exterior era de 14 años y de 16 años en el interior.

¹² Así también ocurría con las mujeres y niñas, cuyo trabajo ha sido considerado durante mucho tiempo un complemento al del hombre pero no reconocido de igual forma. De hecho la ley citada de 13 de marzo de 1900 exceptuaba de la prohibición general del trabajo de los menores, las labores agrícolas y el realizado en empresas familiares. Así, en palabras de Tiana Ferrer “se abrían dos grandes puertas para su incumplimiento, como la práctica confirmaría” (1987a, p. 49).

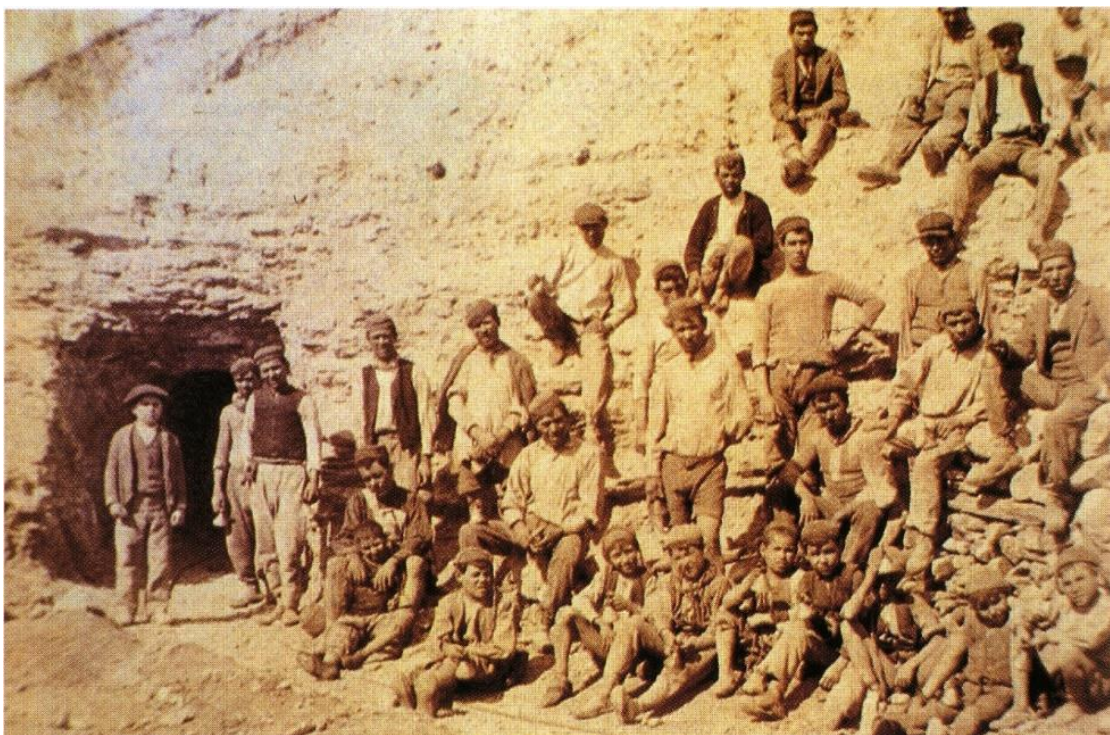
¹³ Dos tipos de esta herramienta se conservan en el Museo Etnográfico de la Huerta de Alcantarilla, en Murcia, <https://www.museodelahuerta.es/>.

explicativa del lento proceso de alfabetización en la provincia de Murcia. En los años finales del siglo XIX Concepción Arenal refería sobre los niños de *los campos* “la falta de instrucción y de educación tienen graves inconvenientes para el resto de su vida (...) se embrutece... si no tiene cualidades excepcionales de inteligencia es el hombre rudo sobre quien recaen los trabajos penosos y poco retribuidos (...) este mal común a todos los que no reciben instrucción ni educación se gradúa más en los campesinos y en los marineros” (1890, pp. 219-220). Triste realidad evidenciada en estas líneas para los menores murcianos de los primeros años del siglo XX.

A continuación se insertan interesantes testimonios fotográficos que dan cuenta de la presencia de menores en el trabajo de la minería murciana (figuras 7.2, 7.3, 7.4 y 7.5).

Figura 7.2

Grupo de niños trabajadores en las minas de azufre en Lorca.



Fuente: Borrás Llop, 1996, figura 255, p. 334.

Figura 7.3

Niño acarreador en las minas de Cartagena, hacia 1907.



Fuente: Borrás Llop, 1996, figura 256, p. 334.

Figura 7.4

Grupo de trabajadores de la Grajuela¹⁴ en la mina “La Esperanza” de La Unión hacia 1910. En la parte central y derecha puede observarse la presencia de varios niños en el grupo.



Fuente: Fondo fotográfico, AMSJ.

¹⁴ La Grajuela era una diputación rural del municipio de San Javier, del partido de Murcia. Por tanto los trabajadores adultos y menores se desplazaban en busca de trabajo allí donde podían encontrarlo.

Figura 7.5

Grupo de trabajadores de las minas y fundición El Llano del Beal en Cartagena hacia 1928. En la fotografía hay dos niños más pequeños que evidentemente no formaban parte del grupo de trabajadores y posiblemente posaron para acompañar a sus padres y hermanos, que aunque también menores, por sus ropas y utensilios se intuye que sí se ocupaban como trabajadores en las minas.



Fuente: Fondo fotográfico, AMSJ.

7.4. Magisterio rural murciano

La situación de las maestras y maestros que ejercieron durante el primer cuarto de siglo en las escuelas rurales murcianas no fue mucho más halagüeña que la de sus escolares. En muchos casos al hecho de pertenecer al escalafón más bajo, el no exigir para el ejercicio profesional el título de la Normal¹⁵, a las precarias condiciones de los locales escolares en que desempeñaba su labor docente y al limitado reconocimiento social (no generalizado por otra parte), se sumaban unos salarios exiguos y mal pagados con constantes retrasos de haberes que obligaban en muchos casos a compatibilizar la labor

¹⁵ Recuérdese que según los artículos 102 y 181 de la Ley Moyano para ejercer era necesario tener 20 años cumplidos y el título correspondiente (artículo 180) exceptuando “los que regenten Escuelas elementales incompletas; los cuales, como igualmente los Maestros de párvulos, podrán ejercer mediante un certificado de aptitud y moralidad expedido por la respectiva Junta local y visado por el Gobernador de la provincia”.

profesional con otros trabajos¹⁶. Sobre salarios, en el caso de Abarán, a fines de 1910 el Ayuntamiento advertía sobre la necesidad de aumentar los presupuestos de instrucción pública de la localidad para el siguiente año. En los mismos se consignaba una cantidad de 366 pesetas anuales para los dos profesores de la escuela pública. Al compararlos con las asignaciones designadas a otros empleos se anotaban 557 pesetas para vigilante nocturno, 550 pesetas para el sereno y 1.000 pesetas para cada uno de los tres médicos que servían en el pueblo (A.C., AMAb).

En Águilas, Gabriel Jiménez de Cisneros escribía para los años veinte:

los maestros en general eran buenos y se preocupaban por la enseñanza; los locales, malos, el sueldo, miserable y el comportamiento de las gentes para con los maestros, indigno. Al mísero sueldo que en las escuelas rurales llegaba a 125 pesetas anuales se unía la befa y el escarnio ante las necesidades no satisfechas y se sacaban refranes y salía a relucir en los sainetes la persona del maestro, como objeto de burla. Algunas veces solía añadirse al sueldo, la cuota que los padres pudientes señalaban por la enseñanza de sus hijos, que rarísimamente pasaba de 2,50 pesetas mensuales. En cuanto a las cantidades destinadas a alquileres de casa habitación y aún los sueldos, en muchísimos casos se los repartían los alcaldes y sus camarillas (1935, p. 10).

En cuanto a su formación, cabe anotar que la Escuela de Magisterio de Murcia fue inaugurada el 6 de mayo de 1844 en virtud de la Real Orden de 13 de diciembre de 1840 que dispuso que en cada provincia se abriese una Escuela Normal. Ese mismo año se publicó su Reglamento donde se especificaba su misión, materias de enseñanza, condiciones de los aspirantes, etc. El objetivo claro era formar a los futuros maestros. En 1849 todas las Escuelas Normales existentes en el país se clasificaron en Escuelas Superiores y Elementales quedando la de Murcia como Elemental hasta 1857, el mismo año que se aprobó la Escuela Normal Femenina que sería inaugurada en 1860.

La Ley de Educación de 1857 estableció que las Escuelas Normales podrían ser las únicas instituciones donde obtener la titulación de Maestro de Primera Enseñanza a la que además se otorgaba el carácter de “enseñanzas profesionales”. Desde su creación y

¹⁶ Es significativo en este sentido que de forma pública el 12 de febrero de 1914 mediante Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes el propio Estado autorizaba a los maestros de escuelas públicas a poder ser instructores de los exploradores de España y poder percibir de la asociación gratificaciones no incompatibles con sus sueldos.

hasta 1914 las Normales murcianas vivieron un período de “institucionalización” (Cárdenas Olivares, 1986) caracterizado por un paulatino asentamiento, lento y costoso, sobre todo en lo que respecta a la Normal femenina. Los cambios en la dirección y emplazamiento por ruina de los edificios fueron varios hasta su ubicación definitiva en la plaza Fontes, síntoma, en palabras de López Fernández “de que las autoridades locales no parecían tomarse del todo en serio unos estudios que veían como meramente complementarios” (2001, p. 110)¹⁷. El director de la Normal masculina, Lorenzo Pausa denunciaba en su Memoria histórico-estadística de 1895 las pésimas condiciones de la Escuela Aneja a la Normal, así como del resto de locales escolares, normalmente ubicados en locales carentes de higiene. Tampoco el rendimiento académico de los primeros egresados fue notorio lo cual supuso un mal endémico para la Normal murciana en lo que a relevancia y consideración social se refería (López Fernández 2001, p. 113).

En 1914 se aprobó una reforma a nivel nacional que implicó un período de cierta “consolidación” (Cárdenas Olivares, 1986) pues las Escuelas Normales fueron reconocidas como instituciones necesarias en la enseñanza. Esta nueva reorganización que perduraría hasta la Segunda República incorporaba un nuevo plan de estudios y disponía que para matricularse era necesario tener cumplidos 15 años, no padecer enfermedad contagiosa y aprobar el examen de ingreso. Además, en 1915 las Normales murcianas pasarían a depender de la recién creada Universidad de Murcia (hasta entonces dependían de la de Valencia). A tenor de estos nuevos avances algunos ayuntamientos comprometidos con la mejora educativa de la provincia pensionaron alumnos para estudiar en ambos centros. Con todo y según la normativa educativa vigente, quedaban eximidos de la obligatoriedad de posesión del título aquellos que regentasen escuelas incompletas que por otra parte eran mayoritariamente las escuelas rurales. Así por ejemplo en las escuelas de Roda y Pozo Aledo del término municipal de San Javier en 1904 en el informe sobre el estado de la enseñanza redactado por el inspector se anotaba, “con sentimiento he de manifestar que he visto con disgusto el desconocimiento educativo e instructivo de los niños debido sin duda a los escasos conocimientos de los citados Profesores en atención a carecer de título académico y no poseer más que el Certificado de Aptitud que les habilita para desempeñar Escuelas de esta categoría” (Actas de la Junta Local de Instrucción Pública, pp. 9 y ss., AMSJ), o en

¹⁷ Hasta 1933 fueron numerosos los escritos solicitando nuevo edificio para la Escuela ante la falta de espacio y el mal estado de los servicios.

la pedanía rural de Los Rodeos en Campos del Río donde el maestro José Moreno Peñalver impartía clases sin título hacia 1926. También en varios “pequeños lugares” del extenso campo de Cartagena regentaban escuelas alumnos que todavía cursaban la carrera pero a los que se permitía ejercer dotándolos incluso con subvención de estudios (Castro Plazas, 1928, p. 123).

Aunque fueron varios los casos de este tipo, bien es cierto que no fue una práctica generalizada. Así la mayoría de profesores murcianos que ejercieron la profesión sí pasaron por la Escuela Normal en casos con modestos resultados pero logrando superar el grado elemental que les habilitaba profesionalmente para el desempeño de la docencia. En los Libros de Registro de Escuelas y Maestros que recogen los datos durante el decenio de los años 20 (Libros 1, 2 y 3) la mayoría de maestros que sirvieron en escuelas rurales se anotaron como pertenecientes al 4º y 5º turno con escuela en propiedad y muchos interinos de 2ª y 3ª categoría. Otro caso fue el de religiosos que simultanearon la labor pastoral con la docencia como el sacerdote Alfonso Férrez Hernández que desde 1914 formó a muchos jóvenes de la pedanía de Albudeite. Cursó estudios en el Seminario de San Fulgencio y en su epitafio quedó grabado “al maestro de maestros” (Montes Bernárdez, 2009, p. 25).

Durante el periodo primorriverista hubo muchos docentes que se identificaron con un modelo de pensamiento de marcado perfil católico y con los ideales de la dictadura. En el municipio de San Javier los hermanos Amalia y Antonio Laorden (figura 7.6), Pascual Pérez Cánovas y Tomás Romero Sánchez fueron un buen ejemplo de la específica labor ejercida por maestros y maestras afines a los principios del régimen político (Victoria Moreno, 2021, p. 73).

Figura 7.6

Alumnas de la escuela de San Javier en el partido de Murcia junto a su maestra Amalia Laorden hacia mediados los años 20.



Fuente: Victoria Moreno, 2021, p. 75.

Tal como informa Diego Victoria, Tomás Romero figuró en todos los grupos, juntas y asociaciones de la derecha católica y de la dictadura, siendo vocal de la Unión Patriótica, secretario del Sindicato Católico-Agrario y vocal de la Junta Parroquial organizadora del día de la Prensa Católica. Pérez Cánovas, maestro de La Calavera y secretario del partido Unión Patriótica fundó en dicha diputación a fines de marzo de 1926 una agrupación de Amigos de la Escuela, creando poco después una biblioteca infantil que llevaría el nombre de “San Francisco Javier” (2021, p. 73). En general, durante este período muchos docentes divididos ideológicamente, adquirieron protagonismo en sus charlas e intervenciones públicas, defendiendo discursos híbridos entre posturas conservadoras contrarias a las reformas republicanas y mensajes más progresistas de cambio social y cultural (Victoria Moreno, 2015). Así de este modo, en Cartagena el maestro Feliciano Sánchez Saura en una conferencia pronunciada en el Ateneo mercantil se alzaba como firme patrocinador del escultismo como medio de mejoramiento de la raza, pero también defensor de una “escuela nacional democrática, unificada, universal y autónoma” rechazando la práctica del magistrocentrismo tan

denostada por la Escuela Nueva y “el dicho vulgar y horrible de *la letra con sangre entra* y que es hoy como una blasfemia en el credo educativo” (La Voz de Cartagena, 27/05/1924, p. 1). También el citado maestro nacional, delegado de Cartagena en la Asociación Regional de los Maestros Nacionales y Presidente de la Asociación de Amigos del Niño del Barrio Peral, impartió en el curso 1933-34 una conferencia en la Universidad Popular de Cartagena con el título “Entorno a la escuela activa” cuya crónica se publicó en el diario *República* el 29/12/1933 (Moreno Martínez, 2008, p. 111) y participó de forma dinámica junto a Antonio Puig Campillo, Valerio Bacaicoa Provedo, Félix Martí Alpera y Enrique Martínez Muñoz en la recuperación y desarrollo de las colonias escolares de Cartagena entre 1924 y 1936 (Moreno Martínez, 2000a, p. 9)¹⁸.

En lo referente a su percepción social en los pueblos fue variada, desde la incompreensión y el rechazo descrito por algunos maestros en la prensa de la época como fue el caso de Joaquín Franco (ver capítulo III, apartado 3.2.4), José Navarro Espinosa en Las Torres de Cotillas¹⁹ o la maestra de Abarán, M^a Jesús Carrasco rechazada por no cumplir los preceptos religiosos²⁰, a la consideración y gentileza de muchos vecinos que vieron en la ardua labor de enseñar la más noble y generosa tarea. Así fueron muchos los casos de maestros admirados y queridos. En Moratalla destacaron las figuras de Rafaela Sola Loja, Esteban Muñoz Ruíz y sobre todo José M^a Lozano López que animó a 12 jóvenes del pueblo a estudiar magisterio en la Escuela Normal de Albacete de la que se convirtió en director. Estos jóvenes conocidos popularmente como “los Doce

¹⁸ Mediante una intensa campaña de propaganda pedagógica en la prensa bajo el pseudónimo de “un maestro del Estado”, desarrollada entre enero y febrero de 1924, llevó a cabo un análisis crítico de la labor desarrollada, en cuanto a la enseñanza primaria, por la administración municipal y también de la actitud de pasividad mantenida por la Asociación de Maestros Nacionales. En palabras de Moreno Martínez, Sánchez Saura, “pretendía que el Ayuntamiento, que estaba confeccionando los presupuestos municipales, incluyera las partidas presupuestarias precisas para introducir las medidas necesarias para mejorar la enseñanza. Urgía crear escuelas nacionales, construir edificios para escuelas, reorganizar las escuelas municipales, su plantilla, y escribir su Reglamento, sufragar una fiesta anual o curso de perfeccionamiento para maestros, etc. Feliciano Sánchez hacía especial hincapié en la necesidad de organizar “algunas instituciones complementarias de la escuela sin las que la enseñanza no será nunca educativa”” (Moreno Martínez, 2000a, p. 100).

¹⁹ Denunciado por el párroco y los vecinos por ejercer a un tiempo como concejal, administrador de la adinerada familia D’Estoup y maestro. Se aducía que tenía el salón de clase “hecho una gorrinera” y que “atendía la enseñanza con poco celo” (sesión 03/05/1924, A.C, AMLTC). Tras varios pleitos se reconoció públicamente que José Navarro Espinosa “era un buen maestro”.

²⁰ En un artículo publicado el 14 de mayo de 1911 en el periódico *En Marcha*, bajo el título “En defensa propia”, escribía sobre su sentido cristiano y su rechazo a la Iglesia “desde hoy, aunque tuviese que mendigar el pan de mis hijos, no toleraré que simplemente por no ir a misa y por no tener la peligrosísima costumbre de confesar se me tache de incrédula y hasta se me atribuya que niego la existencia de Dios. Esa es la mayor ofensa que podía hacérseme, porque si el mundo todo fuese ateo, yo me hubiera inventado un Dios a quien adorar”. Claramente fue una persona rechazada en el pueblo por temor a inculcar sus ideas entre los escolares.

Apóstoles” regresaron y ejercieron en la provincia durante los años treinta tras reflejar una trayectoria académica notable (Sánchez Martínez, 2015, pp. 200-202). En Calasparra fueron especialmente queridos los maestros Francisco Mendoza y Antonio Pino, primeros maestros de las graduadas, organizadores de diversas actividades artísticas como grupos de teatro y coros. También la figura del maestro Antonio Maya Navarro que en 1920 se trasladó a Calasparra para impartir clases en una de las dos escuelas unitarias que existían en la localidad. Su dedicación, su honradez y su generosidad sin límites fueron recordadas por todos los vecinos.

En la pedanía de El Palmar destacó también la figura de Filomena Ayuso Alpañez (figura 7.7) maestra de la escuela de niñas nº 2, muy querida por todos los vecinos y mencionada en la prensa.

Figura 7.7

Alumnas de la escuela de niñas nº 2 de El Palmar con su maestra Filomena Ayuso Alpañez hacia 1928.



Fuente: Fondo fotográfico, AGRM.

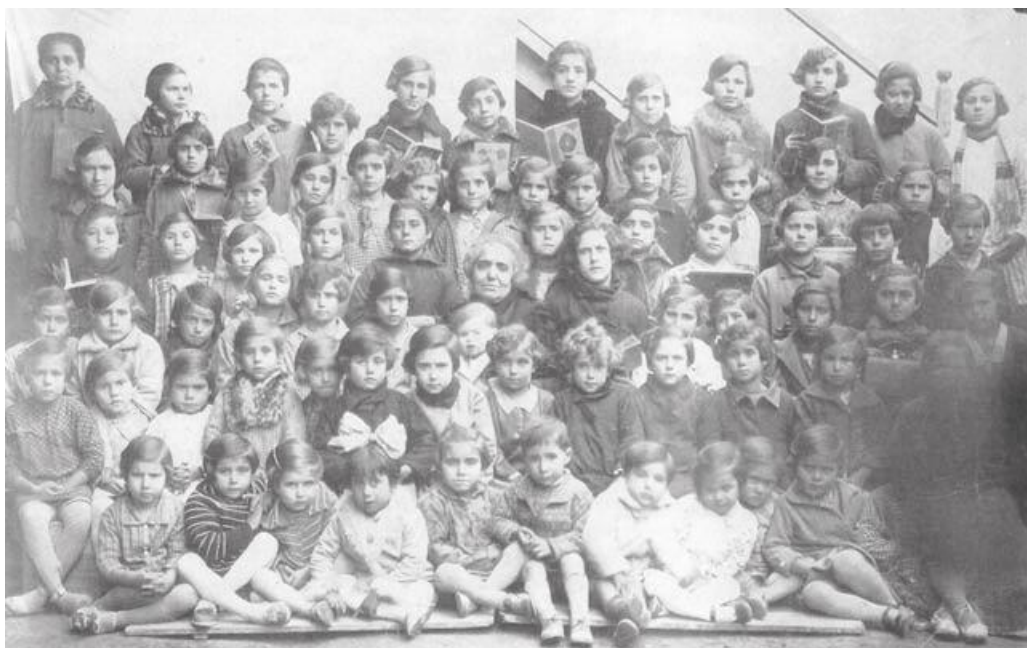
En Alcantarilla la maestra Encarnación Martínez Barberán fundó el colegio Balmes a finales de los años 20. Fue miembro del Sindicato Libre de Enseñanza y tras la guerra civil tuvo que exiliarse a Francia continuando a su regreso con su actividad docente en el pueblo. Defendió la coeducación y la moderna orientación pedagógica y aunque su

colegio era privado, aceptaba a niños que no pudiesen costearlo en pro de garantizar la educación.

En el caso de Beniel también se conservan referencias de su maestro Antonio Monzón impulsor de las graduadas y de grupos de teatro al que pueblo rindió homenaje en 1929 (Levante Agrario, 24/04/1929, p. 1). Otra maestra destacada y querida fue Aurora Sánchez Aroca (figura 7.8) que ejerció en diversos pequeños pueblos de la provincia pero en Beniel sería recordada y aclamada por fundar el ropero escolar “Rosario” inaugurado el 8 de noviembre de 1930, para proporcionar prendas a las niñas y niños más necesitados de la localidad (Navarro Martínez, 2015, p. 171).

Figura 7.8

Alumnas de la escuela de niñas de Beniel con su maestra Aurora Sánchez Aroca, fundadora del ropero escolar en la localidad en 1930 (la fotografía es posterior).



Fuente: Navarro Martínez, 2018, p. 32.

Destacado también fue el maestro de Puebla de Soto José López Almagro primer director de *Levante Agrario* en 1918 y autor entre otras obras de *La Educación del Porvenir. Crítica de los Valores relacionados con la Escuela* publicado en 1925 donde presentaba los principales errores de la educación murciana de la época y defendía el ideal de educación integral como una educación humanista y moderna. Comprometido con los más desfavorecidos observó la defensa de la educación como un medio emancipador. Otro destacado maestro aunque no un maestro propiamente rural, director

de *El Magisterio de Murcia* desde diciembre de 1926 a febrero de 1931, fue Jerónimo Ramírez Xarriá que dirigió las colonias escolares de Sierra Espuña y la marítima de Águilas durante los años veinte. En Lorca destacó la figura del maestro rural José Robles Gómez que en 1917 sirvió en la pedanía de Doña Inés por casi diez años, donde además de la labor escolar llevó a cabo una profunda obra social (ver figura 7.9).

Figura 7.9

Alumnos de la escuela de Doña Inés en el partido de Lorca junto a su maestro José Robles Gómez (arriba izquierda) y otras personalidades, hacia 1920.



Fuente: Molina Martínez, 2001, p. 24.

Su biógrafo, José Luís Molina Martínez, relata cómo actuaba de “cartero y recadero (...) Resolvía todos los asuntos de los campesinos en Lorca, les hacía los encargos, les proporcionaba medicamentos, aconsejaba a los desatendidos habitantes de lugares casi inhóspitos” (2001, p. 21). Un alumno suyo, Carlos Segura Alcázar recordaba en una entrevista “vino a ser el paño caliente de infinidad de vecinos (...) [daba solución] a problemas de todo tipo entre los vecinos de tan apartados caseríos y la administración central” (en Molina Martínez, 2001, p. 21). José Fernández Cano traía a su memoria “todos los días le llevaban un periódico que don José leía en voz alta en la reunión que todas las noches celebraban. Así estaban informados, era una forma de culturizarlos” (Molina Martínez, 2001, p. 22). Tras su marcha en 1925 el pueblo de Doña Inés le dedicó un emotivo homenaje que fue reproducido por una maestra de una pedanía

vecina, Luisa Vallejo Guijarro, en el diario *La Tarde de Lorca*, el 17 de septiembre de 1925.

En Fuente Álamo primero, en la escuela de El Escobar, durante los años centrales de los 20 el maestro Basilio Sáez Toral destacó por su labor docente y social para con el pueblo²¹. Además de su trabajo diario en la escuela se preocupó por solicitar servicio de cartero y el arreglo de los caminos vecinales que implicasen también un alivio para el enorme paro obrero de los pueblos. En un discurso pronunciado en la villa de Fuente Álamo bajo el título de “El Progreso” defendía la importante labor educativa de la escuela en los pueblos y el necesario apoyo que debía recibir por parte de las autoridades locales:

en la escuela que no es otra cosa que la continuación del hogar doméstico, se enseña al niño a ser hombre útil, ciudadano consciente, allí es donde va mostrando sus aptitudes, donde viviendo en una pequeña sociedad, expone sus instintos, sus inclinaciones y en una palabra su idiosincrasia particular en fin, y si esto es así, no hay más remedio que reconocer la importancia de este centro docente y prestarle el apoyo necesario para que pueda realizar cumplidamente su alta misión (...) para que la misión de la escuela sea todo lo eficaz que se desea, para que la escuela rinda los frutos necesarios a que todos aspiramos, necesita protección por parte de todos y principalmente de las autoridades encargadas de administrar los pueblos (en Sáez de Haro, 2015, pp. 149-150).

También muy querido fue el maestro de Santomera José Puig Valera quién fundó en el pueblo una asociación de beneficencia para los más necesitados. Padre del famoso escritor y profesor Antonio Puig Campillo (quien fue impulsor de la campaña periodística en 1905 en pro de la celebración de las primeras colonias escolares de vacaciones en Cartagena) participó en la insurrección cantonal de Cartagena, durante la I República, junto a Antonete Gálvez, tras la cual fue restituido como maestro. En un sentido homenaje que el pueblo le dedicó en 1917 podía leerse “luchó con denuedo por desterrar la ignorancia en los tiempos calamitosos en que el maestro había de luchar con todos y con todo” (El Tiempo, 14/06/1917). En Cieza destacó la figura del maestro Pérez Cervera impulsor de un movimiento ciudadano que en torno a 1914 reclamaba la

²¹ En 1928 se trasladó a Caravaca de la Cruz donde fue nombrado maestro de la Escuela Graduada La Santa Cruz de Caravaca de la Cruz. Sobre su desempeño en la escuela y el trabajo desarrollado en el pueblo se trata en el capítulo correspondiente al magisterio republicano.

graduación escolar en el pueblo y la fundación de escuelas rurales a través de un periódico que fundó bajo el nombre de *Al Pueblo*. Otro profesor notable y defensor de la renovación pedagógica del pueblo fue Pascual Martínez Abellán autor de la obra *Rarezas de la lengua española* (sesión 23/07/1902 y sesión 09/12/1923, A.C., AMCi). En el pueblo de Lorquí destacaron notables maestros y maestras cuyas trayectorias se incluyen ya en los años republicanos. Fue el caso de los hermanos Carmelo y Jesús García García y Dolores Escámez Gil que sufrieron el proceso de depuración tras la Guerra Civil y sobre los que trataremos en el siguiente capítulo; también Cándida Martínez Contreras que sirvió en varios pequeños pueblos para terminar su carrera como directora del grupo Cierva Peñafiel. En Pliego el maestro Pascual Martínez Abellán aunque no ejerció en su pueblo natal fue recordado por aportar dinero para construir unos pabellones para escuela que finalmente fue destinado a pagar el alquiler retrasado de las improvisadas aulas escolares (Pérez Corvera, 1904, p. 3). En Archena el maestro Miguel Medina se preocupó por mostrar a los menores la importancia de la educación y la asistencia escolar pues en sus estudios analizó las principales causas del alto absentismo, relacionado en mayor medida con el trabajo en el campo. En Yecla es necesario mencionar la creación en 1913 de una asociación conocida como “Liga para el Fomento de la Enseñanza”, presidida por el médico Liborio Verdú Cañizares que llegó a contar con 418 socios y realizó un notable impulso educativo otorgando becas, impartiendo conferencias pedagógicas y consiguiendo fundar una escuela dirigida por Francisco Azorín Fonet quien junto con a otros maestros organizó los días de la Bandera, del Árbol y del Libro, recibiendo las felicitaciones del inspector Ezequiel Cazaña Ruiz (Ortuño Palao, pp. 633-634).

En general fueron muchos los docentes reconocidos y recordados cuyos nombres y profesionalidad no han sido olvidados. Otros tantos aunque no aparecen aquí citados realizaron sin duda también una excelente y empeñada labor educativa en los aislados pueblos murcianos que permitió que muchos niños y niñas aprendiesen los rudimentos básicos de lectura, escritura y cálculo y algunas pocas nociones de cultura general.

En cuanto a la renovación pedagógica practicada en las aulas rurales murcianas, no es posible conocer bien, a excepción de algunos pocos ejemplos, la metodología didáctica desarrollada por los docentes. Se hicieron excursiones, clases al aire libre y prácticas de enseñanza activa, quizá más determinadas por la buena voluntad de cada cual y por la falta de libros de texto y materiales, que por las corrientes renovadoras que se dejaban sentir para estos años en las principales ciudades y escuelas más representativas del

país. Junto a problemas derivados de la falta de espacio y la escasez y pobreza del material didáctico, se hallaba la cuestión de la imposibilidad de una atención individualizada pues frente a las buenas prácticas docentes recomendadas por María Carbonell, profesora de la Normal de Valencia, en su tratado de Pedagogía en cuanto a un seguimiento sobre la aplicación y conducta de cada estudiante en un cuaderno de notas informando semanalmente a las familias (1920, p. 431), la mayoría de aulas rurales presentaban una alta matrícula escolar, una variada mixtura de edades y una irregular asistencia. Factores que dificultaban un correcto seguimiento y una atención al desenvolvimiento y desarrollo de cada escolar pero que no supusieron obstáculo imposible para aquellos docentes más comprometidos con la labor educativa.

De hecho, muestra del empeño y disposición de muchos docentes por la mejora de la educación y de la escuela, fue la creación de asociaciones como entidades que vinculaban sus intereses personales y profesionales. Un ejemplo significativo fue la Asociación de maestros públicos de Cartagena y La Unión que hacia 1928 organizaron en el teatro principal de la ciudad y con el apoyo de la Junta de protección de menores, unas Jornadas pedagógicas dirigidas a maestros y familias bajo el título “Educación escolar y familiar”. El programa recogía los siguientes temas: 1. Mejoras escolares que Cartagena necesita por Lorenzo Olagües, inspector de escuelas. 2. Conversación con la inspectora Faustina Álvarez con madres y maestras. 3. Conferencia del inspector jefe de la provincia sobre nuevas orientaciones en la educación popular. 4. Conversación sobre la educación de niñas y jóvenes con María de Maeztu como invitada (De las Heras Millán, 1996, pp. 185-186). Este tipo de actos y conferencias que también se repitieron en otras localidades aunque con mucha menor resonancia (las Actas de los Consejos Locales citan a veces charlas de maestros a los padres de la localidad) mostraron un deseo manifiesto por parte del magisterio en el progreso de la educación y la escuela. Seguidamente se muestran testimonios fotográficos recuperados de algunos de ellos (figuras 7.10, 7.11 y 7.12).

Figura 7.10

Alumnos de la escuela de Valladolides en el partido de Murcia junto a su maestro hacia finales de los años 20.



*Posiblemente se trate del maestro Juan Requena que sirvió la escuela en propiedad de asistencia mixta después convertida en unitaria de niños desde el 4 de junio de 1920 hasta el 31 de marzo de 1930 perteneciente a la 4ª categoría con un sueldo de 2.000 pesetas anuales.

Fuente: Almagro Soto, 2015, p. 282.

Figura 7.11

Alumnos de la escuela de Guadalupe en el partido de Murcia junto a sus maestros los hermanos Illán, hacia los años 20.



Fuente: Fondo fotográfico, Educarm.

Figura 7.12

Alumnos y algunas alumnas de la escuela de Ulea, en el partido de Cieza, con su maestra hacia 1928.



Fuente: Carrillo Espinosa, 2015, p. 611.

En cuanto a la creación de plazas de magisterio en los primeros años de siglo, reflejó un proceso semejante al de las creaciones escolares, en tanto que la creación de aulas fue pareja a la creación de plazas de maestro y maestra para regirlas. En ese sentido, la escasez de creaciones determinó la escasez de maestros. En 1915 se contaban un total de 620 profesores al frente de 450 escuelas públicas (además de las escasas graduadas, se contaban unitarias y voluntarias) y 123 privadas (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1916, p. 425).

Este proceso de creación de plazas del magisterio sin una clara planificación se mantuvo a lo largo de los años treinta pero durante los años de la dictadura de Primo de Rivera ocasionó fuertes protestas por parte de los opositores participantes en la convocatoria de 1928 que la calificaron de fraudulenta. Tal como ya se refirió arriba, mediante R. O. de 20 de julio se convocaron oposiciones para cubrir 2.200 plazas de maestros y 800 de maestras del primer escalafón, con un sueldo anual de 3.000 pesetas, necesarias para dotar de personal docente a las nuevas escuelas creadas a partir de 1927, sin embargo muy pocos aprobaron y ante la falta de maestros muchas escuelas no se abrieron.

Según las estadísticas de 1929 en la provincia existían un total de 637 docentes en escuelas nacionales contando 373 hombres y 264 mujeres, lo que equivalía a 9,73 maestros por cada 10.000 habitantes (Ministerio de Trabajo y Previsión. Dirección General del Instituto Catastral y de Estadística, 1931, p. 546). La diferencia respecto a diez años atrás muestra el lento proceso de creación de plazas de magisterio seguido durante la década de los años veinte.

7.5. La actividad de la Inspección y las Juntas Provinciales y Locales de enseñanza

La inspección de enseñanza primaria en nuestro país fue creada mediante Real Decreto de 30 de marzo de 1849 basándose en la necesidad del Estado de controlar y dirigir la enseñanza primaria dando nueva vida a la misma en cada provincia y tratando de mejorar la educación del pueblo. Su gran impulsor, el liberal Antonio Gil de Zárate que fue Director General de Instrucción Pública, expresó claramente tanto la necesidad de la inspección, como su presencia en los centros educativos para que observasen los problemas, informasen al estado y éste pudiera resolverlos. Así, el inspector actuaba como intermediario entre la escuela y el estado central.

Los inspectores serían nombrados por el Gobierno debiendo contar con tres años cursados en la Normal y cinco como maestro (en posteriores reglamentos se establecerían nuevos requisitos).

Desde la Inspección General se supervisaría a los inspectores de cada provincia. En sus visitas a escuelas debían dejar constancia del estado y funcionamiento de las mismas, así como llevar a la práctica una labor asesora e informar a las Juntas Provinciales y Locales (creadas a partir de 1857 sustituyendo a las Comisiones de las que formarían parte) o a los ayuntamientos, de todo lo concerniente a las escuelas para que éstas pudiesen plantear soluciones a los problemas encontrados.

La Junta Provincial de Instrucción Pública de Murcia se encargaba de la supervisión y control de las juntas de ámbito local que se fueron fundando en cada municipio. Aunque en la práctica su función fue más bien administrativa refiriendo los nuevos nombramientos de maestros. Existía una Sección de Vigilancia desde donde se realizaban las visitas a escuelas y que en varios casos han dejado registro documental de algunos reconocimientos de la inspección. Dichas visitas constituyen un buen ejemplo del trabajo de la inspección y también de la actuación y actitud de los ayuntamientos. La mayoría de noticias consultadas en las actas se refieren al estado en que se encontraban

los edificios, mobiliario y material escolar, normalmente deficiente en cuanto a los locales y equipamientos, y escaso en cuanto al material. Por ejemplo en el caso de Beniel, en el partido de Murcia, el inspector Nicolás González Corrato, informaba a la Junta local sobre los locales de escuelas destacando que “era de absoluta necesidad que se habilitase lo antes posible otro local que fuera a propósito y de buenas condiciones higiénicas” (sesión 01/07/1876, actas Junta Local Instrucción Pública, AHRM). Nuevamente a fines de siglo el inspector provincial, Apolinar Cenado recomendaba a la Junta que pusiese los medios que estuvieran a su alcance para el mejoramiento de dichos locales, “por el bien de la Instrucción y educación de los niños, piedra fundamental de toda la sociedad” (sesión 15/11/1898, actas Junta Local Instrucción Pública, AHRM).

En sus visitas el inspector exponía sus impresiones a la Junta Local sobre el estado de la enseñanza en cada una de las escuelas visitadas tanto en lo relativo al alumnado como a la práctica docente, en unos casos destacando el buen hacer del maestro reflejado en los resultados y actitud de sus estudiantes, expresando públicamente una felicitación a su labor docente²² e interpellando un aumento de retribución que reconociese su perseverante empeño y, en otros casos, criticando su actuación por la falta de atención hacia la escuela. También algunos temas tratados y fiel reflejo de la realidad de la época fueron: falta de titulación de algunos maestros, absentismo escolar, a veces por trabajo, otras por epidemias, y necesidad de informar a las familias de la obligatoriedad de la escolarización. En algunos casos recomendaban la necesidad de crear escuelas al elaborar censos pero, muy raras veces aludían a la elevada ratio por aula.

En la práctica y para el caso que nos ocupa parece ser que su trabajo no fue siempre tan eficaz y aceptado como debiera, al menos no por todos, pues en varios casos se denunciaba su complicidad con las autoridades o con las propias Juntas en mantener las escuelas, la educación y la enseñanza en un estado deficiente.

En el partido de Lorca, por ejemplo, sobre la visita del inspector a las escuelas de la localidad en fecha 03/12/1900, tras felicitar al alcalde por su preocupación e interés por la instrucción pues “de no ser así su estado sería aún más grave”, argumentaba el

²² En Moratalla, en el partido de Caravaca, la Junta Local de Primera Enseñanza propuso, en 1909 al maestro Esteban Muñoz Ruiz “para una recompensa por los relevantes méritos contraídos en el ejercicio de sus funciones educadoras, procediendo a incoar al efecto el oportuno expediente de propuesta (...) para que se le conceda el ingreso en la orden civil de Alfonso XII” (actas de la Junta Local de Primera Enseñanza, Legajo 59, Exp. 4, AMMo). En 1914, la Junta local destacaba también el adelanto y éxito alcanzado en sus alumnos en la rama de trabajos manuales, dibujo, escritura y matemáticas (Sánchez Martínez, 2015, p. 200).

inspector que los locales además de ser insuficientes, no reunían las condiciones higiénicas necesarias, y el material era inadecuado, lo cual atribuía en este caso a la desidia e indiferencia de los maestros (sesión 03/12/1900, Actas Junta Local Instrucción Pública, AML). También en Águilas, en el partido de Lorca, M. Miras denunciaba desde la prensa la inoperancia de las Juntas Locales de Primera enseñanza en connivencia con los políticos en el poder.

7.6. Creaciones y construcciones escolares

Hasta la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en los inicios del siglo XX, la obligación de mantener las escuelas y al magisterio correspondía a los Ayuntamientos, tal como ya hemos anotado en líneas precedentes. A partir de 1901 y bajo el ministerio de Romanones los gastos de personal y de materiales pasarían a depender del citado Ministerio lo cual supuso sin duda un gran avance que se vería completado con la aprobación del R. D. de 23 de noviembre de 1920 (*Gaceta de Madrid* de 28/11/1920, pp. 881-883) que establecía la obligación de que los gastos de construcción de escuelas dependiesen del Estado siendo además supervisor de los nuevos proyectos, a través de la referida O.T.C.E.²³. De ese modo, los Ayuntamientos que por falta de presupuesto no pudiesen llevar a cabo la construcción de escuelas, podrían solicitarla íntegramente al Estado. Únicamente quedaba en manos de las corporaciones locales ceder el solar para escuela, encargarse de su infraestructura de aguas y de una parte del gasto de materiales de obras y posterior conservación y mantenimiento del edificio, además de proporcionar casa decente al maestro. Sin embargo, hasta la aprobación del R. D. de 10 de julio de 1928 (*Gaceta de Madrid* del 15/07/1928, pp. 245-248) el Estado sólo subvencionó la construcción municipal de escuelas graduadas, por tanto la construcción de unitarias y mixtas fue directamente tutelada por el Estado o para construcción municipal directa, requería solicitar préstamo al Instituto de Previsión o a las Cajas de Ahorros. Según los datos recogidos en los anales de la Caja Regional Murciana-Albacetense de Previsión Social hasta el 31 de

²³ Además, a partir de los años 20 las escuelas nacionales dependientes del Estado y las municipales gestionadas por los ayuntamientos tenderían a uniformizarse y el Estado intervendría ya de forma directa en la creación, gestión y organización de todas las escuelas públicas. Apunta García Salmerón que este proceso devino por una doble cuestión: las entidades locales conscientes de sus limitaciones económicas modificaron su posición permitiendo mayor intervención estatal cediendo parte de su autonomía, y por su parte el Estado tomó conciencia de su papel y atribuciones en la organización y gestión de la enseñanza elemental como condición necesaria para robustecer el concepto de escuela nacional en todas sus vertientes (2018, p. 302).

diciembre de 1927 se concedieron 37.620 pesetas en préstamos para construcción de escuelas (García Salmerón, 2018, p. 99). El análisis denota la escasa dotación para incentivar la construcción municipal directa de pequeñas aulas. La cifra aumentó de forma exponencial a fines de 1928 cuando el préstamo ascendió a 150.120 pesetas, fruto del presupuesto extraordinario que coincidió con la aprobación del R. D. de 10 de julio de 1928 (*Gaceta de Madrid* del 15/07/1928, pp. 245-248). Como ya se apuntó esta apertura económica implicó numerosas peticiones por parte de los ayuntamientos cuya gestión fue complicada y aunque se abogó por una mayor intervención municipal en las obras bajo argumentos de mayor ahorro de trámites y tiempo y una mayor economía para el Estado, resultó todo lo contrario y como había venido sucediendo, fueron los ayuntamientos más pudientes los que mayormente se beneficiaron de las ayudas y subvenciones pues la garantía principal recaía en los préstamos contraídos con el Instituto Nacional de Previsión, Cajas de Ahorros u otras entidades de carácter oficial. Así las zonas rurales más pobres con escasos recursos se veían impedidas a solicitar escuelas pues tampoco podían aportar garantías. Ello supuso que en muchos casos la demanda de los ayuntamientos solicitando subvenciones sólo se diese cuando contaban con fondos para ello y no coincidía con la demanda real de puestos escolares. En contra de esta hipótesis García Salmerón defiende una mejora de infraestructuras escolares en la España rural (2018, p. 306) que a partir de 1928 podrían solicitar préstamos y que en el caso murciano se constata en un ritmo prácticamente constante de creación de unitarias en pequeños pueblos respecto a los años anteriores; sin embargo, aún el campo más aislado y alejado se quedaba sin aulas.

En la provincia muchos municipios murcianos mostraron aquí su incapacidad económica no ya para construir grupos graduados, lo cual se hizo prácticamente inviable aún con el auxilio estatal, sino para hacer frente a los gastos de acondicionamiento, mantenimiento y alojamiento de los maestros, denotando con ello importantes carencias. Por no decir de su incapacidad para construir de forma directa unitarias y mixtas, la mayoría fueron creaciones alojadas en locales alquilados cuyo gasto en casos implicaba demoras de meses y consiguientes desalojos.

La escasa construcción de edificios escolares, anotaba Torregrosa en su estudio, indicaba la falta de interés de las autoridades políticas en solicitarlos. “Murcia -en palabras del inspector- no supo beneficiarse de la rápida creación de escuelas realizada en los años de la Dictadura” (1949, p. 11). Y las creaciones realizadas no significaron edificación de nuevos edificios. Un porcentaje muy pequeño de los edificios escolares

de la provincia eran construcciones específicas para escuelas y la mayoría eran edificios y locales alquilados no contruidos en origen para albergar escuela. Las construcciones ex profeso sobre todo correspondieron a los grupos graduados y las escuelas unitarias y mixtas se alojaron la mayoría en locales alquilados, propiedad de particulares (se trató de creaciones y no de construcciones escolares). En sus *Memorias* Martí Alpera recuerda cómo al llegar a Cartagena desde Lorca hacia fines de 1898 no había en la ciudad “un solo local escuela construido ad hoc que todas las escuelas eran unitarias y que la instalación dejaba mucho que desear” (2011, p. 184). También en la misma ciudad de Cartagena lamentaba el maestro Feliciano Sánchez Saura la falta de escuelas de niñas con edificios propios (La Voz de Cartagena, 27/05/1924).

Según los datos del Anuario del curso 1925-1926, de un total de 458 escuelas nacionales 370 escuelas unitarias de la provincia eran alquiladas y escasamente 80 pertenecían a los Ayuntamientos (Servicio General de Estadística, 1927, p. 563). Además, según se ha podido constatar eran propiedad de Ayuntamientos los locales de escuelas ubicados en áreas urbanas, en el medio rural las pocas escuelas existentes se instalaron en habitaciones alquiladas, eran muchos los pueblos sin ninguna escuela en propiedad como por ejemplo Campos del Río y su pedanía Los Rodeos, Albudeite, Archena y la casi totalidad de las pedanías del campo de Lorca y de Cartagena.

En los casos de acondicionamiento, los espacios destinados a escuela fueron en general muy pobres y miserables. En Monteagudo, muy próxima al casco urbano de Murcia, su escuela con una matrícula de 104 niños se hallaba en estado ruinoso (Serna Alba, 1925b, p. 1). El maestro José Palmis relataba cómo en el caso de Beniaján en la huerta de Murcia su escuela quedó ubicada en un antiguo almacén de frutas “despidiendo un olor a humedad desagradable” (Palmis Sánchez, 2010, p. 19). El lorquino López Barnés, director de *La Tarde de Lorca*, bajo el pseudónimo de Juan del Pueblo denunciaba en un crítico artículo la falta y la miseria de las escuelas en el país y concretamente en el municipio lorquino:

el Estado español tiene miles y miles de Escuelas establecidas en pocilgas, en cochineras o cuadras indecentes; no existe, ni en sueños, la calefacción en esos centros donde se congrega la niñez; no hay cantinas escolares ni roperos; no hay material de Enseñanza (Del Pueblo, 1922, p. 1).

Igualmente en otro artículo manifestaba “en muchas de las varias aldehuchas [sic], caseríos y parajes..., no hay edificio alguno que reúna las condiciones de capacidad e

higiene precisas para habilitarlo para escuela” (Del Pueblo, 1926, p. 1) lo cual provocaba que, en algunos casos, tras aprobarse y conceder escuelas, estas fuesen suprimidas a falta de locales adecuados en que instalarlas.

Locales improvisados que evidentemente no reunían las mínimas condiciones ya que la escasez de luz, materiales y recursos fue una constante durante los primeros años de siglo en las escuelas rurales murcianas. Sus condiciones materiales, tal como se describe en las líneas siguientes, dejaban mucho que desear.

7.6.1. El desarrollo de la arquitectura escolar pública en Murcia. Modelos de escuelas rurales

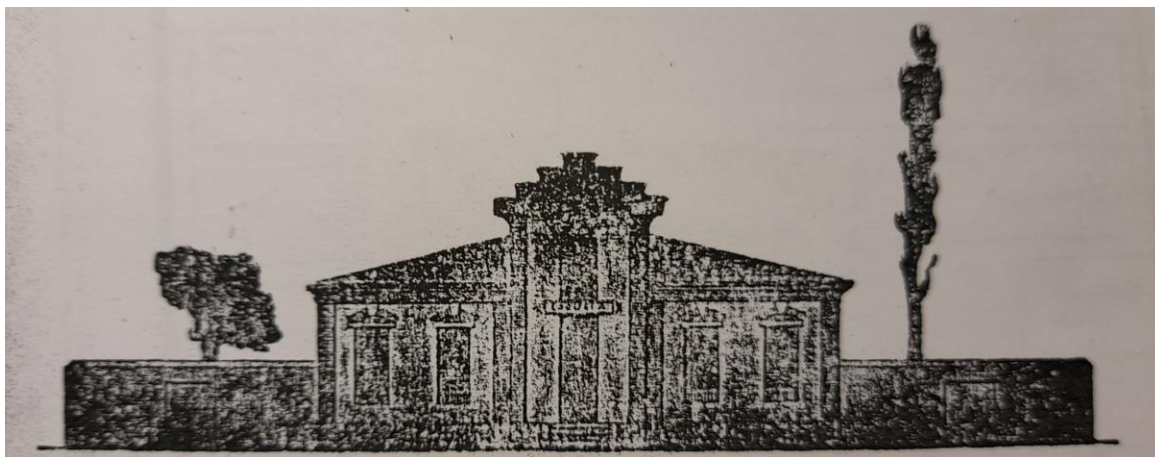
El desarrollo de una arquitectura escolar pública en la provincia de Murcia, implicó la construcción de algunos edificios singulares promovidos por los ayuntamientos. Mayoritariamente y como se anota más abajo, fue la construcción de grupos graduados adscritos a ámbitos donde la concentración de población era mayor, donde se apreciaba mejor la génesis y formación de la misma. En el espacio rural destacaron los proyectos de escuela rural diseñados por Francisco de Paula Oliver a partir de un encargo devenido por un concurso del Ayuntamiento de Cartagena hacia el año 1912. Dichos proyectos se asemejaban con algunas variantes al tipo nº 7 de Luis Domingo de Rute que en 1908 publicó una colección de planos modelos de escuelas públicas de enseñanza primaria con 12 tipos²⁴. En el caso referido de Domingo de Rute las aulas se disponían a lo largo de un pabellón longitudinal y pabellones transversales en los extremos y en el centro, salientes por la parte posterior. En el caso de Francisco de Paula, un primer proyecto sería para escuela de una clase en planta baja (figuras 7.13 y 7.14) y un segundo tipo de dos plantas para escuela de dos clases (figuras 7.15, 7.16 y 7.17), una de niños y otra de niñas; ambos agrupaban casa del maestro, recomendable para muchos sectores pedagógicos, y aulas, aunque con accesos independientes, siguiendo adecuadas normas y con unos costes más que razonables (Martí Alpera, 1934,

²⁴ En opinión de Martí Alpera los modelos diseñados por de Rute en su *Colección de planos modelos de escuelas*, eran excesivamente rigurosos con la normativa de 1905, especialmente en el seguimiento de los tipos escolares, sin tener en cuenta la geografía ni el clima de cada zona, lo cual aumentaba su coste, en la distribución de todos los espacios en una sola planta y en la carencia de casa para el maestro, muy necesaria en las escuelas rurales. Como contrapunto, presentaba varios proyectos diseñados por Francisco de Paula Oliver que tomaban como punto de partida el tipo nº 7 de la *Colección* (Rodríguez Méndez, 2019b, p. 272). Posiblemente Martí Alpera al enunciar su crítica a de Rute, desconocía que en sus diseños el arquitecto anotaba “en todo caso, [los proyectos] acomodarán éstos (modelos) a las circunstancias de cada localidad, según su clima, población escolar, materiales de construcción de que se disponga, solar sobre que haya de emplazarse el edificio, etc.” (Real Decreto de 19 de noviembre de 1908, citado en Rodríguez Méndez, 2019b, p. 274).

pp. 171-177). Así, el modelo de Oliver a diferencia del de Rute, consideraba la posibilidad de dos plantas con las escaleras de acceso a las viviendas de la planta primera alojadas en los pabellones transversales de los extremos (en el tipo de de Rute, estos pabellones se destinaban a galerías cubiertas. Es lógico que teniendo en cuenta los condicionantes de la zona, se prescindía de ellas en un clima mediterráneo como el de Cartagena). La fachada no obstante presentaba alguna ambigüedad, pues eran iguales en las dos plantas, siendo el uso asignado distinto: clases en planta baja y viviendas en la planta alta (Rodríguez Méndez, 2019b, p. 272). Tal como puede observarse en las figuras insertas abajo, los proyectos de Francisco de Paula Oliver contaban además de la sala de clase con amplitud suficiente, con vestíbulo, museo y biblioteca escolar, sala de trabajos manuales, despacho del maestro, lavabos, retretes, urinarios, jardín, campo de experimentación agrícola, porche para herramientas y aljibe para recoger aguas de lluvia (figuras 7.14, 7.16 y 7.17). Se advierte en la configuración de los edificios la atención a las instrucciones técnico-higiénicas del 28 de abril de 1905 (*Gaceta de Madrid*, de 29/04/1905, pp. 405-406). Los materiales de obra serían los propios de la zona tal como se recomendaba y el acondicionamiento del edificio propio para climas secos y cálidos.

Figura 7.13

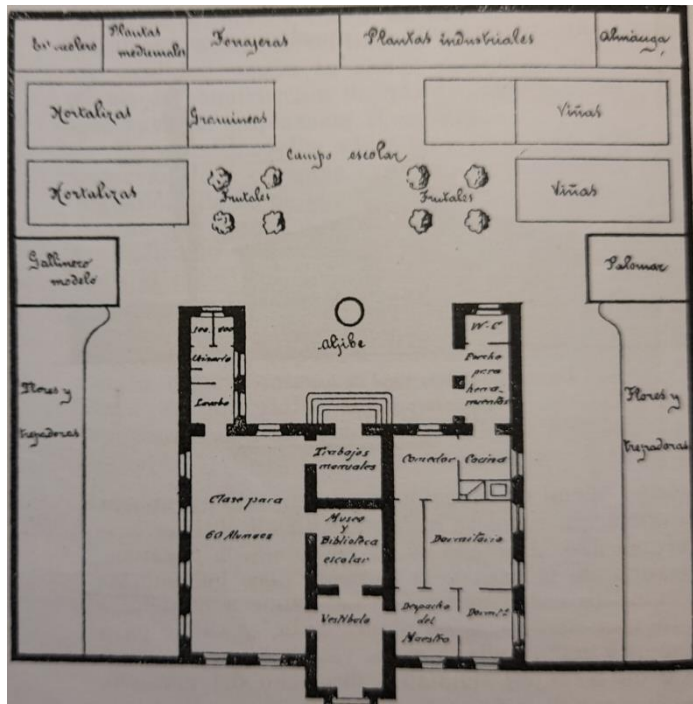
Plano alzado de edificio para escuela rural de una clase diseñado por Francisco de Paula Oliver hacia 1912. Fachada principal.



Fuente: Martí Alpera, 1934, p. 171.

Figura 7.14

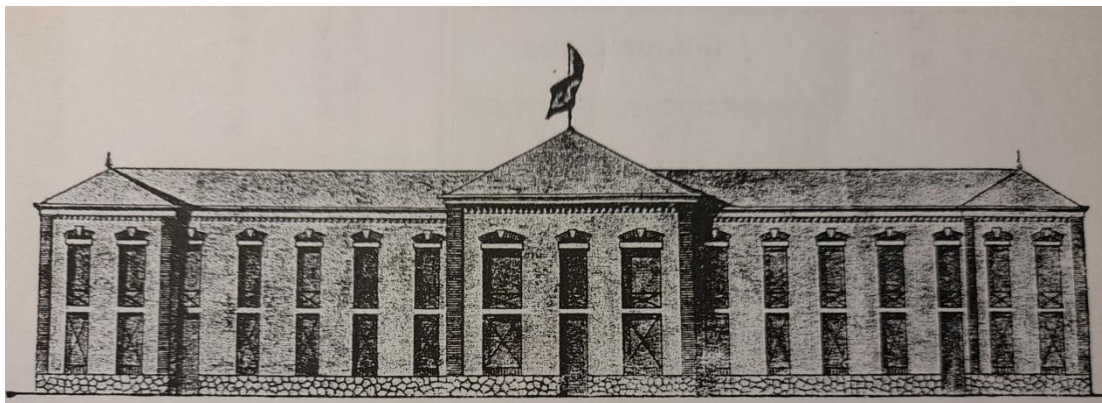
Planta de escuela rural de una clase. Proyecto diseñado por Francisco de Paula Oliver hacia 1912.



Fuente: Martí Alpera, 1934, p. 172.

Figura 7.15

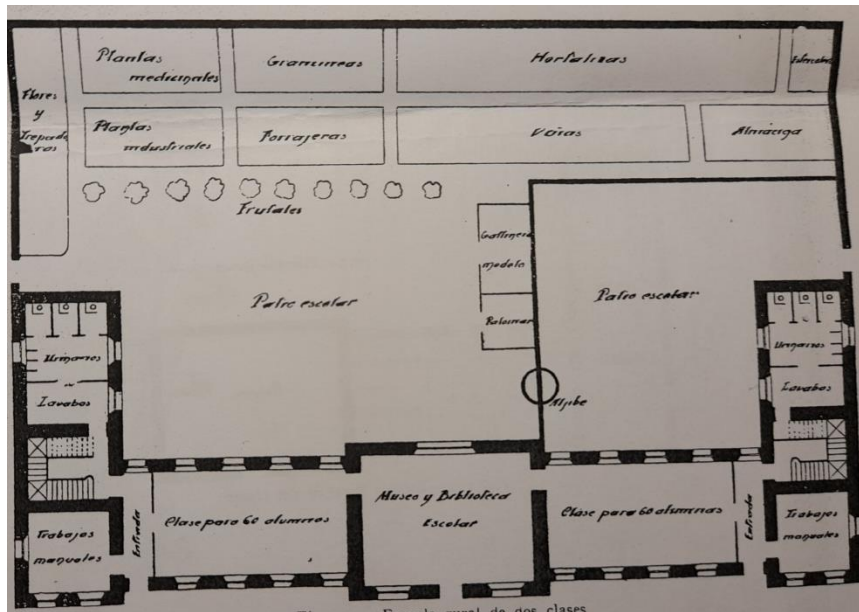
Plano alzado de edificio para escuela rural de dos clases con dos plantas diseñado por Francisco de Paula Oliver hacia 1912. Fachada principal.



Fuente: Martí Alpera, 1934, p. 173.

Figura 7.16

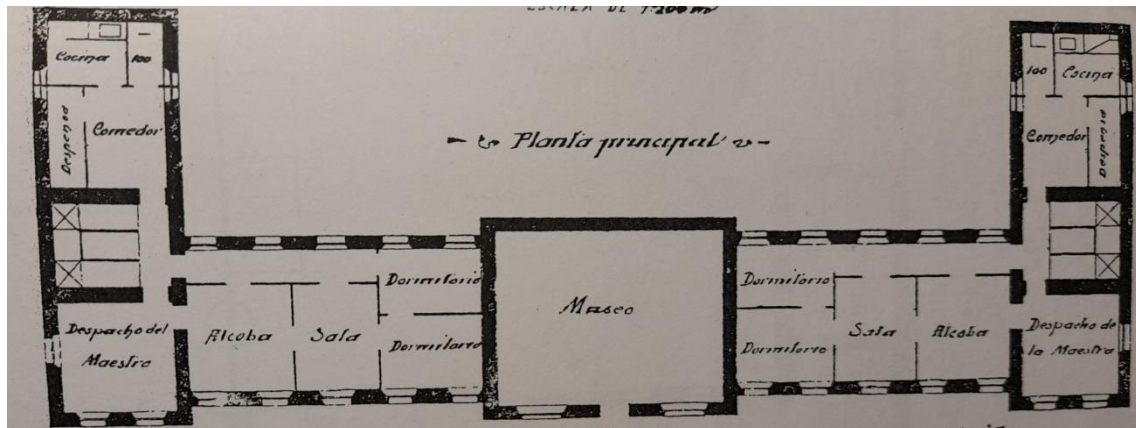
Planta baja escuela rural de dos clases. Proyecto diseñado por Francisco de Paula Oliver hacia 1912.



Fuente: Martí Alpera, 1934, p. 175.

Figura 7.17

Planta alta escuela rural de dos clases. Proyecto diseñado por Francisco de Paula Oliver hacia 1912.



Fuente: Martí Alpera, 1934, p. 176.

Siguiendo los referidos modelos, destacó la construcción de un edificio para escuelas en La Palma en el partido de Cartagena cuyo proyecto se encargó al arquitecto Víctor

Beltrí y Roqueta (figura 7.18) (Cartagena Nueva, 1928, p. 1)²⁵. La fachada se asemeja mucho al diseño de Francisco de Paula (ver Figura 7.13). Parece ser que la iniciativa corrió a cargo del vecino Juan Antonio Gómez Quiles quien donó el solar en 1925 y a cambio se colocó un retrato y placa con su nombre (Velasco Hernández, 2005, p. 36). Los datos, no obstante, son muy confusos pues en los libros de Registro no aparece la creación y además el diario *Cartagena Nueva* informaba en 1928 que el solar era ya propiedad del ayuntamiento y en julio aún no se habían iniciado las obras (Cartagena Nueva, 1928, p. 1). En un libro sobre el arquitecto se llega a afirmar que en el solar existía ya edificio y el proyecto de Beltrí consistió en una remodelación del mismo para escuela (Cegarra Beltrí, 2005, p. 283). El primer proyecto presentado en febrero de 1927 tenía un presupuesto de 21.051,17 pesetas, que al parecer resultó muy caro al consistorio en relación con la importancia de la obra y las posibilidades económicas del ayuntamiento. De ese modo Beltrí, por entonces arquitecto municipal redactó un segundo proyecto más económico cuyo precio ascendió a 8.816 pesetas. Según su nuevo proyecto el local de clase con una única aula debía medir 120,2 m² y debía contar con vestíbulo, retretes, ropero y un patio de recreo de 88,36 m². Tendría también anexo en la parte posterior casa para el maestro. La cubierta según recomendaciones y material propio de la zona, sería de teja plana, el suelo de mortero enlosado con lechada de cemento portland y paredes enlucidas de yeso blanco (Velasco Hernández, 2005, p. 37). La puerta, situada en el centro, se hallaría flanqueada por dos ventanas rectangulares partidas por sendas columnas cúbicas de ladrillo, material utilizado para hacer dos falsos arcos escarzanos sobre las ventanas. Entre otras medidas higiénicas el edificio destacaba por la pérdida de ángulos por medio de superficies curvas para que no se acumulase el polvo (expedientes de obras 1928/1930, legajo CH00946, AMC). Actualmente el edificio continúa siendo de titularidad pública, presenta un buen estado de conservación y alberga el centro de mayores.

²⁵ Víctor Beltrí Roqueta nació en Tortosa (Tarragona) el 16 de abril de 1862 y murió el 4 de febrero de 1935 en Cartagena (Murcia). De profesión arquitecto, ejerció gran parte de su carrera en la ciudad portuaria convirtiéndose en un personaje imprescindible a la hora de trazar la historia de la arquitectura de Cartagena de principios del siglo XX, pues fue uno de los más destacados introductores del modernismo en toda la provincia de Murcia. Titulado en Barcelona en 1887, pronto llegó hasta Cartagena donde desarrolló la mayoría de sus grandes proyectos, destacando la Casa Cervantes, preludio de la que iba a ser la nueva arquitectura de la burguesía minera del 1900. Otras de sus obras destacables fueron el Palacio Aguirre, el Casino, el Gran Hotel, la Casa Maestre, Casa Dorda, Casa Zapata, la Casa del Niño y la Casa Llagostera, entre otras (Cegarra Beltrí, 2005).

Figura 7.18

Fachada y vista lateral de la escuela rural de la diputación de La Palma, en el partido de Cartagena. Proyecto diseñado por Víctor Beltrí, 1928.



Fuente: Colección Archivo Casau, Edificios exteriores. Escuelas y Colegios. AC-009-000356, AHRM.

Otro ejemplo de edificio habilitado para escuela por Víctor Beltrí en el campo de Cartagena fue el conocido como Palacio-Casa Rubio en la diputación de El Algar (figura 7.19). Hacia fines de 1929 se encargó al arquitecto el proyecto de adaptación del edificio de estilo modernista para escuela con varias aulas que se instalarían en la primera planta junto a las casas para los maestros²⁶. En la memoria se menciona que en la planta baja se instalarían dependencias para albergar la Cruz Roja que finalmente se instaló en otro espacio independiente al edificio (Cegarra Beltrí, 2005, p. 285).

Respetando el edificio original, construido hacia 1895, Víctor Beltrí llevó a cabo su reforma incorporando ciertos detalles en los frisos de la fachada como símbolos de la medicina en el friso de la planta baja y cabecitas de niños en el de la planta primera, en alusión a los usos a los que iría destinada cada planta. En este caso el edificio aun no siendo concebido en origen para uso escolar se asemeja al modelo de escuela rural municipal típica de finales del siglo XIX. Se recreaba el tipo *Mairie-école* muy utilizado

²⁶ El edificio fue construido hacia 1895 por Antonio Rubio Albaladejo, un rico comerciante y diputado provincial. Tras la ruina de la familia Rubio, en 1925 el edificio fue adquirido por el Ayuntamiento de Cartagena pasando a funcionar como local de escuelas públicas desde 1931 hasta los años sesenta del pasado siglo.

en Francia sobre todo a partir de 1870 (Rodríguez Méndez, 2019a, p. 188). La planta de tipología lineal y simétrica contaba con un cuerpo central de tres plantas y alas laterales que se destinarían a clases.

Igual que con la escuela de La Palma, los datos sobre este grupo no aparecen reflejados en los Libros de Registro, posiblemente en este caso y dado que las obras de reforma se iniciaron ya en agosto de 1929 la finalización de las mismas pudo alargarse hasta fines de 1931 cuando ya existe registro de la creación de escuelas unitarias de niños y niñas en El Algar, pudiendo así tratarse de la constitución de varias unitarias en un mismo edificio, que funcionarían como aulas graduadas.

Figura 7.19

Fachada de la escuela rural de El Algar, en el partido de Cartagena, con grupo de estudiantes uniformados posando, años 30. Proyecto diseñado por Víctor Beltrí hacia 1929.



Fuente: Cegarra Beltrí, 2005, p. 286²⁷.

²⁷ La fotografía pertenece a la colección fotos escolares de Casaú, AC-018-000725.

Figura 7.20

Vista interior de la primera planta de la escuela rural de El Algar, en el partido de Cartagena, previa a su prevista rehabilitación.



Fuente: Ayuntamiento de Cartagena, fondo fotográfico.²⁸

Figura 7.21

Vista interior de un aula de la planta superior de la escuela rural de El Algar, en el partido de Cartagena, previa a su prevista rehabilitación.



Fuente: Ayuntamiento de Cartagena, fondo fotográfico.²⁹

²⁸ Recuperado de <https://www.laverdad.es/murcia/cartagena/arranca-rehabilitacion-casa-20220907102106-nt.html>

²⁹ Recuperado de <https://murciaplaza.com/europa-inyectara-1-5-millones-para-rehabilitar-la-casa-rubio-de-el-algar?image=8>

También destacó la construcción de las escuelas unitarias en la diputación rural de Los Dolores aprobadas en abril de 1928 y situadas en un barrio periférico. Con dos naves paralelas y tejados a dos aguas, los muros eran de ladrillo y presentaba azulejos de estilo Art Decó en la parte inferior de las ventanas que flanqueaban las puertas de entrada (figura 7.22). Con un cierto estilo industrial parece ser que el edificio fue realizado por un maestro de obras (Pérez Rojas, 1986, p. 286). En un discurso pronunciado el 7 de octubre de 1928 con motivo del 25 aniversario de las graduadas de la ciudad de Cartagena, su director Enrique Antón Cano pronunció unas palabras sobre la evolución escolar en el municipio y los proyectos en proceso, donde refirió la escuela de Los Dolores, la remodelación del palacio Rubio en El Algar y otra escuela en Los Barreros con jardín, además de la adquisición y cesión de varios solares para escuelas (Castro Plaza, 1928, p. 122).

Tras su uso como matadero municipal, el edificio fue derribado y en la actualidad en el solar se aloja un local social municipal y la asociación de vecinos de la localidad.

Figura 7.22

Fachada principal de las escuelas unitarias de Los Dolores en el partido de Cartagena construidas en 1928.



Fuente: Colección Archivo Casaú, Edificios exteriores. Escuelas y Colegios. AC-048-001988, AHRM.

También se conocen varios ejemplos de proyectos de escuelas unitarias encargados a diversos arquitectos entre los que destacó el murciano Pedro Cerdán Martínez³⁰. De los escasos proyectos realizados no todos se hicieron realidad aún a pesar de pagar adelantos por los informes. Fue el caso de cuatro escuelas en Albudeite por cuyo proyecto se pagaron 500 pesetas a Pedro Cerdán en 1929. Pasados tres años, en mayo de 1932 aún se hallaban sin construir y el Ayuntamiento, ya republicano, alquiló una casa en el centro del pueblo para crear al menos dos de las escuelas (Montes Bernárdez, 2015a, p. 439). Posteriormente en agosto de 1933 se aprobó una partida presupuestaria de 72.000 pesetas para construir un grupo escolar en este caso con tres secciones de niños y tres de niñas, siendo redactor del proyecto José Luis de León Díaz-Capilla pero los meses transcurrieron sin que el proyecto se iniciase. Otros tantos proyectos se demoraron varios años, entre su aprobación y la construcción. En el caso de Alguazas en 1914 el mismo Pedro Cerdán redactó el proyecto de escuelas que concluirían tras varios parones en 1927 (figura 7.23). Sobre el mismo, el ayuntamiento recibió una subvención de 13.682 pesetas el 6 de abril de 1920 (García Salmerón, 2018, p. 453).

³⁰ Pedro Cerdán Martínez nació en Torre Pacheco el 21 de julio de 1863 y murió en Murcia el 20 de mayo de 1947. Fue considerado uno de los arquitectos más influyentes del primer tercio del siglo XX en la provincia y en la Comunidad Valenciana, responsable de varias obras de estilo ecléctico y modernista. (Montes Bernárdez, 2015c). Estudió arquitectura en Madrid. Nombrado Arquitecto Director de las obras de reparación, ampliación y reforma concernientes a los edificios dependientes del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en la provincia de Murcia desde 1909 fue ratificado en 1922 tras cometer un error por doble nombramiento a favor de Jose Antonio Rodríguez (*Gaceta de Madrid* de 09/12/1922, p. 1020). Durante la Segunda República estuvo vinculado a las construcciones escolares a través del Departamento de construcciones del Ministerio. Destacó por su estilo sobrio y severo al que remitiremos en el capítulo siguiente.

Figura 7.23

Fachada principal de las escuelas unitarias de Alguazas, en el partido de Mula concluidas en 1927.



Fuente: Lisón Hernández, 2015, p. 510.

En Librilla el proyecto de escuelas graduadas fue aprobado en 1927, tras un primer intento en 1921, y las obras concluyeron hacia 1934 (figura 7.24). Maestros y niños tuvieron su primera entrada en las escuelas al inicio del curso escolar 1936-37 y fueron entregadas al ayuntamiento de forma oficial en 1941 tras muchas vicisitudes (García Provencio, 2009, pp. 98-111). De hecho aunque el ayuntamiento se había comprometido a conceder solar y el 25% del importe de las obras, ante su imposibilidad, el Estado hubo de recurrir a la Junta de Paro obrero para terminar las obras³¹. El proyecto adjudicado a Francisco Velasco Clemente y de cuya inspección y vigilancia se encargaría Pedro Cerdán, arquitecto escolar de la provincia, seguía el segundo modelo Jorge Gallegos con planta en forma de “U”. Se situaba en una zona céntrica de la localidad, con buena orientación pedagógica. Con uso de mampostería y ladrillo constaba de dos plantas con tres aulas cada una, grandes ventanales y un gran pasillo

³¹ Por orden de 19 de enero de 1935 se decretaba que para remediar el paro obrero la Junta nacional de obras concediese el ingreso de sus aportaciones municipales para no parar obras (*Gaceta de Madrid* del 22/01/1935, p. 650).

central con biblioteca, urinarios y despachos. La planta superior era para las niñas y la inferior para los niños. En la actualidad el edificio no se conserva pues en los años 70 fue demolido.

Figura 7.24

Vista fachada principal del edificio de escuelas graduadas en Librilla, concluido en 1934.



Fuente: Barquero Caballero, 2015, p. 565.

En Villanueva del Río Segura se aprobó subvención en 1928 para la construcción de dos unitarias y vivienda que se finalizarán hacia 1932. El proyecto fue redactado por Jorge Gallegos, arquitecto de la OTCE (García Salmerón, 2018, p. 453). También diseño de Jorge Gallegos fueron las graduadas de Archena cuya memoria, siguiendo el segundo modelo de Gallegos, con dos plantas y accesos laterales, se redactó en 1930 y cuyas obras se iniciaron a principios de 1934 (ver Capítulo XII). Igualmente, proyecto de la Oficina Técnica fueron las dos unitarias con vivienda de Ulea cuyo coste total ascendió a 73.756 pesetas (García Salmerón, 2018, p. 453).

En Puerto Lumbreras, en el partido de Lorca, en la zona conocida como Paraje de la Ermita, próximo al Esparragal se construyeron dos escuelas unitarias en edificios independientes. La escuela de niños se alojaba en un edificio de dos plantas. En la planta baja se situaba el aula y en la primera planta, con acceso independiente, la vivienda para el maestro (figura 7.25). Anexa se ubicaba la escuela de niñas en planta baja y con un aula. Se desconoce el arquitecto encargado del proyecto.

Figura 7.25

Vista fachada principal del edificio de dos plantas de escuela unitaria de niños en Puerto Lumbreras-El Esparragal, aprobada en 1930. A la derecha fachada lateral de la escuela unitaria de niñas.



Fuente: Fotografía de la autora.

Sobre los diseños de la OTCE en el caso murciano aunque se utilizaron los modelos propuestos fueron menos los ejecutados directamente por los arquitectos de la Oficina Técnica, probablemente las corporaciones locales se mostraban más inclinadas a sus arquitectos locales con los que en muchos casos existían estrechas relaciones.

Sobre las construcciones ex profeso para escuelas como se ha dicho ya, correspondieron sobre todo a los grupos graduados que evidentemente se alojaron en los medios más urbanizados donde la concentración de población era mayor³². Debido a la clasificación que imponía el sistema graduado, las escuelas contaron con una organización distinta del espacio. Así, las escuelas graduadas podían ser de tres, cuatro, seis y hasta ocho grados o secciones, en cuyo caso eran en realidad grupos escolares, que podían contar con variadas dependencias tales como bibliotecas, escaleras, museo, salón de actos, aula para trabajos manuales, cantina, gimnasio, etc. (Lahoz Abad, 1993-1994, p. 138). Lo más común fueron las tres secciones pues, como mínimo, permitían graduar tres grupos

³² También un reclamo en las solicitudes de escuelas graduadas para que la construcción de las mismas fuese aprobada, fue la alusión al paro agrícola, de braceros y mineros que en localidades como Mazarrón y San Javier se agravaba en los primeros años de siglo.

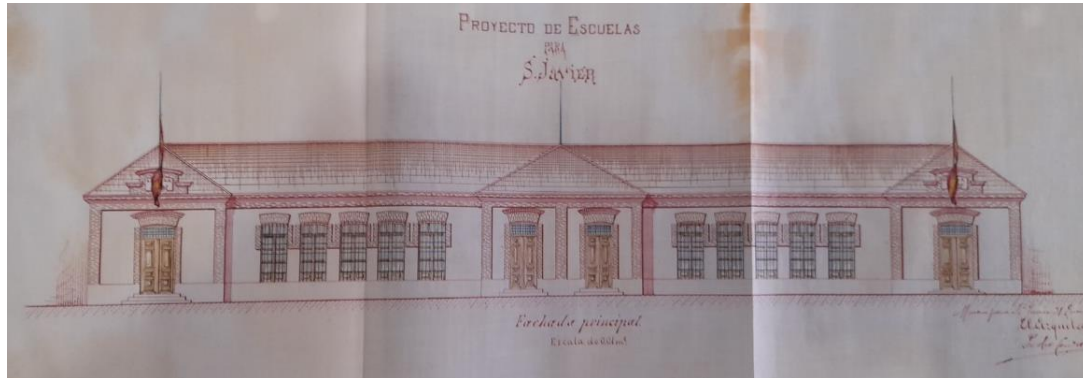
de edades distintas. Además, en el ámbito de la enseñanza primaria la escuela graduada representó la modernidad y en el de arquitectura “la génesis de una nueva especialidad” conocida como arquitectura escolar (Viñao Frago, 2019, p. 32).

Sus características, visibles para el caso de los grupos murcianos, se adaptaron a cuestiones de tipo funcional, al tipo de construcción de la localidad y a la evolución económica del territorio donde se ubicaron, sin gran presencia de elementos ornamentales. En la provincia de Murcia y con algunos matices diferenciadores sobre las construcciones urbanas y rurales, destacó el uso de mampostería para los cimientos, ladrillo y mampostería en muros y cubiertas de teja plana. Algunos ejemplos notables de grupos escolares que configuran el inicio de una etapa importante para el desarrollo de la arquitectura escolar en la provincia y que fueron construidos fuera de la ciudad de Murcia fueron el de San Javier cuyas obras comenzaron en 1916 (el proyecto lo firmó Pedro Cerdán en 1905) y concluyeron pasados diez años (figuras 7.26 y 7.27). El edificio de una sola planta contaba con cuatro aulas para clases³³, dos para niños y dos para niñas, una de ellas para labores, otra para cocina y planchado, otra para trabajos manuales, gimnasio, cantina, patios interiores, guardarropa y retretes. Además, en el cuerpo central se ubicaban las dos casas para maestro y maestra con, cocina, comedor, despensa y dormitorios. Recuerda en su tipología lineal y simétrica al tipo *Mairie-école* aunque en este caso todas las dependencias se ubican en una planta única. De igual manera, sigue un diseño similar en la configuración de la fachada al propuesto por Francisco de Paula para aula rural de dos plantas (finalmente, tras su finalización la fachada se asemejaría más al diseño de Francisco de Paula de una clase, figura 7.13).

³³ En la Memoria se indicaba que podrían utilizarse tanto para párvulos como también para clases de adultos.

Figura 7.26

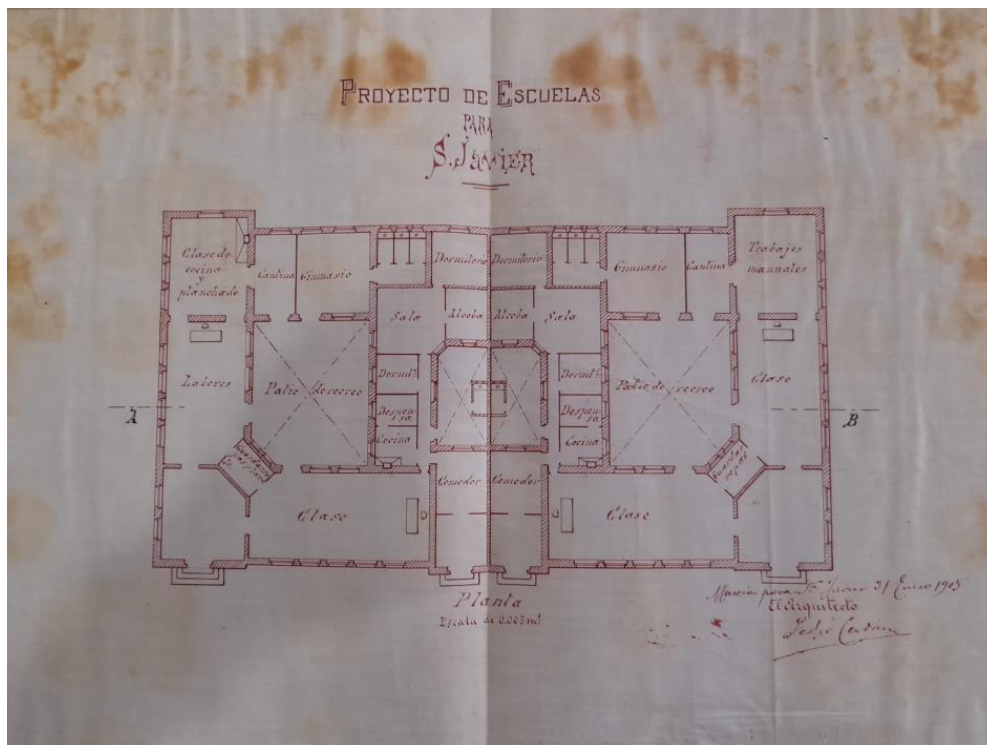
Plano alzado fachada principal de edificio de las escuelas graduadas de San Javier, en el partido de Murcia, 1910.



Fuente: Proyecto de un grupo escolar para San Javier, Hoja 3ª. AMSJ.

Figura 7.27

Planta de edificio de las escuelas graduadas de San Javier, en el partido de Murcia, 1910.



Fuente: Proyecto de un grupo escolar para San Javier, Hoja 2ª. AMSJ.

Figura 7.28

Vista actual del edificio de las escuelas graduadas de San Javier, en el partido de Murcia.

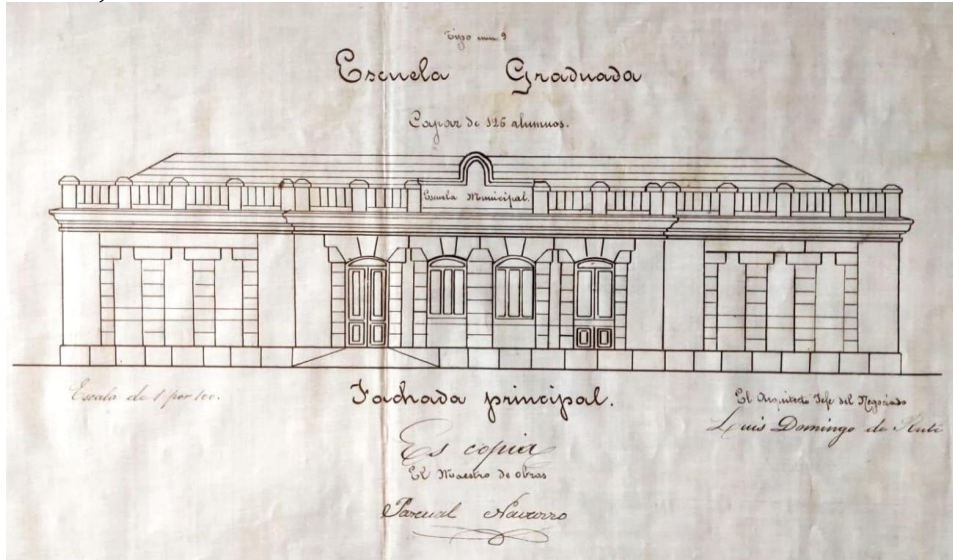


Fuente: Fotografías de la autora.

Otros ejemplos importantes fueron el de las graduadas de Mazarrón de 1910 con planta rectangular y patio central, que siguen el tipo 9 de la *Colección* de de Rute con capacidad para 126 alumnos (figura 7.29). El edificio, encargado al maestro de obras Pascual Navarro (firmante de la copia de los planos), constaría de dos alas perpendiculares a la fachada y enlazadas entre sí por dos pabellones transversales que enmarcaban un patio central de considerables dimensiones. Además de las tres clases, con capacidad para 42 alumnos cada una, las escuelas contarían con museo-biblioteca, guardarropa, lavabos, despacho del director, sala de profesores y servicios higiénicos (figura 7.30).

Figura 7.29

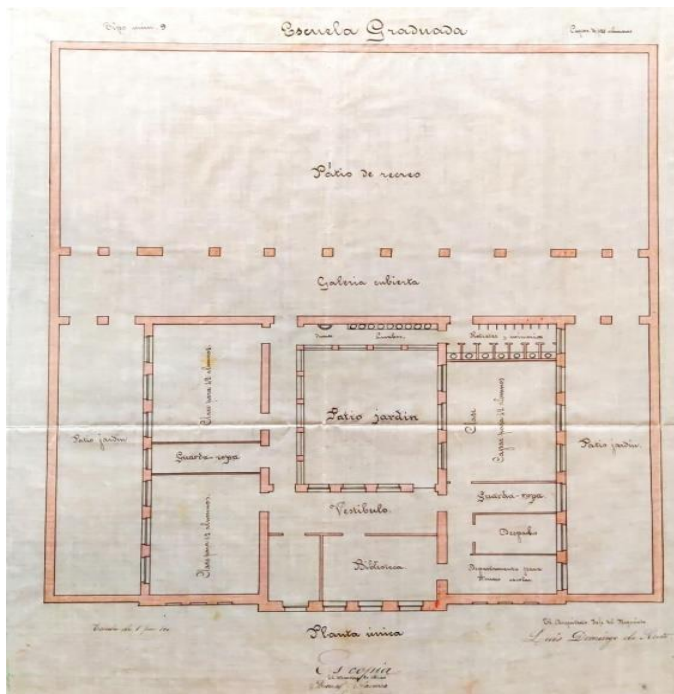
Plano alzado fachada principal escuelas graduadas de Mazarrón, en el partido de Totana, 1910.



Fuente: Proyecto de escuela graduada de Primera Enseñanza para la villa de Mazarrón. Planos. AMMa.

Figura 7.30

Planta escuelas graduadas de Mazarrón, en el partido de Totana, 1910.



Fuente: Proyecto de escuela graduada de Primera Enseñanza para la villa de Mazarrón. Planos. AMMa.

Figura 7.31

Foto escolar en el patio central de las escuelas graduadas de Mazarrón, en el partido de Totana, hacia la década de 1910.



Fuente: Guillén Riquelme, 2015, p. 466.

Figura 7.32

Vista actual de la fachada de las escuelas graduadas de Mazarrón, en el partido de Totana y vista aérea de la planta del edificio.



Fuente: Hernández García, 2022. Google maps.³⁴

³⁴ Recuperado de

<https://www.google.com/maps/place/Pl.+del+Salitre,+30870+Mazarr%C3%B3n,+Murcia/@37.5947973,-1.3166993,107m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0xd64a24e6b99c75f0xa62e827c7080e64b!8m2!3d37.5952228!4d-1.3166607!16s%2Fg%2F1tcx2whv?entry=ttu>

También destacadas fueron las graduadas de Las Torres de Cotillas, en el partido de Mula, cuyo proyecto, obra de Pedro Cerdán, se redactó en 1922 y concluyeron en 1929, con 7 aulas en una única planta con 74 metros de fachada, cuatro para niños y tres para niñas, sala de labores, de manualidades, dos bibliotecas-museo, sala de profesores, vestíbulo y lavabos (figura 7.33).

Figura 7.33

Vista de la fachada de las escuelas graduadas de Las Torres de Cotillas, en el partido de Mula, concluidas en abril 1929.



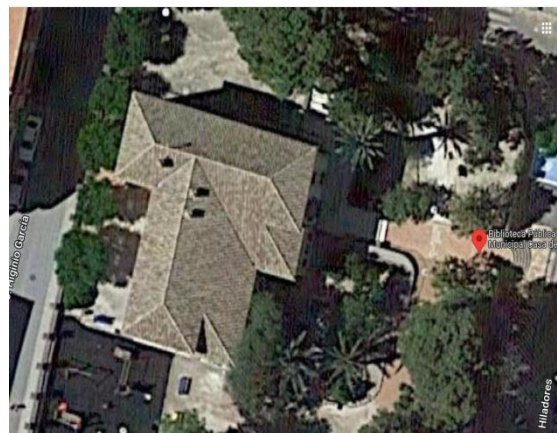
Fuente: Montes Bernárdez, 2015, p. 499.

De Pedro Cerdán también fueron las graduadas de Calasparra terminadas en 1930 con cuatro aulas, biblioteca, despacho, servicios y suelo de madera para contrarrestar las frías temperaturas del invierno (figura 7.34). Estas últimas deben su impulso y creación al farmacéutico de la localidad Juan Moya Marín quien, durante la dictadura de Primo de Rivera, aprovechó su amistad con un alto cargo en el gobierno de Madrid. En sesión del Ayuntamiento del día 25 de Junio de 1927, el alcalde dio cuenta a la corporación de las gestiones realizadas en su viaje a Madrid para la construcción de un Grupo Escolar y la elección del solar (sesiones 25/06/1927 y 18/07/1927, A.C., AMCI). Ante el elevado censo escolar de la localidad, la Junta Local de Primera Enseñanza acordó la graduación de las escuelas (sesión 26/12/1929, A.C., AMCI). Se aprobaron cuatro secciones, dos en cada planta, además de salón biblioteca, cuatro despachos (uno para cada maestro), y servicios. Los suelos eran de madera para mitigar las bajas temperaturas invernales, además de contar cada una de las clases con chimenea. Un problema de orientación se solucionó mediante un giro en el proyecto del edificio, lo que explicaba que existieran

dos accesos que conducían a la puerta de entrada. Las Escuelas fueron entregadas al Ayuntamiento el día 15 de Octubre de 1930, según consta en el (Acta de entrega del edificio escolar al Ayuntamiento, AMCI). En la Sesión de la comisión permanente del día 19 de Febrero de 1931 se encargaría la compra de cuatro pizarras, mesas, sillones y sillas para las cuatro secciones. Posteriormente, se encargó la adquisición de material pedagógico y el abono que del alquiler a los maestros nombrados para la graduada con arreglo a trescientas cincuenta pesetas (sesión 5/03/1931, A.C., AMCI).

Figura 7.34

Vista actual de la fachada principal de las escuelas graduadas de Calasparra, en el partido de Caravaca, terminadas hacia 1930, conocidas como “Escuelas Nuevas”. A la derecha vista aérea.



Fuente: Sánchez Lorente, 2020 y Google maps.³⁵

Otro ejemplo fue el de las graduadas de Totana cuyos planos entregados en 1927 por Pedro Cerdán serían reelaborados casi diez años después para iniciar la construcción. Las primeras de Cieza aprobadas en agosto de 1929 tras muchos años siendo solicitadas por presión popular y terminadas años después³⁶. Con planta en forma de “U” y dos

³⁵ Recuperado de <https://www.google.com/maps/place/Biblioteca+P%C3%BAblica+Municipal+Casa+de+Cultura+Antonio+Maya/@38.2308391,-1.7020609,111m/data=!3m1!1e3!4m14!1m7!3m6!1s0xd6448c58af41837:0xf959ceaf5d23acd8!2sBiblioteca+P%C3%BAblica+Municipal+Casa+de+Cultura+Antonio+Maya!8m2!3d38.2308625!4d-1.701915!16s%2Fg%2F11xd7t0zj!3m5!1s0xd6448c58af41837:0xf959ceaf5d23acd8!8m2!3d38.2308625!4d-1.701915!16s%2Fg%2F11xd7t0zj?entry=ttu>

³⁶ En sesión nº 14 de 19/01/1932 el Consejo Provincial de Primera Enseñanza informa que aún no se han inaugurado las graduadas de Cieza, es posible que se refiera a las mismas. Se solicita al alcalde su urgente

pisos (figura 7.35), sigue el segundo modelo diseñado por Jorge Gallegos que alcanzará mayor profusión en la provincia a inicios de los años treinta con ejemplos como las graduadas del barrio Peral en Cartagena o las graduadas de Alguazas. El grupo ciezano conocido actualmente como Grupo escolar “Cristo del Consuelo” se emplazó sobre un antiguo cementerio aprovechando los terrenos “para levantar un templo de cultura allá donde reposan los restos de nuestros mayores” (Ballesteros Baldrich, 2008, p. 9). Presenta un cierto carácter monumental, combinado con los aires modernos de la arquitectura europea de la época. Con un patio entre sus dos alas, está rodeado perimetralmente por patios menores delimitados en origen por una cerca de madera con pilares de ladrillo visto.

El nombre original con el que fue aprobado según la orden del Ministerio de Instrucción Pública, fue “General Primo de Rivera”, pero en sesión plenaria de 26 de noviembre de 1930, se solicita por uno de los concejales el nombre del “Cristo del Consuelo”. Tras el triunfo de la República, unos meses después, a propuesta de un concejal socialista se propone que el colegio se llame “Pablo Iglesias”, aunque parece ser que la iniciativa tampoco prosperó, al menos no hay noticias oficiales de tal nombramiento siendo conocidas como Escuelas nacionales graduadas nº 2.

inauguración (sesión 19/01/1932, Registro de actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza, AGRM).

Figura 7.35

Vista de las escuelas graduadas de Cieza, en el partido de Cieza, hacia los años treinta.



Fuente: Ballesteros Baldrich, 2008, p. 8.

Figura 7.36

Vista actual de la fachada principal de las escuelas graduadas de Cieza, en el partido de Cieza. A la derecha vista aérea.



Fuente: Hellín, 2020 y Google maps.³⁷

Igualmente, las graduadas de Caravaca inauguradas en 1911 que lograron que “decenas de infieles criaturas que, sin respeto a nada ni a nadie pululaban por las calles sin derrotero fijo, molestando al transeúnte y encenagándose en el vicio tendrían la misma

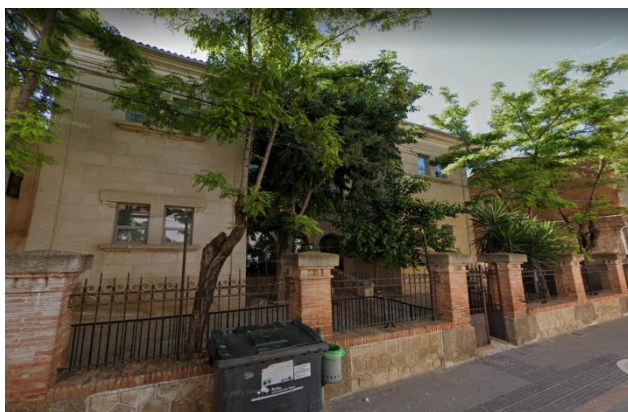
³⁷ Recuperado de <https://www.google.es/maps/@38.2411046,-1.4218359,84m/data=!3m1!1e3?entry=ttu>

formación científica, moral y humana que los hijos de los privilegiados” (Melgares Guerrero, 2015, p. 259). Las graduadas de Bullas que tras ser aprobadas en 1928 se entregaron tras defectos de construcción y reparaciones en 1933 constituyen también un buen ejemplo de la arquitectura escolar de la época, tutelada y subvencionada por el Estado (figura 7.37). Con cuatro secciones, dos en cada planta, además de salón biblioteca, cuatro despachos (uno para cada maestro) y servicios, el edificio presenta planta en forma de “U” con accesos en el cuerpo central de la fachada principal precedidos de porche cubierto. El proyecto fue redactado por Manuel López-Mora Villegas muy cercano a Joaquín Muro Antón y Jorge Gallegos, todos arquitectos de la OTCE. De hecho, recuerda a los primeros modelos de Jorge Gallegos y al diseño de las graduadas de Archena.

El edificio abandonó su uso escolar en 2003 y en la actualidad está reformado y es utilizado como centro municipal para educación de adultos y sala de estudio.

Figura 7.37

Vista actual de la fachada de las escuelas graduadas de Bullas entregadas hacia 1933, conocidas popularmente como “Escuela de los Cuatro Maestros”, por ser éste el número de profesores con que contaba. A la derecha vista aérea.



Fuente: Google maps.³⁸

Mención aparte sería referir los grupos graduados de la ciudad de Cartagena y Murcia construidos en los primeros años del siglo XX. Como es sabido fue Cartagena pionera en la construcción de las primeras escuelas graduadas inauguradas el 5 de octubre de

³⁸ Recuperado de <https://www.google.com/maps/place/Cam.+Real/@38.0440388,-1.6713229,86m/data=!3m1!1e3!4m7!3m6!1s0xd6459fbfde7a9b9:0x172b87c88648143e!4b1!8m2!3d38.0458384!4d-1.6707116!16s%2Fg%2F11xt3ky6g?entry=ttu>

1903 y construidas por Tomás Rico Valarino. A éstas siguieron San Isidoro, San Leandro, San Fulgencio, Barrio Peral y otras tantas.

Las escuelas graduadas ubicadas en la calle Gisbert representan una muestra de experimentación racionalista con motivos de inspiración neomudéjar (figura 7.38). Presentan planta rectangular en tres cuerpos y patio trasero con las aulas distribuidas en los laterales y escalera y vestíbulo en el centro. Las dependencias amplias disponían de grandes ventanas que favorecían la ventilación e iluminación.

Figura 7.38

Fachada principal de las escuelas graduadas de Cartagena, hacia 1915.



Fuente: Merck Luengo, 1993, p. 170.

Interesante por sus dimensiones fue el edificio de escuelas municipales graduadas de Cartagena fechado en 1927, hoy no conservado y que se ubicaba en la actual plaza Juan XIII, en el antiguo edificio de la lonja (figura 7.39 y 7.40). El proyecto de claro estilo neogótico, fue redactado por el arquitecto municipal Lorenzo Ros Costa junto con Víctor Beltrí. Con planta en forma de rectángulo alargado fue concebido para albergar dos escuelas, una de niños con seis aulas y otra de niñas con tres que se distribuían a lo largo de un pasillo con una banda más ancha para alojar las aulas y la opuesta para

alojar roperos, aseos y destinar espacio a favorecer la iluminación y la anchura. Las puertas y ventanas empleaban arcos ojivales con recercados para realzar su forma e importancia y se hallaban cerradas por rejas metálicas. Destacaba su imponente cornisa “resuelta a base de dentículos de inspiración académica” (Chacón Bulnes y otros, 2016, p. 180).

Figura 7.39

Fachada principal de las escuelas municipales de Cartagena, hacia finales de los años veinte.



Fuente: Colección Archivo Casaú, Edificios exteriores. Escuelas y Colegios. AC-036-001477, AHRM.

Figura 7.40

Fachada delantera y posterior de las escuelas municipales de Cartagena, hacia finales de los años veinte.



Fuente: Colección Archivo Casaú, Edificios exteriores. Escuelas y Colegios. AC-040-001628 y AC-088-008141, AHRM.

Figura 7.41

Vestíbulo de acceso de las escuelas municipales de Cartagena, 1926.



Fuente: Chacón Bulnes y otros, 2016, p. 178.

También proyecto de Ros Costa fue la construcción de una escuela municipal en el Barrio Peral promovido por el ayuntamiento de la ciudad en 1928. El edificio de planta cuadrada se organizaba en torno a un patio central delimitado por una galería cubierta, recordando a las graduadas de Mazarrón. La fachada principal se situaba en un lado menor del rectángulo y en el lado opuesto se situaban talleres, biblioteca, museo y aseos. Las aulas amplias se disponían simétricamente a ambos lados del patio. Aunque en principio se concibió un cuerpo central de dos plantas, finalmente todo el conjunto quedó en una única planta, posiblemente por cuestiones de presupuesto (Chacón Bulnes, 2016, p. 188).

En lo que se refiere a Murcia capital, la mayoría de escuelas fueron proyectos realizados por Pedro Cerdán: las graduadas de la Trinidad (actual CEIP Andrés Baquero) (figura 7.42) terminadas en 1909 tras tres años de obras, las graduadas de Santo Domingo (actual CEIP Cierva Peñafiel) (figura 7.43) construidas entre 1910 y 1914, las graduadas de San Antolín (actual CEA García Alix) (figura 7.44) entre 1910 y 1912 y las graduadas del barrio del Carmen (actual CEIP Nuestra Señora del Carmen) (figura 7.45) terminadas en 1917³⁹.

³⁹ Por Real Orden de 22 de febrero de 1905 se había creado en Murcia en el Instituto General y Técnico una Junta de Patronato para la realización de un plan de obras de mejoramiento de la cultura popular. La misma Real Orden dispuso la aplicación de los fondos disponibles para la construcción de cuatro escuelas graduadas, que se ubicaron una en cada extremo de la ciudad, fueron las de la Trinidad (hoy CEIP Andrés Baquero), construidas entre 1906 y 1909, San Antolín (hoy CEA García Alix, entre 1910 y 1912), Santo Domingo (hoy CEIP Cierva Peñafiel, entre 1910 y 1914) y El Carmen (hoy CEIP El Carmen, entre 1914

Figura 7.42

Edificio de las escuelas graduadas de la Trinidad en Murcia, hacia 1914.



Fuente: Fondo fotográfico, AGRM.

y 1917), todas ellas proyectadas por el arquitecto Pedro Cerdán Martínez. La fachada de las graduadas de la Trinidad recuerda al estilo de las graduadas de Cartagena, muy de la moda del momento. El edificio de las escuelas de El Carmen pasó a ser la sede de la Universidad, hasta su traslado al claustro de La Merced en 1935. Estas construcciones, en cumplimiento de la citada Real Orden de 22 de febrero de 1905 fueron entregadas al Ayuntamiento y la Diputación Provincial (Cuentas del Patronato para el Mejoramiento de la Cultura del año 1905, AGRM). Según informa Soler Gómez (2015) el impulso para las citadas creaciones fue dado desde la prensa por Pedro Jara Carrillo director de *El Liberal*, que desarrolló una intensa campaña en pro de la educación murciana: “Es necesario que las escuelas se aumenten; es de necesidad que particular y oficialmente se trabaje a favor de esa enseñanza, haciendo que los templos de cultura se multipliquen; que no exista barrio, ni aldea, ni campo, ni huerta que no cuenten con maestros, que, aunque sea al aire libre lleven a los cerebros abandonados la savia de la vida, el pan de la inteligencia, más necesario aún que ese que nutre al cuerpo y satisface las necesidades de la bestia humana. Y pensando en esto iniciamos desde hoy la labor sublime, la tarea humanitaria que borre esa vergüenza del analfabetismo, que pesa sobre nosotros como plancha de plomo” (1911, p. 1).

Figura 7.43

Edificio de las escuelas graduadas de Santo Domingo en Murcia, hacia 1915.



Fuente: Merck Luengo, 1993, p. 195.

Figura 7.44

Edificio de las escuelas graduadas de San Antolín en Murcia, hacia 1914.



Fuente: Fondo fotográfico, AGRM.

Figura 7.45

Edificio de las escuelas graduadas del barrio del Carmen en Murcia, hacia 1930.



Fuente: Fondo fotográfico, AGRM.

Con todo, es interesante anotar aquí que respecto al impulso creador y constructor de escuelas en la provincia murciana al igual que en otras tantas (ver capítulo V, apartado 5.5), además de la actuación del gobierno central y de las administraciones locales más directas, a veces con mayor o menor interés y disposición, hubo una notable implicación ciudadana, sobre todo de aquellos que tuvieron más posibilidades de hacer oír sus voces alentados por ideales regeneracionistas, en cuanto al aumento y la mejora de la red escolar. En muchos casos los propios vecinos de los pueblos aportaron solares y casas para habilitar escuelas de forma gratuita, y también muebles y materiales para las mismas, respondiendo así a un sentimiento que empezaba a manifestarse entre las clases populares y que observaba la escuela como el único medio de ascenso social para sus hijos (García Salmerón, 2018, p. 303). La escuela comenzó a ser vista como signo de progreso y modernidad y sobre todo en el campo y los pueblos más pequeños. A partir de los años veinte la influencia positivista de la dictadura de Primo de Rivera en el fomento de la construcción de infraestructuras modernas como fueron las escuelas, y sobre todo las graduadas, con la idea de consolidar la unidad nacional a través del progreso material que esas obras visualizaban, fue decisiva. A partir de la inversión en obra pública el gobierno dictatorial trató de legitimar su posición como reflejo visual de la tendencia al progreso social (entiéndase el binomio a más escuelas en el país, más

idea de progreso y desarrollo). Cuestión aparte fueron las condiciones materiales de las escuelas creadas.

7.7. Condiciones materiales de las escuelas rurales

Las cifras y noticias arriba anotadas reflejan claramente la citada falta de proyección y planificación en cuanto a los asuntos educativos pues, aún sin contar con fondos suficientes para habilitar, alquilar o construir edificios, hubo ayuntamientos que solicitaron escuelas y al concederlas éstas fueron instaladas en espacios muy poco apropiados para el desempeño pedagógico, lo cual explica las visitas de inspectores a las nuevas creaciones y las denuncias sobre el estado de las mismas a pocos meses de su apertura.

Esta falta de cuidado y atención en cuanto a los edificios escolares se acentuaba aún más en el espacio rural donde fueron frecuentes los desalojos de los escolares y de los maestros de sus viviendas por no atender las corporaciones locales los gastos de alquileres que en muchos casos acumulaban retrasos de meses. Tales evidencias eran denunciadas por los maestros y tratadas de forma sucinta en algunas sesiones de plenos. Es significativo el caso del maestro Jesús Cortés Carrascosa, que como única vía posible publicaba en la prensa en agosto de 1930 el reclamo de “atrasos de casa habitación anteriores al periodo de la dictadura” (*Levante Agrario*, 30/08/1930, p. 4). Igualmente el redactor de *El Liberal* en Murcia Ricardo Serna Alba ponía letra a las peticiones de los maestros murcianos realizadas desde la Asociación Nacional del Magisterio “demandando justicia” al presidente del Directorio Militar, Miguel Primo de Rivera “en Espinardo se abre expediente de clausura del local escuela de niñas por falta de pago. En Sangonera la Verde la maestra paga el alquiler de la escuela de su bolsillo. En el barrio de San Benito con 77 niñas la maestra paga para evitar la vergüenza del desahucio. En Brazal de Jueves (Beniaján) con 82 niños la escuela está pagada por los vecinos. En los Garres las clases se imparten al aire libre por estar las escuelas clausuradas por falta de pagos. En Ermita Nueva (Sangonera la Verde) el ayuntamiento de Murcia debía al propietario del local cuatro trimestres. En Torreagüera, la escuela de niños a falta de local funciona en una habitación cedida por el Sindicato Agrícola” (Serna Alba, 1925a, p. 1; 1925b, p. 1; 1925c, p. 1). En Totana se denunciaba desde la prensa el poco interés por la enseñanza de las autoridades locales “estando colocadas sus escuelas en locales faltos de todas condiciones higiénicas, impropias para que los

maestros puedan desempeñar su misión y que algunos de ellos, hayan tenido que adquirir locales propios para que no se clausuraran las escuelas” (04/1922).

Las denuncias públicas por impagos de la corporación local murciana y el consiguiente descontento del magisterio fueron frecuentes y la situación de miseria educativa se agravaba en el caso de la educación femenina de las niñas murcianas, “cruelmente fustigada” pues según los propios maestros “Apena pensar, que cuando las demás poblaciones se interesan porque la mujer adquiriera toda la cultura necesaria para que llegue a las urnas electorales con la conciencia del deber, en esta población se la condena a la ignorancia más absoluta, robusteciendo el número de analfabetos que es la ignominia mayor de la ciudad” (Serna Alba, 1925b, p. 1).

La prensa local más sensible se hacía eco de todo ello y denunciaba desde sus páginas la inoperancia de las Juntas Locales de Primera enseñanza en connivencia con los políticos en el poder:

Los designados para inspeccionar, para subsanar deficiencias y organizar la marcha de esos establecimientos docentes, desatienden sus obligaciones, no sólo hasta el punto de desconocer el ambiente que predomina en aquellos centros de enseñanza, sino también retardando todo lo posible el abono de las cantidades que por varios conceptos vienen obligados los Ayuntamientos a hacer efectivas, con lo cual habrá de darse margen para que la irregularidad sea norma que rija la conducta a seguir por quienes mal atendidos encuentren la recompensa en el abandono (Miras, 1917, p. 3).

Sobre el estado de las escuelas señalaba el arquitecto murciano Pedro Cerdán en el preámbulo de su memoria para las escuelas graduadas de Águilas en 1905 “nuestras escuelas públicas con raras excepciones, son centro y viveros de enfermedades y mataderos de niños y adolescentes. La instalación resulta hecha en viejas casas o en edificios de construcción deficiente, destinados a otras actividades que no son la educación” (Memoria del proyecto, AMA).

Así también relataba Enrique Martínez Muñoz en alusión a los informes emitidos por la Dirección de los Servicios de Higiene y Salubridad en Cartagena “en la visita de inspección girada a las escuelas públicas hemos visto con pena la extraordinaria deficiencia de los locales (...), focos generadores de infinidad de afecciones (...), nuestras escuelas son gérmenes de insalubridad y una de las causas que más contribuyen a la morbilidad y mortalidad de la infancia” (1899, p. 1). De igual modo en la localidad

de Las Torres de Cotillas podía leerse en un informe sobre las escuelas fechado en los primeros años del siglo, “se hallan muy atrasadas y su local da pena (...) pequeño, sin luz y de techos bajos” (citado en Montes Bernárdez, 1998, p. 21). En Campos del Río, en el partido de Mula, los locales de las escuelas presentaban un estado casi ruinoso pues habiendo sido afectados por un terremoto en 1911 aún en 1924 seguían sin arreglar. Relata Montes Bernárdez que en 1927 fueron numerosas las quejas de maestros y padres por falta de luz, ventilación y por no poder acometer obras ante el peligro de derrumbes (citado por Montes Bernárdez, 1997, p. 124). En Lorca, López Barnés, bajo pseudónimo, aludía de igual modo al desastroso estado de los locales escolares “locales infectos, nauseabundos” signados por la “hediondez y pestilencia de los retretes... locales sin luz ni ventilación más propios de cuadras para bestias” (Del Pueblo, 1924, p. 1). Sobre la escuela de Zarzadilla de Totana también en Lorca anotaba otro diario “creo firmemente que el señor Alcalde de Lorca, no ha visitado la mazmorra donde el maestro enseña a los niños de aquella cortijada... es un recinto oscuro, sin ventilación, bajísimo el techo y de una tristeza desoladora e imponente... es un calabozo de castigo” (Rex, 1926, p. 2).

Igualmente, a 9 kilómetros de San Javier en el caserío diseminado de Casas Nuevas, con 200 habitantes, funcionaba una escuela mixta con local y casa del maestro en estado muy deficiente (El Magisterio de Murcia, 1929, p. 9). Además, con el añadido de que en la mayoría de estos parajes no había luz eléctrica lo cual dificultaba aún más ya no sólo la labor educativa sino en general la vida cotidiana de las gentes del campo.

En el municipio de Torre Pacheco en un informe sobre las condiciones higiénicas de las escuelas de la villa fechado hacia 1929 se daba por bueno el hecho de que la escuela de niñas de La Hortichuela, aun no contando con un local muy amplio, no tuviese vidrieras en las puertas de entrada para resguardar a las niñas de las inclemencias del tiempo y que el retrete fuese compartido con el de la casa de la maestra, pues más allá de la recomendación de colocar cristales y construir un aseo independiente, se concluía que en la escuela “se reúnen las condiciones higiénicas”. Sobre la escuela de niños de Santa Rosalía, también en Torre Pacheco, se anotaba en este caso la urgente necesidad de dotarla de ventilación abriendo dos ventanas, lo que hace pensar que la escuela funcionaba sin ellas, colocar vidrieras en la puerta de entrada e igualmente construir nuevo retrete pues el que existía y los niños usaban era el de la casa del maestro. Más extremo era el caso de la escuela de niñas de Los Dolores cuyo retrete era compartido con la casa de la maestra y un vecino colindante. En las escuelas de los Camachos se

requería abrir ventana en el local de niños, construir un retrete y colocar cristales en la puerta; en el local de las niñas cuyas condiciones se calificaban de “regulares” pues era muy sombrío, urgía poner vidrieras. En Balsicas la escuela de niños precisaba cristales y en la de niñas “se impone la urgentísima necesidad bien sea reformarlo, o en su defecto adquirir otro en bien de la niñez”, pues en palabras de la maestra remitidas en carta al alcalde el techo estaba roto y al llover caía agua en la escuela y además en el exterior se había hundido la tapadera del pozo quedando en grave peligro para los niñas⁴⁰. Claras palabras que hacen pensar en las malas condiciones que tendría el local escuela. Las noticias de las escuelas de San Cayetano eran muy similares, pues en la de niños se solicitaban dos ventanas para la correcta ventilación e iluminación y en la de niñas, la ampliación del local, un retrete y una puerta de entrada pues al parecer el acceso se hacía desde la casa de la maestra (22/08/1929. Legajo 92, expediente 8, AMTP). En el caso de la escuela de niñas de El Jimenado, las obras a llevar a cabo consistían en abrir ventanas, hacer retrete y pavimentar el suelo recomendándose que dichas reparaciones quedasen listas para el inicio del próximo curso escolar (30/08/1929, AMTP). No parece ser que se hiciesen pues llamativa respuesta recibió el alcalde por parte del propietario. Bajo el argumento de que era local alquilado y no definitivo para escuela y el pago por alquiler era insignificante, no consideraba propio ejecutar las obras de reparación requeridas (02/09/1929, AMTP). Casos como este en los que los propietarios de los locales alquilados para escuelas se desentendían, no fueron del todo infrecuentes en la provincia.

Y cabría pensar en un abandono aún mayor pues si para los casos de las céntricas graduadas urbanas se denunciaban “defectos observados en el orden sanitario” en los grupos García Alix, Cierva Peñafiel y Andrés Baquero, señalando “medidas para prevenir enfermedades de la infancia en estos locales” (La Verdad, 28/06/1930, p. 4), las alejadas escuelas rurales no gozarían de mejores condiciones. En los pequeños pueblos próximos al casco urbano como La Albatálía también abundaron las noticias sobre la tuberculosis que causó la muerte a la maestra y a dos personas de su familia. De nuevo *El Liberal* comprometido con la defensa educativa en la provincia publicaba con duras palabras “Lo que aquí vemos es muy difícil que se vea en otra parte. Para qué queremos esos palacios tantos años cerrados, si se mueren los niños de anemia y de tisis en las casas escuelas que hoy tienen?”, y continuaba “Delito es este para quien sea

⁴⁰ Carta fechada en agosto de 1929 y firmada por la maestra M^a Teresa Sánchez y Sánchez, AMTP.

responsable, que aunque no está escrito en el código, condenado está por la execración del pueblo, en nombre de sus hijos, de una infancia que se asfixia en antros sin higiene” (El Liberal, 1916, p. 1).

En general y en toda la provincia las denuncias por la falta de escuelas y la precariedad y abandono de los locales existentes, la mayoría alquilados y carentes de unas mínimas condiciones higiénico pedagógicas, fueron evidenciadas por algunos sectores políticos y pedagógicos durante las primeras décadas del siglo.

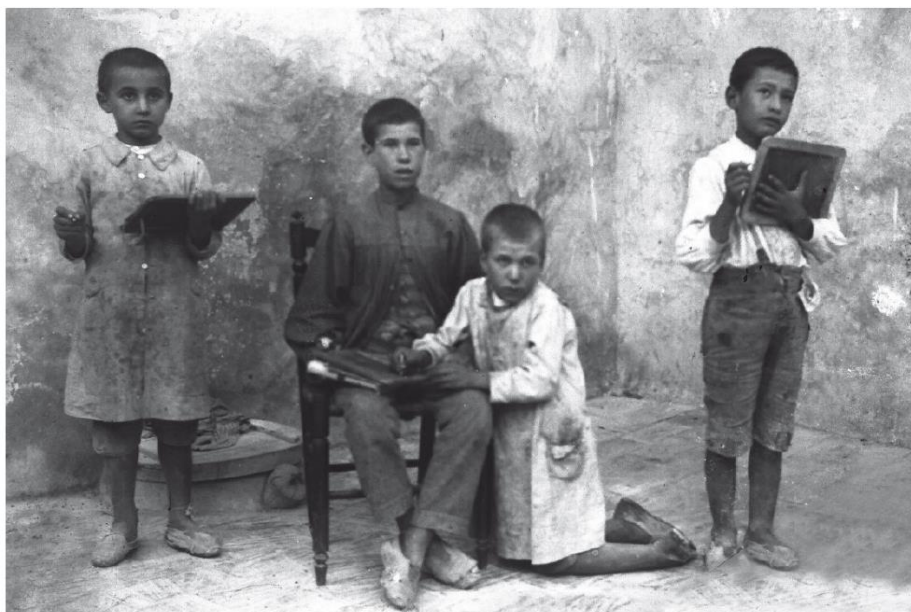
Hacia los años treinta *El Magisterio de Murcia* publicaba una sección titulada “Nomenclátor de la provincia de Murcia” donde diversos maestros llevaban a cabo una somera descripción de algunas escuelas de los parajes rurales de la provincia. Así sobre las escuelas unitarias del caserío El Mirador, la mixta de Pozo Aledo y las unitarias de Roda, todas en el municipio de San Javier, el maestro Ismael Rovira informaba sobre la falta de alumbrado eléctrico.

En cuanto al mobiliario y material pedagógico las noticias dan cuenta de su deficiencia y escasez. El literario *Tontolín*, en su breve “Viaje por las escuelas de Lorca” firmado por Domingo Rex a imitación de la labor que hiciera Luis Bello a través de las páginas de *El Sol*, comenzaba describiendo la escuela de Torrealbilla ubicada a 9 kilómetros del centro de la ciudad y regida por un noble maestro que “educa a base de cordialidad y sencillez, sin un material decente”, pues “la consignación de material, apenas si permite adquirir libros, tinta y papel” (23/05/1926, p. 8). Ejemplos no faltaban, sobre la escuela de Purias describía: “el edificio nuevo, pequeño, ostenta una fachada deplorable. Pena da ver el material viejo y ruinoso que el maestro tiene”, únicamente “el salón es amplio, ventilado y alegre”⁴¹. En el pueblo de Abarán en el partido de Cieza el periódico *En Marcha* solicitaba en octubre de 1908 un aumento de los presupuestos municipales para instrucción pública que escasamente representaban el 8% del total para sustituir “el malísimo estado del material hoy existente en la escuela, viejo, antiestético y antipedagógico” (Carrasco Molina, 2015, p. 431).

⁴¹ Para conocer de forma más específica el caso de la comarca lorquina, ver Cerdá Mondéjar, 2019b.

Figura 7.46

En una escuela de Albudeite en el partido de Mula, hacia 1920.



Fuente: Montes Bernárdez, 2015, p. 439.

Con más o menos variantes el mobiliario habitual de la mayoría de escuelas rurales fue pobre y escaso. En muchas ocasiones donado por los vecinos más pudientes o alguna asociación obrera a modo de obra benéfica. Generalmente se disponía de mesa y sillón para el maestro y en el mejor de los casos de mesas y bancos de una o dos plazas para los niños y niñas, que no siempre eran suficientes; en otros casos se pedía que trajesen su propia silla de casa. Así lo constataba el maestro Palmis en sus *Memorias* sobre su escuela en el Rincón de Villanueva “la escuela viejísima causa dolor contemplarla (...) el local era una nave destartada (...) Había mucho espacio pero pocos pupitres y como los niños eran muchos, unos ochenta tuvimos que recurrir a traer ladrillos de una obra cercana” (Palmis Sánchez, 2010, p. 19). De hecho en el Nomenclátor sobre escuelas de la provincia publicado por *El Magisterio de Murcia* se informaba sobre el pueblo “Esto es huerta y como tal la población está diseminada, no habiendo núcleo de casas que señalen donde se encuentra el centro, pues ni existen edificios como Iglesia etc.” La escuela “está algo deficiente de material fijo, (mesas y bancos sobre todo) porque al crearla el Excelentísimo Ayuntamiento no gastó en material para ella ni una sola peseta; (así se creaban). El material con que se inauguró fue en parte comprado por los vecinos y parte prestado por el Sindicato Agrícola de ésta” (Pascual, 1928, p. 4). Lo curioso en este caso es que se contaba con una biblioteca escolar de cuyos fondos no hay noticias. La pizarra de madera sobre caballete solía ser usual al igual que el crucifijo, el cuadro

del gobernante de turno y algún mapa del mundo y del país con algunos años encima. Menos usuales al menos en las escuelas rurales fueron los armarios y estanterías para los libros, globos terrestres, carteles instructivos, punteros, etc. Ante tal situación Joaquín Franco se preguntaba desde las páginas del *El Magisterio de Murcia* ante la petición de escuelas “pero ¿no es más justo completar las que hay, con buenos locales, mobiliario suficiente, casa habitación etc. etc. que crear nuevas, que luego nos adjudican, sin tener donde meternos ni vivir? (Franco, 1930b, p. 8).

Sobre la escuela de Los Alcázares y la de Casas Nuevas en San Javier se conserva una lista de los muebles y materiales con que estaba dotada la escuela hacia 1922 con el detalle de su estado de conservación (ver Figuras 7.47 y 7.48).

Figura 7.47

Inventario de material de la escuela de Los Alcázares en San Javier en el partido de Murcia, 1922.

Nº de objetos	Objetos	Estado		
		Buena	Mala	Veja
1	Crucifijo	"		
1	Cuadro S.M. el Rey		"	
1	Reloj	"		
1	Almohada			"
8	Mesas-bancos bipersonales	"		
3	Mesas-bancos unipersonales	"		
1	Caballito	"		
1	Compuertas maderas	"		
1	Mapa grande Europa		"	
1	Regla madera			"
1	Colección ministros ejecutiva		"	
8	Anteojos plexiglas			"
1	Martillo	"		
1	Alfombra mundi		"	
1	Alfombra España			"
1	Alfombra Europa			"
7	Anteojos para anteojos		"	
1	Pizarra grande madera	"		
1	Pizarra mediana madera	"		
1	Banco grande madera		"	
4	Cuadernos N.º Natural	"		
1	Bolsa para paños sudar	"		
1	Alfiler	"		

Alcázares-1-12-922
Ricardo J. Pérez

Fuente: Inventario, AMSJ.

Figura 7.48

Inventario de material de la escuela de Casas Nuevas en San Javier en el partido de Murcia, 1922-1923.

Año de 1922-23.

Provincia de Murcia.

Partido judicial de S. Juan Ayuntamiento S. Javier.
(Murcia.)

Escuela Nacional de niños de Casas Nuevas.

Inventario detallado de los enseres y útiles de enseñanza que se custodian en dicha Escuela, con expresión de su número y estado de conservación en que se hallan.

Núm. número de objetos	Designación de los objetos.	Estado de con- servación.
1	Escritorio de M. S. I. C.	"
1	Asiento para el mismo.	"
1	Retrato de S. M. el Rey	"
4	Cuerpos carpintería	"
4	Bancos adientos para niños	1 3
1	Mesa para el Maestro	"
6	Muestras con cristales	1 2
3	Láminas Geografía Física	"
1	Tablero contador	"
4	Archas madera	1 3
1	Mapa España	"
1	Europa	"
1	Asia	"
1	Africa	"
1	América	"
1	Oceania	"
1	Mundi	"
1	Murcia	"

Núm.
objetos

Designación de los objetos.

Estado de conservación.

Núm. de objetos	Designación de los objetos.	Núm. de objetos	Estado de conservación.
1	Escritorio para el Maestro	"	"
3	Pizarras	2	1
1	Cuadro de pesos y medidas	"	"
1	Sobre la Virreina	"	"
2	Con oración de entrada y salida	"	"
1	Libro para el Maestro	"	"
1	Libro asistencia diaria	"	"
1	Libro de matrícula	"	"

Casas Nuevas 6 de Diciembre de 1922.

El Maestro

Gabriel Moreno y Peñalver.

Fuente: Inventario, AMSJ.

Puede apreciarse en las descripciones el escaso número de objetos nuevos y sobre todo la insuficiencia de materiales en relación a la matrícula escolar, que en la mayoría de casos era bastante numerosa. En las unitarias de Alguazas aunque no se conserva la lista de materiales de escuela sí se conoce la matrícula escolar de los maestros Eustaquio Montesinos Saura y María Lozano García que era de 140 alumnos cada uno (Escuelas y maestros, 1920, AMAI) resultando en muchos casos un esfuerzo ímprobo por parte de los docentes al tratar de instalar a tantos niños en espacios reducidos. Bello llegaría a calificar estas escuelas como “escuelitas elásticas” en alusión a la capacidad de estirar y acondicionar espacios como fuese.

7.8. Instituciones complementarias de la escuela

Tal como se anotó en el capítulo IV de forma paralela a la extensión y fomento de las instituciones de educación formal en el medio rural con la creación de nuevas escuelas y plazas de magisterio, se crearon e impulsaron instituciones complementarias de atención social y cultural encargadas de cuidar la salud física, intelectual y moral de los escolares, asegurar su alimentación, higiene y vestido y aumentar su nivel cultural. Aunque éstas adquirieron un notable impulso durante el período republicano en Murcia, también es interesante analizar su desarrollo en los años previos.

Durante el primer tercio de siglo Murcia era, como ya se ha descrito, una ciudad con importantes carencias desde diversos puntos de vista. En cuestiones de higiene las deficiencias eran muchas y con el fin de paliarlas en los primeros años comenzaron a percibirse en la ciudad algunos intentos por mejorar las condiciones higiénico-sanitarias de los más pequeños y por extensión, de la sociedad en general. De este modo cabe referir la constitución de la Sociedad de Higiene en 1902, la estufa de desinfección como medio de evitar la propagación de epidemias en 1909, el Dispensario Antituberculoso en 1911⁴², la Gota de leche como medio de asegurar la alimentación a la infancia⁴³ y la mejora de las comunicaciones y abastecimientos, sobre todo notables a partir de la segunda década del siglo XX (Moreno Martínez, 2005b, p. 328).

En el ámbito de la higiene escolar fueron introduciéndose iniciativas de educación no formal tales como colonias escolares de vacaciones, paseos, excursiones, cantinas, roperos.

7.8.1. Colonias escolares de vacaciones, paseos y excursiones

Las primeras colonias escolares se celebraron en Cartagena en 1907 contando con el impulso y respaldo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País que organizó para financiarlas una suscripción popular. Fueron dos colonias mixtas, una de interior en la sierra de Carrascoy, en el puerto de la Cadena, dirigida por el maestro Enrique

⁴² Para los últimos años de la década se planeó la construcción de un nuevo Sanatorio en la provincia, el Sanatorio de España. Según los presupuestos de 1916 para el existente se destinaron 500 pesetas en 1917 y 500 pesetas en 1918, siendo las asignaciones más bajas junto a la provincia de Huelva. Siendo la situación de la provincia crítica en cuanto a la epidemia se recomendaba la creación de otro más (Malo de Poveda, 1919, pp. 149, 155-156).

⁴³ En Cartagena la Gota de Leche fue introducida en la Casa de Expósitos en 1909 por iniciativa del doctor Manuel Más Gilabert, pronto fracasó por falta de recursos pero tras la insistencia del doctor Gilabert bajo la justificación de sus múltiples beneficios sobre la salud infantil, se convirtió en una realidad en 1921 (Moreno Martínez, 1999, p. 144).

Martínez Muñoz y otra marítima en las playas de Santa Pola (Alicante) dirigida por Félix Martí Alpera. Participaron 28 niños y 27 niñas y aun a pesar de la gran repercusión que tuvieron en la prensa local, regional y nacional por su éxito notable, dejaron de celebrarse en los años siguientes (Moreno Martínez, 2000a, pp. 83-96).

Pasados diez años, en julio de 1918 a propuesta del concejal del ayuntamiento de Murcia, Antonio Rentero se planteó la celebración de una nueva colonia para lo cual se solicitaría subvención al Ministerio. Así “se daría una prueba de amor por la enseñanza y de sentimientos humanitarios en defensa de los niños necesitados de fortalecer su salud quebrantada” (citado en Moreno Martínez, 2005b, p. 330). Sin embargo su propuesta no prosperaría y habrá que esperar un año para que una nueva petición, esta vez por iniciativa particular de José M^a Arnáez Pérez, director de la Escuela Normal, consiguiese la celebración de la primera colonia escolar en Sierra Espuña junto a la Asociación de Exploradores murcianos. Tras este primer ensayo se constituyó una comisión permanente integrada por notables personalidades de la política y la administración murciana para organizar y gestionar la celebración de las siguientes colonias, pero a partir de 1925 fue la Asociación local del Magisterio la que asumió el control pleno sobre las mismas regulando todos sus aspectos en una *Reglamento de colonias escolares* que no obstante sufrió algunas modificaciones en los años sucesivos (Moreno Martínez, 2005b, pp. 333-334). De este modo, tal como afirma Moreno Martínez “el magisterio murciano efectuó una labor de protección de la infancia que rebasó ampliamente sus funciones puramente académicas” (2005b, p. 334).

El periódico *El Magisterio de Murcia*, órgano oficial de la Asociación local del Magisterio dedicó desde 1924 sendos espacios y números extraordinarios relativos a las colonias⁴⁴.

En cuanto a la selección de los colonos tal como ya se anotó arriba, si bien puede pensarse que por el propio carácter de las colonias éstas se dirigían fundamentalmente a escolares de medios urbanos, las pésimas condiciones de los locales escolares y sus

⁴⁴ Cabe destacar el número del 20/05/1925, donde se publicaba el Proyecto de Reglamento de las Colonias Escolares, el número del 31/05/1926 referente a las suscripciones, el del 30/06/1926 sobre colonos y maestros o el número del 30/09/1926 con un poema de Enrique Soriano “Savia Nueva” a la colonia escolar de Sierra Espuña. También el número de carácter extraordinario del 10/03/1927 con imágenes fotográficas, el del 30/03/1927 sobre memorias de colonias, el del 10/06/1927 sobre los trabajos que la comisión realizaba para la organización de las colonias, los del 10/05/1928, 20/05/1928, 30/05/1928, 10/06/1928 y 10/07/1928 que trataban convocatorias, listas y noticias variadas. Un número especial aparecía también el 10/03/1929 donde se informaba con detalle de todo lo realizado por los colonos, desde su marcha, llegada, vida en la sierra o en la playa, alimentación juegos, paseos, excursiones, cuentos, canciones, lecciones ocasionales, audiciones, regreso, resultados obtenidos y gastos.

graves efectos sobre la salud afectaban también al medio rural y a las pequeñas poblaciones en las que la falta de infraestructuras y condiciones higiénico-sanitarias era una realidad. El subdelegado de veterinaria, Ginés Oliva, así lo puso de manifiesto para el campo de Cartagena en una intensa campaña periodística publicada en las páginas de *Cartagena Nueva* durante la segunda mitad de los años 20⁴⁵. La falta de una completa y variada alimentación, la desnutrición, la falta de ropa adecuada y el duro trabajo diario aquejaban también a los escolares del campo. Gran parte del magisterio implicado era consciente de ello, sin embargo y aun a pesar de sus demandas y quejas, la escasez de recursos económicos determinó un limitado número de plazas que fueron cubiertas mayoritariamente por escolares de los centros urbanos. Joaquín Fernández se lamentaba por los menores del municipio de Totana “para [ellos] no hay veraneo ni en playas ni en sierras, no hay dinero con que se organicen colonias escolares que desarrollen sus entumecidos miembros, no hay asociación que se preocupe de su instrucción, no hay siquiera un local en condiciones donde pueda recibir la educación” (Fernández, 1923, p. 2).

Habría que esperar a los años republicanos para asistir a un incremento de plazas y a un mayor fomento e impulso de los proyectos.

Los paseos y las excursiones escolares sí constituyeron una práctica pedagógica más extendida en el medio rural, pues claramente la inmediatez y las posibilidades del entorno así lo propiciaron. Incluso en algún caso y con el apoyo de la corporación local como sucedía en La Unión se facilitaron salidas desde unos pueblos a otros. Fue significativa en Ulea la labor del maestro Juan José Ripoll promotor de la “fiesta del árbol” en la localidad que organizó además continuas excursiones al campo con sus alumnos (Carrillo Espinosa, 2015, p. 610). Estas prácticas de clara inspiración krausista que favorecían el contacto con el medio natural se incentivaron igualmente durante los años treinta en la provincia.

⁴⁵ Puede verse en Oliva, G. (1925). Higiene del campo, *Cartagena Nueva*, 8/07/ 1925, p. 1, y (1928). El fomento de la higiene rural, *Cartagena Nueva*, 1/07/1928, p. 4 en Moreno Martínez, 2000a, p. 34. En 1930 las colonias aparecieron reflejadas en los números del 4/01/1930, 10/06/1930 y 20/07/1930.

7.8.2. Cantinas y roperos escolares

Las cantinas escolares y los roperos también fueron establecimientos presentes en algunas pocas escuelas rurales de la provincia. Sus fines eran varios pues pretendían atender las carencias alimenticias de los escolares, servir de elemento educativo fomentando los buenos modales, la higiene y el compañerismo, fomentar la asistencia a las aulas, sobre todo de aquellos que debían recorrer largas distancias, y en cuanto al ropero proporcionar ropa y vestido adecuado a los menores más necesitados. En general, se trató de superar el mero carácter benéfico ampliando su labor básica para el correcto desarrollo y crecimiento de la infancia. Sus principales promotores fueron igualmente los maestros más comprometidos aunque no contaron con una ordenación tan uniforme y oficial como sí tuvieron las colonias.

Sobre el funcionamiento de los comedores escolares prácticamente no se conservan noticias claras más allá de conocer su existencia en algunos grupos graduados que se construyeron hacia los años 20, como el caso de San Javier. De igual modo en las graduadas murcianas el diario *El Liberal* publicaba el mismo día de su inauguración la solicitud de cantinas como “una necesidad, un complemento casi indispensable en la Escuela Nacional” y como una obra social “para favorecer la asistencia de los más pobres”, aunque también “puede servir para que a ella concurran los niños pudientes y aún los niños ricos” (Ramiro Pinazo, 1917, p. 1). Todavía no obstante las cantinas tardarían algunos años en llegar. Funcionaba también en la Casa del Niño de Cartagena amparada por la Junta Local de Protección a la Infancia una cantina y ropero escolar que proporcionaban de media unas 550 raciones diarias y vestido y calzado a más de 100 niños y niñas⁴⁶ (El Eco de Cartagena, 1926, p. 3).

En las aulas unitarias y mixtas más propias del espacio rural, no se conservan apenas referencias de ningún tipo sobre cantinas ni comedores. El diario *El Tiempo* informaba a fines de abril de 1921 sobre la aprobación de una subvención de 500 pesetas para la creación de una cantina en Torre Pacheco (1921, p. 1). En Lorca se dan noticias de que en 1930 todavía no existen en la ciudad y mucho menos en su extenso espacio rural, ni comedores ni cantinas “los niños caen desvanecidos al suelo porque van a la escuela sin comer y no hay cantinas escolares; enferman de frío, porque van desnudos y no hay roperos escolares; enferman de los ojos y de los pulmones, porque los encierran en

⁴⁶ Es importante anotar como señala Moreno Martínez que de hecho la Casa del Niño “no surgió como un centro escolar, sino como una institución complementaria de la escuela, con la pretensión de contribuir a la protección y la educación social e integral de los niños socialmente desfavorecidos” (2000, p. 56).

cárceles lóbregas y estrechas y nadie, piensa en proporcionarles locales adecuados” (El Pueblo, 1930, pp.1-2).

En cuanto a los roperos, en el municipio de Torre Pacheco se solicitaba en 1929 subvención para su creación en las escuelas de la villa, como un bien necesario y urgente para los escolares (Legajo 92, expediente 7, AMTP). Sin embargo, no podemos afirmar que dicha petición se hiciese realmente efectiva.

En el caso de la ciudad de Cartagena, en el barrio Peral y al amparo de la asociación cooperativa “Los Amigos del niño”, funcionaba hacia 1924 un ropero, biblioteca y campo agrícola mantenido con el aporte voluntario de los vecinos (La Voz de Cartagena, 1924, p. 1). En la zona más céntrica de la ciudad existieron así mismo varios roperos de beneficencia.

También hay constancia de la fundación de un ropero escolar en la escuela graduada de niñas del pueblo de Beniel, en el partido de Murcia, que recibió el nombre de “Ropero escolar Rosario” y que fue inaugurado el 8 de noviembre de 1930 por la maestra Aurora Sánchez Aroca. Su fin principal en palabras de la fundadora era “socorrer con prendas a las niñas pobres y a las que más se hayan distinguido por su asidua asistencia a la escuela y aplicación sobresaliente, siendo también extensivo este reparto de ropas a los niños de esta graduada que reunieran las mismas condiciones”. Sobre el mismo se redactó un completo Reglamento con carácter de mutualidad, aprobado por la Inspección cuyos capítulos más significativos se reproducen a continuación:

CAPÍTULO II.- Fines sociales del Ropero

Art. 3º El “Ropero escolar” se propone los siguientes fines: Realizar una misión educadora de la infancia en el sentido de la fraternidad, moralidad y trabajo mutuo. Socorrer a las niñas desvalidas con ropa confeccionada por sus compañeras, y con la que pueda adquirirse ya hecha, por suscripción. Asociar la clase diurna con la nocturna, con el objeto de que la segunda sea una continuación de la primera; que los vínculos de compañerismo y sociabilidad se mantengan unidos; de que la adulta se prepara con el corte y confección, para la vida doméstica, el hogar y la familia, que está próxima a formar. Fomentar la extensión escolar, haciendo que la Escuela salga fuera del estrecho recinto de sus muros y que el ambiente social penetre en la escuela.

Art. 5º Para la confección de ropas se utilizarán las niñas que voluntariamente se presten a ello en las escuelas diurna y nocturna, siendo obligatorio a todas tomar parte, por lo menos un día a la semana, señalado por la Maestra.

Art. 6º Podrán participar de los beneficios del “Ropero” todos los niños y niñas de las escuelas nacionales de Beniel, haciéndose el reparto de prendas de la forma que acuerde la Junta Directiva, según los ingresos.

Art. 7º Uno de los motivos principales de la Institución del “Ropero escolar Rosario” es la de conseguir la asistencia escolar sin apelar a medios coercitivos y, por lo tanto, no podrán los escolares optar a los beneficios de la Asociación en los casos siguientes: por faltas de asistencia a la escuela no justificadas, por certificado facultativo cuando estas faltas pasen de ocho al mes y por notorio y contumaz en el mal comportamiento de la clase.

CAPÍTULO III.- De los socios

Art. 8º Los socios del “Ropero Rosario” pueden ser protectores y honorarios activos y particulares.

Art. 9º Son socios protectores todos los que contribuyan generosamente con una cuota mensual, trimestral o anual, con su trabajo o influencia en la prosperidad del Ropero. La cuota mínima mensual será de veinte céntimos de peseta.

Art. 12º Para ser socio participante se necesita estar comprendido entre seis y catorce años de edad, estar matriculado en las escuelas nacionales de Beniel, y haberlo solicitado por los padres a la Presidenta de la Asociación.

Art. 13º Se considerarán también como socios protectores los niños de las Graduadas de Beniel, que contribuyan con una cuota mensual de diez céntimos en beneficio del Ropero.

CAPÍTULO IV.- Capital social y régimen económico

Art. 14º El capital social estará formado: con la suscripción de los socios protectores y honorarios; por las subvenciones y donativos que reciba la Asociación y por cualquier otro ingreso lícito, autorizado por la Junta Directiva (Reglamento del Ropero Escolar Rosario, 20/01/1929, AGRM).

7.8.3. Bibliotecas escolares

En cuanto a las bibliotecas escolares las noticias sobre su existencia durante los primeros años de siglo son prácticamente nulas y más aún cabe pensar en su inexistencia en las escasamente dotadas escuelas rurales de la provincia. Si el diario *El Liberal* en Murcia en su edición de noche informaba que en 1911 Cartagena carecía aún

de biblioteca pública⁴⁷ sería ilógico plantear su presencia en las escuelas rurales (El Liberal, 1911, p. 1). A finales de octubre de 1915 se registran noticias de la llegada de un lote a San Javier de más de 100 volúmenes de la Biblioteca Escolar Circulante, que sería gestionado por el maestro Luis Pérez (Victoria Moreno, 2021, p. 72).

Más allá de la estrecha relación entre bibliotecas escolares y populares que funcionarían como una misma entidad, no existen datos claros sobre cuántas había ni dónde se localizaban, algunas existieron mayoritariamente en espacios urbanos bien como bibliotecas municipales o bien vinculadas a colegios privados como las Escuelas Pías, ubicadas en la plaza de San Francisco, y asociaciones y sindicatos como lo fue el Sindicato Católico Agrario o la Asociación Saavedra Fajardo. Las estadísticas no reflejan su presencia más allá de cuantificar en 2.033 el número de lectores que se contaban en la provincia hacia 1926. En 1926 precisamente publicaba *Levante Agrario* la solicitud por parte de los vecinos de la céntrica plaza de Santo Domingo la creación de una biblioteca al aire libre por parte del ayuntamiento (1926, p. 1). También se conoce la celebración de la fiesta de libro impuesta por Real Orden de 6 de febrero de 1926 con sonado eco en la prensa de la época. De este modo, y con motivo de la referida fiesta del libro, el Ayuntamiento de San Javier solicitaba el 7 de abril de 1926 lotes de libros para repartir entre las escuelas del pueblo. La petición parece ser que no tuvo efecto, pues las cuentas provinciales no contemplaban partida alguna para atender solicitudes de escuelas rurales, excepto para aquellas en que ya funcionase una biblioteca, caso de la escuela de La Calavera, única escuela que contó con una Biblioteca Infantil Popular de más de 200 volúmenes y una matrícula media de 35 niños (El Magisterio de Murcia, 1929, p. 9). Meses después, el ayuntamiento donó libros para la constitución de una biblioteca a la que llamaron “Cervantes” (Victoria Moreno, 2021, p. 72).

En la descripción de algunas escuelas ofrecida por el diario *El Magisterio de Murcia* se informaba sobre la existencia de algunas bibliotecas escolares como el caso de la escuela del Rincón de Villanueva en Beniján y la existencia de bibliotecas circulantes en el partido de Cieza pero desconocemos el número de volúmenes y el tipo de libros que las conformaban.

Ya en tiempos de la República y como fruto del amplio proyecto cultural que se desarrollará en pro de la promoción de la lectura, se llevará a cabo la creación y

⁴⁷ Parece ser que a fines de año la Asociación de Prensa organizó una fiesta a beneficio de la creación de una biblioteca pública popular (El Liberal, 26/12/1911, p. 1).

ampliación de bibliotecas públicas y escolares en el medio rural tanto a través del Patronato de Misiones Pedagógicas como mediante la celebración de ferias y librerías ambulantes a través de la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros.

7.8.4. Mutualidades y cotos escolares

Otros recursos del sistema de protección escolar fueron las mutualidades y cotos escolares. Las primeras se desarrollaron durante los años veinte, aunque de forma general no tuvieron un gran impacto en la escuela española y mucho menos en las aulas rurales. Su objetivo fundamental era fomentar el ahorro e impulsar la riqueza nacional, de ahí que tuviesen mayor impulso durante los años regidos por gobiernos conservadores. Entre sus impulsores destacaron los maestros y sus fuentes principales de ingreso se hallaban los socios de las mutualidades, ayuntamientos y entidades privadas a través de subvenciones y en otros casos, la organización de cotos escolares, rifas y festivales.

En la provincia de Murcia existían 4 mutualidades escolares en 1917 (la primera se constituyó en 1916 y al siguiente año 3), 5 en 1919 y 37 en 1920. En 1922 aparecen 7 mutualidades más inscritas en el Registro del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes siendo el número de afiliados a 31 de diciembre de 1922 de 13.800 con un total de ingresos de 217.342,22 pesetas (Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria. Dirección General de Estadística, 1924, p. 386). A éstas se sumaron 3 más en 1923, 1 en 1925 y 2 en 1926 (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1933, p. 588) aunque no contamos con datos precisos sobre su instalación, por el carácter que revistieron no obstante es muy poco probable que existiesen en las aulas rurales cuyos escolares no contaban con recursos económicos que les permitiesen el ahorro y tampoco los ayuntamientos les prestarían mucha atención.

Por su parte los cotos escolares fueron concebidos más que como un elemento de protección, como un recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias, aunque no carecían de los beneficios que reportaba el contacto directo con el medio natural, objetivo también presente en la celebración de las colonias escolares de vacaciones.

De igual modo, traslucían un sentido estímulo a la conservación y cuidado medio ambiental que recuerda al impulso de la fiesta del Árbol desde los primeros años del siglo XX. En las páginas del diario *La Tarde de Lorca* V. de Burgos publicaba un

entusiasta artículo en defensa de los cotos escolares y los beneficios que reportaba (Burgos, 1922, p. 3).

En el campo murciano hay constancia de la celebración de un coto escolar de carácter forestal en la pedanía de Lobosillo (López Martínez y López Banet, 2017, p. 162).

7.8.5. Otras iniciativas de carácter educativo

También en la provincia de Murcia y sobre todo en las zonas de costa se desarrollaron desde principios del siglo XX proyectos educativos dirigidos a los niños de escuelas públicas. En las zonas de Cartagena, Santa Lucía y Escombreras se llevó a la práctica un proyecto de enseñanza naval elemental para escolares cuyas prácticas se realizaban en los buques de guerra de la Armada y en los talleres y dependencias del Arsenal de la ciudad portuaria. El proyecto posiblemente iniciado en las escuelas graduadas de Cartagena por iniciativa de los miembros de la Liga Marítima contó con el respaldo de los profesores Félix Martí Alpera y Enrique Martínez Muñoz. Pronto se extendió al resto de las escuelas municipales de los barrios, siendo el primero el de Santa Lucía, seguido por Escombreras. Las clases prácticas con ejercicios gimnásticos, excursiones y visitas, sobre las que se redactaban memorias que se leía en clase, se complementaban con enseñanzas teóricas, llegando a incluir en su primer año a unos 688 escolares (Gómez Vizcaíno, 1999). En 1907 en los municipios de San Javier y San Pedro del Pinatar se continuó dicha iniciativa impulsada igualmente por la Junta Provincial de la Liga Marítima. Dicho proyecto fue apoyado por el gremio de pescadores de los dos municipios y por el Centro Obrero de San Pedro del Pinatar (Victoria Moreno, 2021, pp. 73-74). También el proyecto se desarrolló en Mazarrón, Puerto de Mazarrón, Águilas y en Garrucha (Almería). Durante el curso 1907/1908, la enseñanza naval elemental se practicó también en el barrio de San Antonio Abad y fue llegando progresivamente a los pueblos del interior Portmán, Estrecho de San Ginés, Alumbres, El Llano, El Beal, El Algar, Lentiscar, Rincón de San Ginés, La Palma, Pozo Estrecho, Molinos Marfagones, Canteras, San Félix, El Plan, Santa Ana, El Albujón (Lomas del Albujón), Perín y La Magdalena, abarcando hasta el municipio de Fuente Álamo (Gómez Vizcaíno, 1999).

Toda esta actividad escolar dio lugar a la publicación de varios libros relacionados con las enseñanzas impartidas. Posteriormente, y dado el éxito de las enseñanzas, en el curso 1914/1915 surgió una nueva iniciativa de la Liga Marítima en relación con los fines de cultivar las aficiones marítimas; fue la organización de los exploradores marítimos o

‘Sea Scouts’, que acogerían a los muchachos, de once a dieciocho años, que habiendo sido alumnos de enseñanzas navales terminaron sus estudios en la enseñanza primaria.

Por otro lado, el movimiento escultista tuvo también una importante repercusión en la provincia en los inicios del siglo XX, bajo el patrón ideológico del movimiento *scout* originario de Inglaterra. El entorno natural del parque de Sierra Espuña, en el municipio de Alhama y la zona del Mar Menor fueron los lugares elegidos por los exploradores, sobre todo los de Cartagena, Murcia y La Unión. Este movimiento garante de un “mejoramiento étnico” y de clara tendencia cristiana, patriótica y militarista, tuvo su máximo desarrollo e impulso en los centrales años 20 constituyendo un referente moral en la educación primorriverista (Victoria Moreno, p. 341).

Si bien este tipo de iniciativas, al igual que sucedió con las colonias de vacaciones, tuvieron un gratificante efecto educador distinto y en casos complementario al de la escuela, no implicaron a los escolares del aislado medio rural murciano, pues muchos de sus participantes fueron exclusivamente seleccionados, sobre todo los exploradores. Ello conllevó una clara exclusión de los menores residentes en el espacio rural vetados de posibilidades educativas que trascendían los deteriorados muros de sus escuelas.

Como conclusión al capítulo y reflejo del panorama de la escuela rural que hallaron los republicanos se anota el elocuente resumen expuesto por el inspector Serrano de Haro en la Asamblea de Inspectores de Primera Enseñanza celebrada en Madrid a principios de 1931 y recogida por *El Magisterio de Murcia* bajo el tema “Estudio especial de la Escuela Rural”:

Conclusiones 1ª. La escuela rural merece atención preferente: 1º por la enorme extensión que abarca. 2º por ser el único elemento de cultura de un sector numerosísimo del pueblo español. 3º por no haberle prestado el interés debido ni los tratadistas de la enseñanza, ni la legislación.

2ª. Sus problemas fundamentales son los relativos a personal, local, material de enseñanza y ambiente social.

3ª A) Los Maestros de Escuela rural deben recibir igual preparación técnica que los demás y de haber alguna diferencia, no debe ser en menos, sino en más, pues la función que han de desempeñar es más transcendental y más compleja B) Es, por tanto, un absurdo destinar a servir forzosamente en pueblos pequeños a Maestros que, oficialmente, aparecen menos capacitados. C) A igual absurdo conduce establecer en el Magisterio castas (ingreso por oposición, id. por servicios interinos, de derechos plenos, de derechos limitados, etc.), la inferior

de las cuales siempre habrá de ir a parar a la Escuela rural. D) Carece de sentido pedagógico la tendencia de volver al título elemental para formar un Magisterio de capacitación mínima con destino a los pueblos. E) El Maestro rural tiene que sufrir forzosamente una serie de gravísimas molestias a las que urge buscar compensación. La compensación más eficaz sería una decente y adecuada indemnización por residencia, y la enseñanza sería la más y mejor beneficiada. F) Al Maestro rural hay que asistirlo espiritualmente con libros (las actuales bibliotecas circulantes no producen la apetecida eficacia); preferencia para viajes de estudio, cursillos, etc.

4ª A) Es una tremenda injusticia, mayor aún porque se comete con los más desamparados, mantener las Escuelas rurales instaladas en locales abyectos como la mayor parte están. B) El actual sistema oficial de construcciones escolares no remediará jamás esta deficiencia esencial 1º porque el Estado nunca tendrá dinero para construir todos los locales que hacen falta. 2º porque lo primero que se exige es aportación de los pueblos, y los de tipo rural son precisamente los más pobres. C) Se impone la necesidad de un proyecto de Escuela rural sencilla y barata. Para llegar a estas construcciones habría, entre otras cosas, que suprimir los trámites burocráticos: menos papeles y más realidades. D) Mientras tanto y de cualquier modo, urge sacar locales y viviendas de manos de los Alcaldes cuya intervención en la enseñanza es funestísima.

5ª A) La escuela rural no tiene material adecuado, ni inadecuado siquiera. B) El actual procedimiento de distribución de material por el Ministerio no beneficia, sino en último término a la Escuela rural, pues el orden de preferencia establecido es a base de una riqueza previa de los ayuntamientos.

6ª A) La Escuela oficiales rígida, lo mismo para los grandes centros industriales que para los modestos poblados rurales, y así no puede fundirse con el pueblo, que la desdeña o se aparta de ella. B) La Escuela rural necesita almanaque y horario movibles y realmente acomodados a la índole y ocupaciones de cada pueblo. C) Siendo generalmente la vida de los pueblos de carácter agrícola, la Escuela rural debe orientarse francamente hacia el campo y a tal fin debe dotársela de medios para establecer campos de experimentación agrícola, granjas avícolas, industrias caseras derivadas de la agricultura, etc. D) Es preciso que

llegue hasta la Escuela rural el generoso avance de instituciones circunescolares tan fecundas como los roperos, cantinas, bibliotecas, etc. (1931, pp. 2-3).

Descripción diáfana de las profundas brechas y problemáticas de toda índole que afectaban a la escuela rural murciana durante los primeros años de siglo y los primeros años de la turbulenta década de 1930. La nueva política emprendida por el gobierno republicano intentaría alterar esa secular situación a la que ahora dedicamos nuestra atención.

CAPÍTULO VIII: REFORMAS Y REPERCUSIONES EDUCATIVAS EN MURCIA DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA: 1931-1936

El período histórico de la Segunda República en Murcia constituyó al igual que en el resto de provincias del país un oasis de puesta en práctica de una experiencia de gobierno democrático y cambio social que a partir de julio de 1936 representaría en el espacio local pero con visibilidad en un contexto amplio y global, la lucha entre dos ideologías claramente enfrentadas: fascismo y democracia.

En el reducido marco provincial el impacto y la incidencia de las reformas republicanas practicadas sobre la escuela y más específicamente sobre la escuela rural, dejaron traslucir la voluntad política y la compleja puesta en práctica, en unos años y en unos municipios con más ímpetu que en otros, de extender la educación y la cultura a todos los murcianos y murcianas.

8.1. Murcia en 1931: cambio político y realidad social

Las elecciones municipales del 12 de abril tuvieron una profunda significación en Murcia, al igual que en otras provincias españolas, por ser las primeras tras el paréntesis de la Dictadura de Primo de Rivera, por presentar un auténtico carácter de plebiscito que reflejaba un procedimiento político de gran trascendencia y en el caso específico de la provincia murciana por celebrarse en un contexto de fuerte tradición monárquica conservadora y arraigado dominio del caciquismo, sobre todo en las áreas rurales, encarnado en la figura de Juan de la Cierva¹.

Como ya se refirió en el capítulo VI Murcia presentaba a inicios de 1930 múltiples carencias de todo tipo, unas agravadas por los efectos de la crisis de 1929 con diferente incidencia según las provincias del país, y otras, como las educativas, con profundo carácter secular. En noviembre de 1930 *El Liberal* declaraba “los niños están mal escolarizados, siendo muy grave la escasez de escuelas por lo que la implantación de la enseñanza obligatoria en la provincia resulta prácticamente imposible” (12/11/1930, p. 1).

¹ En muchos municipios murcianos la compra de votos constituía una práctica casi natural, patente en las elecciones que se celebraron entre 1891 y 1923; es lo que el propio Azaña denominarían más tarde “burgos podridos”.

A las cuestiones educativas y culturales ampliamente referidas en líneas anteriores, se unía un cuerpo social muy heterogéneo con marcadas diferencias de clase. La economía presentaba un fuerte predominio del sector agrícola cuyos principales cambios y tímidos avances (orientación hacia la agroindustria) beneficiaron a los grandes propietarios y postergaron a las gentes trabajadoras, cuyas condiciones de vida y trabajo eran en general muy precarias. Un sector muy numeroso de la población se dedicaba a la agricultura estando sometido a una frecuente eventualidad laboral y retribuido con unos pésimos salarios. Según el Censo de 1930 del total de población activa estimado en 217.000 personas, 104.788 (casi la mitad de pobladores murcianos) se registraban en el sector primario, y su número aumentaría todavía más en 1940 dándose en la provincia durante todo el decenio un proceso de rerruralización devenido por el aumento de las actividades agrarias en detrimento de las industriales. A ello había que añadir también un clima extremadamente seco, sobre todo en el campo, que determinaba cultivos pobres y poco variados². La grave sequía de los años 1930 y 1931 produjo una fuerte crisis en los cultivos tradicionales que en el caso de Lorca fue aprovechada como propaganda electoral por Tomás Arderius en las elecciones municipales (Nicolás Marín y Marset Campos, 1976, p. 191). Igualmente, el retroceso de la producción minera, la crisis de la industria naval cartagenera y de la seda natural murciana por la irrupción de la seda artificial, los apuros de la industria conservera por el aumento del precio del azúcar, el estancamiento de la industria espartera por la introducción de la fibra de coco, actuaron como polvorín en las campañas electorales de abril elevando la tensión y crispación social. Tal como analizan Nicolás Marín y Marset Campos en su estudio (1976), la crisis económica y social de los años treinta “influyó sobre un electorado que en gran parte culpaba a la dictadura de ser su causante y que se inclinó hacia el bloque antimonárquico como único recurso para salir del creciente malestar económico” (p. 193) y superar el vacío de poder existente en el país tras la caída de la dictadura.

En el plano cultural también se dejó sentir un creciente malestar en la provincia reflejado en la prensa de la época. La falta de escuelas fue uno de los puntos esgrimidos en los mítines antimonárquicos. Sobre la segunda enseñanza los estudiantes manifestaron de forma clara su oposición al Plan Callejo y en cuanto a la Universidad la

² Básicamente la superficie dedicada al regadío era una mínima parte del total y se localizaba en torno a la huerta murciana. Tomando como referencia las cifras estudiadas por Pascual Carrión hacia 1928 y contrastadas con el Censo agrario de 1962, el regadío representaba escasamente un 7,6% frente a los terrenos incultos (pastizales y monte alto y bajo) que era del 45,6% que se localizaban mayoritariamente en el campo de Cartagena, el campo de Lorca, las hoyas de Mazarrón y Águilas y el noroeste y que configuraban un paisaje casi desértico predominante en la provincia (Ayala Pérez, 1980, p. 9).

situación no podía ser peor, suspendida en enero de 1929 sin motivos muy claros por el gobierno de Primo de Rivera, se convirtió en un motivo de ataques personales entre líderes políticos conservadores y republicanos. No obstante también aquí hubo opiniones de todo tipo, así Eugenio Úbeda profesor de la Normal murciana acusaba a los republicanos en un mitin publicado en las páginas del diario *La Verdad* en plena campaña electoral “de pretender extirpar la religión, disolver la familia, atacar y derribar los principios fundamentales del orden social” (*La Verdad*, 11/04/1931, p. 4).

Aunque el panorama político a inicios de los años treinta no era en Murcia muy activista, pues el partido liberal era más bien “débil” y el socialista por sí solo no representaba aún una opción fuerte, ambas propuestas junto a albistas³, agrarios⁴, radicales socialistas⁵, liberales republicanos de derechas, reformistas y la Alianza Republicana, representaron la alternativa más real a la situación existente. Fue precisamente la Alianza Republicana formada por el partido radical y Acción Republicana⁶ la promotora y artífice del bloque antimonárquico que se presentó a las elecciones del 12 de abril (Nicolás Marín y Marset Campos, 1976, pp. 196-197). Al igual que en el contexto nacional los partidos monárquicos murcianos restaron importancia a la unión de fuerzas en su contra y al malestar y protestas sociales generadas y otorgaron a las elecciones un mero carácter administrativo.

Aún con todo, los resultados de las elecciones para el caso murciano evidenciaron la victoria a nivel provincial de la coalición monárquica. En ello influyó sin duda el artículo 29 de la Ley electoral de 1907 por el cual “En los distritos donde no resultaren proclamados candidatos en mayor número de los llamados á ser elegidos, la proclamación de candidatos equivale á su elección y les releva de la necesidad de someterse á ella” (*Gaceta de Madrid*, de 10/08/1907, p. 587). En aquellas entidades de población dispersa que en Murcia eran numerosas (ver tablas 6.3 y 6.4) no hubo ni ocasión de emitir el voto, se contaron casi 9.000 electores sin posibilidad de votar (Nicolás Marín y Marset Campos, 1976, p. 204), la abstención fue notoria, alcanzado más del 37%⁷. Por su parte, la coalición republicano-socialista obtuvo la mayoría de

³ Presididos por Joaquín Payà que, a diferencia de Cartagena y otros municipios, en Murcia colaboró con el bloque antimonárquico y no presentó candidatura.

⁴ Asociados en la Federación Agraria e Instructiva del Levante.

⁵ Constituidos a principios de septiembre de 1930 fue señalado como uno de los grupos más activos en el cambio de monarquía a república, presentado en su candidatura un completo programa de reformas.

⁶ Estuvo presidida por Mariano Ruiz-Funes, representante de Azaña en la provincia.

⁷ A la dispersión de población especialmente alta en municipios como Lorca, San Javier, Fuente Álamo o Torre Pacheco, habría que añadir también como causas importantes de la abstención, la falta de carácter político de la población rural ante la figura y el poder que ostentaba el cacique y el peculiar escepticismo

candidatos elegidos en los municipios más importantes, como fueron Murcia⁸, Cartagena, Lorca, Cieza, Caravaca, Yecla y Águilas que además coincidieron con los que mayor número de candidatos habían presentado (Nicolás Marín y Marset Campos, 1976, p. 203). La “victoria moral”, como anotaba Martínez Cuadrado (1969), se producía en las grandes ciudades y en los grandes municipios manifestando una voluntad generalizada en contra de la monarquía⁹. Otros más pequeños, con marcado carácter rural y fuerte y determinante presencia caciquil, como Abanilla, Albudeite, Blanca, Bullas, Campos del Río, Ojós y Torres de Cotillas obtenían la totalidad de sus candidatos de ideología monárquica. Municipios también rurales como Alhama, Cehegín, Fortuna, Fuente Álamo¹⁰, Librilla, Mazarrón, Mula, Ricote, Torre Pacheco y Ulea presentaban más de la mitad de candidatos monárquicos. Fueron además los que mayor tasa de abstención presentaron siendo en Campos del Río de más del 80% y en Fuente Álamo y Mazarrón del 53% y 43% respectivamente, dejando claramente entrever los efectos del artículo 29. Por el contrario, en Abarán, Águilas, Alcantarilla, Archena, Calasparra, Caravaca, Cartagena, Cieza, Jumilla, Lorca, Murcia, Totana y La Unión, la coalición antimonárquica fue superior al 50% (Nicolás Marín y Marset Campos, 1976, p. 206).

En síntesis, en los municipios murcianos con una población superior a los 10.000 habitantes los resultados favorecieron a las izquierdas, para el caso de Murcia el nuevo Ayuntamiento contó con 26 candidatos antimonárquicos y 20 de opción monárquica. Eran también los municipios más industrializados o que practicaban una agricultura intensiva por contra a las áreas de trabajo agrícola tradicional donde la dispersión de la población, el artículo 29 de la Ley electoral y la decisiva presencia del cacique inclinaron las elecciones hacia el bloque monárquico. De hecho, la campaña política evidenció como problema grave y a solventar la fuerte presencia del caciquismo en

de muchos pequeños pueblos, “que siempre escuchaban en campañas electorales promesas de mejoras que nunca tenían realidad” (Nicolás Marín y Marset Campos, 1976, p. 217). Campañas y mítines electorales que además no fueron muy prolíficos en los pequeños núcleos de población murcianos. En los años siguientes no obstante y posiblemente por los cambios en la forma de practicar la política introducidos por los republicanos, estas cifras variarían registrándose una mayor participación ciudadana en la vida política.

⁸ Incluidas pedanías donde en la mayoría los candidatos antimonárquicos y liberales superaron a los monárquicos, excepto áreas como Lobosillo donde se contaron 294 votos a favor del bloque monárquico y 94 al bloque antimonárquico (Nicolás Marín y Marset Campos, 1976, p. 208).

⁹ Al igual que en el resto del país, en Murcia se confirmaba la tendencia generalizada, pues los republicanos lograron la victoria en 41 de las 50 capitales de provincia (González Martínez, 1999a, p. 40).

¹⁰ El caso de Fuente Álamo, como también el de otros municipios, era significativo pues los caciques no permitieron la formación de partidos políticos, únicamente existía el de Unión Patriótica que había sido fundado por Primo de Rivera.

algunas áreas de la provincia: “nuestra administración municipal siempre ha contado con la protección de un caciquismo, producto a su vez de la desidia, de la abulia de un pueblo en exceso resignado (...) es preciso que se inicie una nueva política municipal” (Levante Agrario, 1931, p. 1). La repulsa al caciquismo imperante sería en Murcia una constante por parte de los republicanos durante todo el período originando tensiones que en el espacio local y que en los distintos ámbitos de actuación política se dejaron sentir con fuerza. Estas tensiones se observaron desde el mismo momento de la constitución de los Consejos Locales de Instrucción Pública a los pocos meses de proclamarse la República. Por ejemplo en Librilla el alcalde expresó de forma contundente al Consejo Provincial que los vocales que formaban el Consejo Local no eran “de su agrado” y por tanto no ratificaba sus nombramientos (sesión 14/08/1931, Registro de actas del Consejo Provincial Primera Enseñanza de Murcia, AGRM). También surgieron problemas sobre su constitución y nombramiento de sus miembros en el Consejo local de Lorca. Los enfrentamientos con el ayuntamiento fueron frecuentes y por diversos motivos, “excusa en muchos casos para dirimir diferencias políticas e ideológicas que no beneficiaron a nadie pero sí perjudicaron por ejemplo en el funcionamiento de las colonias a los alumnos y a su educación” (Sánchez Morales, 1990, p. 398).

En algunos casos y aún más en los municipios de tradición más conservadora, la puesta en práctica de las reformas educativas que tenían que ver con una concepción más democrática y moderna de la escuela tuvieron mayores dificultades de puesta en marcha.

Con todo, el nuevo proyecto político encarnado en la referida “victoria moral” incorporaba nuevos valores sociales, políticos y culturales rescatados del ideal regeneracionista. Las reformas iniciadas a partir de abril del 31 se orientaron a tratar de afianzar la democracia política como nueva forma de gobierno garante de las libertades ciudadanas y a consolidar un sistema social que aun estando inserto en la órbita del capitalismo¹¹, abogaba por mejorar las condiciones de las clases más desfavorecidas (González Martínez, 1999a, p. 33). La “revolución en la escuela” buscó igualmente legitimar estas ideas y extender la educación y la cultura a todos los ciudadanos del país, sobre todo a los que residían en los entornos más aislados y alejados de la geografía nacional.

¹¹ Aunque el poder político fue desplazado de la tribuna los sectores dominantes conservadores y monárquicos en su mayoría continuaron manteniendo la hegemonía económica (Tuñón de Lara, 1976, p. 181).

8.2. La experiencia democrática de la Segunda República en Murcia

La dimensión del cambio político en el ámbito local fue importante. Desde el primer momento los diferentes alcaldes electos de cada municipio manifestaron en sus discursos su compromiso al nuevo gobierno de la República y a los trabajadores propugnando una gestión administrativa y no política¹², solicitando la colaboración de todos, como base de un gobierno democrático, y exaltando términos clave del período como Murcia, murcianismo, República...¹³ (González Martínez, 1990, p. 26). En materia educativa y en lo relativo a la enseñanza primaria sobre la que se centraron principalmente todos los esfuerzos, mantuvieron una actitud firme y prácticamente uniforme durante los 5 años de gobierno ante los principales problemas que presentaba la provincia. Sin embargo, la coalición política que consiguió la victoria en urnas pronto comenzó a disgregarse ante algunas posturas y reformas practicadas por el nuevo Gobierno. Precisamente una característica del nuevo régimen democrático, a diferencia del anterior período y que no actuó en su favor, fue que en las crisis municipales surgidas en los salones participó el público de las tribunas mostrando su aprobación o disconformidad con el tema tratado (González Martínez, 1990, p. 26). Un ejemplo claro y que afectó a los sectores más conservadores de la murcianía de los años 30 fue la aprobación del artículo 26 de la Constitución sobre las limitaciones al presupuesto del clero y la disolución de las órdenes religiosas, así como el artículo 48 que reconocía la escuela laica y que en la provincia desencadenó una auténtica “cruzada” reflejada en la prensa de la época. Son múltiples los ejemplos de los diarios más conservadores que desde antes de diciembre de 1931 ya realizaban duras críticas hacia el concepto de escuela laica identificándola, sin ningún tipo de fundamento, con la escuela única y con “la escuela de la masonería”¹⁴. Así, el semanario católico *La Defensa* de Yecla

¹² Con ello se referían a la necesidad de alianzas, apoyo y cooperación entre radicales, radicales socialistas y las minorías socialistas y republicanos agrarios, para tomar decisiones y aprobar reformas de corte económico y social, por encima de diferencias político-ideológicas.

¹³ En el marco de la concepción republicana del Estado integral, entendido de muy diversas maneras, en Murcia se llegó a plantear un proyecto de Estatuto de autonomía de la “Región Murciana” que fracasaría tanto por la falta de una conciencia regional (ver capítulo VI, apartado 6.1.1), como por falta de unidad política y el contexto adverso que derivaría hacia el conflicto bélico.

¹⁴ Es común por algunos sectores políticos la utilización de un determinado lenguaje que podemos identificar con la jerga en sus discursos políticos entendiéndola según Theodor Adorno como un lenguaje al que se desea dar sentido y que sea aceptado más allá del contenido y el sentido que tengan las palabras en sí (1982, pp. 12-13). La jerga “aplica como principio interesado la desorganización, la desintegración del lenguaje en palabras en sí” operando con independencia de los auténticos significados de las palabras (1982, p. 14). Así lo importante no era tanto saber qué significaba realmente la escuela unificada que nada tenía que ver con la escuela laica, lo importante era que ambas se identificasen y se mostrasen como

publicaba antes de las elecciones “La Escuela Única es un ataque feroz a la conciencia de los maestros católicos, a quienes se trata de imponer una pedagogía sin Dios” (14/03/1931, p. 2). Significativa fue la publicación del panfleto de “llamamiento a los católicos murcianos a un mitin en defensa de la religión en las escuelas” publicado en el diario *La Verdad* en 1931 por parte de la Comisión organizadora de la propuesta. Sobre la separación de la religión de las escuelas se consideraba “un robo sacrílego a los niños”, en tanto se querían imponer “escuelas sin Dios”, la protesta debía ser “vibrante, enérgica, valiente, que resuene por todos los ámbitos de nuestra huerta (...) llegue hasta nuestros gobernantes y golpee como férreo aldabón en la puerta de sus conciencias, mientras un rayo de luz celestial ilumina sus almas” (Panfleto de llamamiento a los católicos murcianos a un mitin en defensa de la religión en las escuelas, 1931, AGRM). Con tono similar *La Campana* de Mula aludía a la conferencia pronunciada por el seminarista Pedro Martínez Gutiérrez donde atacaba ferozmente “el ateísmo del Estado, la separación de la Iglesia y la escuela única y laica” (20/01/1932, p. 10). También *El Eco de Cartagena*, la citada *La Verdad* de Murcia o *Levante Agrario* publicaron numerosas noticias en contra de la escuela laica. En contraposición el cartagenero *Justicia* defendía un modelo de escuela que respetase la libertad de conciencia, criticando la hipocresía de los que pretendían imponer sus ideas (Martínez, 09/02/1932, p. 2). También los diarios *República* y *El Pueblo* de Cartagena se mostraban cercanos al ideal de escuela republicana. En este sentido el proceso de la sustitución en Murcia adquirió, al igual que en el resto del país, tintes de lucha ideológico política cuyas posturas enfrentadas se prolongarían durante todo el período republicano.

Para el caso de la Normal, el director de la Escuela murciana en nombre del claustro, solicitaba mediante escrito subvención al Ministerio de Instrucción Pública para establecer en la ciudad una residencia de estudiantes normalistas y que éstos no tuvieran que alojarse en cierta institución católica destinada a tal fin “sometiéndose a creencias y confesiones como medio de continuar sus estudios traicionando unas veces los fueros de conciencia, y otras prestándose en muchos casos inconscientemente a las maniobras que desde ciertas zonas se despliegan en contra de nuestra institución normalista” (Correspondencia de salida. Residencia Normalista, 02/01/1932, AENM). Los desórdenes fueron frecuentes y se hacía importante poner fin a los mismos.

conceptos que alteraban el “correcto” orden social. Igualmente sucederá cuando se adjetivan a los políticos radicales y socialistas como bolcheviques o más despectivamente “rojos”.

Tras esta primera reacción con gran resonancia en el ámbito nacional, recuérdese la dimisión de Alcalá Zamora y Miguel Maura y el hecho de que se ha considerado este episodio como la primera gran crisis de la República, las derechas empezaron a organizarse en Murcia en torno a círculos tradicionalistas y Acción Nacional (Acción Popular a partir de abril de 1932) con figuras representativas como fueron Federico Salmón Amorín e Ibáñez Martín. Bajo los ideales de “religión, patria, orden, familia y propiedad” fueron ganando fuerza entre los sectores católicos y agrarios.

Sin embargo pese a las disputas y rencillas que surgieron, esta primera etapa de gobierno republicano en Murcia ha llegado a ser calificada como “la más fructífera en discusión política e ideológica” (González Martínez, 1990, p. 28) en tanto que se llevaron a la práctica las más importantes reformas en los ámbitos de la tributación, la educación y la política social¹⁵. Así, hubo ayuntamientos que practicaron una política muy activa en defensa de la mejora educativa, tal fue el caso de la capital, Cartagena, Lorca o Calasparra, en cuyas sesiones la educación fue en casos utilizada como enseñanza ideológica. En Archena, en el partido de Mula, el primer alcalde republicano Juan José Carretero Moreno compendió su programa político en tres palabras “Instrucción, Sanidad y Justicia” (González Martínez, 2007, p. 41). En el caso de Lorca fueron recurrentes las acusaciones al alcalde sobre la pérdida de creación de escuelas ante su mala gestión.

Tras el frustrado golpe a la República del general Sanjurjo en agosto de 1932 y con el fin de mantener el orden, el Gobernador Civil y varios miembros del gobierno murciano impusieron multas por falta de lealtad a la República¹⁶ y en el caso del sacerdote de La Ribera en Molina de Segura por hacer campaña desde el púlpito contra el régimen (Ayala Pérez, 1980, pp. 36-37). También, la consiguiente aprobación de la Ley de Reforma Agraria favoreció cierta estabilidad del gobierno murciano al recibir el apoyo de las centrales sindicales UGT y CNT que contaban con un importante número de afiliados en la provincia. Por su parte el partido comunista murciano vinculado en un principio al socialista, fundó la primera agrupación comunista en Jumilla en 1932.

De forma paralela las fuerzas contrarias se mantenían vivas. En 1933 se fundó la CEDA que englobó a miembros de Acción Popular y otros grupos conservadores y

¹⁵ En Beneficencia y Sanidad se elaboró un padrón de pobres que antes inexistente y se repartieron medicinas a todos los necesitados en la farmacia municipal.

¹⁶ Por ejemplo expropiación de tierras a todas las personas que habían intervenido directa o indirectamente en la sublevación.

tradicionalistas y comenzaron a formarse en la provincia agrupaciones fascistas a partir de las cuales se fundaría Falange.

En lo relativo a educación y cultura en 1932 y ante la amenaza de cierre de la Universidad¹⁷ que contaba con poco más de 1.300 estudiantes se solicitaría al Ministerio su continuidad al tiempo que se requería la creación de un nuevo instituto de segunda enseñanza para la capital. También en 1933 se solicitó la creación de una Escuela de Artes y Oficios y de una Escuela de Trabajo al tiempo que se destinaban partidas a becar y promocionar a artistas murcianos y adquirir obras de arte y textos literarios. Estas acciones de promoción cultural en determinados niveles de la educación manifestaron el interés y preocupación de los poderes públicos por la extensión y divulgación cultural en la provincia.

Mientras tanto, la falta de trabajo en la provincia sobre todo el vinculado al sector agrario se agravaba alimentando el descontento social. Del número total de parados a 31 de diciembre de 1933 que eran 29.456, el 51,9% pertenecían al sector agrícola. El descontento de una parte de la población murciana quedaba más que justificado¹⁸. Aunque las construcciones escolares en muchos municipios se plantearon como un revulsivo a las altas cifras de parados, no lograron remediar la situación. Así, en Murcia al igual que en el resto del país el problema agrario fue uno de los más graves asuntos presentes durante todo el régimen republicano. En el caso murciano además la reforma agraria poco afectó pues en su mayoría predominaba la pequeña y mediana propiedad¹⁹, el absentismo era insignificante en teoría “e imposible diferenciar las antiguas tierras de señorío de otras, pues muchos privilegios ya habían prescrito y creándose nuevos derechos cuya propiedad pasaba a ser limpia y diáfana” (Ayala Pérez, 1980, p. 19). En Murcia además prevalecían tierras incultas y secano. De este modo, más trascendencia tuvieron en la provincia otras disposiciones legales como la Ley de Términos, la de

¹⁷ Tal como informan Segura Molina y Argüelles Ordóñez, la propuesta de cierre se adoptó “en el marco de una profunda reorganización de las enseñanzas universitarias promovida por el gobierno Azaña, que además de Murcia incluye también el cierre de las universidades de Oviedo y Canarias. El ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, el socialista Fernando de los Ríos, presentó a las Cortes un proyecto de ley que contemplaba la reducción de centros universitarios estatales, así como la revisión técnica del profesorado para el desempeño de su misión. Entre otras razones, el ministro fundamenta esta actuación en el excesivo número de universidades existentes y la necesidad de economizar gastos, así como en otorgar una nueva orientación, más moderna y eficaz, a la enseñanza superior” (2010, p. 197). Finalmente la Universidad no desapareció, aunque se recortaron presupuestos y subvenciones. Hubo huelgas de estudiantes y manifestaciones en las calles de la ciudad.

¹⁸ Por ejemplo en mayo de 1932 varios cientos de huertanos se manifestaron frente al ayuntamiento y se ocasionaron daños en escaparates y viviendas al enfrentarse con la guardia civil. A pesar de que el régimen republicano llevó a cabo importantes esfuerzos por asegurar un sistema de seguridad social, aún se tardaría años en afianzarlo.

¹⁹ La pequeña y mediana propiedad representaban casi el 90% de las tierras de regadío.

Accidentes de Trabajo, la fijación del salario mínimo, la jornada de 8 horas, el retiro obrero... que en casos ocasionaron algunas tensiones sociales, tanto por parte de los patronos que criticaban el control del Estado como por los trabajadores y jornaleros para los que las mejoras conseguidas eran escasas en comparación con las ilusiones que habían puesto en el nuevo gobierno.

Tras las elecciones de finales de 1933 los radicales se mantuvieron en el poder aunque las circunstancias políticas habían cambiado mucho en apenas dos años. Nuevos partidos como la CEDA aparecían en cabeza y nombres adscritos a candidaturas de derechas como Agustín Virgili, Tomás Maestre y Juan Antonio Perea empezaban a sonar en los discursos.

Los días de la formación de gobierno de Lerroux coincidieron con una insurrección anarcosindicalista con foco en Aragón y que en Murcia desencadenó una serie de sucesos al parecer sin gran conexión entre sí de los que se responsabilizó a líderes cenetistas: incendio de una fábrica de esparto y otra de punto en Cieza, corte de la línea telegráfica en Calasparra, intento de descarrilar un tren en Jumilla y corte de líneas telefónicas y telegráficas. La entrada de la CEDA en el gobierno en octubre de 1934, tras la revolución de Asturias, sí implicó una declaración de huelga general en Cartagena, Alcantarilla, Lorca, Águilas, Cieza, Abarán, Jumilla y Mazarrón y se dieron algunos actos violentos. El nuevo gobierno radical cedista suspendió los ayuntamientos democráticos iniciando una tendencia progresiva a eliminar las atribuciones democráticas otorgadas a los municipios por los primeros legisladores. Se declaró el “estado de guerra” en la provincia produciéndose la clausura de varios centros socialistas, detenciones, destituciones y multas a alcaldes y concejales de izquierdas. La represión del nuevo gobierno que declaró el “estado de excepción” tras hacerse con el control se mantuvo durante todo un año y afectó a todos los ámbitos de la realidad social. Durante esta etapa, la gestión de los radicales fue calificada como caciquil por el semanario republicano *Nuestra Lucha* y poco a poco, como reflejo a nivel local de los acontecimientos nacionales, se va haciendo más evidente la crisis entre radicales y cedistas.

En la convocatoria de nuevas elecciones en febrero de 1936 la división y debilidad ahora de las derechas, se dejó sentir de forma clara. El bloque de izquierdas unido mediante el pacto del Frente Popular se presentó más coaligado obteniendo así la victoria e instaurando de nuevo en el país un gobierno con bases democráticas. Muchas de las disposiciones legales del bienio anterior fueron derogadas o inutilizadas “de una

manera un tanto mítica” en palabras de Ayala Pérez (1980, p. 49), pues se trató de volver a la situación del primer bienio en medio de muchas convulsiones y gran agitación social. Tras el triunfo se repusieron los ayuntamientos populares y se activaron entre otros los decretos de laboreo forzoso e intensificación de cultivos siendo ahora ministro de Agricultura el murciano Mariano Ruiz Funes. No obstante, la euforia obrera no pudo ser contenida como tampoco la exasperación de las derechas por la derrota en urnas, pronto comenzaron a sucederse diversas manifestaciones y disturbios, tanto de las izquierdas como de las derechas: asalto a las sedes de *La Verdad* y *Levante Agrario*, disturbios en las sedes de Acción Popular y Círculo Tradicionalista en Murcia, ocupación de fincas en la zona de la huerta, asaltos al Casino y sede de Acción Popular en Cartagena, agresiones en Blanca, Cieza, Yecla, Alcantarilla, Calasparra, Jumilla, Yecla (con catorce templos destruidos)... asesinato en Bullas de un obrero socialista por un partidario del fascismo, utilización de explosivos por parte de Falange y sus juventudes, aprovisionamientos de armas por ambos bandos... En este ambiente convulso el nuevo gobierno trató de desarrollar nuevamente una obra política revolucionaria pero ni la burguesía ni la Iglesia estaban ya dispuestas a consentirlo (Rodríguez Llopis, 1999, p. 437).

Como es sabido el 18 de julio se produjo el golpe de estado contra el gobierno legalmente elegido, participando una gran parte de la derecha regional. Se dio inicio a una convulsa guerra en cuyos comienzos la indecisión de las autoridades civiles y militares murcianos envalentonó a los golpistas. Pero pronto, la reacción prorrepública del aeródromo de Los Alcázares y de la marinería de Cartagena fueron decantando la acción del gobierno hacia la represión de los sublevados. Murcia se mantuvo como ciudad de retaguardia dedicada a abastecer los frentes y acogiendo a refugiados de las provincias limítrofes, entre los que se encontraban mujeres²⁰ y muchos niños y niñas que fueron destinados a colonias. Sin embargo, conforme avanzaba el conflicto y la situación se iba recrudeciendo así también los sectores más conservadores y tradicionalistas de la provincia evidenciaban su autoridad impuesta por la fuerza ya a partir del 28 de marzo de 1939, cuando el dominio fascista se hizo evidente. En palabras de Rodríguez Llopis, la victoria franquista “detuvo la evolución de la sociedad murciana hacia la democracia y provocó un retroceso social y económico que la situó en

²⁰ El papel de las mujeres fue fundamental durante la guerra pues mantuvieron un alto nivel de organización no sólo en cuanto al abastecimiento de algunos productos para el frente de batalla, sino también en las tareas de alimentación y sanidad de los pueblos murcianos (Rodríguez Llopis, 1999, p. 441).

condiciones históricas semejantes a las vividas a principios del siglo XIX” (1999, p. 447). Las consecuencias de la guerra borrarón cualquier huella de progreso y modernización social, el nivel de vida de la mayoría de población murciana descendió a mínimos y la hegemonía de los poderes de la Iglesia y el nuevo Estado se impuso en todas las esferas de la vida social. En educación, los efectos derivados del conflicto supusieron una larga parálisis del proyecto republicano de extensión cultural y mejora social.

8.3. Proyectos y reformas educativas republicanas en Murcia

Desde abril de 1931 la política educativa y la praxis desarrollada por los nuevos gobernantes en Murcia reflejó los ideales republicanos que se verían reflejados en la Constitución de diciembre, esto es, defensa de un modelo de escuela laica, activa, solidaria, gratuita y obligatoria, socialización de la cultura y extensión de la misma, sobre todo hacia los grupos sociales más marginados, e implantación de la escuela única. La cuestión cultural y educativa, *atribución esencial del Estado*, ocupó un espacio importante en la gestión municipal y provincial durante todo el gobierno, incluso en algunos temas relativos a Cultura Pública se observa cierta continuidad entre el primer y el segundo bienio, pues en el caso de estudio hasta los sucesos revolucionarios de octubre de 1934 se mantuvieron los Ayuntamientos democráticos y la política educativa presentó una actuación más o menos uniforme. Hubo no obstante cambios en cada municipio pues se sucedieron varias alcaldías, pero en general, la alternancia se mantuvo entre socialistas, radicales y socialistas-radicales. En el análisis sobre las diferentes acciones emprendidas se verificará de forma más clara dicha continuidad, pues si bien la mayoría de asuntos educativos preocuparon a uno y otro sector ideológico, no ocurrió lo mismo con la escuela laica reflejando en el espacio local iguales tensiones que en el marco nacional. Así, el proyecto educativo de cada período presentó algunos matices diferenciadores en cuanto a las diversas interpretaciones de las gestiones realizadas que en el análisis que sigue se pueden apreciar con más detalle.

Existió una preocupación clara por parte de todos los dirigentes murcianos en reducir las altas tasas de analfabetismo existentes mediante la solicitud de creación de escuelas, mejora de la dotación de docentes y materiales para las mismas, creación de Consejos locales de Instrucción Pública que regulasen los aspectos relativos a la obligatoria asistencia escolar y fomento de las instituciones complementarias tales como colonias

escolares de vacaciones, paseos, excursiones, cantinas, roperos, bibliotecas, mutualidades y cotos escolares. Por el contrario, asuntos relativos al curriculum de materias, símbolos y fiestas, metodologías de enseñanza o la propia significación del concepto de escuela unificada presente en la Constitución, tuvieron más variadas interpretaciones.

En 1930 la tasa de analfabetismo bruto de la provincia se situaba en más del 59%. Según el Censo de 1930 de un total de 645.449 habitantes, 383.905 no sabían leer o no constaba su nivel de instrucción elemental. Desde la pedanía lorquina de La Tercia el pedáneo informaba en marzo de 1931 sobre la existencia de 500 niños y niñas que no sabían leer ni escribir (sesión 04/03/1931, A.C., AML). “El analfabetismo existentes es bochornoso y vergonzante” consignaban en Actas los asistentes al pleno del Ayuntamiento murciano en el mes de julio de 1931 (sesiones 17/07/1931 y 24/07/1931, A.C., AMM). En ello coincidían el Gobernador Civil de la provincia, el presidente de la Diputación, de la Comisión provincial de Construcciones Escolares y los diversos concejales de los distintos ayuntamientos. La visita a Cartagena el 15 mayo de 1931 del Director General de Primera Enseñanza Rodolfo Llopis para conocer el estado de la educación en el municipio, propició la elaboración de un informe por parte del maestro y concejal republicano Navarro (citado en Franco Fernández, 2004, p. 10). En el informe se anotaba que en las diputaciones del campo existían más de 5.000 niños sin escolarizar y se solicitaba la creación de escuelas tanto fijas como ambulantes para atender a la ingente población escolar²¹; igualmente se requería una partida extraordinaria con destino a educación justificando la inversión como “beneficio para la población y una obra propia de buena administración” (citado en Franco Fernández, 2004, p. 10). También se proponía la concesión de becas por parte del Ayuntamiento e instituciones benéficas de la localidad, la realización de prácticas de magisterio de alumnos que estudiaban en la Normal de Murcia fundando escuelas-piloto ubicadas en caseríos y mantenidas por los ayuntamientos de cada municipio y la extensión de bibliotecas y la formación cultural y lúdica de los escolares del campo. Tan prolífico interés en la mejora de la educación y de las escuelas rurales en el partido de Cartagena derivó en la fundación de Asociaciones de Amigos del Niño y de la Escuela que entre otras funciones, gestionarían la construcción de escuelas en el campo con fondos

²¹ Las escuelas ambulantes, según el informe, se fundarían en aquellas poblaciones y caseríos dispersos por el campo donde no era posible la creación de una escuela permanente. El objetivo era erradicar el analfabetismo y acercar la cultura a sus pobladores.

públicos. Destacó la Asociación de Protectores de la Escuela surgida en los Puertos de Santa Bárbara (sesión 20/11/1931, A.C., AMC) y la Asociación Pro Infancia con gran actividad en varias zonas rurales. Algunas de estas asociaciones dependieron de organismos masónicos con gran peso y actividad en el partido de Cartagena y aunque ya existían en algunos barrios periféricos de la ciudad desde la década de los veinte²², fueron surgiendo también en los años posteriores con el fin de cooperar en la mejora de las escuelas (República. Diario radical de la Tarde, 1933, p. 1; El Pueblo. Diario Republicano de la tarde, 1935, p. 2) y servir de ayuda moral y material a la cultura infantil. En muchos pequeños parajes rurales su trabajo fue más activo y eficaz supliendo la formación de Consejos Escolares.

Como ya se anotó en el capítulo anterior (ver Capítulo VII, tablas 7.1, 7.2 y 7.3) las cifras más bajas de población que dominaban la lectura y la escritura se situaban en municipios con marcado carácter rural caracterizados por el predominio de una agricultura tradicional, gran número de pobladores en diseminado determinados por la extensión del territorio, y escasez, cuando no nulidad total, de escuelas. Aunque no es posible desagregar las cifras de alfabetizados por edades en los distintos municipios pues no se cuenta con tales datos, los factores condicionantes de los bajos porcentajes de alfabetización, como analizamos en las líneas precedentes, eran diversos y se relacionaban mayormente con: falta de escuelas en el medio rural y en muchos casos muy distanciadas entre sí, persistencia del trabajo infantil, absentismo e irregularidad en la asistencia escolar, desasistencia del magisterio, falta de medios y recursos pedagógicos y escasas opciones para el medio de alternativas culturales o instituciones complementarias.

Los porcentajes más bajos de población alfabetizada o que dominaban al menos la lectura, con cifras muy significativas, se hallaban en los municipios insertos en la tabla siguiente:

²² Parece ser que la primera Asociación de Amigos del Niño y de la Escuela nació en el barrio Peral en 1921 auspiciada por la logia masónica Paz, Trabajo y Justicia que a su vez publicó un periódico titulado *La Voz de la Escuela* (Casal Martínez, 1986, pp. 271-272). En una carta fechada a 8 de junio de 1932 y dirigida al también masón Rodolfo Llopis, Antonio del Castillo, miembro de Paz, Trabajo y Justicia, agradecía las gestiones del ministro en favor de las escuelas graduadas del barrio, “idea que patrocina hace años la asociación Amigos del Niño que en ese barrio preside dicho hermano y que labora perseverantemente y con vivo entusiasmo por cuanto signifique siembra de cultura como uno de los fines de nuestra Augusta Orden y uno de los más sólidos cimientos de nuestro régimen republicano” (Ayala Pérez, 1986, pp. 415-416).

Tabla 8.1

Porcentajes absolutos de alfabetizados y no alfabetizados separados por sexo en los diferentes ayuntamientos murcianos hacia 1930²³.

Partido judicial	Ayuntamiento	Porcentaje de alfabetizados	Porcentaje no alfabetizados
Caravaca	Calasparra	42,78% Var. 24,46% Hem.	56,32% 74,40%
	Caravaca	32,75% Var. 20,72% Hem.	62,33% 73,52%
	Cehégín	36,62% Var. 20,99% Hem.	59,28% 74,42%
	Moratalla	33,11% Var. 17,76% Hem.	63,52% 78,77%
Cartagena	Cartagena	61,64% Var. 48,18% Hem.	34,87% 47,27%
	Fuente Álamo	25,56% Var. 34,97% Hem.	54,88% 64,20%
Cieza	Abanilla	36,23% Var. 16,04% Hem.	61,09% 80,17%
	Abarán	59,33% Var. 35,03% Hem.	37,09% 60,25%
	Blanca	52,44% Var. 35,81% Hem.	45,99% 38,79%
	Cieza	44,44% Var. 27,63% Hem.	53,79% 70,52%
	Fortuna	31,8% Var. 20,45% Hem.	68,06% 79,28%
	Ojós	44,11% Var. 28,10% Hem.	55,36% 71,24%
	Ricote	34,03% Var. 19,89% Hem.	64,59% 79,10%
	Ulea	54,75% Var. 38,54% Hem.	45,11% 60,54%
	Villanueva del Río Segura	53,90% Var. 35,82% Hem.	43,81% 61,43%
Lorca	Águilas	46,64% Var. 31,24% Hem.	50,11% 65,39%

²³ Únicamente se han tomado las cifras absolutas de población alfabetizada y no alfabetizada, descontando a los semianalfabetos y aquellos de los cuales no consta su nivel de instrucción.

	Lorca	37,16% Var. 25,42% Hem.	62,09% 73,70%
Mula	Albudeite	39,37% Var. 23,70% Hem.	60,23% 76,17%
	Alguazas	29,27% Var. 21,68% Hem.	69,57% 77,34%
	Archena	46,59% Var. 30,53% Hem.	53,28% 69,16%
	Bullas	34,80% Var. 20,64% Hem.	64,05% 77,51%
	Campos del Río	38,48% Var. 20,40% Hem.	59,46% 76,93%
	Ceutí	48,84% Var. 34,48% Hem.	50,20% 64,20%
	Lorquí	39,81% Var. 25,25% Hem.	58,06% 73,01%
	Molina de Segura	49,63% Var. 33,64% Hem.	49,04% 64,68%
	Mula	39,91% Var. 23,85% Hem.	59,35% 75,24%
	Pliego	35,13%Var. 21,40% Hem.	64,27% 77,43%
	Las Torres de Cotillas	44,04% Var. 21,26% Hem.	55,95% 78,63%
Murcia	Alcantarilla	52,31% Var. 40,17% Hem.	45,08% 57,02%
	Beniel	40,46% Var. 23,68% Hem.	59,53% 75,98%
	Murcia	52,68% Var. 35,07% Hem.	45,17% 61,93%
	San Javier	57,88% Var. 48,07% Hem.	40,03% 48,89%
	San Pedro del Pinatar	61,72% Var. 42,83% Hem.	40,02% 53,80%
	Torre Pacheco	55,63% Var. 39,53% Hem.	43,28% 59,02%
Totana	Aledo	47,84% Var. 26,73% Hem.	51,65% 72,27%
	Alhama de	49,77% Var.	49,58%

	Murcia	30% Hem.	69,08%
	Librilla	56,93% Var.	42,99%
		35,68% Hem.	64,31%
	Mazarrón	37,07% Var. 23,49% Hem.	61,88% 75,48%
	Totana	41,01% Var.	56,50%
		29,38% Hem.	67,90%
La Unión	La Unión	46,62% Var. 32,21% Hem.	52,73% 67,19%
Yecla	Jumilla	36,72% Var. 24,50% Hem.	60,33% 72,31%
		42,02% Var. 29,48% Hem.	53,89% 66,13%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo de 1930 (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1932, pp. 3-5)

Entre los partidos que presentaban los índices más bajos de población alfabetizada se contaba en primer lugar el de Caravaca, el más extenso territorialmente de toda la provincia, con la mayoría de sus municipios sin superar el 35% de alfabetizados y con importantes diferencias entre mujeres y hombres que superaban los 10 puntos en todos sus municipios. También el partido Cieza con municipios como Abanilla, Fortuna y Ricote, igualmente con un importante contingente de su población en diseminado, presentaban índices que apenas superaban el 35% de población alfabetizada y con grandes contrastes entre mujeres y hombres. En el partido de Mula los municipios de Alguazas, Bullas, Pliego y Campos del Río presentaban porcentajes similares a los anotados y diferencias notables por sexos²⁴. Eran además Caravaca, Cieza y Mula los partidos que contaban con menor número de escuelas en relación a su población (estimando su población escolar en torno al 15% de su población total); según los datos recogidos en los Libros de Registro: 57 entre unitarias y mixtas en el partido de Caravaca con un total relativo de 8.811 niños y niñas, 47 entre unitarias y mixtas en el partido de Cieza con 7.679 menores y 72 escuelas entre unitarias y mixtas en el de Mula con 9.130 niños y niñas²⁵.

²⁴ En Campos del Río la primera mujer que continuó estudiando tras la escuela primaria fue María Jesús Buendía Gómez nacida en 1934 (Valverde García, 2018, p. 701). En el medio rural la mujer muy raramente terminaba sus estudios elementales y menos aún accedía a los niveles medio y superior.

²⁵ Los datos identifican número de escuelas con el de maestros y maestras por tanto no se cuentan las graduadas que por otra parte para los casos referidos y según los datos anotados en el capítulo anterior no superaban las cuatro unidades totales por partido.

Los restantes anotados en la Tabla 8.1 entre el 30% y el 40% de población que dominaba al menos una de las dos destrezas básicas de lectura y escritura, presentando Fuente Álamo, en el partido de Cartagena, y Mazarrón en el de Totana, los índices más bajos seguidos por Lorca y Águilas, en el partido de Lorca. Es significativo no obstante anotar que en el caso de Fuente Álamo las cifras de mujeres alfabetizadas superaban a las de hombres, hecho que no se repetía en ningún otro partido de la provincia, y que puede explicarse descartando un error en la estadística, porque en el campo los niños eran sacados de la escuela mucho antes que las niñas para ayudar en las tareas agrícolas. Así, si la media de asistencia de un niño en edad escolar podía ser de 3 o 4 años la de las niñas podía ampliarse hasta los 6 o 7 años.

El caso de Lorca es de igual modo interesante pues aun recibiendo el título de ciudad culta presentaba un escaso porcentaje del 37% de población masculina alfabetizada y únicamente el 25,42% de mujeres. Estos datos reflejaban la situación de su extenso campo donde la mayoría de pedanías, diputaciones y pequeñas entidades de población no tenían escuelas. Tras las elecciones de abril las primeras palabras de Rodolfo Llopi fueron clarificadoras “nos han entregado una España sin escuelas y un país donde más de la mitad de sus habitantes no saben leer ni escribir” (2005, p. 33). En sesión celebrada el 17 de julio de 1931 por el nuevo ayuntamiento lorquino se informaba “quince diputaciones están en absoluto desatendidas de la enseñanza” (sesión 17/07/1931, Denuncia de la Comisión de Instrucción Pública, A.C. AML) es decir, no tenían escuelas.

En el partido de Yecla los dos municipios de Jumilla y Yecla presentaban porcentajes similares siendo igualmente baja su tasa de población alfabetizada. Además, era el partido con menos escuelas de la provincia pues se contaban un total de 30 para una población escolar estimada en 7.029 niños y niñas.

El partido de Murcia, con variados contrastes, contaba con municipios como San Pedro del Pinatar que presentaba el mayor porcentaje de población masculina alfabetizada de toda la provincia, incluso superando al de Cartagena y en cuanto al municipio de Murcia su 52% de población alfabetizada era claro reflejo de la población residente en entidades de huerta y campo donde el número de escuelas era muy escaso.

Para remediar los bajos índices de población alfabetizada y mejorar el deplorable estado de la educación en Murcia era necesario impulsar la creación de escuelas, sobre todo en el campo, y elevar las cifras de alfabetizados, pues la falta de aulas en el país y específicamente en la provincia y áreas rurales, unida a las altas tasas de analfabetismo

constituían uno de los problemas más urgentes y necesarios para los republicanos. Así, desde el propio ayuntamiento de la ciudad de Murcia se arbitraron varias medidas de corte económico desde los primeros meses dirigidas a mejorar el primordial asunto de la enseñanza. Tales medidas se concretaron en: austeridad en los gastos destinando fondos a instrucción pública, capitalización de las cantidades pagadas por el ayuntamiento por los locales alquilados para edificar nuevas escuelas destinadas a fines pedagógicos y solicitud de subvención al Estado para nuevas construcciones (González Martínez 1990, p. 76). Además, junto al aspecto cuantitativo expresado en el aumento del número de aulas en el país, era necesario afrontar una transformación ideológica y pedagógica relacionada con los fines y con la organización escolar. En ello la nueva concepción de la escuela como formadora de ciudadanos, medio de socialización cultural y reflejo de valores democráticos se convertía en piedra angular de la reforma²⁶. Concejales radicales y radicales socialistas murcianos alegaban:

una de las misiones que principalmente corresponde realizar a la política de la República es levantar el espíritu público por medio de la cultura creando una conciencia ciudadana asiento de la democracia por el instrumento de la Educación Pública (sesión 12/06/1931, A.C., AMM).

También, en sesión de pleno del ayuntamiento de Cartagena el popular alcalde Isidro Pérez San José del PRRS señalaba a un año cumplido de gobierno, que la función social que la escuela primaria debía cumplir en el aumento del nivel cultural y en la educación de una conciencia democrática era una cuestión clave:

atento el alcalde que suscribe a la gran función social que representa el establecimiento de escuelas y centros de enseñanza en los que ha de forjarse la base cultural de la falange de ciudadanos que en no lejano día han de ser sólidas columnas que sustente el régimen democrático de nuestra amada República (sesión 27/05/1932, A.C., AMC).

Igualmente, la figura del docente al frente de la nueva escuela republicana, su formación y el fomento de metodologías activas de enseñanza aprendizaje requerían una atención especial. Al tiempo, se impulsaría la figura de la inspección con nuevas y redefinidas

²⁶ Además, la formación de una ciudadanía democrática se aclamará en las aulas y desde las tribunas políticas con mucha más fuerza a partir de 1936 cuando las democracias europeas y también la española, se veían amenazadas por el auge de los gobiernos totalitarios (Fernández Soria y Agulló Díaz, 2004, p. 88).

funciones, y la creación de los Consejos de Protección escolar como medio de asistencia a las escuelas y como una extensión de la administración educativa estatal con cierta autonomía que limitase abusos por parte de caciques locales, sobre todo evidentes en el medio rural. También fundamental fueron las instituciones complementarias de atención social y cultural a la escuela.

De igual modo, junto a la creación de escuelas e impulso a todo lo relacionado con Instrucción Pública se trató de remediar el problema del absentismo fomentando la asistencia escolar mediante una adecuación del calendario y horario a las especificidades de cada localidad, favoreciendo medios complementarios como cantinas y roperos y regulando el trabajo de los menores.

CAPÍTULO IX: SEGUNDA REPÚBLICA Y ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL MEDIO RURAL MURCIANO. REPERCUSIONES EDUCATIVAS

La realidad de la puesta en práctica del proyecto republicano de mejora educativa en todas sus vertientes para el caso de las áreas rurales de la provincia de Murcia queda constatada en las líneas y capítulos que siguen. Aspectos relativos al aumento del número de escuelas, a velar por el cumplimiento de la normativa aprobada, aumentar los índices de alfabetización y asistencia escolar, e incentivar metodologías de trabajo activo en las aulas, son cuestiones abordadas junto al estado y condiciones de los locales de escuela.

9.1. Creación de escuelas de enseñanza primaria en el medio rural

Tras constituirse las primeras Juntas de gobierno republicano en Murcia la urgente necesidad de “redimir a España por la escuela” quedó patente desde los órganos de gestión educativa, sobre todo por parte de los Consejos Locales en contacto más estrecho y directo con las cuestiones de enseñanza.

La escuela rural presente en los discursos políticos del nuevo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Marcelino Domingo y del Director General, Rodolfo Llopi, también se reclamó en Murcia y sobre todo desde las páginas de la prensa más crítica. Bajo el seudónimo de Aristarco y a propósito de la aprobación del Decreto de 29 de mayo de Misiones Pedagógicas, el diario *República* publicaba en su primera página un elocuente artículo:

Nuestros campesinos tienen el cerebro seco como la tierra que cultivan. Y no por su culpa, precisamente, sino por el abandono en que los dejaron los desgobernantes monárquicos. Y no es justo que esa situación continúe, ni es conveniente sostener por más tiempo su humillante categoría de parias. Es más bien peligroso, porque, ignorantes y apáticos, son terreno propicio a los cultivos más dañinos. Importa cultivar las tierras, precisa roturar el agro y hacer que corra sobre los campos la linfa fecundante de las aguas. Pero es más urgente deslizar por entre los lóbulos cerebrales la savia más rica de la cultura, que ilumine las tenebrosidades de sus vidas oscuras, que destierre prejuicios perniciosos, que rompa las cadenas de una tradición embrutecedora y anquilosante. Venga, venga en seguida el doble riego de la tierra y del cerebro

(...) sembrando cultura, predicando libertad y enseñando ciudadanía a unos hombres que jamás conocieron estas bellas cosas porque nadie se interesó en enseñárselas (6/06/1931, p. 1).

La escuela primaria necesitada de amparo y protección según expresaban los miembros que conformaban el Consejo Provincial de Enseñanza Primaria, fue un tema recurrente en la prensa de la época, sobre todo la de carácter más liberal que exigía prontas y urgentes medidas para su mejora. Así también el diario *El Liberal* de Murcia solicitaba en agosto de 1931 la necesidad de elaborar un padrón de niños en edad escolar para conocer las reales necesidades de escuelas que presentaba la provincia, al tiempo que defendía para suplir de forma inminente el problema de la falta de escuelas, base de la perpetuación del analfabetismo según el diario, un modelo de escuela duplicado que impartiese enseñanzas (09/08/1931, p. 1). En las Actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza no hay constancia de la elaboración de tal censo aunque ante las peticiones de varios maestros de seguir ejerciendo la docencia aún sin título académico amparados por el Decreto de 8 de septiembre, se aceptaba la solicitud sin recelos ante el reconocimiento de la escasez de escuelas y maestros en la mayoría de localidades de la provincia (sesiones 15/09/1931; 19/09/1931; 23/09/1931 y 10/10/1931, Registro de actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza, AGRM).

Claramente la herencia en el terreno escolar que había dejado en Murcia la monarquía era muy cuestionable. Tal como anotamos, se crearon escuelas, sobre todo y de forma más intensa superados los mediados años veinte, pero aun siendo insuficientes para la ingente matrícula escolar, el estado de las mismas y condiciones, eran en su mayoría poco aptas para el desempeño pedagógico, pues gran número de las mismas se ubicaban en locales alquilados no específicos para aulas de clase. Así, en reunión celebrada a pocos meses de proclamada la República, la Comisión de Instrucción pública de Lorca manifestaba el propósito de llevar a cabo inspección de los servicios escolares en todo el término municipal debido a las “noticias fidedignas de las grandes deficiencias con que se desenvuelve la instrucción primaria por la pobreza del material pedagógico y por las pésimas condiciones de habitabilidad de los locales” (sesión 2/06/1931, A.C., AML), unido todo ello a la falta de suministro eléctrico y abastecimiento de aguas potables en muchas diputaciones del campo.

Por ello, desde el principio se incentivó a los municipios a solicitar escuelas publicándose las primeras creaciones en el mes de mayo. A continuación, se inserta una

relación de las escuelas creadas desde el 18 de mayo de 1931 hasta el 24 de marzo de 1933, coincidiendo con la primera etapa de gobierno republicano en Murcia.

Tras el triunfo de la candidatura antimonárquica en Murcia el gobierno de cada municipio fue entregado a los ediles elegidos. Aunque hubo cambios en cada municipio pues se sucedieron varias alcaldías, sobre todo entre socialistas, radicales y socialistas-radicales, en general hasta los sucesos revolucionarios de octubre de 1934 se mantuvieron los Ayuntamientos democráticos y la política educativa presentó una actuación más o menos uniforme¹. A partir del 16 de noviembre de 1934 por orden del Delegado de Gobierno en Murcia, Carlos Rodríguez Soriano, los Ayuntamientos fueron destituidos y se nombraron nuevos alcaldes y concejales radicales y de Acción Popular, iniciándose así otra nueva etapa en la vida política municipal.

Al igual que en el capítulo anterior las creaciones abajo anotadas fueron una realidad y aunque muchas no implicaron nuevas construcciones y en casos pasaron meses desde su creación hasta su puesta en funcionamiento, se conserva la lista de los profesores y profesoras que estuvieron al frente de las mismas con la consignación de su nombramiento, salario y cese.

Tabla 9.1

Escuelas nacionales de primera enseñanza creadas en la provincia de Murcia desde el 14 de abril de 1931 al 24 de marzo de 1933.

Partido judicial	Ayuntamiento	Escuela de	Características de la escuela	Fecha de creación	Fecha de publicación <i>Gaceta de Madrid</i>
Lorca	Lorca	Río	Unitaria niñas	18-mayo-1931	23-mayo-1931
Lorca	Lorca	Tova	Unitaria niños	18-mayo-1931	23-mayo-1931
Lorca	Lorca	Cazalla	Unitaria niños	18-mayo-1931	23-mayo-1931
Lorca	Lorca	Tercia	Unitaria niños	18-mayo-1931	23-mayo-1931
Lorca	Lorca	Tercia	Unitaria niñas	18-mayo-1931	23-mayo-1931
Lorca	Águilas	Pósito marítimo	Unitaria niños	18-mayo-1931	23-mayo-1931
Cieza	Abanilla	Tollé	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cieza	Abanilla	Carnillas	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931

¹ Informa Carmen González que ya desde el mes de mayo se habían iniciado suspensiones de varios Ayuntamientos. Tras la revolución de octubre *El Liberal* publicaba la destitución del Ayuntamiento de Calasparra por orden del Gobernador Civil, también fue destituido el de Cieza (González Martínez, 1990, pp. 31-32).

Cieza	Abarán	Abarán	Unitaria niñas nº 3	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cieza	Abarán	Abarán	Unitaria niñas nº 4	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Águilas	Águilas	Unitaria niños nº 6	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cieza	Abarán	El Boquerón	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Águilas	Águilas	Unitaria niños nº 7	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Águilas	Águilas	Unitaria niñas nº 5	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Águilas	Águilas	Unitaria niñas nº 6	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Águilas	Águilas	Unitaria niñas nº 7	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Mula	Alguazas	Las Barracas	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Águilas	Cope- Calabardina	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Águilas	Cope- Garrobillo	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Águilas	Tébar	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Águilas	Campo	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Totana	Alhama de Murcia	Alhama de Murcia	Unitaria niños nº 3	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Totana	Alhama de Murcia	Alhama de Murcia	Unitaria niños nº 4	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Totana	Alhama de Murcia	Alhama de Murcia	Unitaria niñas nº 3	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Totana	Alhama de Murcia	Alhama de Murcia	Unitaria niñas nº 4	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Totana	Alhama de Murcia	Gebas	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Mula	Archena	Archena	Unitaria niñas nº 3	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Mula	Archena	Arboledas- Hurtado	Unitaria niñas	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Mula	Archena	García Marco	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cieza	Blanca	Blanca	Unitaria niñas nº 3	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cieza	Blanca	Estación	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Caravaca	Calasparra	Calasparra	Unitaria niñas nº 3	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Caravaca	Caravaca	La Encarnación	Unitaria niños	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Caravaca	Caravaca	La Encarnación	Unitaria niñas	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Caravaca	Caravaca	Cortijo de Benablón	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931

Caravaca	Caravaca	Caneja	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Molinos Marfagones	Unitaria niños	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Molinos Marfagones	Unitaria niñas nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Estrecho	Unitaria niñas nº 1	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Belones	Unitaria niños	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Santa Ana	Unitaria niños nº 3	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Hondón	Unitaria niños nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	La Mina	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Cartagena	Párvulos nº 4	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Cartagena	Párvulos nº 5	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Cartagena	Párvulos nº 6	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Cartagena	Párvulos nº 7	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Los Conesas	Unitaria niños	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Alumbres	Unitaria niños nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Alumbres	Unitaria niñas nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Aljorra	Unitaria niños nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Aljorra	Unitaria niñas nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Los Nietos de Abajo	Unitaria niños	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Cuesta Blanca	Unitaria niños	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Cuesta Blanca	Unitaria niñas	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	El Gorguel- Alumbres	Unitaria niños	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Pozo de Palos- Magdalena	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Mula	Ceutí	Los Torraos	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cieza	Fortuna	Peña de la Zafra	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cieza	Fortuna	Fuente Blanca	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Fuente Álamo	Los Vivancos	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Yecla	Jumilla	Jumilla	Unitaria niños nº 6	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Yecla	Jumilla	Jumilla	Unitaria niños nº 7	3-octubre-1931	10-octubre-1931

Yecla	Jumilla	Jumilla	Unitaria niños nº 8	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Yecla	Jumilla	Jumilla	Unitaria niños nº 9	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Yecla	Jumilla	Jumilla	Unitaria niñas nº 8	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Yecla	Jumilla	Jumilla	Unitaria niñas nº 9	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Yecla	Jumilla	Fuente del Pino	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Yecla	Jumilla	Casas de Cebolletas	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Mula	Las Torres de Cotillas	Las Torres de Cotillas	Unitaria niños nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Mula	Las Torres de Cotillas	Las Torres de Cotillas	Unitaria niñas nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Mula	Las Torres de Cotillas	Los Pulpites	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
La Unión	La Unión	La Unión	Párvulos nº 1	3-octubre-1931	10-octubre-1931
La Unión	La Unión	La Unión	Párvulos nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Totana	Librilla	Librilla	Unitaria niños nº 3	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Totana	Librilla	Librilla	Unitaria niñas nº 3	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Totana	Librilla	La Egesa	Unitaria niños	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Totana	Librilla	La Egesa	Unitaria niñas	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Lorca	Rincón (Zarcilla de Ramos)	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Lorca	Terreras (Zarcilla de Totana)	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Lorca	Barranco Hondo (Zúñiga)	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Lorca	Torrealbilla (Zúñiga)	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Lorca	Puntas de Calnegre	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Lorca	Pasico (Campillo)	Unitaria niños	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Lorca	Fontanares	Unitaria niños	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Lorca	Almendricos	Unitaria niños nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Lorca	Tercia	Unitaria niños nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Lorca	Tercia	Unitaria niños nº 3	3-octubre-1931	10-octubre-1931

Lorca	Lorca	Tercia	Unitaria niñas nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Lorca	Tercia	Unitaria niñas nº 3	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Lorca	Lorca	Lorca	Párvulos nº 1	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Mula	Lorquí	Lorquí	Unitaria niñas nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Mula	Lorquí	Lorquí	Unitaria niñas nº 3	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Totana	Mazarrón	Puerto de Mazarrón	Unitaria niños nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Totana	Mazarrón	Puerto de Mazarrón	Unitaria niñas nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Mula	Molina de Segura	Partido de Abajo	Unitaria niños	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Mula	Molina de Segura	Partido de Abajo	Unitaria niñas	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Mula	Molina de Segura	Molina de Segura	Unitaria niñas nº 4	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Murcia	Murcia	Las Cuevas	Unitaria niños	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Murcia	Murcia	Las Cuevas	Unitaria niñas	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Murcia	Murcia	San Benito	Unitaria niños nº 4	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Murcia	Murcia	Puebla de Soto	Unitaria niños nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Murcia	Murcia	Puebla de Soto	Unitaria niñas nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Murcia	Murcia	Ermita Nueva	Unitaria niñas	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Murcia	Murcia	Tiñosa, Alta y Baja	Unitaria niños	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Murcia	Murcia	Tiñosa, Alta y Baja	Unitaria niñas	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Murcia	Murcia	Espinardo	Unitaria niños nº 3	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Murcia	Murcia	Espinardo	Unitaria niñas nº 3	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Mula	Pliego	Pliego	Unitaria niños nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Mula	Pliego	Pliego	Unitaria niñas nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cieza	Ricote	Rambla de Charrara	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Murcia	San Javier	Santiago de la Rivera	Unitaria niños	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Murcia	San Javier	Santiago de la Rivera	Unitaria niñas	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Murcia	San Javier	Los	Unitaria niños nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931

		Alcázares			
Murcia	San Javier	Los Alcázares	Unitaria niñas nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Murcia	Torre Pacheco	Lo Ferro	Mixta	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Totana	Alhama de Murcia	Alhama de Murcia	Párvulos	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Totana	Alhama de Murcia	Alhama de Murcia	Párvulos nº 2	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Cartagena	Cartagena	Cartagena	Párvulos nº 8	3-octubre-1931	10-octubre-1931
Mula	Archena	Torre del Junco	Unitaria niñas	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Calasparra	Los Marines	Mixta	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Calasparra	Macaneo	Mixta	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Calasparra	Cortijo de los panes	Mixta	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Calasparra	Estación del ferrocarril	Mixta	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Caravaca	La Pinilla	Mixta	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Cartagena	Cartagena	Los Nietos	Unitaria niñas nº 3	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Cartagena	Cartagena	El Algar	Unitaria niños nº 2	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Cartagena	Cartagena	El Algar	Unitaria niñas nº 2	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Cartagena	Cartagena	Los Barreros	Unitaria niñas nº 2	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Cartagena	Cartagena	Los Barreros	Unitaria niñas nº 3	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Cartagena	Cartagena	Galifa Perín	Unitaria niños	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Cartagena	Cartagena	Peral	Unitaria niñas nº 2	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Cehegín	Cehegín	Unitaria niños nº 6	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Cehegín	Cehegín	Unitaria niñas nº 5	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931

Caravaca	Cehégín	Barrio de las Maravillas	Unitaria niños nº 2	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Cehégín	Barrio de las Maravillas	Unitaria niños nº 3	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Cehégín	Barrio de las Maravillas	Unitaria niñas nº 1	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Cehégín	Barrio de las Maravillas	Unitaria niñas nº 2	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Cehégín	Canara	Unitaria niñas	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Cehégín	Campillo de Jiménez	Mixta	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Cehégín	Chaparral	Mixta	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Cehégín	Escobar	Mixta	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Cehégín	Gilico	Mixta	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Cieza	Fortuna	Garapacha	Unitaria niñas	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Cieza	Fortuna	Baños	Mixta	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Mula	Lorquí	Lorquí	Párvulos	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Mula	Molina de Segura	Torre Alta	Unitaria niñas	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Moratalla	Moratalla	Unitaria niños nº 5	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Moratalla	Moratalla	Unitaria niñas nº 5	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Moratalla	Moratalla	Unitaria niñas nº 4	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Moratalla	Benizar	Unitaria niños	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Moratalla	Salmerón	Mixta	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Caravaca	Moratalla	Inazares	Mixta	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	Monteagudo	Unitaria niños nº 2	16-noviembre-	24-noviembre-

				1931	1931
Murcia	Murcia	Lages	Mixta	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	Camino de Algezares	Mixta	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	Camino de El Palmar	Mixta	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	Zeneta	Mixta	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	Torre Agüera	Unitaria niños nº 2	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	Torre Agüera	Unitaria niños nº 3	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	Torre Agüera	Unitaria niñas nº 2	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	La Ñora	Unitaria niños nº 4	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	Albatalía	Unitaria niños nº 2	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	La Alberca	Unitaria niños nº 2	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	Alquerías	Unitaria niñas nº 2	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	Palmar	Unitaria niñas nº 3	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	Puente Tocinos	Unitaria niñas nº 3	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	Javalí Nuevo	Unitaria niñas nº 2	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	Javalí Viejo	Unitaria niñas nº 2	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	La Ñora	Unitaria niñas nº 4	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Murcia	Murcia	La Ñora	Unitaria niños nº 4	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Totana	Totana	Paretón y Cantareros	Unitaria niños nº 2	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931
Totana	Totana	Totana	Unitaria niños nº 6	16-noviembre-1931	24-noviembre-1931

Lorca	Águilas	Las Cuevas	Unitaria niños	30-noviembre-1931	5-diciembre-1931
Mula	Bullas	Bullas	Unitaria niñas nº 3	30-noviembre-1931	5-diciembre-1931
Mula	Bullas	Bullas	Unitaria niñas nº 4	30-noviembre-1931	5-diciembre-1931
Cartagena	Cartagena	Vereda de San Félix	Unitaria niños	30-noviembre-1931	5-diciembre-1931
Cartagena	Cartagena	Vereda de San Félix	Unitaria niñas	30-noviembre-1931	5-diciembre-1931
Cartagena	Cartagena	Isla Plana	Unitaria niños	30-noviembre-1931	5-diciembre-1931
Cartagena	Cartagena	La Azohía	Mixta	30-noviembre-1931	5-diciembre-1931
Cartagena	Cartagena	Los Blancos	Mixta	30-noviembre-1931	5-diciembre-1931
Cartagena	Cartagena	Atamaría	Mixta	30-noviembre-1931	5-diciembre-1931
Cartagena	Cartagena	Los Urrutias	Mixta	30-noviembre-1931	5-diciembre-1931
Mula	Archena	Archena	Dirección Graduada niñas	24-noviembre-1931	27-noviembre-1931
Murcia	Murcia	Beniel	Dirección Graduada niñas	24-noviembre-1931	27-noviembre-1931
Murcia	Murcia	Beniel	Sección Graduada niñas	24-noviembre-1931	27-noviembre-1931
Cieza	Cieza	Cieza	Dirección Graduada niñas	24-noviembre-1931	27-noviembre-1931
Cieza	Cieza	Cieza	Sección Graduada niñas	24-noviembre-1931	27-noviembre-1931
Cieza	Cieza	Cieza	Sección Graduada niñas	24-noviembre-1931	27-noviembre-1931
Cieza	Cieza	Cieza	Sección Graduada niñas	24-noviembre-1931	27-noviembre-1931
Cieza	Cieza	Cieza	Dirección Graduada niñas nº 2	24-noviembre-1931	27-noviembre-1931
Cieza	Cieza	Cieza	Sección Graduada niñas nº 2	24-noviembre-1931	27-noviembre-1931
Cieza	Cieza	Cieza	Sección Graduada	24-noviembre-1931	27-noviembre-1931

			niños nº 2	1931	1931
Lorca	Lorca	Lorca	Sección Graduada niñas nº 2	24-noviembre- 1931	27-noviembre- 1931
Lorca	Lorca	San Cristóbal	Sección Graduada niñas nº 2	24-noviembre- 1931	27-noviembre- 1931
Murcia	Murcia	Santomera	Dirección Graduada niñas	24-noviembre- 1931	27-noviembre- 1931
Murcia	Murcia	Santomera	Sección Graduada niñas	24-noviembre- 1931	27-noviembre- 1931
Murcia	Murcia	Beniaján	Dirección Graduada niñas	24-noviembre- 1931	27-noviembre- 1931
Murcia	Murcia	Barrio del Carmen	Dirección Graduada niñas	24-noviembre- 1931	27-noviembre- 1931
Murcia	Murcia	Barrio del Carmen	Sección Graduada niñas	24-noviembre- 1931	27-noviembre- 1931
Murcia	Murcia	Barrio del Carmen	Sección Graduada niñas	24-noviembre- 1931	27-noviembre- 1931
Murcia	Murcia	Barrio del Carmen	Sección Graduada niñas	24-noviembre- 1931	27-noviembre- 1931
Murcia	Murcia	Barrio del Carmen	Sección Graduada niñas	24-noviembre- 1931	27-noviembre- 1931
Murcia	Murcia	Barrio del Carmen	Sección Graduada niñas	24-noviembre- 1931	27-noviembre- 1931
Yecla	Yecla	Yecla	Dirección Graduada niños	10-octubre-1931	16-octubre-1931
Yecla	Yecla	Yecla	Sección Graduada niños	10-octubre-1931	16-octubre-1931
Yecla	Yecla	Yecla	Sección Graduada niños	10-octubre-1931	16-octubre-1931
Yecla	Yecla	Yecla	Sección Graduada niños	10-octubre-1931	16-octubre-1931
Yecla	Yecla	Yecla	Sección Graduada niños	10-octubre-1931	16-octubre-1931
Yecla	Yecla	Yecla	Dirección Graduada niñas	10-octubre-1931	16-octubre-1931
Yecla	Yecla	Yecla	Sección Graduada niñas	10-octubre-1931	16-octubre-1931

Mula	Molina de Segura	El Rellano	Mixta	6-febrero-1932	10-febrero-1932
Mula	Molina de Segura	Llano	Unitaria niños nº 2	6-febrero-1932	10-febrero-1932
Mula	Molina de Segura	Llano	Unitaria niñas nº 2	6-febrero-1932	10-febrero-1932
Cartagena	Fuente Álamo	Fuente Álamo	Unitaria niños nº 3	6-febrero-1932	10-febrero-1932
Cartagena	Fuente Álamo	Campillo de Abajo	Mixta	6-febrero-1932	10-febrero-1932
Cartagena	Fuente Álamo	El Mingrano	Unitaria niñas	6-febrero-1932	10-febrero-1932
Cartagena	Cartagena	El Cañar	Mixta	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Los Camachos	Unitaria niñas	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Beal	Unitaria niñas	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Marfagones	Unitaria niños nº 2	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Atamaría	Unitaria niñas	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Isla Plana	Unitaria niñas	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Cabo de Palos	Unitaria niñas	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	La Corona	Mixta	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Partidarios	Mixta	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	El Palmero	Mixta	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	La Guía	Mixta	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Los Camachos	Unitaria niños	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Rincón de Tallante	Mixta	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Los Díaz	Mixta	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Tentegorra	Mixta	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Pozo Estrecho	Unitaria niños nº 2	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Pozo Estrecho	Unitaria niños nº 3	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Pozo Estrecho	Unitaria niñas nº 2	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Pozo Estrecho	Unitaria niñas nº 3	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Dolores	Unitaria niños nº 2	4-marzo-1932	8-marzo-1932

Cartagena	Cartagena	Dolores	Unitaria niños nº 3	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Dolores	Unitaria niñas nº 2	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Dolores	Unitaria niñas nº 3	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Llano del Beal	Unitaria niños nº 2	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Llano del Beal	Unitaria niños nº 3	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Llano del Beal	Unitaria niñas nº 3	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Llano del Beal	Unitaria niñas nº 4	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Miranda	Unitaria niños nº 1	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Miranda	Unitaria niños nº 2	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Miranda	Unitaria niñas nº 1	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Miranda	Unitaria niñas nº 2	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	La Aparecida	Unitaria niños	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	La Aparecida	Unitaria niñas	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	El Algar	Unitaria niños nº 3	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	El Algar	Unitaria niñas nº 3	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Campillo de Dentro	Unitaria niños	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Cartagena	Cartagena	Campillo de Dentro	Unitaria niñas	4-marzo-1932	8-marzo-1932
Mula	Albudeite	Albudeite	Unitaria niños nº 2	31-marzo-1932	16-abril-1932
Cieza	Cieza	El Jinete	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Cieza	Cieza	Las Ramblas	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Cieza	Cieza	La Torre	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Cieza	Cieza	La Ramblilla	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Cieza	Cieza	Ascoy	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Cieza	Cieza	La Fuensantilla	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Cieza	Cieza	Abares	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Cieza	Cieza	Bolvax	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Mula	Albudeite	Albudeite	Unitaria niñas nº 2	31-marzo-1932	16-abril-1932
Cieza	Cieza	Horno	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Cieza	Cieza	Cieza	Párvulos nº 1	31-marzo-1932	16-abril-1932
Lorca	Lorca	San Diego	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932

Lorca	Lorca	Serrata	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Lorca	Lorca	El Quijero	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Zeneta	Unitaria niños nº 2	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Zeneta	Unitaria niñas nº 2	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	La Arboleja	Unitaria niños nº 2	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	La Arboleja	Unitaria niñas nº 2	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Aljucer	Unitaria niños nº 2	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Aljucer	Unitaria niñas nº 2	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Camino de Badel	Unitaria niños	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Camino de Badel	Unitaria niñas	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Camino de Alcantarilla	Unitaria niños	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Camino de Alcantarilla	Unitaria niñas	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Javalí Viejo	Unitaria niños nº 3	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Javalí Viejo	Unitaria niñas nº 3	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Monteagudo	Unitaria niños nº 3	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Monteagudo	Unitaria niñas nº 2	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Albatalía	Unitaria niños nº 3	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Albatalía	Unitaria niñas nº 2	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Los Garcías	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Los Sánchez	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	La Azacaya	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Gea	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Truyols	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Puente Tocinos	Unitaria niños nº 1	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Puente Tocinos	Unitaria niños nº 2	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Cabezo de Torres	Unitaria niños	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Raal	Unitaria niños nº 2	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	Patiño	Unitaria niñas	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	San Benito	Unitaria niñas	31-marzo-1932	16-abril-1932
Murcia	Murcia	La Murta	Unitaria niñas	31-marzo-1932	16-abril-1932
Caravaca	Caravaca	Caravaca	Sección Graduada niños El Salvador	30-abril-1932	8-mayo-1932

Caravaca	Caravaca	Caravaca	Sección Graduada niños Santa Cruz	30-abril-1932	8-mayo-1932
Caravaca	Caravaca	Caravaca	Sección Graduada niñas nº 1	30-abril-1932	8-mayo-1932
Caravaca	Caravaca	Caravaca	Sección Graduada niñas nº 2	30-abril-1932	8-mayo-1932
Caravaca	Caravaca	Caravaca	Sección Graduada niñas nº 2	30-abril-1932	8-mayo-1932
Caravaca	Caravaca	Caravaca	Sección Graduada niñas nº 2	30-abril-1932	8-mayo-1932
Murcia	Murcia	Sangonera la Verde	Mixta	31-marzo-1932	16-abril-1932
Lorca	Lorca	Pulgara	Mixta	30-junio-1932	6-agosto-1932
Lorca	Lorca	Villareal	Mixta	30-junio-1932	6-agosto-1932
Lorca	Lorca	Terreras	Mixta	30-junio-1932	6-agosto-1932
Lorca	Lorca	Campillo	Unitaria niños	30-junio-1932	6-agosto-1932
Lorca	Lorca	Campillo	Unitaria niñas	30-junio-1932	6-agosto-1932
Lorca	Lorca	Lorca casco	Unitaria niños	30-junio-1932	6-agosto-1932
Lorca	Lorca	Lorca casco	Unitaria niñas	30-junio-1932	6-agosto-1932
La Unión	La Unión	La Unión	Graduada de niños Marcelino Domingo	15-septiembre-1932	20-septiembre-1932
Murcia	Beniel	Beniel	Sección Graduada niños	15-septiembre-1932	20-septiembre-1932
Cartagena	Cartagena	Cartagena	Unitaria niñas nº 3	15-septiembre-1932	18-septiembre-1932
Cartagena	Cartagena	Cartagena	Unitaria niñas nº 4	15-septiembre-1932	18-septiembre-1932
Cartagena	Cartagena	Cartagena	Unitaria niñas nº 5	15-septiembre-1932	18-septiembre-1932
Cartagena	Cartagena	Cartagena	Unitaria niñas nº 6	15-septiembre-1932	18-septiembre-1932
Cartagena	Cartagena	Cartagena	Unitaria niñas nº 7	15-septiembre-1932	18-septiembre-1932
Cartagena	Cartagena	Cartagena	Unitaria niñas nº 8	15-septiembre-1932	18-septiembre-1932
Cartagena	Cartagena	Torres de Nicolás Pérez	Unitaria niñas	15-septiembre-1932	18-septiembre-1932

Cartagena	Cartagena	Los Balanzas	Mixta	15-septiembre-1932	18-septiembre-1932
Cartagena	Cartagena	Los Pérez	Mixta	15-septiembre-1932	18-septiembre-1932
Cartagena	Cartagena	Manchica	Mixta	15-septiembre-1932	18-septiembre-1932
Murcia	San Javier	Pozo Aledo	Unitaria niñas	15-septiembre-1932	18-septiembre-1932
Murcia	Torre Pacheco	Los Rocas	Unitaria niños	15-septiembre-1932	18-septiembre-1932
Murcia	Torre Pacheco	Los Rocas	Unitaria niñas	15-septiembre-1932	18-septiembre-1932
Murcia	Alcantarilla	Alcantarilla	Párvulos	11-octubre-1932	14-octubre-1932
Caravaca	Cehegín	Burete	Mixta	11-octubre-1932	14-octubre-1932
Caravaca	Cehegín	Cañada de Canara	Mixta	11-octubre-1932	14-octubre-1932
Cieza	Abanilla	El Partidor	Mixta	31-octubre-1932	8-noviembre-1932
Murcia	Murcia	Casa Provincial del Niño		31-octubre-1932	8-noviembre-1932
Cieza	Abarán	Abarán	Sección Graduada niños	15-noviembre-1932	17-noviembre-1932
Cieza	Abarán	Abarán	Sección Graduada niños	15-noviembre-1932	17-noviembre-1932
Mula	Lorquí	Lorquí	Sección Graduada niños	10-diciembre-1932	15-diciembre-1932
Cieza	Abanilla	La Huerta	Unitaria niñas	10-diciembre-1932	15-diciembre-1932
Murcia	Murcia	Cabezo de Torres	Unitaria niños nº 3	10-diciembre-1932	15-diciembre-1932
Murcia	Murcia	Javalí Nuevo	Unitaria niños nº 3	10-diciembre-1932	15-diciembre-1932
Murcia	Murcia	Llano de Brujas	Unitaria niños nº 2	10-diciembre-1932	15-diciembre-1932
Murcia	Murcia	Llano de Brujas	Unitaria niños nº 3	10-diciembre-1932	15-diciembre-1932
Murcia	Murcia	Algezares	Unitaria niños nº 2	10-diciembre-1932	15-diciembre-1932
Murcia	Murcia	Era Alta	Unitaria niños nº 3	10-diciembre-	15-diciembre-

				1932	1932
Murcia	Murcia	Puebla de Soto	Unitaria niños nº 3	10-diciembre-1932	15-diciembre-1932
Murcia	Murcia	Los Martínez del Puerto	Unitaria niños nº 2	10-diciembre-1932	15-diciembre-1932
Murcia	Murcia	El Bojal	Unitaria niños	10-diciembre-1932	15-diciembre-1932
Murcia	Murcia	Rincón de Almodóvar	Mixta	10-diciembre-1932	15-diciembre-1932
Murcia	Murcia	El Puntal	Mixta	10-diciembre-1932	15-diciembre-1932
Murcia	Torre Pacheco	Albardinal	Unitaria niños	10-diciembre-1932	15-diciembre-1932
Murcia	Murcia	Albardinal	Unitaria niñas	10-diciembre-1932	15-diciembre-1932
Murcia	Murcia	Santa Rosalía	Unitaria niñas	10-diciembre-1932	15-diciembre-1932
Murcia	Beniel	Beniel	Párvulos	31-diciembre-1932	5-enero-1933
Murcia	Murcia	Cabezo de Torres	Unitaria niñas nº 3	31-diciembre-1932	5-enero-1933
Murcia	Murcia	Llano de Brujas	Unitaria niñas nº 3	31-diciembre-1932	5-enero-1933
Murcia	Murcia	Llano de Brujas	Unitaria niñas nº 4	31-diciembre-1932	5-enero-1933
Murcia	Murcia	Llano de Brujas	Unitaria niños nº 4	31-diciembre-1932	5-enero-1933
Murcia	Murcia	Puebla de Soto	Unitaria niños nº 3	31-diciembre-1932	5-enero-1933
Murcia	Murcia	Era Alta	Unitaria niñas nº 2	31-diciembre-1932	5-enero-1933
Murcia	Murcia	Los Martínez del Puerto	Unitaria niñas	31-enero-1933	8-febrero-1933
Murcia	Murcia	Javalí Nuevo	Unitaria niñas nº 3	31-enero-1933	8-febrero-1933
Mula	Mula	Mula	Unitaria niños nº 5	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Casillas	Unitaria niños	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Santiago y	Unitaria niños nº 2	23-febrero-1933	28-febrero-1933

		Zaraiche			
Murcia	Murcia	Monteagudo	Unitaria niños nº 4	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Barrio del Carmen	Unitaria niñas nº 6	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Orilla del Azarbe	Unitaria niños	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Guadalupe	Unitaria niños nº 2	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Rincón de Seca	Unitaria niños nº 2	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Mula	Mula	Casas Nuevas	Mixta	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Estación Alquerías	Mixta	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Senda de los Garres	Mixta	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Las Bastidas	Mixta	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Mula	Mula	Mula	Unitaria niñas nº 5	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Mula	Mula	Yechar	Unitaria niñas	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Mula	Mula	Baños de Mula	Unitaria niñas	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Mula	Mula	El Niño	Unitaria niñas	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Casillas	Unitaria niñas	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Lorca	Lorca	Lorca	Sección Graduada niñas	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	El Bojal	Unitaria niñas	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Santiago y Zaraiche	Unitaria niñas nº 2	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Barrio del Carmen	Unitaria niños nº 3	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Guadalupe	Unitaria niñas nº 2	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Orilla del Azarbe	Unitaria niñas	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Rincón de Seca	Unitaria niñas nº 2	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Mula	Mula	Mula	Párvulos	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Murcia	Sección Graduada niños aneja Normal	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Murcia	Murcia	Murcia	Sección Graduada niñas aneja Normal	23-febrero-1933	28-febrero-1933

Cieza	Cieza	Cieza	Párvulos nº 2	14-marzo-1933	21-marzo-1933
Cieza	Cieza	Cieza	Párvulos nº 3	14-marzo-1933	21-marzo-1933
Cieza	Cieza	El Maripinar	Mixta	14-marzo-1933	21-marzo-1933
Cieza	Cieza	Barratera	Mixta	14-marzo-1933	21-marzo-1933
Totana	Totana	Totana	Párvulos nº 2	14-marzo-1933	21-marzo-1933
Caravaca	Caravaca	Caravaca	Párvulos nº 1	21-marzo-1933	1-abril-1933
Cartagena	Cartagena	San José de Lentiscar	Mixta	21-marzo-1933	1-abril-1933
Mula	Molina de Segura	Molina de Segura	Unitaria niños nº 1	21-marzo-1933	1-abril-1933
Murcia	Murcia	Algezares	Unitaria niños nº 2	23-febrero-1933	28-febrero-1933
Totana	Totana	Totana	Párvulos nº 1	14-marzo-1933	21-marzo-1933
Caravaca	Caravaca	Caravaca	Párvulos nº 1	21-marzo-1933	1-abril-1933
Caravaca	Caravaca	Caravaca	Párvulos nº 2	21-marzo-1933	1-abril-1933
Caravaca	Caravaca	Caravaca	Párvulos nº 3	21-marzo-1933	1-abril-1933
Cieza	Cieza	Cieza	Graduada niñas	24-marzo-1933	28-marzo-1933
Cieza	Cieza	Cieza	Sección Graduada niñas	24-marzo-1933	28-marzo-1933

Fuente: Elaboración propia a partir de los Libros de Registro de escuelas y maestros, Libros 4 y 5, AGRM.

Es interesante destacar que el impulso a las creaciones en apenas dos años fue más que notable. Si durante los 7 años de Dictadura se crearon en Murcia un total de 181 escuelas, ahora la cifra se duplicó sobradamente en la mitad de tiempo. Además en todos los partidos estudiados hubo mayor número de creaciones de escuelas rurales, como puede leerse, la mayoría unitarias y mixtas. Así queda reflejado por ejemplo en el caso del partido de Lorca donde se crearon escuelas en pedanías donde antes no existían: Tova, Tercia, Barranco Hondo, Torrealbilla, Puntas de Calnegre, Fontanares, Almendricos o escuelas para los hijos de los pescadores en Águilas y pedanías como Cope, Tébar o Campo. De igual modo en el partido de Cartagena eran muchos los niños que no recibían instrucción por no existir escuela en sus parajes; Partidarios, Las Mulas y Los Paredes se hallaban totalmente abandonados en asuntos culturales. Las solicitudes de los vecinos registradas en casi todas las actas de los Consejos Locales fueron abundantes y en muchos casos incluso se cedía solar o casa para albergar la escuela. En total se crearon 401 escuelas de las que 45 eran graduadas entre dirección y secciones; 237 unitarias, siendo 124 de niñas y 113 de niños; 95 mixtas y 23 de párvulos, a las que habría que sumar una sección en la Casa Provincial del Niño, que no

se incluye en el recuento. Además, se ha de tener en cuenta que varias de las escuelas mixtas creadas se convertirían meses después de su puesta en funcionamiento en unitarias permitiendo una menor ratio de escolares por aula. Fue el caso de las escuelas de Atamaría, Isla Plana o Los Camachos en el partido de Cartagena (quedando la primera creación como unitaria de niños y reflejándose en el recuento la nueva unitaria de niñas, lo cual explica la ligera diferencia entre unitarias de niños y de niñas). A *grosso modo* las cifras, más allá de un análisis comparativo cuyo minucioso examen podría resultar ocioso, ponen de manifiesto un claro aumento de aulas durante el primer bienio respecto a la etapa precedente.

Por partidos donde mayores creaciones se dieron fue en Murcia con 123 creaciones escolares, seguida por el partido de Cartagena que contó 88 creaciones y Caravaca y Lorca con 42 y 41 creaciones respectivamente, la mayoría unitarias y mixtas en pedanías del campo donde no existían escuelas. En el partido de Cieza se contaron 39 creaciones, en el de Mula 35 creaciones, en el de Totana 17 creaciones, seguido por el de Yecla con 15 y La Unión con 3 creaciones. Las necesidades eran muchas y el esfuerzo fue claramente visible, por supuesto aún faltarían escuelas. En enero de 1933 el ayuntamiento de Cartagena informaba que la población escolar era de 10.348 alumnos (para 176 escuelas con un promedio de 55 niños por escuela) y aunque estaban matriculados la gran mayoría, todavía 1.617 escolares faltaban por matricular (Caja 1.276, AMC). El trabajo no quedaría parado, se buscarían fondos para solucionar el problema y se mantendría activa la política de creaciones escolares. En general, el deseo manifestado por Llopis de “sembrar escuelas en todos los pueblos y aldeas” se hizo realidad en la provincia murciana durante el primer bienio republicano. La firmeza de sus propósitos fue contundente, y pese a las dificultades, la política escolar republicana “tuvo mayor aplicación en el medio rural que en el urbano” (Olmos Sánchez, 1997, p. 78).

Durante el bienio siguiente, tras las elecciones generales de noviembre de 1933, la política de construcciones escolares continuó activa manteniendo una cierta continuidad respecto al bienio anterior, si bien el ritmo fue algo más lento. En el caso murciano el cambio de orientación política se dejó sentir con más fuerza sobre todo a partir de mediados de noviembre de 1934 y hasta febrero de 1936, cuando los nuevos gestores municipales radicales y de Acción Popular emprendieron una política distinta calificada por el diario *Nuestra Lucha* como caciquil y caracterizada por amplios enfrentamientos políticos derivados de distintas concepciones sobre el trabajo, la economía y la

educación, con un marcado carácter más elitista. De hecho, si bien en el municipio de Murcia los acuerdos sobre Cultura Pública se mantienen constantes respecto a 1933, ya a partir de 1935 la mayoría de proyectos aprobados sobre Instrucción Pública no obtuvieron una resolución definitiva posponiéndose en la mayoría de casos a una mejora futura de los presupuestos municipales² (González Martínez, 1990, p. 74). Es por ello que en el terreno de las creaciones escolares, como ya se ha anotado, se observa una cierta ralentización y una mayor atención educativa hacia las zonas más urbanizadas en detrimento del aislado medio rural.

A continuación se presenta una relación de las escuelas creadas desde el 25 de noviembre de 1933 al 30 de diciembre de 1935.

Tabla 9.2

Escuelas nacionales de primera enseñanza creadas en la provincia de Murcia desde el 25 de noviembre de 1933 al 30 de diciembre de 1935.

Partido judicial	Ayuntamiento	Escuela de	Características de la escuela	Fecha de creación	Fecha de publicación de <i>Gaceta de Madrid</i>
Mula	Las Torres de Cotillas	Cotillas la Antigua	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Lorca	Lorca	Puerto Lumbreras-Cabezo	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Lorca	Lorca	Puntarrón	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Lorca	Lorca	Carrasquilla	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Lorca	Lorca	Umbrías	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Lorca	Lorca	Jarales	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Lorca	Lorca	Culebrina	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Lorca	Lorca	Béjar	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933

² En el capítulo de gastos del presupuesto municipal se dedicaba en 1932 un 8,7% a Instrucción Pública y en 1935 un 7,96%, muestra clara del descenso de presupuestos que a partir de 1936 se orientarán a una economía de guerra impuesta por la difícil crisis económica.

Lorca	Lorca	Jurado (Almendricos)	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Lorca	Lorca	Hinojar	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Lorca	Lorca	Pozo Higuera	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Lorca	Lorca	Ortillo	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Lorca	Lorca	Puerto Lumbreras-Nogalte	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Lorca	Lorca	Torrecilla	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Lorca	Lorca	Cazalla	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Totana	Mazarrón	Ifre (pasaje de Pastrana)	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Totana	Mazarrón	Ifre (pasaje de La Marina)	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Totana	Mazarrón	Leiva	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Totana	Mazarrón	Bolnuevo	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Totana	Mazarrón	El Mingrano	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Totana	Mazarrón	Casco	Unitaria niños nº 2	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Totana	Mazarrón	Casco	Unitaria niños nº 3	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Totana	Mazarrón	Casco	Unitaria niñas nº 3	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Totana	Mazarrón	Casco	Unitaria niñas nº 4	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Totana	Mazarrón	Casco	Párvulos nº 1	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Murcia	Murcia	El Cabecico	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Murcia	Murcia	Los Conesas	Mixta	25-noviembre-	5-diciembre-1933

				1933	
Murcia	Murcia	Cuevas de Marín	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Murcia	Murcia	Santomera	Unitaria niños nº 3	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Murcia	Murcia	Santomera	Unitaria niños nº 4	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Murcia	Murcia	Aljucer	Unitaria niños	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Murcia	Murcia	Barriada de Quitapellejos	Unitaria niños	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Murcia	Murcia	Barriada de Quitapellejos	Unitaria niñas	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Murcia	Murcia	La Alberca	Unitaria niños nº 2	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Murcia	Murcia	La Alberca	Unitaria niños nº 3	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Murcia	Murcia	La Alberca	Unitaria niñas nº 3	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Murcia	Murcia	Casco- Casa Provincial del Niño	Unitaria niñas	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Murcia	Murcia	Casco- Casa Provincial del Niño	Párvulos	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cieza	Ricote	Ricote	Unitaria niños	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cieza	Ricote	Ricote	Unitaria niños nº 2	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cieza	Ulea	Ulea	Unitaria niños nº 2	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cieza	Ulea	Ulea	Unitaria niños nº 3	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cieza	Ulea	Ulea	Unitaria niñas nº 1	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cieza	Ulea	Ulea	Unitaria niñas nº 2	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Totana	Alhama	Farache	Mixta	25-noviembre-	5-diciembre-1933

				1933	
Cieza	Blanca	Los Casones	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cieza	Blanca	Campillo	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Caravaca	Bullas	La Copa	Unitaria niñas	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Lomas del Albujón	Unitaria niños	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Lomas del Albujón	Unitaria niñas	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Rincón de Tallante	Unitaria niños	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Cuesta Blanca de Arriba	Unitaria niños nº 2	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Torre de M. Pérez	Unitaria niños	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Canteras	Unitaria niños nº 2	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Las Grillas	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Los Beatos	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Valdelentisco	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	El Plan	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Santa Lucía	Unitaria niños nº 3	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Santa Lucía	Unitaria niñas nº 3	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Los Puertos	Unitaria niños nº 2	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Los Puertos	Unitaria niñas nº 2	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Barrio de la Concepción	Unitaria niños nº 2	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Barrio de la	Unitaria niñas	25-noviembre-	5-diciembre-1933

		Concepción		1933	
Cartagena	Cartagena	Los Dolores	Unitaria niñas nº 4	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Los Dolores	Párvulos	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	El Retén (*)	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Barrio Peral	Unitaria niñas nº 3	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Barrio Peral	Unitaria niñas nº 4	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Los Barreros	Unitaria niños nº 1	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Los Barreros	Unitaria niños nº 2	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	San Isidro	Unitaria niñas	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Barrio de San Antón	Unitaria niños nº 3	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Barrio de San Antón	Unitaria niños nº 4	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Barrio de San Antón	Unitaria niñas nº 2	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	El Palmero	Unitaria niñas	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Cartagena	Cartagena	Los Salazares	Mixta	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Murcia	Torre Pacheco	Lo Ferro	Unitaria niñas	25-noviembre-1933	5-diciembre-1933
Totana	Alhama de Murcia	Alhama de Murcia	Unitaria niños nº 6	19-febrero-1934	4-marzo-1934
Totana	Alhama de Murcia	Alhama de Murcia	Unitaria niños nº 3	19-febrero-1934	4-marzo-1934
Mula	Campos del Río	Campos del Río	Unitaria niños nº 2	19-febrero-1934	4-marzo-1934
Mula	Campos del Río	Campos del Río	Unitaria niñas nº 2	19-febrero-1934	4-marzo-1934
Caravaca	Cehegín	Barrio de las Maravillas	Párvulos	19-febrero-1934	4-marzo-1934

Murcia	Torre Pacheco	Los Infiernos- San Cayetano	Mixta	19-febrero-1934	4-marzo-1934
Murcia	Torre Pacheco	Pasico de Hortichuela	Mixta	19-febrero-1934	4-marzo-1934
Cieza	Villanueva	Villanueva del Río Segura	Unitaria niños nº 2	19-febrero-1934	5-marzo-1934
Cieza	Villanueva	Villanueva del Río Segura	Unitaria niñas nº 2	19-febrero-1934	5-marzo-1934
Mula	Ceutí	Ceutí	Párvulos	19-febrero-1934	5-marzo-1934
Caravaca	Calasparra	Calasparra	Dirección Graduada	12-marzo-1934	22-marzo-1934
Caravaca	Calasparra	Calasparra	Sección Graduada	12-marzo-1934	22-marzo-1934
Caravaca	Calasparra	Calasparra	Sección Graduada	12-marzo-1934	22-marzo-1934
Caravaca	Calasparra	Calasparra	Sección párvulos	12-marzo-1934	22-marzo-1934
Caravaca	Caravaca	Casicas de Archivel	Mixta	19-junio-1934	24-junio-1934
Caravaca	Caravaca	Moraleja de Abajo	Mixta	19-junio-1934	24-junio-1934
Murcia	Beniel	El Mojón	Mixta	21-agosto-1934	31-agosto-1934
Murcia	Murcia	Rincón de Seca	Párvulos	21-agosto-1934	31-agosto-1934
Murcia	Murcia	El Puntal	Unitaria niñas	21-agosto-1934	31-agosto-1934
Murcia	Murcia	Los Garres	Unitaria niños nº 2	21-agosto-1934	31-agosto-1934
Murcia	Murcia	Los Garres	Unitaria niñas nº 2	21-agosto-1934	31-agosto-1934
Murcia	Murcia	Espinardo	Unitaria niños nº 4	21-agosto-1934	31-agosto-1934
Murcia	Murcia	Espinardo	Unitaria niñas nº 4	21-agosto-1934	31-agosto-1934
Murcia	Murcia	Beniaján	Sección Graduada	21-agosto-1934	31-agosto-1934
Murcia	Murcia	La Azacaya	Unitaria niñas	21-agosto-1934	31-agosto-1934
Caravaca	Cehegín	Cehegín	Párvulos nº 2	29-octubre-1934	5-noviembre-1934
Yecla	Jumilla	La Raja	Mixta	29-octubre-1934	5-noviembre-1934
Murcia	San Pedro del Pinatar	San Pedro del Pinatar	Párvulos	1-noviembre- 1934	4-noviembre-1934
Murcia	Beniel	El Raiguero	Unitaria niños	2-diciembre- 1934	11-enero-1935
Murcia	Beniel	El Raiguero	Unitaria niñas	2-diciembre- 1934	11-enero-1935

Yecla	Jumilla	Cañada del Trigo	Unitaria niñas	2-diciembre-1934	11-enero-1935
Caravaca	Caravaca	Navares Abajo	Mixta	14-junio-1935	22-junio-1935
Cieza	Abanilla	La Zarza	Mixta	23-julio-1935	26-julio-1935
Caravaca	Moratalla	Casas de Aledo	Mixta	16-septiembre-1935	19-septiembre-1935
Caravaca	Moratalla	Casas del Puerto	Mixta	16-septiembre-1935	19-septiembre-1935
Caravaca	Moratalla	Otos	Mixta	16-septiembre-1935	19-septiembre-1935
Caravaca	Moratalla	Lentiscar	Mixta	16-septiembre-1935	19-septiembre-1935
Caravaca	Moratalla	Cañada de la Cruz	Unitaria niñas	16-septiembre-1935	19-septiembre-1935
Totana	Alhama	Flotas	Mixta	28-septiembre-1935	5-octubre-1935
Cieza	Abanilla	Abanilla	Párvulos	31-octubre-1935	13-noviembre-1935
Murcia	Beniel	La Basca	Unitaria niños	31-octubre-1935	13-noviembre-1935
Murcia	Beniel	La Basca	Unitaria niñas	31-octubre-1935	13-noviembre-1935
Cartagena	Cartagena	Los Belones	Párvulos	31-octubre-1935	13-noviembre-1935
Cartagena	Cartagena	El Granero	Mixta	31-octubre-1935	13-noviembre-1935
Murcia	Murcia	El Raal	Unitaria niños nº 3	31-octubre-1935	13-noviembre-1935
Murcia	Murcia	El Raal	Unitaria niñas nº 2	31-octubre-1935	13-noviembre-1935
Murcia	Murcia	Cañada Hermosa	Mixta	31-octubre-1935	13-noviembre-1935
Murcia	Murcia	El Palmeral	Mixta	31-octubre-1935	13-noviembre-1935
Yecla	Jumilla	La Zarza	Mixta	30-diciembre-1935	9-enero-1936
Yecla	Yecla	Raspay	Mixta	30-diciembre-1935	9-enero-1936

(*) En la escuela mixta del Retén alojada en el antiguo casino fue nombrada maestra Carmen Conde tomando posesión el 18/12/1933.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Libros de Registro de escuelas y maestros, Libros 5 y 6, AGRM.

Durante el segundo bienio se crearon 128 escuelas de las que 4 eran graduadas entre dirección y secciones; 63 unitarias, siendo 30 de niñas y 33 de niños; 50 mixtas y 11 de párvulos. A las que habría que sumar 30 secciones de graduadas anejas a la Normal para prácticas de alumnos³ y una Escuela Preparatoria para el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza que no se incluyen en la relación. Aunque el recuento de escuelas creadas se ha realizado siguiendo las fechas estrictas de inicio y fin de cada etapa de gobierno republicano, cabe pensar que las 78 creaciones fechadas a 25 de noviembre de 1933 fueron solicitadas y tramitadas antes del cambio de bienio con lo cual podrían atribuirse a la primera etapa de gobierno. Al margen, más allá de esta cuestión y como ya se ha anotado, se dio en Murcia un importante impulso a las creaciones escolares durante el gobierno republicano.

Por partidos, donde mayores creaciones se dieron fue en Murcia con 35 creaciones escolares, seguida por el partido de Cartagena que contó 31 creaciones y Caravaca con 15 creaciones.

Murcia se convirtió en la cuarta provincia donde más escuelas se crearon durante la Segunda República, y sobre todo en el primer bienio, por delante de provincias como Barcelona o Sevilla⁴ (Pérez Galán, 1975, p. 337). La principal diferencia respecto a las creaciones de la etapa anterior radica en que aun siguiendo un ritmo acelerado y quizá con cierta falta de orden en las prioridades pues se atendían y aceptaban todas las solicitudes recibidas en el Ministerio, durante la República sí hubo un proyecto coherente en la configuración de una red escolar que equilibrase los profundos contrastes entre los centros más urbanos y las áreas periféricas. De hecho, aun pudiendo aceptar que la falta era tanta que todavía resultaban insuficientes, el gran logro republicano en Murcia fue abrir escuelas donde antes no había, posibilitando un aumento de la matrícula y la asistencia escolar, y donde ya existían, ampliar su número para reducir así la ratio por alumno. La política escolar republicana murciana centró su

³ Dichas creaciones aunque aparecen reflejadas en el Libro 6 de Registro de Escuelas y Maestros no se han consignado en la relación inserta en la Tabla 9.2 pues al tratarse de anejas a la Normal se hallaban claramente en el caso urbano de la ciudad de Murcia.

⁴ La *Revista de Pedagogía* informaba en 1935 que en Murcia se habían creado desde el 14 de abril de 1931 a abril de 1935, un total de 544 unidades, ocupando el cuarto lugar tras Valencia con 658 unidades, Madrid con 602 unidades y Oviedo con 561 unidades (tomo XV, pp. 369 a 372).

atención en la escuela primaria como vehículo de reforma social y como núcleo educativo y cultural a partir del cual aumentar las tasas de alfabetización en cada uno de los municipios que conformaban la provincia.

A partir de febrero de 1936 con el triunfo del Frente Popular de izquierdas en las elecciones se repusieron los ayuntamientos democráticos y aunque en el contexto educativo se abogó por una vuelta a la política reformista más activa debiendo impulsar nuevamente el ritmo de creación de escuelas primarias, mantener el fomento de cantinas, roperos, colonias y demás instituciones complementarias, en la provincia de Murcia no hay noticias de creación de nuevas escuelas durante los citados meses, ni en el ámbito urbano ni en el rural. Sí existieron no obstante solicitudes y demandas como en el caso de la diputación de Hoyamorena en Torre Pacheco donde no existía hasta la fecha escuela de niñas pues éstas eran atendidas por el maestro en la escuela de niños “por amor a la enseñanza y sin obligación por su parte” y en caso de querer instruirse en las labores de su sexo debían andar cuatro kilómetros lo que implicaba gran sacrificio e irregular asistencia. Los vecinos firmantes apelando al ánimo del nuevo Ministro de Instrucción Pública reclamarían su creación (22/03/1936. Legajo 92, expediente 45, AMTP) que al parecer quedó archivada con el inicio de la guerra. Igual suerte corrieron las solicitudes de escuelas en Los Marines en Dolores de Torre Pacheco donde habían 48 niños y niñas y ninguna escuela y en Los Alcázares, parte de poblado que pertenecía a Torre Pacheco con más de 100 menores y ninguna escuela (15/04/1936. Legajo 92, expediente 43, AMTP). En la Ermita de Burgos, paraje huertano del partido de Murcia, no existió escuela hasta bien entrados los años 50.

9.2. El proceso de sustitución de la enseñanza religiosa en Murcia

El triunfo de la candidatura antimonárquica en Murcia abrió la posibilidad de poner fin, o al menos limitar en la práctica, la instrumentalización católica de la educación e iniciar un proceso de modernización del país y socialización de la cultura (González Martínez, 1990, p. 71). Así, durante la Segunda República las relaciones entre la Iglesia y el Estado “adquirieron coyunturalmente características explosivas” (González Martínez, 1990, p. 51), reflejo de la rivalidad por el predominio y mantenimiento de la hegemonía ideológica en las distintas instituciones de la sociedad civil entre las que encontramos la escuela.

Ya desde los finales años diez la hegemonía política mantenida por el bloque conservador y tradicionalista entró en un período de crisis que fue agravado por la posterior dictadura de Primo de Rivera. El cambio político del 14 de abril fue una muestra clara de dicha crisis aunque, en acertadas palabras de Tuñón de Lara “quienes perdían el poder político conservaban las palancas del poder económico y sus penetraciones ideológicas y orgánicas en los aparatos del Estado” (1986, p. 36). Conscientes de ello y desde el primer momento de su llegada al poder, los republicanos tratarían de hacerse con la hegemonía ideológica iniciando un proceso de laicización del país que pensaban indispensable para su modernización y para superar el secular atraso cultural. Para los republicanos socialistas y radical socialistas “laicizar era modernizar”⁵ y era necesario sacar al país del atraso a todos los niveles a que lo había conducido la Monarquía y posterior Dictadura (Vilar, 1986, p. 36). Sin embargo, el proceso de laicización contemplado en algunos de los primeros programas de reforma derivó pronto en un anticlericalismo reflejo de la hostilidad contra todo lo que se relacionaba con el clero y que tuvo su representación en la aprobación del artículo 26 de la Constitución (González Martínez, 1990, p. 57). Por ello quizá esta actitud más drástica de oposición a los miembros de las órdenes religiosas implicó cambios de actitud entre los políticos que formaban parte del nuevo Gobierno. A nivel ideológico y en Murcia, al igual que en el resto del país, se configuraron dos posturas contrapuestas entre sí asimilando la religión católica con la derecha política y frente a ésta la izquierda anticlerical, “la supuesta incompatibilidad entre la razón y la democracia y el dogma católico era en realidad el principal fundamento del anticlericalismo” (Avilés Farré, 1985, p. 325). De este modo, la cuestión ideológica adquirió tintes políticos⁶ y además,

⁵ La actitud típica del intelectual ante la Iglesia que hunde sus raíces en las filosofías racionalistas e inmanetistas y en el krausismo, configura una mentalidad que deriva en una actitud de rechazo ante la institución eclesiástica a la que se observa como freno para el progreso, la incultura como arma de dominación (de ahí que la postura crítica de la clase obrera y campesina rechace a la Iglesia como institución). En España la ILE adoptó el krausismo casi como un estilo de vida, como una moral y como un compromiso vital (Samaniego Boneu, 1977, p. 20). Muchos de los primeros políticos que formaron parte del Ministerio de Instrucción Pública eran de clara influencia institucionista y este pensamiento se reflejó en sus decisiones políticas. Sin embargo, el grupo fue muy heterogéneo tanto en el terreno político como filosófico como en su modo de entender la religión, lo que implica que se les haya denominado más como innovadores frente a la tradición (construcción del hombre nuevo) y como racionalistas en cuanto a creencias (espiritualidad humana).

⁶ El anticlericalismo no es algo que inventase la República. La alianza entre poder civil e ideológico hunde sus raíces en la conversión del catolicismo como religión oficial del país. Señala Gerald Brenan (1962) que ya desde los tiempos de la Monarquía y Dictadura existía una clara connivencia con la Iglesia y durante las elecciones quedaron muy claros los intereses conjuntos de Monarquía e Iglesia. “La instrumentalización ideológico-política de la Iglesia por determinados regímenes para legitimarse conduce, por asociación, a que una vez destruido este régimen se intente poner fin a los privilegios disfrutados por la institución legitimadora” (González Martínez, 1990, p. 52). Ello explica la actitud

ambas posturas se identificaron con actitudes y valores contrapuestos, enfrentados en los discursos, aunque no reales en la práctica: derecha garante del orden/ izquierda generadora de desorden.

El anticlericalismo español fue muy ambiguo, y en los debates sobre la escuela laica quedó claramente manifiesto. Si para unos significó la puesta en práctica de una política laica extendida a todos los ámbitos de la vida social y en el concreto de la escuela “la libertad religiosa y el respeto a la conciencia del niño y del maestro” (Decreto de 6/05/1931, *Gaceta de Madrid* del 09/05/1931, pp. 619-620), para otros, se interpretó como una lucha abierta contra la religión católica, y en el caso escolar, como la imposición oficial de “una escuela sin Dios” (Herrera Oria, 1934b, pp. 315-316). Estas diversas actitudes originaron al tiempo diversas reacciones tanto a nivel institucional como en el plano social generando explosiones hostiles y agresivas unas en defensa y otras contra la Iglesia; de este modo, se interpreta la quema de conventos y los ataques contra sectores católicos por parte de algunos sectores de la población (González Martínez, 1990, p. 53).

En el espacio escolar se dio el caso de una maestra en Calasparra, en el partido de Caravaca, que ordenó a las niñas cubrirse la cabeza con el velo para llevarlas a misa, lo que provocó las protestas de los concejales republicanos, o el caso de otra niña en el mismo pueblo de un colegio religioso que al rompersele una vinajera se le aconsejó “cantar viva a Cristo Rey y que los que mandan son enemigos” (sesión 03/09/1932, A.C., AMCI). En Cartagena a escasos dos meses de proclamarse la República algunos ediles denunciaban “el hecho de que el maestro de Escombreras y en la escuela de Santa Florentina se obliga a los padres de los alumnos a que soliciten la enseñanza religiosa (...) dan a los alumnos unos papeles conteniendo la petición de dicha enseñanza para que los firmen los padres” (sesión 05/06/1931, A.C., AMC). En Lorca se denunciaba

republicana y las medidas adoptadas contra la Iglesia y sus privilegios. Sin embargo, la cuestión de las creencias y convicciones individuales es mucho más compleja y profunda, matiza Brenan “una Iglesia nacional, incluso cuando ha caído muy por debajo de la misión que de ella se espera, tiene recursos distintos de los de un partido político. No se la ha de juzgar, tal como los anglosajones nos inclinamos a hacerlo, como una especie de sociedad ética de origen divino, cuya salud y cuya fuerza dependen exclusivamente del espíritu religioso de sus miembros. Aun en sus momentos de mayor decadencia, ocupa una posición clave en la estructura social del país, y no es fácil arrebatarle esa posición, especialmente en las sociedades rurales. Además, cuando se trata de una Iglesia católica, tiene una cierta capacidad insospechada de resurgimiento y expansión, porque puede dar algo que la gente busca con afán en tiempos difíciles. Esto es especialmente cierto en España, donde una mentalidad destructiva y escéptica va unida, a menudo en la misma persona, a un ansia profunda de fe y certeza (...) ella es el poder que permanece cuando han pasado las guerras y las revoluciones, cuando todo lo demás ha fracasado; está en la posición del padre al que, de mejor o peor gana, regresa el hijo pródigo” (1950, prólogo a la segunda edición, p. 6).

que en las graduadas de San Cristóbal se obligaba a las niñas a rezar (sesión 12/11/1932, A.C., AML). Por otra parte, se solicitaba el cierre de la escuela instalada en el asilo de San Diego regentada por un capellán sin título de maestro y se pedía también la clausura de la escuela de niños del convento de los franciscanos por “ser contrarios a las más elementales normas de la pedagogía” (sesión 17/12/1932, A.C., AML). En Cehegín se abrió expediente a varios maestros por incumplir el laicismo en sus escuelas (sesión 13/09/1932, Registro de actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza, AGRM). Igualmente, por ejemplo en el caso de Molina de Segura se denunciaba a la maestra nacional Rosario Morte Guridi por acompañar en procesión a las niñas que habían hecho la comunión (sesión 21/05/1932, Registro de actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza, AGRM), y en 1933 tras aprobarse la Ley de Confesiones, un grupo de quince personas conocidos como los “quincenarios” fueron detenidos por causar disturbios al oponerse a la retirada de crucifijos en las escuelas. El diario *La Verdad* publicó una ardiente defensa de los mismos acompañada de un folleto apoyando su actuación. En mayo de 1934 el mismo diario alertaba a los padres de la localidad con un llamativo título “lo que enseñan a los niños en la Casa del Pueblo de Molina de Segura” sobre “perniciosas enseñanzas (...) obligando a unos e inculcando a otros el mayor odio y deprecio a curas y sacerdotes y a todo lo que huele a Iglesia” (*La Verdad*, 02/05/1934, p. 7). En claro contrapunto, en Cehegín unos maestros eran acusados por los padres de no cumplir lo referente al laicismo en las escuelas (sesión 24/05/1932, actas Consejo Local de Primera Enseñanza, AMCe). Aunque también, en la misma sesión, la agrupación socialista de la localidad se quejaba al Consejo de pasar por alto “los manejos antirrepublicanos de ciertos maestros” y la retirada de algunos niños “por las calumnias que los enemigos de la República inventan contra otros maestros” pues desde el púlpito el cura llegó a decir de ellos que eran “ateos y degenerados y que todos los padres que fueran buenos católicos y honrados inmediatamente retiraran a sus hijos de dichas escuelas”. Además, Celestino Segura Villa (posterior presidente del Consejo a partir de 1934⁷) se declaraba abiertamente monárquico y así lo consignaba en sus artículos en el diario *La Verdad* que daba a leer a los niños en su escuela “haciendo comentarios indignos de su profesión”. Igualmente, según declaración de sus alumnos

⁷ En palabras de Sánchez Morales mantuvo un carácter conservador a ultranza y practicó un catolicismo integrista que trató de imponer a sus alumnos. Además, según testimonio de Salvador Zorita, maestro que le sucedió al frente del Consejo Local, por su carácter extremista y radical hubo de sufrir constantes enfrentamientos con sus propios compañeros (1990, p. 438). Como dato curioso indicar que bajo su presidencia se señalaron como días festivos el de los santos de cada uno de los maestros del municipio (sesión 07/04/1935, actas Consejo Local de Primera Enseñanza, AMCe).

en sus libretas debían copiar por orden del maestro “¡Viva la Monarquía! Y ¡Muera la República! (...) los obligan que vayan a hacer confesiones religiosas (...) y le castigaron inquisidoramente por ser su padre de la Casa del Pueblo (...) le amenazó con echarle y lo tuvo toda la mañana de rodillas por olvidar el catecismo” (sesión 24/05/1932, actas Consejo Local de Primera Enseñanza, AMCe).

La respuesta del Consejo no pudo ser más desatinada pues desentendiéndose de tales asuntos, argumentaba que ese tema “no le incumbe en absoluto, toda vez que dichos maestros como ciudadanos tienen completa libertad de pensar, opinar y profesar las ideas que estimen por conveniente” además, como no habían escuchado de forma directa las declaraciones de los niños dudaban de la realidad de los hechos (sesión 07/06/1932, actas Consejo Local de Primera Enseñanza, AMCe).

Al respecto, anota Carmen González que el anticlericalismo murciano no respondió a una actitud emocional e irracional como se ha tendido a interpretar por parte de la historiografía contemporánea, sino que más bien se debió a un conjunto de factores que tuvieron que ver con la secular vinculación de la institución eclesiástica con la Monarquía, su poder ideológico y económico en el orden social, y su actitud clasista⁸.

Desde los primeros meses de gobierno, la Junta republicana de la ciudad de Murcia secundada por los ayuntamientos de Ricote, Fortuna, Caravaca, Lorquí, La Unión, Lorca y Cartagena⁹ apoyó la expulsión de las congregaciones religiosas, especialmente de la Compañía de Jesús. Ante ello la respuesta de los sectores católicos no se hizo esperar. Desde las páginas de *La Verdad* acusaron a los concejales de sentimientos “antirreligiosos”, de fomentar el segregacionismo y los llamaron incluso “bolcheviques”, en alusión a los socialdemócratas rusos liderados por Lenin (ver 27/05/1931; 31/05/1931; 07/06/1931 y 30/06/1931). En este sentido y aun a pesar de los ataques y los conflictos devenidos, la política de los primeros gobernantes fue coherente con la práctica desarrollada. En enero de 1932 la corporación cartagenera acordaba suprimir las subvenciones municipales a las enseñanzas no laicas y el 19 de febrero el socialista Hernánsaez solicitaba al Gobierno autorización para impartir en las escuelas

⁸ Manuel Tuñón de Lara (1976) defendió la necesidad de estudios históricos serios relacionados con la quema de conventos pues se debe profundizar en el análisis de los factores que desencadenaron tales sucesos, en el uso propagandístico que la derecha hizo de los mismos y que además implicaron que miembros del bajo clero y simples creyentes se apartasen del nuevo régimen.

⁹ En la gestión del ayuntamiento cartagenero durante los años republicanos se observa un decidido propósito por llevar a la práctica en el plano local todos los proyectos del gobierno de la nación (Victoria Moreno, 1999, p. 322). En 1931 se constituyó en la ciudad una sección de la Liga Nacional Laica, precedente de las conductas anticlericales que contó con numerosos afiliados emprendiendo grandes campañas de propaganda contra la Iglesia.

la asignatura de “Historia de las religiones”¹⁰ (Victoria Moreno, 2015, p. 346). Con todo además, y aun a pesar de las críticas de los sectores católicos, la política desarrollada no trató de exacerbar conflictos pues por ejemplo actos religiosos con carácter público como las procesiones de Semana Santa con gran arraigo y seguimiento en municipios como Murcia, Lorca¹¹ y Cartagena continuaron celebrándose. Igualmente, el calendario escolar más allá de alguna pequeña rencilla a nivel local, respetó junto al verano, las fiestas religiosas de navidades, los festejos a los santos y santas de cada pueblo y semana santa (sesión 29/12/1931, Registro de actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza, AGRM). Igualmente las celebraciones privadas de conmemoración religiosa como la fiesta del crucifijo mantuvieron su continuidad, únicamente con exigencia de regulación oficial cuando trascendían los muros de las Iglesias. En el partido de Totana se dio el caso de un cura amonestado por celebrar procesión y no informar al alcalde, *La Verdad* aprovecharía la noticia para desacreditar al gobierno y criticar su postura antirreligiosa (La Verdad, 05/05/1932, p. 2).

La supresión de los colegios religiosos tras la aprobación de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de mayo de 1933 supuso en Murcia al igual que en otras provincias, un problema derivado tanto por la sustitución de centros, como por el reemplazo del profesorado. No era una cuestión sencilla pues claramente faltaban edificios donde emplazar escuelas y faltaban docentes que las regentasen. Así, ya desde fines de 1932 se solicitaba al Estado la cesión de antiguos conventos, de la residencia de los Jesuitas (monasterio de San Jerónimo) y del Palacio Episcopal, entre otros, para ser aprovechados con destino a escuelas o edificios de beneficencia. En el caso de Cartagena según instrucciones de la Comisión mixta local en agosto de 1933 se decidía ampliar los edificios destinados a escuelas nacionales, aumentar las secciones de graduadas y crear 44 nuevas plazas de maestros y maestras para cubrir las necesidades educativas del municipio. En septiembre los estudiantes de los colegios religiosos

¹⁰ Junto a ello miembros del ayuntamiento cartagenero propusieron incluso que, en uso de la cultura de los pueblos,

considerar que al hacer desaparecer los cuadros y figuras representativas de la Iglesia católica se abre ante la inteligencia de los niños una interrogación difícil de cubrir a los maestros”, por ello alegaban que “en todas las escuelas tanto nacionales como municipales, deben haber cuadros y figuras, que sin preferencia de sitio en su colocación, representen a las personas creadoras de estas religiones, para que el maestro pueda, en todo momento, indicar a los niños la historia, significación y evolución de las mismas (sesión 19/02/1932, A.C., AMC).

¹¹ En Lorca además la Semana Santa fue reconocida como fiesta propia y en el calendario de festivos se declararon como inhábiles jueves y viernes santo. Así afirma López Ayala que no se produjo en Lorca ningún proceso “de descristianización” y los años de la República no resultaron “nada recesivos para las procesiones” (2019, pp. 188-189).

comenzaron a ser distribuidos entre los grupos escolares de la ciudad. En Calasparra se acordó la instalación provisional de tres clases de niñas y una de párvulos más material, para acoger a los escolares del Colegio de monjas, la Comisión mixta provincial alabó la actuación municipal en defensa de la laicidad (Robles Requena, 2012, p. 144). Sin embargo, en 1934 la medida quedó en suspenso y el nuevo ayuntamiento solicitó la revocación de las creaciones, el problema se alargaría hasta 1935 cuando aún se debatía en el municipio sobre la sustitución (Robles Requena, 2012, pp. 154 y 162). En Archena, en el partido de Mula, la noticia sobre la sustitución causó un mal efecto, pues no habiendo escuela de párvulos y siendo infinidad de niños y niñas (la que existía era propiedad de las Hermanas de la Consolación) “de no estar allí recogidos, estarían expuestos a mil peligros mientras sus padres trabajan en los almacenes” (La Verdad, 06/06/1933, p. 7). El ayuntamiento no adoptó una decisión en firme y los años transcurrieron hasta que de nuevo bajo el mandato del Frente Popular la cuestión fue retomada. En julio de 1936, ya iniciada la guerra, el edificio del colegio de monjas fue incautado para ser utilizado como Casa del Pueblo, y posteriormente sede de las milicias populares y del Socorro Rojo. En Yecla, el edificio del colegio Calasancio de los mojes escolapios tras ser incautado, fue utilizado para albergar en la planta baja una escuela de niños y en la planta alta un instituto de segunda enseñanza. Durante la guerra fue utilizado como parque móvil militar.

De forma paralela y ante este nuevo escenario los sectores católicos llevaron a la práctica el proceso de autosustitución que consistía en crear nuevas entidades o asociaciones tipo mutualidades, asociaciones de padres y sociedades anónimas con carácter laico y colocar a su profesorado provisto de títulos oficiales (Bello Trompeta, 1933, p. 1). De este modo, la mayoría de los centros religiosos fueron transformados en mutualidades escolares y la enseñanza religiosa cesó allí donde no fue rentable. Así, bajo una apariencia laica se ocultaba la enseñanza confesional. En este contexto es además donde debe situarse la creación de la citada Sociedad Anónima de Enseñanza Libre (SADEL) en junio de 1933 por iniciativa de la Confederación Católica de Padres de Familia. En palabras de Bello, “así, la Iglesia se adelanta y las Órdenes, dejándole al Estado la tierra dura y pobre, no pierden un solo alumno que les interese conservar. En los pueblos pequeños no tienen colegios. En las ciudades y villas ricas concentrarán los actuales, poniéndolos a cargo de esas Sociedades anónimas” (Bello Trompeta, 1933, p. 1). En esta línea debe entenderse el cambio de orientación del Colegio de los Hermanos Maristas de Cartagena:

[en 1932] sustituyeron los hábitos por el traje seglar y, en posesión de los títulos correspondientes, tramitaron la instalación de un colegio, acogido a las normas de los privados, que llamaron Colegio de la Sagrada Familia. La enseñanza es la misma, confesional y fanática, son las mismas personas, pero según ellos, ya dentro de las normas legales de la enseñanza privada. Aparentan no vivir en comunidad, hospedándose conjuntamente en una casa de huéspedes, e inclusive, tienen algunos maestros de primera enseñanza para algunas clases (sesión 06/03/1936, A.C., Caja 1.234, AMC).

De igual modo, en Totana, a fin de que el colegio San Buenaventura regentado por los franciscanos capuchinos se mantuviese abierto, padres de alumnos, vecinos y profesores fundaron la Mutua Cultural de Totana que siguió impartiendo enseñanzas (Cánovas Mulero, 2015, p. 604).

Similar procedimiento se llevó a cabo con los colegios Sagrado Corazón, Nuestra Señora del Carmen, Jesús-María, San Francisco de Sales, San José y La Purísima de la capital murciana. Además, para gestionar la cuestión de la sustitución se creó una Comisión Mixta Provincial de la Sustitución de la Enseñanza Religiosa en 1933 y en diciembre del mismo año la Comisión de Cultura Pública de Murcia informaba que la sustitución no suponía en la provincia ningún problema “todos los establecimientos que venían sosteniendo enseñanza con personal religioso se habían transformado en colegios privados laicos con personal titulado” (González Martínez, 1990, p. 80). Semejante proceder se daría también en las distintas provincias españolas. Para el caso de la provincia Murcia existían en 1930 cinco comunidades de religiosos dedicados a la enseñanza y quince de religiosas que regentaban escuelas (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1933, p. 667). Para fines del curso de 1932 se contaban 59 centros religiosos con una matrícula de 5.926 escolares¹², gran parte de los cuales se ubicaban en entornos urbanos. En cuanto a la escuela rural, poco afectó el proceso pues claramente en los pequeños pueblos y aldeas no había colegios religiosos. Algo más se notaron actitudes relacionadas con la supresión de símbolos religiosos en las escuelas que algunos vecinos y autoridades observaron con recelo.

¹² No existe unanimidad en cuanto a las cifras, el conservador *El Debate* fue el primero en ofrecerlas aportando datos que superaban en número importante a los oficiales. La mayoría no obstante estaban ubicados en zonas urbanas (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1934, p. 65).

El cambio de signo político avenido con el bienio radical cedista y posiblemente también la falta de fondos económicos para hacer frente a la sustitución, impidieron que la República siguiese por ese camino. Autores como Varela Díaz estudiaron junto a la cuestión económica, la falta de eficacia de estas medidas al anteponer el simbolismo político de la legislación anticlerical a su posible eficacia (1978, pp. 103-104). A partir de noviembre de 1934 y hasta el triunfo del Frente Popular, se interrumpió la política laica desarrollada por los ayuntamientos y muchas de las medidas anteriormente adoptadas quedaron sin aplicación.

A partir de febrero de 1936 se retomó y aceleró la antigua política anticlerical con nuevos acuerdos que denotaban más un simbolismo político que auténticas reformas religiosas. Se incautaron todos los edificios destinados a la enseñanza confesional y desde el Ayuntamiento de la capital se informaba que faltaban 20 escuelas en el casco urbano para absorber la matrícula escolar que quedaba sin instrucción tras el inmediato cierre de los colegios religiosos:

con la creación de estas 20 escuelas se acomete la resolución de un problema fundamentalmente político, satisfaciéndose el legítimo anhelo de los partidos republicanos y obreros que constituyen el Frente Popular y por otro lado se atiende a los intereses generales de la Cultura Pública de esta ciudad (Sesión 20/03/1936, A.C. AMM).

En Cartagena las organizaciones FETE-UGT asumieron a gran parte del alumnado de centros religiosos agrupándolos en 50 de sus escuelas e impartiendo enseñanza a unos 2.500 escolares. Sin embargo, tras el inicio de la guerra se produjo un recrudecimiento de dicha política plasmado en acciones tales como fundición de las campanas y tubos de órgano para uso del metal en industrias de guerra, demolición de la escultura del Sagrado Corazón de Monteagudo... La cuestión religiosa fue sin duda una cuestión compleja. Es significativo el caso de que en las elecciones de 1936 se publicó en Calasparra un manifiesto llamando al voto del Frente Popular por parte de los católicos cristianos, apelando a “la impía alianza ente poder, riqueza y religión” por parte de una política “corrompida y repugnante” respecto al espíritu de la verdad presente en el mensaje de Jesús (en Robles Requena, 2012, p. 180). Claramente, y como ya se ha apuntado, la Iglesia desempeñaba una posición clave en la estructura social del país y aún más central en los contextos rurales pues ofrecía fe y certeza en tiempos complicados que ya empezaban a ser muy inciertos.

9.3. Escolarización y fomento de la asistencia escolar

El aumento del número de escuelas durante la Segunda República tuvo un importante impacto en la provincia y ello repercutió sin duda en un aumento de los índices de escolarización. Aunque no se cuenta con series estadísticas que permitan conocer las cifras exactas y su evolución concreta durante los años de la República, se pueden establecer comparaciones con los datos existentes. Así, se conoce que en el curso 1928-1929 la población escolar matriculada en la provincia era de 39.130 escolares sobre un total de 111.762 menores aproximadamente, siendo 21.097 niños y 18.033 niñas, lo que equivalía a un 35% (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1933, p. 51).

En 1932 el número de matriculados aumentó notablemente y siguió en aumento durante los años siguientes¹³. Los datos relativos al curso 1932 pueden leerse en la siguiente tabla:

Tabla 9.3

Datos estadísticos por sexos de la provincia de Murcia relativos a la población en edad escolar, a la matrícula y a la asistencia, hacia 1932.

	Población escolar	Matrícula	Asistencia media en el curso	Porcentaje de matrícula	Porcentaje de asistencia media de los matriculados
Niños	68.074	32.266	19.940	47,39%	61,79%
Niñas	67.471	27.686	18.451	41,03%	66,64%
TOTAL	135.545	59.952	38.391	44,23%	64,03%

Fuente: Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1934, p. 62.

Los datos relativos al curso 1933 pueden leerse en la siguiente tabla:

¹³ Aunque se tiene en cuenta el consiguiente crecimiento de la población durante los años que transcurren y el número de escolares que superan los 14 años, también se debe pensar en aquellos que acceden a las escuelas a partir de los 6 años, por tanto aun siendo estimado el crecimiento es notorio.

Tabla 9.4

Datos estadísticos por sexos de la provincia de Murcia relativos a la población en edad escolar, a la matrícula y a la asistencia, hacia 1933.

	Población escolar	Matrícula	Asistencia media en el curso	Porcentaje de matrícula	Porcentaje de asistencia media de los matriculados
Niños	64.283	34.085	23.037	53,02%	67,58%
Niñas	71.162	30.167	19.467	42,39%	64,53%
TOTAL	135.445	64.252	42.504	47,43%	66,15%

Fuente: Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1935, pp. 82-83.

Se vuelve a contar con cifras tras la guerra. Los datos para inicios de 1941 son los siguientes:

Tabla 9.5

Datos estadísticos por sexos de la provincia de Murcia relativos a la población en edad escolar, a la matrícula y a la asistencia, a 1 de enero de 1941.

	Población escolar	Matrícula	Asistencia media en el curso	Porcentaje de matrícula	Porcentaje de asistencia media de los matriculados
Niños	54.521	23.041	17.034	42,26%	73,92%
Niñas	60.142	22.108	13.272	36,75%	60,03%
TOTAL	114.663	45.149	30.306	39,37%	67,12%

Fuente: Ministerio de Trabajo. Dirección General de Estadística, 1943, pp. 200-201.

Lo primero que se observa es una evolución gradual en los porcentajes de matrícula y asistencia respecto al total de población escolar. Aun siendo un crecimiento débil y con escaso margen temporal de medida, la tasa de escolarización de la población en edad escolar pasó del 35% en el curso 1928-29 al 44,23% en 1932 al 47,43% en 1933 descendiendo presumiblemente después por el inicio de la guerra y situándose en unos índices menores tras el final de la contienda. En este sentido, se ha de tener en cuenta que Murcia actuó como ciudad de retaguardia durante el conflicto y acogió de hecho a muchos menores refugiados de la vecina provincia valenciana y de Cataluña. Posiblemente muchos de estos niños volvieron a sus ciudades tras la guerra y otros ya sobrepasaron la edad escolar al final del conflicto. No obstante, los efectos se dejaron sentir pues sobre todo entre los mayores de 10 años es muy posible que en los años

cuarenta, dado el contexto socioeconómico sobrevenido, muchos ni se planteasen la asistencia a la escuela como una práctica necesaria.

El aumento observado al comparar las cifras de 1928-29 a 1933 sí permite observar avances en el proceso de escolarización a nivel provincial que además se corresponden en al ámbito nacional con una evolución relacionada con el tiempo y la edad. Así al comparar períodos de tiempo más dilatados, el proceso denota una alfabetización gradual y progresiva encaminada a su plenitud (ver De Gabriel Fernández, 1997b, p. 220 cuadro II).

En cuanto a la diferencia entre niños y niñas, las cifras tanto de matrícula como de asistencia media sobre el total, son más bajas, causa en palabras del inspector Torregrosa del ambiente y de la poca estimación de la cultura popular en Murcia, “el mayor analfabetismo persistente e irreductible de las mujeres tiene su fundamental explicación en la supervivencia del prejuicio de ser menos necesario el dar una preparación cultural a las mujeres que a los hombres” (1949, p. 11). Con todo y aunque muy tímido, hay un aumento entre 1929 y 1933.

Lo interesante aquí es hacer notar cómo el aumento del número de escuelas, aun pudiendo considerarse todavía insuficientes y la insistencia de los políticos republicanos en el valor de la educación, tuvo un efecto importante favoreciendo tanto el aumento de la matrícula escolar como la asistencia y la permanencia en la escuela, que poco a poco iría calando como una práctica habitual y cotidiana. De este modo, con el fin de favorecer la asistencia escolar y remediar el problema del absentismo, se planteó una adecuación del calendario y horario a las especificidades de cada localidad. Dicho calendario debía ser fijado por el Consejo Provincial y el Consejo Local se encargaría de velar por la asistencia solicitando listas a los maestros. Esta medida supuso una adecuación y un contacto más real y estrecho de la escuela y la comunidad sobre todo en el medio rural, pues permitía atender a los intereses de una y otra. Así por ejemplo en aquellas zonas de población diseminada “que obliga a los escolares a recorrer largas distancias por campos áridos y sin arbolado” se solicitaba y concedía sesión única (sesión 1/06/1935, actas del Consejo Local de Primera Enseñanza, AMTP).

Otra medida encaminada a favorecer la asistencia a las aulas fue sin duda la instalación de cantinas y comedores en las escuelas rurales. La distancia que muchos menores debían recorrer desde sus casas a la escuela y en muchos casos las carencias alimenticias derivadas de dietas pobres y poco variadas, fueron argumentos esgrimidos en las solicitudes de este tipo de instituciones. Predominó su carácter benéfico pero

también se aludió a su potencial pedagógico como medio de educación en todos sus aspectos: ampliar la influencia de la escuela, mejorar costumbres, maneras y modos de vida en los escolares y por extensión en sus familias, fomentar la convivencia y la cooperación, así como practicar rutinas de aseo e higiene. Otro aspecto no menos importante fue la puesta en marcha de los roperos para los niños y niñas más necesitados. Tanto cantinas como roperos constituían en palabras de Martí Alpera medios indirectos que hacían posible y fácil la asistencia a las escuelas (1934, p. 246).

La importancia de la escuela como centro educativo fue adquiriendo significación y ello queda demostrado en el interés de muchos pequeños pueblos por solicitar escuelas o aumentar las existentes ante una alta matrícula, en el apoyo que en muchos casos recibieron los maestros y maestras al hacer públicas sus denuncias sobre el estado de los locales y casas de residencia y sobre la falta de materiales. Son varios los ejemplos de este tipo, en la pedanía de Los Pulpites, en Las Torres de Cotillas, partido de Mula, Diputación y Ayuntamiento aunaron esfuerzos para acondicionar local para la escuela pagando los jornales de albañiles, material y mobiliario; en Campillo de Arriba en el municipio de Fuente Álamo el maestro solicitaba desdoblar la escuela mixta para descongestionar la numerosa matrícula de asistentes informando que los vecinos cedían local adecuado con casa habitación y materiales, voluntariamente entregados por la Asociación de Amigos de la Escuela (04/02/1935, AMFA). También y como se ha anotado arriba, en Hoyamorena, en Los Marines y en Dolores de Torre Pacheco, los vecinos reclamaban mediante firmas creación de nuevas escuelas. En Pozo Aledo, en San Javier, a fecha 25 de mayo de 1932, los vecinos remitían firmas al alcalde solicitando una escuela de niñas, inexistente en la localidad para un censo de 987 residentes, que ofrecía unas 40 niñas (únicamente 15 asistían a la escuela de San Javier, el resto quedaban sin instrucción a una distancia de más de 4 kilómetros). Los vecinos se comprometían a aportar solar adecuado y material pedagógico. A pesar de que en algunos casos ha prevalecido el tópico del desinterés y la falta de atención de las familias campesinas por cuidar la educación y la asistencia escolar de sus hijos, se han constatado muchas noticias que denotan una consideración hacia la escuela como institución formal y reconocida de aprendizaje. En ello quizá influyó una orientación más realista de la misma hacia el entorno hermanando de forma más directa la acción del magisterio y las familias.

En cuanto al trabajo infantil, causa importante del elevado absentismo en algunas zonas del campo y “el más esencial de todos los problemas que afectan a la escuela rural”, en

palabras de Martí Alpera (1934, p. 244), pervivió durante los años republicanos, si bien las cifras consultadas apuntan hacia un leve descenso en beneficio de una escolarización más prolongada de los menores¹⁴. La necesidad económica de las familias y la imperiosa contribución a los trabajos domésticos (trabajo remunerado y ocupación, en general de índole familiar), continuaban siendo urgentes pero el valor que de forma gradual y progresiva adquiría la educación como medio de ascenso y progreso en la escala social favoreció una mayor asistencia a las aulas. Además, la aplicación de algunas de las medidas aprobadas durante la Segunda República respecto al trabajo en el campo, limitaron el trabajo infantil tratando de paliar al tiempo el paro de los adultos. Así la prohibición de dar empleo a los menores de 14 y 16 años en los trabajos de siega y recolección aparecía claramente implícita en algunas de las Bases del Trabajo. Igualmente, la aprobación del Decreto de 25 de septiembre de 1934 (*Gaceta de Madrid* del 02/10/1934, p. 51) de prohibición del trabajo de los niños en tareas agrícolas durante horas escolares trataba de regular la práctica del trabajo infantil y reconocer la posibilidad de su carácter formativo complementario al de las horas de clases.

Ciertamente, todavía para bien entrados los años treinta se conservan testimonios de menores trabajando en el campo murciano. En *La Casa de La Loma* Diego Jiménez García recoge el interesante testimonio de la vida de su madre Ana, nacida en 1923 en el campo de Cartagena: “desde que nacíamos estábamos encadenados al trabajo (...) con cuatro o cinco años mi madre y mis hermanas nos dedicábamos a coger espárragos” (2018, p. 43) “yo crecí trabajando con todos mis hermanos, siempre en el campo” (2018, p. 52), “entonces acudían a la escuela los que podían, en una palabra los adinerados (...) mis hermanos sí pudieron asistir un poco a la escuela, de noche, después de venir de su trabajo (...) pero su horario era muy sacrificado, entraban a las nueve de la noche y salían a las once, con lo que llegaban a casa a las doce ¡Y al día siguiente tenían que madrugar para trabajar de sol a sol!”¹⁵ (2018, pp. 55 y 58). También el maestro José Palmis relataba cómo desde los diez años en adelante los

¹⁴ Anota Borrás Llop que el análisis de las tasas de escolarización no sería la única pista para estimar un descenso en la intensidad del trabajo infantil, pues no todos los matriculados asistían a las escuelas, no todos los asistentes desconocían el trabajo y no todos los que no asistían trabajaban (1996, p. 240). Es una cuestión compleja que varía según las regiones y sobre la que no existen datos claros y precisos más allá de estimaciones. No obstante, para el caso que nos ocupa, los estudios consultados revelan un aumento leve pero estable de las cifras de escolarización parejo a una menor presencia de los menores en el trabajo activo.

¹⁵ Se refiere a las clases de adultos que en muchos pequeños pueblos del campo inscribían a los niños desde los 12 años, es el caso de la escuela del maestro Antonio García de Campillo de Abajo en Fuente Álamo (02/11/1934, AMFA).

alumnos empezaban a faltar, a veces de forma parcial y en otros casos, de manera definitiva. La normativa no muestra sino una realidad existente anotada también por Martí Alpera en su libro:

A los nueve o diez años, ya guarda una punta de ganado, ya queda vigilando la casa, ya ayuda a sus padres en casi todas las faenas agrícolas. Va a la escuela cuando no hay nada que hacer, y como esto ocurre pocas veces, pocas veces va a escuela (1934, p. 245).

Para el caso de la huerta murciana con ciertos matices diferenciadores, la orientación de la producción hacia los mercados exteriores desde los años veinte y la intensificación del trabajo en el seno de las explotaciones familiares, paralelo a una mayor parcelación de la tierra, implicaron una reducción progresiva del tamaño de las familias que fueron haciéndose más heterogéneas en su composición al tiempo que evidenciaban tímidos avances en su nivel de vida, lo que implicaba una menor dependencia del trabajo infantil como complemento a la economía doméstica (Martínez Carrión y Fenollós Soriano, 1987, p. 33). En este sentido, la intensidad del trabajo infantil en la huerta pero también en el campo pudo sufrir diversas variaciones según los entornos y los períodos estacionales. Y, por supuesto también variaba según las edades y el sexo, así la inasistencia o asistencia irregular a las aulas afectaba más a los mayores que a los pequeños y, por causas y de modo distinto, con carácter general más a los niños que a las niñas (Viñao Frago, 2005, p. 38).

En general, el aumento de la red pública escolar con el consiguiente aumento de la matrícula y cifras de escolarización, el modelo de organización, adecuación del calendario y horarios escolares, promoción de cantinas, comedores y roperos y las medidas aprobadas contra el trabajo infantil por la administración educativa republicana, fueron avances incuestionables y trataron además de adecuarse a la realidad del medio rural adaptando de un modo más coherente la lógica temporal de la escuela y la del contexto en que se ubicaban. En algunos casos los intentos dieron pequeños frutos. De igual modo, el interés por convertir la escuela en un lugar más atractivo y amable, con profesores más motivados y con una misión más adecuada al entorno fueron cuestiones que preocuparon a los republicanos y por las que trabajaron. La guerra cambiaría el rumbo de tales acciones.

9.4. Enseñanza e innovación pedagógica en las escuelas rurales, graduación, organización, curriculum, manuales y textos escolares

La graduación de la enseñanza vista como una organización más racional y moderna de la nueva escuela fue reclamada desde principios de siglo por parte de los sectores pedagógicos más progresistas. Incluso para la escuela rural, los maestros Gregorio Sierra y Lucas Gimeno se quejaban en 1931 de que la escuela unitaria compuesta por diversas edades no rinde los frutos que debiera y el maestro necesitaba de una gran energía para atender a todos los escolares; defendían por tanto aulas mixtas y graduadas pues aún con sus inconvenientes, la escuela graduada representaba el mejor sistema de organización escolar (Sierra Monge y Gimeno Pardos, 1932, p. 5, en Soler Mata, 2008, p. 18). Sin embargo, pese a las demandas y la insistencia sobre los beneficios de la graduación en todas las escuelas, la mayoría de aulas durante los años treinta se mantuvieron como unitarias; como ya se indicó, en 1930 el 10% de las aulas escolares formaban parte de una escuela graduada y en 1935 lo eran el 17,6% (Pozo Andrés, 2005, p. 126). En la mayor parte de casos las nuevas creaciones de grupos escolares se entendieron como aulas unitarias concentradas en un mismo edificio y en menos número de casos, si la capacidad del local lo permitía y el magisterio se mostraba conforme, se realizaban divisiones de grupos por edades. Lo más común no obstante en los pueblos murcianos fue encontrar aulas unitarias de un solo maestro o maestra. Así lo refieren la correspondencia y noticias relativas a diversos asuntos de los maestros y maestras rurales al aludir a sus escuelas donde aunque no de forma explícita se denotaba su carácter unitario.

Sobre los medios de enseñanza y la metodología didáctica que cada docente desempeñó en su escuela, es complicado conocer hasta qué punto la renovación pedagógica llegó a las escuelas rurales murcianas. Más allá de la alusión en alguna memoria particular que se ha podido consultar y algunos pocos casos conocidos y muy representativos, las noticias son escasas. En un sugestivo artículo firmado por el maestro José Palmis desde su escuela en Campillo, Blanca, se aludía, dirigiéndose al tercer tribunal de los Cursos de 1933, a “la tragedia de la pedagogía moderna en la escuela rural”. Comentaba el maestro sus primeras impresiones en el desempeño de su labor en su escuela y el gran contraste sentido entre “la utopía del ayer” experimentada en un ciclo de perfeccionamiento cultural cursado, y la “realidad del presente” (Palmis Nicolás, 1934, p. 1) vivida en la escuela rural donde el ambiente de la más tradicional pedagogía

compendiada en la añeja frase “la letra con sangre entra” pesaba sobre los ideales renovadores del maestro. Así, en palabras del maestro, la escuela se desviaba

de su alta finalidad (...) choca en el medio rural con arraigadas tendencias de sentido contrario, que hacen vacilar el espíritu del maestro, ante la injusticia que supone el no tener confianza en la hermosura de un esfuerzo que como el de la nueva Escuela está inspirado en llevar al niño un bagaje de elementos modernos, apropiados para que éste conozca una vida más real y humana, y sienta la dignidad de sus derechos en estos históricos momentos en que vivimos (Palmis Nicolás, 1934, p. 2).

Sin embargo, más allá de desfallecer ante la adversidad, animaba Palmis a que el maestro “conocidas las causas de la pobreza cultural de los pueblos, base de la incomprensión en que se encuentran” dirigiese su acción educativa hacia la población rural en su conjunto, trascendiendo los muros de la escuela para dotarla de los “elementos culturales que exigen los tiempos modernos”, y de ese modo superar, “este trágico olvido en que viven los pueblos, [que] produce ese característico estado de conciencia de la población rural, refractaria a todo lo que no sea legendarias costumbres y hábitos rutinarios” (Palmis Nicolás, 1934, p. 2). Y terminaba sus letras con grandes dosis de esperanza y personalismo educativo: “la Pedagogía moderna ha de llevar a los pueblos la sonrisa de una nueva aurora. El maestro ha de gestar esos momentos renovadores, teniendo presente, que ante la tristeza de la escuela rural, no cabe más que una sola Pedagogía: la Pedagogía del amor” (Palmis Nicolás, 1934, p. 2).

Sin duda hubo maestros y maestras muy comprometidos con la renovación de la escuela y que practicaron experiencias de enseñanza activa tal como se ha citado arriba al tratar de su acción como transformadores de la escuela primaria. Así, se han destacado la realización de excursiones y salidas al campo, fundación de bibliotecas y museos escolares, lecciones de cosas, representaciones de teatro, etc.

El diario *La Verdad* informaba sobre actividades de intercambio de correspondencia escolar promovida por los respectivos maestros y maestras, entre las diputaciones murcianas de Nonduermas, Puebla de Soto, Cabezo de Torres y Churra (13/07/1932, p. 5). Corolario de dicha actividad se realizó una excursión al Mar Menor con los escolares y algunos padres. El diario documentaba con detalle la jornada con visita a San Javier, playa de El Mojón, salinas, fábrica de café y chocolates, La Rivera y base aeronaval.

También, en visita de inspección a la escuela unitaria de niñas nº 2 de Torre Pacheco se aludía a “la metodología y procedimientos en base a modernas orientaciones” de la maestra a la que se felicitaba por su labor docente (sesión 17/02/1932 actas Consejo Local Primera Enseñanza, AMTP).

En el caso del grupo escolar “Marcelino Domingo” de La Unión, el maestro José Illán organizó una excursión a Cabo de Palos y Los Nietos donde se combinaron trabajos prácticos, visita al Faro y a la estación de radio y juegos al aire libre, como fomento de una educación activa (Un testigo, 21/06/1933, p. 1).

En la escuela de Caravaca el alumno Francisco Martínez Sánchez, conocido como Paco Pim, recuerda a su maestro Basilio Sáez Toral (figuras 9.1 y 9.2) y la aplicación de los métodos pedagógicos de Pestalozzi conducentes a una formación completa del individuo y a un concepto de educación adecuada al contexto y transformadora de la realidad social. También, el citado maestro organizó, junto a algunos compañeros, una excursión escolar al paraje de Las Fuentes del Marqués cuyo relato fue publicado en el diario La Verdad el 17/06/1933, p. 7. En la salida se visitaron instalaciones de fabricación de hielo, molino harinero y la fábrica de luz eléctrica cuyo funcionamiento fue explicado a los escolares además de lecciones ocasionales sobre el paisaje y el entorno natural. Destacó además el maestro Basilio Sáez por fundar la Sociedad Benéfica Infantil de la graduada de niños La Santa Cruz de Caravaca¹⁶ y por impulsar la publicación del periódico *Infancia Escolar*¹⁷ dirigido por los estudiantes con artículos de opinión, noticias escolares y de la localidad, y un apartado de colmos y chistes (figura 9.3) (Saéz de Haro, 2015, p. 194).

¹⁶ La Sociedad Benéfica Infantil reunía a todos los niños que estudiaban en la Escuela Graduada La Santa Cruz en calidad de socios y tenía como fines contribuir con sus cuotas a la constitución de una biblioteca escolar, y más especialmente servir de ayuda con pequeñas aportaciones a los niños que caían enfermos o auxiliar con prendas de invierno a los que carecían de medios para dotarse de ellas (Saéz de Haro, 2015, p. 194).

¹⁷ En el Archivo Municipal de Caravaca se conserva una colección completa de la publicación que únicamente duró unos meses, pues tras el inicio de la guerra en julio se interrumpió a los pocos meses.

Figura 9.1

El maestro Basilio Sáez Toral junto a su grupo de alumnos en el aula de clase de la Graduada de niños de La Santa Cruz. En la parte central aparece su hija M^a Cruz. Se observa la decoración de las paredes del aula con variados mapas, fotografías e instrumental pedagógico. Hacia 1931.



Fuente: Sáez de Haro, 2015, p. 191.

Figura 9.2

Los maestros Eduardo Flores, Basilio Sáez Toral, José María García Mira y Eustaquio Valero junto a un grupo de alumnos en la escuela graduada de niños de La Santa Cruz en Caravaca, en el partido de Caravaca, hacia 1932/1933.



Fuente: Sáez de Haro, 2015, p. 192.

Figura 9.3

Portada del primer número del periódico escolar "Infancia Escolar" publicado en 1936 en Caravaca de la Cruz bajo el impulso del maestro Basilio Sáez Toral.



Fuente: Sáez de Haro, 2015, p. 224.

En la escuela mixta de La Majada, en Mazarrón, el maestro José Palmis trabajaba con novelas, tebeos, recortes gráficos y prensa, y sobre todo trataba de despertar el amor a la naturaleza. Desde sus escritos y artículos defendió una orientación al medio de la escuela rural “lo que debe hacerse es educar a los niños del medio rural en relación con su ambiente, para que le tomen cariño y estudien en escuelas profesionales agrarias, forestales, pecuarias, jardinerías, que deben instalarse en los lugares de campo y huerta” (Palmis Sánchez, 2010, p. 25). Además, el maestro abogó por la necesaria labor social y

humanitaria que debía cumplir la escuela en los pueblos como referente esencial de la cultura y, a través de su trabajo, organizó clases de adultos y cursos de teatro, recitales, poéticos, bailes... que trascendían la acción educativa desde el aula a la comunidad. De hecho, con el dinero recaudado en algunas de sus actuaciones se realizó la compra de material escolar.

En Ulea, en el partido de Cieza, Víctor Martínez del Castillo destacó por ser un maestro comprometido por la infancia. En el diario *Nuestra Lucha* del 14/01/1938 publicó un artículo bajo el título “Ulea” (p. 2) donde abogaba por la práctica de la educación integral y por la gran responsabilidad, del educador “tallista de la infancia”, en la formación y futuro del niño. Ejerció en las aulas rurales de El Henchidor, el Arrabal y en la calle Binondo, su lugar de residencia. Otorgó gran importancia a la higiene, la salud y el ejercicio físico; relata su hijo en una entrevista que, todas las mañanas, antes de entrar a clase, hacía una fila y “nos inspeccionaba de la cabeza a los pies, con el fin de evitar posibles contagios. Al que no iba aseado, dentro de lo que era posible, lo enviaba a su casa y, si reiteraba, con la falta de higiene, llamaba a los padres, les explicaba las circunstancias y les sancionaba (...) Tenía claro que, para que la mente estuviera lúcida, debía estar asentada en un cuerpo sano y ágil” (Carrillo Espinosa, s.f.). Destacó por sus dotes artísticas y realizó continuas excursiones con sus alumnos fundando un museo escolar con los elementos recogidos en las salidas¹⁸. Además, su compromiso le llevó a organizar clases particulares nocturnas de forma gratuita dirigidas a adultos. También organizó sesiones de cine en el pueblo colocando una máquina de proyección instalada en un almacén de naranjas¹⁹.

De igual manera y en casos mostrando actitudes diversas, hubo maestros que mantuvieron un estilo de enseñanza más tradicional. Así recuerda Crisanto Carralero Fuster en sus escritos la escuela del “Tío Pepeino” en el barrio cartagenero de San Antonio Abad donde las lecciones se impartían a base de letanías cantadas.

Hubo además dirigentes locales comprometidos con la renovación y atención hacia la escuela manifestada por ejemplo en la suscripción a revistas de carácter pedagógico como fue *El Magisterio Español* (sesión 06/02/1932, A.C., AML). Sin embargo, no todas las publicaciones llegaron al aislado y alejado medio rural pues en sus memorias

¹⁸ Recuerda a las experiencias desarrolladas de forma pionera en Italia por las hermanas Rosa y Carolina Agazzi.

¹⁹ En el año 1941 se le abrió expediente de depuración.

recordaba el maestro de La Majada en Mazarrón que los periódicos llegaban con mucho retraso.

Sobre el calendario y fiestas desarrollados en las escuelas rurales de la provincia, ya se ha comentado que con el fin de fomentar la asistencia y trabajar con una organización más acorde al contexto, se ajustaron los calendarios a las especificidades de cada localidad estableciendo por ejemplo la sesión única en los meses de calor y flexibilizando el horario en las épocas de siembre y recogida. Además, en cuanto al calendario, se mantuvieron los períodos de vacaciones coincidentes con las fiestas religiosas y se trató de establecer un calendario escolar de festividades republicanas complementario. Así por ejemplo mediante circular de 27 de abril (*Gaceta de Madrid* del 29/04/1931, p. 403) publicada por la Dirección General de Primera Enseñanza, se declaró como festivo el 1 de mayo y se propuso a los maestros que explicasen a sus alumnos el alcance y la significación de la fiesta. De igual modo, se permitió a las autoridades municipales que, a través de sus Consejos Locales de Primera Enseñanza, propusiesen otras festividades para las escuelas nacionales. Así, en varios colegios de la provincia y a instancias de la Asociación Provincial de la Federación de Maestros de Levante, se constituyeron fiestas como la de la paz, el día del maestro o la fiesta del niño que contó con una amplia aceptación popular y la celebración de actos conmemorativos con entrega de premios en las principales ciudades (La Región. Diario de la República, 12/04/1933). En Ulea, en el partido de Cieza, según relataba el maestro Víctor Martínez del Castillo, la fiesta del niño se conmemoraba con “gran respeto y un entrañable amor, dotándoles de juguetes y dulces, con el fin de que, en ellos, reine la alegría y que no les falte la paz, escuela y despensa, para lo cual se han organizado esas hermosas instituciones, llamadas colonias infantiles”²⁰ (Carrillo Espinosa, 2015, p. 612). En la capital murciana esta fiesta del estudiante relacionada con el ambiente escolar aunque con trascendencia y reconocimiento público, rendía homenaje a los estudiantes más aplicados. Con gran difusión y presencia de variadas autoridades políticas se celebraba cada año en el Teatro Romea de la ciudad.

En cuanto a la celebración de los aniversarios de la República, no han quedado noticias de su conmemoración en las aulas, ni de las posibles actividades que realizaron, aunque sin duda las hubo. Quizá su mayor o menor difusión y festejo dependió más bien de las simpatías e inclinaciones de cada docente hacia el proyecto republicano. Así, puede

²⁰ En muchos casos y como se detalla más adelante muchas de las fiestas del niño se organizaron con fines recaudatorios para celebración y sostenimiento de las colonias escolares.

verse en las imágenes abajo insertas a la maestra lorquina Cándida Martínez Contreras²¹ junto a su grupo de alumnas de la escuela unitaria de Lorquí, en el partido de Mula, celebrando el primer aniversario republicano (figura 9.4). Las niñas aparecen cuidadosamente vestidas y peinadas para la ocasión y se observan adornos de flores y plantas; al fondo la bandera con la alegoría de la República.

Figura 9.4

La maestra Cándida Martínez Contreras con su grupo de alumnas celebrando el primer aniversario de la República en la escuela unitaria de Lorquí, en el partido de Mula, 1932.



Fuente: García Marco y Ortiz Serrano, 2015, p. 427.

También el maestro de Puebla de Soto, en Murcia, A. Martínez López se muestra junto a su grupo de alumnos celebrando el aniversario republicano, al fondo se observa la alegoría (figura 9.5).

²¹ Cándida Martínez Contreras terminó su carrera docente en 1974 como directora del grupo Cierva Peñafiel en Murcia.

Figura 9.5

El maestro A. Martínez López junto a su grupo de alumnos en la escuela de Puebla de Soto, en Murcia, curso 1932-1933. Al fondo cuadro alegórico de la República.



Fuente: Franco Manzano, 2015, p. 213.

En cuanto al curriculum y en defensa de una orientación de la escuela rural al medio en que se ubicaba, existen ejemplos que manifiestan el interés de particulares y poderes públicos, de una u otra ideología, en fomentar la enseñanza rural y contribuir al máximo rendimiento e intereses agrícolas. Así, en el municipio de Torre Pacheco a solicitud del maestro y dada “su competencia y actividad” se iniciaron los trámites para abrir una sección pecuaria en el campo agrícola escolar de la villa “para enseñar en ella esta parte tan importante de la agricultura y divulgar en la comarca los rendimientos útiles que la aplicación de la técnica produce en la economía” (22/12/1934. Legajo 80, expediente 155, AMTP).

También, en el municipio de Torre Pacheco en mayo de 1936 bajo el leve mandato del Frente Popular se solicitaba la creación de una Granja Agrícola-Escuela Experimental en los terrenos cedidos gratuitamente de la finca Torre María, con “cuyas provechosas enseñanzas, al igual que en otras regiones, viniese a llenar estas necesidades tan sentidas en los Campos de Cartagena”²² (21/05/1936. Legajo 80, expediente 161, AMTP). Clara

²² Nótese que aun perteneciendo Torre Pacheco al partido de Murcia, su adscripción a la zona conocida tradicionalmente como Campo de Cartagena era más natural pues compartían características geográficas e históricas comunes.

apuesta por unir trabajo y actividad escolar, principio presente en el ideario de la Escuela Nueva.

En cuanto al material, la renovación fue estimable respecto al período anterior. Se conocen pedidos de materiales a las editoriales Espasa Calpe y a la casa comercial Bazar-Ibérico-Material Escolar y Científico S.A. de Barcelona, incluyendo de forma genérica cuadros alegóricos de la República, mobiliario para el profesor y para el aula compuesto de bancos y mesas bipersonales, pizarras y armarios así como mapas, esferas terrestres, sistemas métricos decimales. También libretas, cuadernillos de papel barba, plumas “Corona”, palilleros, tinteros, paquetes de polvo de tinta negra y de clarión blanco. Para los párvulos destacaba el moderno material de Decroly y cajas de Froebel con cubos (Caja 1.273, AMC). Ciertamente, aunque las entregas de lotes de libros y materiales no fueron generalizadas en toda la provincia, al menos no podemos así afirmarlo, pues las carencias y faltas eran muchas, las dotaciones y la renovación del material y también del mobiliario permitieron en las escuelas rurales, si no trabajar con moderno instrumental pedagógico como podían ser las novedosas y atrayentes herramientas de laboratorio, sí contar con sencillos instrumentos de enseñanza que contribuían a mejorar la práctica educativa. Ello se observa por ejemplo en una completa lista de material firmada por el maestro de la escuela de Lomas del Albuñón hacia principios de 1934 cuyo detalle se reproduce a continuación:

- Un cuadro alegórico de la República.
- 1 mapa de Murcia.
- 1 mapa de España político.
- 1 mapa de Europa.
- 1 mapa de Asia.
- 1 mapa de África.
- 1 mapa de Oceanía.
- 1 mapa del sistema métrico decimal.
- 1 esfera terrestre.
- 6 libros de “El Camarada”²³. Primera parte de José Dalmáu Carles. Para aprendizaje de la lectura.

²³ Aunque son publicaciones que ya existían, en las ediciones de estos años se incluyeron referencias al cambio político. Así, en *El Camarada* podía leerse: “La bandera simboliza a la Patria. Los colores de nuestra bandera son: el rojo, el amarillo y el morado. España es una República (Dalmáu Carles, 1937, p. 108).

- 6 libros de “El Camarada”. Segunda parte de José Dalmáu Carles. Para aprendizaje de la lectura.
- 12 libros de lectura “¿Quieres que te cuente un cuento?” de J. de Muro.
- 12 libros de “Corazón” Edmundo de Amicis.
- 12 Enciclopedias de primer grado.
- 12 Enciclopedias de segundo grado
- 12 libretas de rayas.
- 1 caja de plumas marca “coronas”.
- 1 paquete de tinta en polvo.
- 1 caja de clarión blanco de 100 barras.
- 48 porta plumas.
- 30 tinteros de porcelana.
- 1 carpeta hule para el profesor.
- 1 escribanía de dos tintas para el profesor.
- 1 palillero para el profesor.

(Legajo 1.276, AMC)

También, en el caso de la escuela unitaria de niñas de El Mingrano en Fuente Álamo donde se ha conservado la lista de materiales y el estado de conservación de los mismos hacia 1935 (figura 9.6). La existencia de mobiliario, algunos libros de lectura (*El Quijote*, 7 *Lecciones de Cosas* y 9 libros catalogados bajo el nombre genérico de *Infancias*) y nuevo material adquirido para uso de las escolares (sobre todo diccionarios, cartillas y material de escritura), da cuenta del equipamiento de la escuela y de la orientación que la enseñanza adquiriría en la misma, fomentando la adquisición y dominio de destrezas básicas, nada distinto al que pudiese hallarse en una escuela de niños.

Figura 9.6

Inventario de material de la escuela de niñas de El Mingrano en Fuente Álamo, 1 de enero de 1935.

Año 1935

Provincia de Murcia

Partido Judicial de Cartagena Ayuntamiento de Fuente Álamo

Escuela nacional unitaria de niñas.

El Mingrano

INVENTARIO detallado de los enseres y útiles de enseñanza que se custodian en dicha Escuela, con expresión de su número y estado de conservación en que se hallan:

Número de objetos	DESIGNACIÓN DE LOS OBJETOS	ESTADO DE CONSERVACIÓN			
		Nuevo	Buen uso	Daño, roto	Inserrible
1	a) lo existente				
1	mesa para la maestra		1		
1	tinero		1		
1	alegoria de la Republica		1		
8	mesas bipersonales		11		
1	compos de madera		1		
1	mapa de España			1	
1	Quilote		1		
3	Infancias		1		
7	ediciones de Coras		1		
	b) lo adquirido				
1	Diccionario alemán	1			
2	Diccionarios otros	1			
2	Cartillas Quilote	1			
1	folio	1			
1	campesin	1			
24	Libros tamaño H ^a	1			
20	Escritores Sancho Castro	1			
1	Requisito de la zona	1			
1	caja plumas	1			
1	caja para plumas	1			
2	paquetes tinta	1			
2	paquetes tinta	1			

Fuente: AMFA.

Sobre todo en las escuelas rurales de la provincia destacaron los libros enviados por la biblioteca del patronato de Misiones Pedagógicas aunque también participaron en la dotación de libros y materiales la Universidad Popular cuyo ratio de acción quedó más limitado a la zona de Cartagena y algunas asociaciones pro infancia. Así conocemos entregas de lotes de libros en varias pedanías del campo de Cartagena: Campo Nubla, Pozo Estrecho, Lomas del Albuñón, Llano del Beal, Alumbres y Los Barreros. Los títulos principales de literatura universal se correspondían con *El Quijote* de Cervantes, *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez, *Obras Escogidas* de Juan Valera, *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll, *La Celestina* de Fernando de Rojas, *El sabor de la ternura* de José M^a de Pereda, *Tres novelas ejemplares* y un prólogo de Miguel de

Unamuno, *Dramas* de Schiller, *Obras Escogidas* de Becquer, *La Ilíada* de Homero, *El conde Lucanor* de Don Juan Manuel, *Memorias del marqués de Bradomín* de Valle Inclán, *Crimen y Castigo* de Dostoievski, *Veinte mil leguas de viaje submarino* de Julio Verne, *Obras Completas* de Shakespeare, *Artículos de costumbres* de Larra, *El moro expósito, canciones y poesías* de Espronceda y *El Lazarillo de Tormes*. Sobre biografías destacaron la de julio César, de Franklin, Stephenson, Giner de los Ríos y Miguel Servet; en ciencias naturales: *Nuestro organismo*, *La vida de los astros*, *La Vida de los insectos*; enseñanzas técnicas: *Industrias agrícolas*, *Industrias de la alimentación*, *Industrias del vestido*, *¿Cómo se elige un arado?* y *Guía del horticultor*; sobre ensayo, sociología y educación: *Las escuelas nuevas rusas*, *Ideario de Costa*, *La defensa de los trabajadores* y *Figuras de la Pasión del Señor*²⁴ (Caja 1.273, AMC).

También en la escuela mixta de Campillo de Arriba y en Los Arcos, en Fuente Álamo, donde los maestros informaban de la concesión de una biblioteca por el Patronato con más de 100 volúmenes en el primer caso y otra biblioteca para el segundo, 2 pizarras, una esfera y una colección de mapas Torres Campos (21/05/1935, 04/06/1935, AMFA). En Calasparra se adquirieron en 1932, 100 volúmenes de la enciclopedia Espasa Calpe para la Casa de Cultura, cuya actividad y fondos bibliográficos fueron organizados por el maestro Antonio Maya. También, ante las noticias de que algunos maestros vendían libros en las escuelas calasparreñas, el ayuntamiento decidió destinar fondos a la adquisición de los mismos (Robles Requena, 2012, p. 116). En Lorca por ejemplo la Mancomunidad Judicial Hidrográfica del Segura ofrecía local y material para la escuela mixta de la Tova (sesión 20/05/1933, A.C., AML).

Como libros de lectura fueron frecuentes además la *Enciclopedia Cíclico-Pedagógica* de José Dalmáu Carles publicada en 1932, cuadernos *Rayas* para el aprendizaje de la lectura y escritura y los clásicos *Corazón* de Amicis y *Fábulas* de la editorial Juventud. También hay constancia de reparto de folletos entre las escuelas que contenían posiblemente propaganda sobre el gobierno (Documentos de entrada 23/04/1934, AMSJ).

Es importante destacar que para las fechas aunque los radicales se mantenían en el poder en Murcia el cambio de dirigentes era ya evidente y se hacía necesario afianzar el poder político en un período en el que empezaban a surgir ya ciertas convulsiones. El tercer aniversario de la República adquirió así cierta significación que se constata en un

²⁴ Claramente tras la victoria nacional los citados ejemplares fueron minuciosamente expurgados por las autoridades franquistas (Egea Bruno, 2006, p. 58).

interés manifiesto por los actos festivos y de conmemoración en las escuelas. En el municipio de San Javier el inspector Ignacio Salvador solicitaba al alcalde local un aparato de radio para la celebración del tercer aniversario de la República (Documentos de entrada 11/04/1934, AMSJ). Las posturas enfrentadas dentro del propio gobierno republicano se hacían cada vez más evidentes y el terreno educativo no se mantenía al margen; en noviembre el inspector Ignacio Salvador solicitaba conocer si el maestro había participado en los actos de protesta contra la instauración de los nuevos dirigentes cedistas (Correspondencia escolar, 06/11/1934, AMSJ).

Ya durante el turno del Frente Popular los vecinos del municipio de San Javier solicitarán a la maestra que ices la bandera de la República en la escuela todos los domingos y festivos como muestra del apoyo al régimen (Documentos de entrada 05/03/1936, AMSJ).

Figura 9.7

Grupo de escolares y varios maestros y maestras posando previamente a subir al autocar. Destaca la bandera republicana que mantiene un niño en la parte inferior derecha.



Fuente: AC-081-004252. Fondo Archivo Carmesí. Centro Histórico Fotográfico de la Región de Murcia.

9.5. Estado y condiciones de las escuelas rurales

Ciertamente el número de creaciones en la provincia de Murcia durante el período republicano fue importante, muchos vecinos animados por los propios Consejos Locales solicitaban escuelas en sus parajes ofreciendo en casos incluso el solar o casa para alojarlas. En Murcia, al igual que ocurrió en el resto de provincias del país, las creaciones superaron a las construcciones, es decir gran parte de las nuevas escuelas se crearon en viviendas y locales ya existentes y en muchos casos no diseñados ni proyectados para la enseñanza. Los locales alquilados no reunían en la mayoría de casos las condiciones óptimas y por tanto los escritos solicitando reparaciones fueron ingentes durante todo el período. Por ejemplo, en el caso de la diputación de La Grajuela en San Javier, en el partido de Murcia, el maestro solicitaba mediante escrito fechado en octubre de 1931, subsanar las graves deficiencias de la escuela cuya pared estaba a punto del derrumbe, había goteras y puerta y ventana estaban rotas (Creación, reforma, traslado y cierre de centros escolares, AMSJ). En Lorca en julio de 1931 se demolía la escuela ubicada en el centro urbano por amenaza de ruina (sesión 17/07/1931, A.C., AML). En la escuela de El Pasico, creada en 1931, en El Campillo, en el partido de Lorca, los vecinos se quejaban de que la escuela no funcionaba por las malas condiciones del local, la respuesta de la autoridad contrariaba la información aludiendo a que la había visitado y las condiciones eran buenas (sesión 30/04/1932, A.C., AML). También en sesión del ayuntamiento lorquino se aludía a la falta de agua y servicios sanitarios en las escuelas, ante lo que la autoridad objetaba “extrañeza” (sesión 12/03/1932, A.C., AML), bien mala información, bien desafección por las escuelas rurales. Así también el reclamo por parte de muchos propietarios del pago del alquiler. En Torre Pacheco el propietario del local de la escuela mixta de Los Infiernos-San Cayetano reclamaba en enero de 1935 el pago del alquiler desde el 12/10/1933 (23/01/1935, Legajo 92, expediente 40, AMTP). También el propietario del local escuela de niños de Los Camachos (25/03/1935, Legajo 921, expediente 39, AMTP). En general, la falta de capacidad de los ayuntamientos para atender las necesidades de las nuevas creaciones en todos los aspectos que eran necesarios, quedó en evidencia. La falta de condiciones higiénicas y pedagógicas fue una constante en muchas de las nuevas escuelas. El Consejo Local de Instrucción Pública de San Javier proyectaba una visita a las escuelas de la villa para conocer el estado en que se encontraban, de la misma derivaría carta de la inspectora exponiendo la necesidad de reparaciones en

varias escuelas y casas de maestros relativas a reparación de tejados, reposición de cristales, blanqueo de paredes, puertas y ventanas, suministro de aguas... (sesiones 18/07/1932 y 01/10/1932, actas Consejo Local de Instrucción Pública; creación y reformas de centros escolares 28/07/1932, AMSJ). En Torre Pacheco el inspector de zona hacía consignar en su informe de visita a las escuelas de la villa la necesidad de llevar a la práctica “la deseada vitalización de la escuela rural (...)

pues de las 33 escuelas nacionales existentes en el municipio todas se hallan instaladas en edificios de pésimas condiciones no pudiendo ni siquiera establecer orden de prioridad en arreglos (...) ya que ninguna llega a satisfacer las más modestas aspiraciones higiénico-pedagógicas existiendo algunas en tan lamentable estado que constituyen una vergüenza local (sesión 09/07/1934, actas Consejo Local de Primera Enseñanza, AMTP).

Hecho derivado de las malas condiciones de los locales habilitados para escuelas fue la propagación de enfermedades y epidemias. Muchas no contaban con ventanas lo cual impedía una correcta iluminación y ventilación de las estancias y a veces el suelo era incluso de tierra, no favoreciendo la limpieza y la higiene del local. Fueron numerosas las clausuras de escuelas rurales debido a estas cuestiones y aún más grave, la muerte de algún maestro debida a contagio de epidemias (sesión 23/07/1932 A.C., AML); por ejemplo en La Paca en Lorca se informaba de la muerte del maestro por tuberculosis y de la necesidad de desinfectar el local “y el escaso material existente” (sesión 20/05/1933, A.C., AML). A principio de febrero de 1933 se informaba de la propagación de enfermedades infecciosas en la escuela de niños de La Rivera (Correspondencia escolar 01/02/1933, AMSJ). También en El Estrecho de Fuente Álamo la maestra notificaba el mal estado de la escuela y de su vivienda (25/05/1934, AMFA) y en Lomas del Albuñón, en el partido de Cartagena, la maestra de la escuela de niñas informaba a la sección de Instrucción Pública sobre anomalías en su escuela (El Noticiero 19/12/1934, p. 2). Y, desgraciadamente, en el caso de la provincia murciana, esta situación no era exclusiva de las escuelas rurales. Así también en el centro de la ciudad de Cartagena la inspectora remitía informe manifestando no estar conforme en modo alguno con la manera en que estaban establecidas algunas escuelas en Cartagena y que ella preferiría incluso su cierre “antes de tener la responsabilidad de que los chicos enfermaran por hallarse en locales inadecuados” (sesión 10/04/1934, A.C.,

AMC), algunos incluso conviviendo con burdeles y cabarets “razones higiénicas, pedagógicas y morales exigen su traslado inmediato” (sesión 13/04/1934, A.C., AMC). Los problemas de abastecimiento de agua y suministro de luz eléctrica también se dejaron sentir en las escuelas. En la escuela de Río, en el partido de Lorca, la maestra solicitaba inspección ante el mal estado de su escuela, sin luz y sin buenas condiciones higiénico-pedagógicas (sesión 26/01/1934, A.C., AML). En 1934 la Comisión de Cultura informaba sobre el “estado deplorable de los inmuebles” (sesión 21/09/1934, A.C., AML) ante lo cual se solicita visita de inspección. Similares noticias procedían de las escuelas de El Cabezo, Humbrías, La Tercia, Pulgara, Sutullena, El Jurado, Cazalla, El Esparragal...

En 1935 los vecinos de San Cayetano en el término de Torre Pacheco informaban sobre el estado ruinoso de las escuelas y casas de maestros argumentando que de no llevar a cabo arreglos el inspector las clausuraría “por considerar que es atentado a la salud de los niños y maestros y al buen desarrollo de la enseñanza” (18/01/1935. Legajo 92, expediente 41, AMTP). Casos similares se dieron en Fuente Álamo donde la maestra de la escuela de niñas informaba al Consejo Local de que la pared del patio medianera con la escuela de niños amenazaba ruina (23/05/1935, AMFA). Hasta tal punto llegaban las cosas que en el paraje de Los Vivancos en Fuente Álamo los vecinos se disponían a conceder solar gratuito para construir nueva escuela y casa para el maestro alegando “en este cortijo no existe vivienda alguna decente y capaz para tal efecto y teniendo presente que el caserón donde actualmente funciona la escuela y habita el maestro no reúne las condiciones legales de higiene, capacidad y decencia” (20/04/1935, AMFA).

Es quizá en este aspecto donde los republicanos no lograron mejorar la herencia recibida pues la mayoría de nuevas creaciones se alojaron en casas alquiladas cuyas condiciones, más allá de las reparaciones practicadas, no eran las propias para aulas de clase. De hecho, en relación al estado de la urbanización y mejora de las calles del municipio de Caravaca el alcalde exigía al Estado que construyese escuelas unitarias rurales y así podría destinar el dinero que empleaba la municipalidad en satisfacer los alquileres para escuelas a la mejora urbana (Pozo Martínez y Pozo Muñoz, 2016, p. 157). Los problemas en el ámbito educativo a los que atender fueron muchos, la atención preferente se centró en aumentar escuelas, como medio más directo de incrementar los índices de alfabetización, y considerar la situación del magisterio, tanto a nivel formativo como profesional y pecuniario. El local escuela como ya manifestó Cossío era sin duda importante pero, “Lo que más importa” es el maestro, “lo primero

es el educador” que entonces, “aún a la sombra de un árbol, como quería Rousseau habrá escuela y de ella, saldrá un pueblo” (1900, p. 10). En este sentido, los logros fueron importantes y no desmerecen ser opacados por todo aquello que quedó pendiente.

El inicio de la guerra el 18 de julio supuso un freno al programa de reformas republicano y a la construcción de una nueva sociedad cimentada sobre ideales democráticos y de justicia y equidad social. Durante la guerra la educación, como claro instrumento de dominación, se vio inmersa en las luchas ideológicas de los dos bandos enfrentados, la escuela actuó como foco transmisor de ideología.

En el programa de la Federación Local de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) de Cartagena publicado en los primeros días de abril de 1936 con el objetivo de “liberar la Escuela Nacional” podía leerse en cuanto a la posición adoptada:

Queremos que la nueva Escuela sea la que ordene sus edificios, no el pudridero engendrador de la tuberculosis infantil, sino el recinto invadido de luz, sol y aire que garantice la vida sana y robusta de los hijos del trabajo. Pedimos para ella el máximo apoyo del Estado en orden asimismo a dotarla de roperos y cantinas escolares para hacer frente al déficit espantoso de alimentación de los niños a ella acogidos.

Queremos igualmente pisotear su viejo espíritu forjador de generaciones de esclavos al servicio de conceptos jerárquicos y feudales, y reemplazarlo por otro vigoroso y animador de hombres libres. Queremos por último, que el maestro, servidor de la Escuela de los hijos del pueblo laborioso deje de ser el eterno paria, irredento y olvidado de protección económica y moral por parte del Estado (de Haro, 08/04/1936, p. 2).

El reclamo, extensible a todos los rincones del término municipal y de la provincia, invitaba a las clases populares a defender la escuela pública y al magisterio.

Tras el inicio del conflicto y durante el mismo, en la provincia murciana, como zona de retaguardia, la vida diaria de sus escuelas mantuvo una mediana continuidad acogiendo a los menores evacuados de zonas próximas, al tiempo que muchos de maestros eran llamados a filas. Los efectos derivados del conflicto en el terreno educativo frenaron por completo las aspiraciones republicanas de progreso y modernización social.

CAPÍTULO X: FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL MAGISTERIO RURAL MURCIANO DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA

El proyecto de reforma educativa hacia la escuela primaria rural puesto en práctica por los republicanos consideraba al magisterio como un elemento central sin el cual los planes de mejora y progreso no se harían realidad. Era necesario atender a su formación, estado y situación social como un asunto de primer orden, y aún más en el apartado y retirado medio rural.

10.1. Creación de nuevas plazas, selección y formación del magisterio. El Plan profesional de 1931

El modelo educativo republicano contemplaba al magisterio como un pilar básico en la reforma escolar. Era necesario atender al sistema de acceso a la enseñanza, a su formación, a su dignificación social y a las condiciones materiales en que desempeñaba su labor docente. De ahí que el nuevo régimen atendiese a la formación inicial y posterior del nuevo magisterio como un asunto trascendental. Y para el magisterio rural, estas cuestiones se hacían aún mucho más urgentes dada su secular situación de soledad y abandono, falta de estímulos y reconocimiento e indefensión ante los abusos de ciertos poderes locales. Desde el principio Llopis, consciente de tales cuestiones, adoptó un fiel compromiso con la mejora de la escuela rural y del magisterio en todos sus aspectos:

ni la Normal volvía a acordarse de sus antiguos alumnos. La Inspección (...) apenas si conocía a los maestros. Las más de las veces la visita era motivada por algún expediente. El maestro, sobre todo rural, tenía que vivir en un ambiente sin estímulos. A menudo hostil (...). La República se encontró con esa realidad en los pueblos (...). Y el ministro no cumpliría con su deber si no procurase ayudar al maestro, protegiéndole, estimulando eficazmente su renovación espiritual (Llopis Ferrándiz, 2005, pp. 131 y 134).

Como ya se ha anotado, faltaban escuelas en el medio rural, pero también maestros y maestras para regentarlas y la escuela rural requería de una atención preferente.

Una de las primeras disposiciones relativas al magisterio fue la orden de 21 de mayo (*Gaceta de Madrid* del 23/05/1931, p. 882) que trataba de evitar el intrusismo

profesional prohibiendo el ejercicio docente a personas sin título. La medida, encaminada sobre todo a apartar de la enseñanza a religiosos, fue sin duda significativa y aunque se exceptuaban aquellas entidades con población inferior a mil habitantes, que eran fundamentalmente poblaciones rurales y con un peso importante a nivel nacional, en Murcia, debido al tamaño reducido de la provincia y aunque existía mucha población dispersa, la mayoría de ayuntamientos concentraba dicha cifra. De este modo, al parecer la medida tuvo su efecto inmediato pero ante el inicio del nuevo curso escolar, el 8 de septiembre la orden fue derogada (*Gaceta de Madrid* del 09/09/1931, pp. 1.732-1.733), dada la escasez de escuelas y maestros para atender la elevada matrícula escolar. Así, al amparo de esta última normativa fueron varias las peticiones enviadas por maestros y maestras de Mazarrón, Yecla, Murcia y Cartagena al Consejo Provincial de Primera Enseñanza solicitando el poder seguir ejerciendo la docencia aún sin título académico¹ (sesiones 15/09/1931; 19/09/1931; 23/09/1931 y 10/10/1931, Registro de actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza, AGRM).

Seguidamente la aprobación de las 7.000 plazas de maestros y maestras por Decreto de 23 de junio (*Gaceta de Madrid* del 24/06/1931, pp. 1.612-1.613), la aprobación de los cursillos de selección profesional (*Gaceta de Madrid* del 04/07/1931, pp. 109-112), el Decreto de 24 de julio que planteaba una solución a los opositores de 1928 (*Gaceta de Madrid* del 25/07/1931, pp. 708-709), el aumento de las retribuciones económicas del magisterio por Decreto de 7 de agosto de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 08/08/1931, pp.1.064-1.065), la reforma de las Normales (*Gaceta de Madrid* del 30/09/1931, pp. 2.091-2.094), el nuevo papel otorgado a la inspección educativa y la creación de Centros de Colaboración Pedagógica mediante Decreto de 2 de diciembre de 1932 (*Gaceta de Madrid* del 07/12/1932, pp. 1.684-1.689) así como la aprobación de cursos de ampliación cultural y pedagógica (*Gaceta de Madrid* del 22/04/1933, pp. 574-575),

¹ Sobre la cuestión de los títulos, aunque los republicanos se preocuparon por mejorar la formación y preparación del magisterio exigiendo incluso el certificado de bachiller como vía de ingreso a las Normales y suspendiendo nombramientos al no presentar títulos, existieron casos a lo largo de todo el período de docentes que ejercieron en escuelas sin la oficial acreditación. Así, la maestra de la escuela de niñas de La Pinilla en Fuente Álamo dejaba al frente de la misma a “una alumna bachiller” (14/06/1934, AMFA) o la de la escuela nº 1 también en Fuente Álamo, que al solicitar permiso por enfermedad del padre dejaba como sustituta en su escuela a la “señorita que hace prácticas” (14/01/1935, AMFA). Esta forma de actuar aunque no generalizada fue frecuente sobre todo en las zonas de campo donde las visitas de inspección eran menos ordinarias y en algunos casos transcurrían varios días entre que la noticia llegaba al Consejo provincial y se recibía su respuesta. Incluso se documenta algún caso de maestros no oficiales de carácter itinerante. El maestro rural de La Majada recuerda en sus memorias conocer a un joven con la pierna lisiada, que sobre un asno se ganaba la vida recorriendo la sierra y dando clases a los habitantes de las zonas más aisladas (Palmis Sánchez, 2010, p. 67). También Crisanto Carralero Fuster en sus escritos de *Recuerdos*, anota la existencia hacia 1933 de maestros particulares que por la ciudad de Cartagena enseñaban las primeras letras sin título alguno y por una pequeña aportación económica.

fueron medidas orientadas a la dignificación y mejora del magisterio y de la escuela, con un impacto importante sobre las escuelas rurales. Así, para el caso de la provincia el número de nuevos maestros y maestras aumentó de forma importante tras los decretos de 1931.

Tabla 10.1

Número de maestros y maestras en escuelas nacionales en la provincia de Murcia.

	Número de maestros	Número de maestras	TOTAL
1930	414	300	714
1932	731	562	1.293
1933	801	590	1.391

Fuente: Datos extraídos de los Anuarios de 1932, 1933 y 1934. Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1934, p. 62. Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1935, pp. 80-82.

Las primeras seis creaciones de escuelas republicanas en Murcia se fechan a tan solo 4 días de recién inaugurado el nuevo régimen y se publicaron 9 días después. Cabe pensar, al igual que en momentos muy cercanos a cambios políticos, que posiblemente fueron escuelas aprobadas meses antes por el gobierno anterior. En ese sentido, la publicación del Decreto de 23 de junio de 1931 por el que se creaban a nivel nacional las 7.000 plazas de magisterio para las nuevas escuelas concebidas en la Ley del Plan Quinquenal de construcciones escolares adquiere más sentido pues se proyectó un ambicioso proyecto de ampliación de docentes parejo a la ampliación de la red escolar. De este modo, se entiende la convocatoria de cursillos de selección profesional que aumentaron la dotación docente como una medida de carácter urgente hasta la nueva convocatoria de oposiciones procedentes del nuevo Plan profesional que se aprobaría en septiembre y la regulación de los opositores de 1928 cuya situación fue abordada por el Consejo Provincial definiendo los nombramientos y la convocatoria para el cursillo y prácticas especiales a que se habían de someter los maestros que participaron en dichas oposiciones (sesiones 24/10/1931, 31/10/1931, 25/12/193, Registro de actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza, AGRM).

Los cursillos de selección aprobados el cuatro de julio de 1931 se estructuraban en cursos de tres meses y se componían de tres partes, una primera parte de carácter pedagógico-metodológico consistente en lecciones teóricas y presenciales en las capitales de cada provincia, otra de tipo práctico en escuelas y la tercera sobre lecciones

de orientación cultural y pedagógica desarrollada en la Universidad (ver Capítulo IV, apartado 4.3.2). La evaluación de cada parte se realizó mediante informes y una memoria. Tras la publicación de las calificaciones, se elaborarían dos listas, una de maestros y otra de maestras que finalmente se unificarían en una lista única. Sin embargo, parece ser que el desarrollo de las pruebas no se ajustó a las previsiones iniciales y surgieron protestas y se fundaron asociaciones en defensa de los intereses de los aspirantes (Molero Pintado, 2009, p. 89).

En cuanto a los maestros que tomaron parte en las oposiciones de 1928 y cuya situación se pretendía resolver, se dotaron 1.000 nuevas plazas que según las instrucciones habrían de cubrirse a través de un sistema mixto de pruebas sencillas, prácticas especiales, informes o cursillos breves, en función de la situación administrativa de cada uno de los aspirantes. A pesar de estas soluciones planteadas por el Ministerio, las quejas y protestas se mantuvieron en este caso también por una parte importante del sector del magisterio (Molero Pintado, 2009, p. 89).

En cuanto a su formación en las Normales, claramente se atendió a una mejora de la misma en base a los nuevos planteamientos pedagógicos y metodológicos que se concretaron en un nuevo plan de estudios conocido como Plan profesional y que fue aprobado a fines de septiembre de 1931. El nuevo Plan, inspirado por Llopis, proyectaba una profunda reforma en los estudios del magisterio orientada a mejorar su preparación y dignificar su denostada posición social y académica. Viñao Frago llega a afirmar del mismo que “produjo la generación de maestros y maestras mejor formadas de nuestra historia” (2007, p. 30)².

Mediante el Decreto de 29 de septiembre de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 30/09/1931, pp. 2.091-2.094) y atendiendo al principio de la coeducación, se fusionaban las Escuelas Normales de maestros y maestras quedando una por provincia³. Para el acceso era

² Junto a ello la creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid en enero de 1932 y posteriormente en Barcelona, implicó la adscripción de los estudios de magisterio y especialización a la Universidad adquiriendo un estatuto superior y equiparándose a otras titulaciones universitarias.

³ Dicha fusión se hizo efectiva con las dos normales murcianas el dos de noviembre de 1931, instalándose en la sede la antigua normal masculina en el local de la plaza Fontes. La normal femenina se había situado en la calle Frenería en un local pequeño y ruinoso. Se iniciaba con ello hacia fines de 1931 uno de los períodos más fecundos en la vida de la institución en el siglo XX que perduraría hasta 1936 (Cárdenas Olivares, 1994, p. 103). Su primera directora fue Primitiva López, la de mayor antigüedad. Primitiva López accedió a la Normal femenina como profesora auxiliar de ciencias en 1907, trasladándose en 1909 a la Normal de Lérida y reincorporándose a Murcia en octubre de 1911 como profesora numeraria de física, química e historia Natural. Fue una figura controvertida, pues con el triunfo republicano le costó adaptarse al funcionamiento más democrático de la escuela, lo que implicaría enfrentamientos con los alumnos afiliados a la FUE; se mostró contraria a la coeducación junto con otras profesoras de la Normal

necesario obtener el título de Bachiller o contar con el título de maestro bajo el Plan de 1914 y se requería un examen de ingreso previo con plazas limitadas a un máximo de 40 por Escuela (ver capítulo IV, apartado 4.4.5). Los estudios se estructuraban en tres años y se organizaban en base a conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales; metodologías especiales; y materias artísticas y prácticas. En el último año los conocidos como “trabajos de seminario” iniciaban las vías de la especialización en líneas como la enseñanza de párvulos, la de sordomudos, deficientes, superdotados y cuestiones relacionadas con la escuela rural. Al finalizar los tres años se realizaba un examen teórico de conjunto y una lección práctica en la escuela aneja a la Normal. Tras superar el examen se cursaba un año entero de prácticas remuneradas y bajo tutela de un inspector y profesor o profesora de la Normal. Superado dicho período el estudiante ingresaba directamente en los escalafones del magisterio con un sueldo de 4.000 pesetas anuales. En lo relativo específicamente a la materia de historia, el Plan tuvo como objetivo fomentar el sentido de objetividad e imparcialidad científica, con un espíritu internacionalista orientado a evitar peligrosas euforias nacionalistas, defendiendo las libertades y la democracia como forma de gobierno y la opción por el pacifismo y los movimientos sociales populares frente a los grandes temas de la historia tradicional (Delgado Cortada, 2007, pp. 50-51)⁴. Fueron éstos valores que los primeros republicanos pretendieron inculcar en la escuela y en el magisterio como elemento difusor de los mismos. El inspector Gervasio Manrique así lo expresaba: “no nos interesa ni mucho menos cultivar la enseñanza de la historia para exaltar un frívolo patriotismo, morbo, a veces, de limitados nacionalismos” (1934, p. 202) el objetivo más amplio y ponderado pasaba por enseñar una historia rigurosa alejada de ideologías y doctrinaria donde conceptos como revolución, libertad, paz y democracia se convirtieron en principios fundamentales en la formación de maestros.

como Aurelia Monllor y Concepción García Rocasolano y realizó críticas encubiertas al Plan Profesional. Manifestó su disconformidad no colaborando en tareas realizadas por la Normal, por ejemplo no implicándose en las acciones llevadas a cabo por el Centro de Estudios Pedagógicos creado en 1932. Al margen, participó en otras actividades tales como cursillos de perfeccionamiento dirigidos a maestros rurales o en la sesión fundacional de la creación de un Museo Pedagógico en Murcia (Delgado Martínez y López Martínez, 2012, p. 423).

⁴ Durante el primer franquismo y al menos hasta los años 60, los temarios presentarían una clara orientación triunfalista que ensalzaba los valores nacionales, muy en contraposición a los valores republicanos. De hecho fue significativo que mientras que en el Plan de 1931 la historia de España se estudiaba integrada y relacionada con la historia universal, a partir de 1942 se configuraron como asignaturas independientes lo cual traslucía un ideal de país que se hacía así mismo fruto de su propia historia.

Las clases teórico prácticas eran además completadas con actividades de ampliación cultural. Así se registran varias suscripciones a revistas de temática pedagógica y solicitudes de visitas culturales por parte de los estudiantes de la Normal murciana en pro de una “intensa renovación en los métodos de trabajo” y bajo “la práctica de una educación activa” a instituciones, lugares y centros de interés como el cabildo de la catedral, el instituto provincial de Higiene, la Iglesia de Jesús (que albergaba las obras de Salzillo), Cartagena, o incluso la salida a otras provincias como la visita a fábricas de Crevillente o a Palma de Mallorca e Ibiza (Actividades extraescolares: Excursiones y Viajes de estudios, 15-16/11/1932, 30/04/1932, 09/06/1932, AENM). También, complemento a su formación se planteó la celebración de cursos de información metodológica en período estival y la adquisición de modernos materiales para el estudio. Mediante orden ministerial de 17 de abril de 1933 (*Gaceta de Madrid* del 22/04/1933, pp. 574-575) se dispuso la organización anual de cursos de ampliación cultural y pedagógica en las normales para maestros nacionales y “preferentemente para maestros rurales” de las localidades más alejadas. Aunque la medida fue algo apresurada pues las solicitudes se abrirían a partir de mayo, la Normal murciana participó en la primera convocatoria organizada cubriendo el total de plazas ofertadas (veinte para maestros y veinte para maestras) (figura 10.1). De su organización y contenido dio cuenta el *Boletín de Educación* en 1933. A continuación se reproduce el plan de trabajo desarrollado en la provincia:

Día 10 de mayo: La moral en la Escuela moderna, por la señora Abella- Visita al Museo, por la señora Caballero- Enseñanza de la Historia, por el señor Antón- Visita a la escuela de Maternología, por la señora Argelich.

Día 11 de mayo: el plan Dalton, por la señora Argelich- Visita a la catedral, por la señora Martínez- Enseñanza de las matemáticas, por el señor Hernández Abenza- Enseñanza física y química por el señor Torregrosa.

Día 12 de mayo: La enseñanza del dibujo, por el señor Banet- Visita a Jesús, por la señora Martínez- visita a la Sericícola por la señora G. Rocasolano- Visita a industrias Bernal por la señora Brieva.

Día 13 de mayo: La enseñanza de la biología por la señora Caballero-Visita a la fábrica de aluminio, por la señora López- Visita a la fábrica de tejidos por la señora Rocasolano- Sesión de la semana de la Higiene mental.

Día 15 de mayo: La enseñanza del arte y decorado por la señora Argelich- Visita a la graduada Santo Domingo por el señor Olagüe- Visita a la graduada Baquero por el señor Torres- Enseñanza de la lengua por el señor Tortosa.

Día 16 de mayo: El método Decroly por el señor Olagüe- Enseñanza de física y química por el señor Torregrosa- Visita a la Central Telefónica por el señor Úbeda- Enseñanza de la Historia por la señora Martínez.

Día 17 de mayo: Visita a la graduada aneja de niñas por la señora Maroto- Visita a la Central de Telégrafos por el señor Úbeda- Visita a las graduadas García Alix por el señor Martínez Gracia- Enseñanza de matemáticas por la señora Monllor.

Día 18 de mayo: Lección de metodología por la señora Brieva- Lección práctica por la señora Abenza- Visita a la fábrica del gas por la señora López- Enseñanza de la geografía por la señora Caballero.

Día 19 de mayo: Pedagogía y física por el señor Calatayud- Visita a los almacenes de exportación de naranja por la señora Argelich- Visita a la fundición Peña por la señora Brieva- Enseñanza de física y química por la señora López.

Día 20 de mayo: Organización escolar, por la señora Rocasolano- Lección práctica, por la señora Maroto- Visita a talleres de los periódicos, por el señor Olagüe- Conferencias de don Ramón Alberca.

Día 22 de mayo: Las regiones naturales, por el señor Úbeda- Visita a la fábrica de seda, por la señora Abenza- Visita a estación depuradora de agua, por la señora Monllor- El método de Cousinet, por el señor Abellán.

Día 23 de mayo: La escuela y la sociedad, por el señor Abellán- Visita a la escuela aneja de niños, por el señor Leal- Visita a una fábrica de pimentón, por la señora Rocasolano- Enseñanza de la lengua, por el señor Calatayud.

Día 24 de mayo: Cooperación escolar, por el señor Sánchez- Lección práctica del lenguaje, por el señor Leal- Ficha psicológica, por el señor Úbeda- Conferencia del inspector provincial de Sanidad.

Día 25 de mayo: Lección de metodología, por el señor Ríos- Ficha antropológica, por el señor Calatayud- Lección práctica de Historia, por el señor Santos- Gimnasia rítmica, por el señor Gómez.

Día 26 de mayo: Enseñanza de la geografía, por el señor Úbeda- Lección práctica de geometría, por el señor Sánchez Jara- Las escuelas de trabajo, por el

señor Calatayud- Conferencia del rector de la Universidad (Boletín de Educación, 1933, pp. 34-36).

Con una duración de 15 días y un remarcado carácter práctico y de “diálogo cordial” los cursos de formación fueron alabados desde las páginas del *Boletín de Educación* valorando de forma muy positiva los resultados en base a las memorias enviadas por las comisiones de profesores e inspectores, además, su efecto sobre el magisterio rural fue, para los organizadores, manifiesto:

La Normal ha ampliado el círculo de su influencia recogiendo los ejemplos dolorosos de la experiencia aportada por los maestros de las aldeas, y a su vez ha establecido una relación con ese medio, alejado antes de su acción profesional (Boletín de Educación, 1933, p. 36).

Figura 10.1

Lección práctica de cantos escolares con la colaboración del orfeón infantil. Primer curso de información cultural y pedagógica para maestros rurales organizado en la Normal de Murcia en mayo de 1933.



Fuente: Boletín de Educación, 1933, p. 29.

Pilar Barnés recuerda en sus memorias sus años de estudio del Plan profesional en la Normal murciana iniciados en 1934 “buenos profesores, buenas técnicas, bibliotecas, laboratorios, talleres colegio de prácticas, no teníamos textos, sólo clases de conferencias y apuntes” (Barnés Martínez, 2000, p. 190). Las clases eran muy participativas, con intervenciones de alumnos, “se hablaba de escuela moderna, se leían libros franceses y citaban autores extranjeros como Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Piaget, Montessori y el catalán Ferrer i Guardia” (Polo Costa y Galvañ Olivares, 2007, p. 78). También José Castaño rememora las clases que inició en 1935 “no teníamos libros de texto. Los profesores explicaban los temas y cada uno de nosotros tomaba los apuntes correspondientes con los cuales estudiábamos e íbamos completando nuestra formación de enseñantes” (Castaño Sandoval, 2007, p. 71).

Con iguales objetivos se ha de entender la creación de un Centro de Ampliación de Estudios Pedagógicos en la Escuela Normal a fecha uno de marzo de 1932. Con enseñanzas divididas en dos cursos trimestrales, cursillos y conferencias monográficas sobre especialidades, seminarios y laboratorio de ciencias, pretendía convertirse en un referente educativo en la provincia. El maestro A. Martínez López de Puebla de Soto celebraba desde las páginas de *La Región* su función en “dar al maestro parte de la doctrina y orientación necesaria de que debe estar dotado todo maestro de la República” (04/07/1932, p. 2). La escuela rural fue un tema presente en algunas conferencias como la impartida por el maestro Francisco González Murcia (figura 10.2) destacando los problemas de la escuela rural murciana y soluciones para remediarlos (La Verdad, 25/04/1936, p. 5).

Figura 10.2

El maestro Francisco González junto a su grupo de alumnos en la escuela de Villanueva del Río Segura, en el partido de Cieza, año 1935.



Fuente: Montes Bernárdez, 2015, p. 624.

También, la Asociación de Antiguos Alumnos Normalistas con un “vigoroso carácter científico y de asistencia social” proponía como fines impartir clases en las Casas del Pueblo guiados por la coeducación y la eficiencia del sistema (Minuta Asociación Antiguos Normalistas murcianos, 07/03/1932, AENM). Además, la Asociación “procurará informaciones bibliográficas, metodológicas, de nuevas orientaciones educativas y realizará trabajos de investigación y difusión de ciencias pedagógicas” extendiendo su colaboración a las “obras de Pedagogía social que por iniciativa particular o pública se desenvuelven en la provincia” (Levante Agrario, 20/04/1932, p. 1). Ciertamente la Normal murciana desarrolló una amplia labor de influjo educativo en la provincia a través de la formación de maestros. Los debates en el claustro relativos a asuntos culturales y pedagógicos ocuparon un espacio importante como preocupación primordial de los profesores. Dicha actividad se orientó en dos direcciones: una de carácter cultural que permitió tomar contacto con la población mediante actuaciones públicas de profesores y estudiantes (se trataría de las misiones normalistas a las que se alude más adelante) y otra, con finalidad pedagógica, orientada a mejorar la preparación científica y actualizar los conocimientos de los futuros docentes, así como a iniciar una serie de actividades que introdujesen en la provincia deseos de renovación

pedagógica (Cárdenas Olivares, 1994, p. 113). También en una vertiente más social destacó la fundación del Ropero y la Cantina normalistas.

En cuanto al magisterio rural, Rodolfo Llopis en su libro *La revolución en la escuela*, defendió su mejora formativa con charlas sobre información cultural y pedagógica y la celebración de las “Semanas Pedagógicas” como lugares de encuentro donde poder compartir e intercambiar experiencias de trabajo (Llopis Ferrándiz, 2005, p. 87). De hecho, los Centros de Colaboración Pedagógica creados mediante Decreto de 2 de diciembre de 1932 (*Gaceta de Madrid* del 07/12/1932, pp. 1.684-1.689) surgieron con ese objetivo y aunque no fueron exclusivos de áreas rurales su significación en estos entornos fue importante. Se pretendía reunir a maestros de pueblos próximos para estudiar aspectos concretos de la vida escolar, desarrollar lecciones modelo, adquirir material y promover actos públicos en favor de los intereses de la escuela (Pérez y Hernández, 1936, p. 12). Además, del análisis de su actividad se pueden extraer conclusiones acerca de la naturaleza e intensidad de la innovación educativa practicada por los docentes (Terrón Bañuelos, 2007, p. 136) y la forma en que cada cual aplicó dicha innovación. En palabras de Terrón Bañuelos,

la filosofía que los inspiraba hacía prever una dinámica atenta a las dificultades concretas que se vivían en las escuelas concretas en que el magisterio trabajaba, conformándose como espacios adecuados para implementar actividades de renovación “europeas” sin que fuesen necesariamente rutilantes: las exigencias internas de los “métodos de autor”-recursos, asistencia regular, grupos graduados casaban mal con las externas, las propias de las culturas rurales; resultaba más prudente, en palabras de los innovadores, infundir el espíritu nuevo sin demasiadas convulsiones para evitar desacreditar a la escuela (2007, p. 135).

En Lorca se inauguraba el Centro de Colaboración Pedagógica en el año 1934 como espacio de encuentro de maestros y maestras de las pedanías del campo e intercambio de experiencias de trabajo. En Alhama el inspector de zona Ezequiel Cazaña Ruiz encargaba a los maestros Antonia García y Anselmo H. Martínez la conferencia titulada “La escuela modelo”, a Nicolás Romero Munuera “La escuela rural”, a Milagros Ledesma “La Moral en la escuela” y a Francisco Such “Excursiones y teatros”, para impartir en el Centro de Colaboración Pedagógica de la localidad (*Levante Agrario*, 29/05/1935, p. 3). Por su parte en Fuente Álamo el inspector Francisco Ambou

organizaba las sesiones impartidas por los distintos maestros: Ginés Conesa, maestro de Almagros impartiría la lección práctica “Cuidado con los sentidos”, José Hernández de Balsapintada sobre “Mutualidad infantil y previsión”, Consuelo Baño, maestra de La Pinilla, sobre “Petróleo e industrias derivadas” y Antonio Griñán, de El Escobar, sobre “Los Centros de Colaboración Pedagógica y su labor asesora” (Levante Agrario, 17/02/1935, p. 2). Los temas fueron variados y como se pretendió los Centros constituyeron allí donde se fundaron puntos de encuentro y reunión para los maestros y maestras rurales interesados en ampliar su formación y mantener un contacto con compañeros de la profesión.

10.2. Formación permanente del magisterio y proyecto educativo republicano

La República precisaba de nuevos maestros artífices y afines a sus nuevas reformas educativas y aún más, en el desatendido medio rural. En un contexto de crisis económica y fuerzas sociales y políticas determinado por ciertos antagonismos ideológicos, como fue el contexto republicano, se hacía importante contar con los recursos y apoyos necesarios para operar los necesarios cambios en la escuela y la educación españolas (Viñao Frago, 2007, p. 33). Sin embargo, es difícil conocer y precisar los apoyos políticos, sociales, asociativos y académicos del magisterio murciano al ideal de la reforma republicana de la escuela durante los años treinta, incluso hablar de la existencia generalizada del término “maestro republicano”⁵. Ciertamente, desde 1931 a 1936 no existió un único proyecto republicano, sino varios y aunque en algunas cuestiones relativas a Cultura Pública se observa cierta continuidad entre el primer y el segundo bienio, pues en la provincia hasta los sucesos revolucionarios de octubre de 1934 se mantuvieron los Ayuntamientos democráticos y la política educativa presentó una actuación más o menos uniforme, hubo no obstante cambios, sobre todo en lo concerniente al ideal de escuela y de maestro, a las acciones emprendidas desde la misma y al cariz más progresista o conservador que se dio a ambos en cada período.

⁵ Muchos docentes se llamarían así mismos así identificando su obra educativa con los ideales de mejora y progreso social reclamados por la República. Además, desde hace años se ha convertido en una expresión muy utilizada en biografías que tratan la trayectoria de maestros y maestras que ejercieron durante los años republicanos y que tras el inicio del conflicto sufrieron las consecuencias de la depuración. Un ejemplo sería el del libro *Afusellats, mestres i republicans* coordinado por Wilson Ferrús. El maestro murciano José Castaño Sandoval atribuyó el calificativo de “maestro de la República” a todos aquellas generaciones que se formaron bajo el Plan profesional aprobado en 1931 (Castaño Sandoval, 2007, p. 70).

En este sentido, y siguiendo a Viñao Frago (2007), resulta útil analizar el alcance, difusión y orientación de la política de perfeccionamiento del magisterio primario murciano practicada entre 1931 y 1933 para así tratar de conocer hasta qué punto dicha política estuvo promovida con la idea de conseguir su identificación profesional e ideológica con el proyecto educativo del primer bienio. Así, junto a la puesta en marcha del Plan profesional de formación en las Normales, las noticias relativas a la celebración de Semanas Pedagógicas, Cursos, conferencias y seminarios sobre educación y la mayor o menor difusión de los Centros de Colaboración Pedagógica en Murcia o la actividad en la provincia de la Asociación Nacional de Maestros, permiten, a partir del análisis de su contenido y trabajo, determinar dicho impacto, incluso, la constitución de sociedades o fundación de instituciones como fue la Universidad Popular o la participación de muchos docentes en actividades formativas impartidas desde las Casas del Pueblo, las Sociedades Económicas, y por supuesto, las Misiones Pedagógicas como obra de extensión cultural y reforma social y la labor desarrollada en las mismas, permiten intuir su mayor apego y defensa hacia el proyecto reformista. En este sentido, adquiere especial relevancia la constitución de la Universidad Popular de Cartagena gestada en 1931 y aprobada administrativamente en enero de 1932 e impulsada por Antonio Oliver Belmás, Carmen Conde y el poeta Ginés Arlés García, como un medio de promover iniciativas de educación popular y llevar a la práctica la revolución cultural republicana⁶. Dicha Universidad pretendía ser foco de difusión cultural, capacitando a todos sus alumnos y alumnas con una formación práctica, visitas de carácter científico, industrial y artístico, creación de cátedras ambulantes, contacto con otras universidades similares y divulgadora de los más modernos movimientos ideológicos y teorías sociales (Moreno Martínez, 2008, pp. 57-59)⁷. A esta institución precisamente se adscribieron los maestros y maestras más renovadores de la zona del partido cartagenero que participaron en muchas de las iniciativas emprendidas como fueron la organización de las Misiones Pedagógicas y la celebración de colonias escolares. También iniciativas como la Fiesta del Libro contaron con fieles adeptos entre el magisterio primario más comprometido con la promoción y perfeccionamiento de la educación. De hecho,

⁶ Existen noticias de otra iniciativa de Universidad Popular en la ciudad de Lorca promovida por la Federación Universitaria de Estudiantes (FUE) y que funcionó al menos desde marzo a junio de 1933 y que tenía como objetivo hacer llegar los conocimientos de la universidad al pueblo como medio de educación popular (Moreno Martínez, 2008, p. 44).

⁷ Un completo y detallado estudio sobre la Universidad Popular puede consultarse en Moreno Martínez, 2008.

muchas de sus actividades se enfocaron a un público amplio, tanto de adultos como de menores animando a la difusión cultural.

En el caso de Calasparra fue el propio ayuntamiento el que con el propósito de no reducir la actividad escolar a lo meramente oficial incentivó a los maestros a que celebrasen charlas y conferencias proponiendo al Consejo Local abrir una suscripción para invitar a oradores forasteros (Casinello Martínez, 2015, p. 363).

Por su parte, la Asociación Nacional de Magisterio lanzaba un cuestionario a los docentes a través del diario *La Región* donde planteaba una serie de preguntas en base a la experiencia de cada cual con el fin de mejorar la escuela y la enseñanza desde todas sus vertientes: organización e ideales, curriculum escolar, formación del profesorado y obra social. La escuela rural, realidad de la época, se reflejaba de forma clara al aludir a la necesidad de que el escolar del campo completase su formación, a cuestiones como la falta de aulas, asistencia, trabajo infantil, carácter de las enseñanzas agrícolas, etc. en un claro interés por resolver estos problemas (*La Región* 25/5/1932, p. 2) y transformar la realidad escolar del campo. En su vertiente provincial, la Asociación celebró su Semana Pedagógica del 6 al 9 de abril de 1932 con un completo programa formativo (*El Liberal*, 04/04/1932, p. 1).

Respecto al alcance del asociacionismo del magisterio en la provincia, las noticias no son muy abundantes pues aunque la prensa informaba sobre algunas actividades de la Asociación provincial y la Asamblea de maestros del Levante, sobre todo la celebración de festivales escolares, charlas y acciones formativas, en las que participaron maestros y maestras de la provincia, no parece ser que su actividad rebasara tales iniciativas. Las denuncias sobre su situación profesional, relacionadas con sus bajos salarios, y la necesidad de mejorar la educación y la escuela, sobre todo en superar la situación de desamparo y abandono del medio rural, fueron manifestadas a nivel individual por aquellos docentes más activos y comprometidos con ideales de reforma social. Existen pocas noticias sobre su actividad en sindicatos y delegaciones confederadas.

Sin embargo, y por el contrario a este tipo de acciones anotadas, el Consejo provincial no llevó a cabo ninguna labor formativa. Únicamente la maestra María Maroto elevó propuesta de organizar conferencias, cursillos y lecciones prácticas para elevar el nivel cultural del magisterio (sesión 1/11/1933, Registro de actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza, AGRM). Pero tras acordar su estudio, no hay constancia de su efectividad. De hecho, incluso se pusieron trabas a la organización de una Semana Pedagógica con motivo de la Asamblea de la Federación de maestros del Levante bajo

el argumento de si dicha Asamblea “se salga de los límites de lo vulgar” (sesión 1/02/1933, Registro de actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza, AGRM).

Ciertamente hubo en el caso murciano, y específicamente en el medio rural, maestros y maestras comprometidos con el proyecto republicano de mejora educativa y cultural en todos los ámbitos. Sobre todo fueron maestros que pertenecían a una nueva generación de docentes, posiblemente más preparados a nivel formativo que los precedentes, y que en muchos casos, además de desempeñar sus tareas docentes organizaron encuentros pedagógicos, participaron en charlas y seminarios, se afiliaron a partidos y sindicatos o participaron en mítines o eventos culturales de carácter progresista e, incluso, formaron parte de instituciones tales como los ayuntamientos o las Juntas Locales de Instrucción Pública. Señala Victoria Moreno que tras el fracasado golpe de julio del 36 la actitud de la mayoría de los docentes de escuelas públicas en Cartagena “fue de fidelidad al régimen político en sus planteamientos y programas educativos” (1999, p. 324), sin embargo, es importante anotar que dentro del magisterio no existió una única versión del proyecto educativo republicano, sino varias y en casos muy diferentes como la anarquista o libertaria, socialista, liberal, comunista y otras, sin filiación política. Además, incluso dentro de cada posición hubo variadas lecturas e interpretaciones lo cual dificulta establecer generalizaciones sobre la definición del maestro republicano en Murcia (Viñao Frago, 2007, pp. 24-25). No obstante sí es importante destacar que entre 1931 y 1932 fueron más frecuentes en la provincia de Murcia, al igual que en el resto del país, las Semanas Pedagógicas, las Asambleas y los encuentros de maestros con o sin apoyo oficial y fue a partir de 1933, bajo el ministerio de Fernando de los Ríos cuando se inició “un proceso de normalización, burocratización y formalización del perfeccionamiento del magisterio primario que no solo ahogaría toda iniciativa no oficial, sino que se basaría en un modelo jerárquico (el de los Centros de Colaboración Pedagógica y Boletines de Educación) en el que el protagonismo y la dirección pasaba a la Inspección de Enseñanza Primaria” lo cual no impidió la identificación del magisterio con los ideales republicanos aunque sí evidenciaría las variadas inclinaciones y tendencias dentro del marco político y legal republicano (Viñao Frago, 2007, p. 34).

10.3. Magisterio y medio rural: condiciones económicas, materiales y sociales

En cuanto a las retribuciones, el efecto del Decreto de 7 de agosto y su deseo expreso de que “desde el primero de Julio de 1931 no exista un solo Maestro nacional que cobre menos de 3.000 pesetas anuales” (*Gaceta de Madrid* del 08/08/1931, p. 1.065), parece que no tuvo tal efecto en la provincia, al menos entre los maestros rurales. Hay noticias de que muchos continuaron cobrando un sueldo de 2.000 pesetas⁸ e incluso unos tantos aún continuaban pagados por los ayuntamientos mediante subvenciones. En palabras de Egea Bruno relativas al caso del partido de Cartagena “la desidia queda corroborada en el caso del extrarradio y los distritos rurales con la extensa nómina de maestros contratados con fondos del Común” (2006, p. 34), cuestión derivada de la urgente necesidad de maestros para las nuevas escuelas rurales:

subvención que no tiene otro objeto que el de ayudarles económicamente para el sostenimiento de la escuela, a fin de que el número de éstas sea lo mayor posible en el término municipal, para suplir las deficiencias del Estado en este respecto (sesión 13/05/1932, A.C., AMC).

En algún caso de maestros subvencionados incluso se constatan los eternos retrasos en los cobros de salarios, hasta el punto de reclamar el pago de atrasos el hermano de un maestro fallecido (sesión 19/03/1932, A.C., AML).

Sobre la cuestión de la permanencia del maestro en las escuelas rurales se mantuvo durante los años republicanos la falta de estabilidad en las aulas. Fueron constantes los nombramientos y traslados de los docentes reflejados en algunos casos en las actas de los Consejos Locales y en otros, en las de las sesiones de plenos. En este sentido y aun a pesar de las recomendaciones sobre la importancia del arraigo del maestro en el campo que se reclamaban desde los sectores pedagógicos más interesados en la mejora de la escuela rural, los gobernantes republicanos no aplicaron ningún tipo de política específica orientada a favorecer y fomentar dicho arraigo. A su llegada a la escuela de La Majada en Mazarrón, en el partido de Totana, el maestro Palmis relata su buena

⁸ Los nombramientos de maestros y maestras anotados en las actas del archivo municipal de San Javier desde octubre de 1931 informaban sobre un sueldo anual de 2.000 pesetas para los maestros de Santiago de la Rivera, Los Alcázares, La Calavera... y las maestras de Casas Nuevas, de la nº 2 de Los Alcázares, de Santiago de la Rivera... incluso 1.500 pesetas para el maestro sustituto de escuela mixta en Casas Nuevas (Actas, oficios, nombramientos, tomas de posesión y cese de maestros, 10/05/1932, AMSJ). El maestro rural José Palmis todavía percibía un sueldo de 235 pesetas mensuales en el año 1936 (Palmis Sánchez, 2010, p. 58).

acogida por los vecinos al decirles que se quedaría a vivir con ellos “pues los anteriores maestros, por una u otra causa, pronto se marchaban” (Palmis Sánchez, 2010, p. 30). A la cuestión de los menores salarios se unía sin duda la falta de promoción, el abandono y el aislamiento, nítidamente retratado por el maestro rural en la consiguiente descripción sobre su escuela en La Majada hacia el año 1935:

Pronto llegamos a la escuela. Se trataba de un local sumamente pequeño, de tal modo que estando colocados los pupitres de dos a dos, dejaban un pasillo central muy estrecho, por donde apenas podía andar una persona. Dos ventanas sin cristales daban a un patio, que servía de establo a un rebaño de ovejas y cabras, que como es de suponer, apestaban el local escolar. En la pared se encontraba un hueco con una leja de madera, que servía de biblioteca, mostrando unos pocos libros muy viejos y pestosos. La mesa del profesor estaba que se caía y el sillón de madera, bastante duro. El servicio higiénico estaba adosado al local, en un lugar que había servido de gallinero, con un hedor insoportable e impropio para personas (...) Separada por una pequeña puerta llena de rendijas, la escuela se comunicaba con la vivienda del maestro. Tenía cuatro habitaciones muy pobres de paredes muy desconchadas y una pequeña cocina (...) La casa carecía de agua, pues no había pozo ni aljibe. En cuanto a la luz eléctrica no existía en todo el campo. La escuela estaba situada entre un derribo de una casa, lleno de matujas y bichos (...), en la misma fila estaba la vivienda de un anciano, con su inseparable graja. Se veía también un caserón⁹ que servía para hacer fiestas, la pequeña ermita y cuatro o cinco casas. Esto era en lo que consistía el poblado. Fuera de él a lo lejos se divisaban *casicas* aisladas, situadas entre trozos de terreno más o menos cultivados (Palmis Sánchez, 2010, pp. 28-30).

En este sentido la revista *Escuelas de España* calificaba de heroicos a los maestros rurales que no cejaban en su constancia y vocación educadora (1934).

Respecto a las viviendas, la mayoría alquiladas y con retrasos que en muchos casos acumulaban varios meses¹⁰, tal como consta en las actas consultadas, presentaban unas condiciones de habitabilidad que no eran las más apropiadas. Así se denunciaba la

⁹ Conocido como “El Salón” actualmente sigue funcionando como Centro Cultural.

¹⁰ En Lorca el propietario de un local habilitado para escuela declaraba en marzo de 1933 no haber cobrado nada desde el uno de mayo de 1932 (sesión 11/03/1933, A.C., AML). En el caso de la escuela de Ramonete la deuda se acumulaba por tres años (sesión 14/09/1934, A.C., AML). En ocasiones, debido a la acumulación de retrasos, los propietarios decidían clausurar la escuela por cuenta propia ocasionando el desalojo forzoso de los escolares y del maestro.

existencia de goteras en escuelas de San Javier (sesión 19/10/1932, actas Consejo Local Instrucción Pública, AMSJ). La maestra de El Estrecho en Fuente Álamo solicitaba nueva escuela y vivienda pues en la que tenía el espacio era “reducidísimo”, las puertas y ventanas estaban rotas, había goteras y no existía luz eléctrica (02/01/1933, AMFA). En el caso de La Unión se dieron algunos conflictos con el ayuntamiento al rechazar los maestros las casas proporcionadas y solicitar subvención para alquilar por su cuenta (sesión 12/10/1934, A.C., AMLU). En Beniaján, en la huerta murciana, el maestro José Palmis lamentaba el estado en que se hallaba la casa donde hubo de alojarse, anexa a la escuela, “veía aquellas paredes tan mugrientas y aquel olor que desprendían las habitaciones y experimentaba honda amargura” (Palmis Sánchez, 2010, p. 22).

Sobre la percepción social del magisterio rural fue muy variada. Aunque desde las páginas de la prensa e incluso de la literatura se desprende una imagen algo amarga y cierta desafección hacia el magisterio por parte de los vecinos de algunos pueblos, hubo casos de todo tipo.

Su trabajo intelectual, exento del esfuerzo físico que requerían ciertas labores agrícolas, no siempre fue apreciado y bien visto por los vecinos, lo que a veces derivó en actitudes más protectoras y caritativas hacia su misión “penosa y diaria”, frente a lo que debería ser un reconocimiento de su trabajo. Existieron en Murcia al igual que en otras provincias expedientes de incompatibilidad con el vecindario¹¹. Así en las actas del Consejo Local de Instrucción Pública de San Javier se anotaba la queja y denuncia de los vecinos hacia el maestro de Pozo Aledo argumentando que abandonaba la escuela y no estaba capacitado para el desempeño de su labor. Tras solicitud de informe por parte del Consejo se determinaba que la enseñanza había sido atendida por “persona culta, de buena conducta y moral, con varios años de estudio” aunque sin el título necesario. Ante ello el propio Consejo pedía “indulto” del maestro alegando “sentimiento caritativo y humanitario para que él y su familia puedan subsistir” (sesiones 05/03/1933, 04/04/1933, 04/05/1933 actas Consejo Local de Instrucción Pública, AMSJ). Otro caso previo de desacuerdos con el vecindario devino por el maestro de El Mirador, en San Javier, que se quejaba porque los vecinos tomaban el agua del aljibe de la escuela que

¹¹ Recuérdese que habían sido regulados por Decreto de 4 de marzo de 1932 (*Gaceta de Madrid* del 12/03/1932, pp. 1.800-1.801) declarando “que los maestros que se hayan hecho incompatibles con el vecindario y cuya permanencia en la Escuela pueda representar una perturbación para la buena marcha de la enseñanza y para su propia tranquilidad, podrán ser trasladados a otra Escuela, previos los trámites y con las garantías que se indican”.

tanto le había costado conseguir y la malgastaban sin pudor y mostrando indiferencia hacia el maestro y su escuela (Correspondencia escolar, 29/10/1931, AMSJ).

En Torre Pacheco, en el partido de Murcia, varios vecinos denunciaban al maestro de la escuela de Los Meroños por incumplimiento de sus deberes profesionales cuando parece ser que lo que realmente ocurrió es que el maestro interpeló a un padre por delito sanitario consistente en no llevar a su hijo limpio al colegio (sesión 05/04/1933, actas Consejo Local Instrucción Pública, AMTP). Caso curioso fue el de una maestra en Cehegín que solicitaba al Consejo provincial el traslado por incompatibilidad argumentando que los vecinos del barrio donde impartía sus clases estaban molestos porque en Caravaca, municipio donde había ejercido con anterioridad, se la recordaba con afecto y cariño por su gran labor pedagógica (sesión 27/02/1935, actas Consejo Local de Primera Enseñanza, AMCe). Muestra de la rivalidad y hostilidad característica de algunas zonas rurales.

En Lorca se denunciaba públicamente al maestro y poeta Antonio Para Vico por ocupar al tiempo los cargos de concejal y maestro argumentando la incompatibilidad de los mismos (sesión 14/05/1932, A.C., AML). También en Lorca, en Barranco Hondo, los vecinos declaraban que la única escuela existente no funcionaba por no asistir el maestro, la respuesta de la autoridad local fue que ante la falta de local adecuado, la escuela se había trasladado al paraje de Zuñega (sesión 30/04/1932, A.C., AML), posiblemente no se informó del traslado a los afectados vecinos. En julio del mismo año se volvían a presentar quejas sobre la citada escuela, sobre la de Fontanares y la de Coy pues el maestro ausente estaba en Murcia varias semanas; en el caso de las graduadas de la plaza de La República el maestro se ausentó en febrero y aún no había regresado cinco meses después (sesión 23/07/1932, A.C., AML). En 1934 se informaba que la maestra de Pozo Higuera tenía cerrada la escuela (sesión 08/06/1934, A.C., AML). En otros casos, como el aguileño, se anotaba la “apatía de los padres en llevar a los niños a la escuela cuando éstas están lejos del domicilio” (Rabal García, 2018, p. 147).

También existieron casos y actitudes de mala praxis por parte de algunos maestros cuyas denuncias se reflejaron en las Actas de los Consejos Locales y en documentos no oficiales. En la escuela de La Estación en Calasparra, en el partido de Caravaca, el maestro faltó reiteradamente a clase por lo que fue amonestado sin llegar a recurrir al Consejo provincial y a la inspección (Casinello Martínez, 2015, p. 364). También en Calasparra el ayuntamiento y el Consejo Local manifestaron su preocupación porque un maestro pegaba a los estudiantes en clase. El caso llegó hasta la inspección y la defensa

se fundamentó en la indisciplina de los estudiantes (Casinello Martínez, 2015, p. 364). En Lorca el maestro José Robles se lamentaba públicamente de la falta de rendimiento en las escuelas por los escasos materiales y por la falta de cariño de los maestros (sesión 19/10/1934, A.C., AML). La situación no varió, en Campo López los vecinos denunciaban la falta de los maestros a sus obligaciones (sesión 01/03/1935, A.C., AML) y en Cazalla la maestra informaba de la falta de material para el correcto funcionamiento de la escuela (sesión 25/10/1935, A.C., AML).

Este tipo de asuntos se dieron mayormente en pueblos y pequeñas comunidades donde el carácter y la vida eran en general más duras y hostiles.

Pero también y por el contrario a las actitudes reseñadas, existieron muchos ejemplos que demuestran estimación y apoyo hacia el magisterio rural. Así, la defensa de sus intereses se constata al ofrecer en muchos casos solar o casa gratuitos para instalar escuela y casa decentes o en la constitución de las Asociaciones de Amigos de la Escuela que proliferaron por las zonas rurales de la provincia formadas por vecinos interesados en la mejora y prosperidad de la educación en los pueblos. Igualmente el respeto profesado a la figura del docente como foco de irradiación de la cultura en los pueblos ha quedado reflejado en las memorias conservadas de los maestros y maestras y también en muchas de las acciones por ellos emprendidas como fue la organización de clases nocturnas para adultos y actividades y talleres de ampliación cultural como formación de grupos de teatro o clubs de lectura.

10.4. Los reformadores y reformadoras de la escuela primaria republicana en el medio rural

Los maestros y maestras murcianos representaron un claro intento de transformación de la escuela primaria republicana. Y en el ámbito rural, su acción trascendió mucho más allá del aula representado en casos el único contacto y referente cultural para las comunidades.

Además, específicamente la figura de la mujer y la significación que los republicanos otorgaron a su formación a través del fomento de la coeducación y su mayor y progresiva presencia en los niveles secundario y superior representó un avance respecto a etapas precedentes. Durante los años treinta la profesión de maestra continuó siendo uno de los sectores más demandados por las mujeres pero ciertamente su mayor

representatividad a nivel público y político¹² favorecieron su situación llegando a superar la visión tradicional de observarla como un cuerpo conservador y pasando a ser en casos elementos disgregadores en las micro jerarquías de la sociedad rural (Sánchez Morillas, 2012, p. 92)¹³. Es significativo en este sentido la elección de la maestra Carmen Segura Chessoret como alcaldesa de Beniel en 1933, primera y única mujer alcaldesa en toda la provincia durante esta etapa (La Verdad, 28/1/1933, p. 1). También, en Jumilla, en el partido de Yecla, la maestra Josefa Ballesta Azuar (figura 10.3) se convirtió en la primera mujer concejal en 1927. Durante la Segunda República dejó la política para dedicarse íntegramente al magisterio, sus alumnas la recuerdan “como una maestra que dejó grandes conocimientos y profunda educación que les ha llevado a tener una gran cultura, aunque muchas de ellas no llegaron nunca a seguir en sus estudios (...) lo que más dominaba eran las matemáticas” (Verdú Fernández, 2018, p. 281).

Figura 10.3

La maestra Josefa Ballesta Azuar conocida como “Doña Pepita” con sus alumnas en la escuela de la calle de las Cruces de Jumilla.



Fuente: Verdú Fernández, 2018, p. 280.

¹² La aprobación de la Ley de 30 de diciembre de 1932 (*Gaceta de Madrid*, de 06/01/1933) sobre las comisiones gestoras que gobernaban los ayuntamientos fue aprovechada por algunos partidos murcianos para situar a mujeres.

¹³ Aunque es conocido el argumento, e incluso aceptado por muchos, de que en las elecciones de 1933 ganaron las derechas por el voto de la mujer (ver capítulo II, apartado 2.4), dicha explicación, tal como ya se anotó, carece de fundamento e incluso en el reducido marco local puede apreciarse cómo en muchos casos fueron respetadas y consideradas y sus acciones, al igual que las de los hombres, tuvieron un importante efecto de cambios en muchas pequeñas sociedades del espacio rural.

Igualmente, la maestra Enriqueta Egea Fernández destacó durante los años 30 por escribir obras teatrales en panocho siendo *Escenas Huertanas* una de las primeras.

La maestra Isabel Pascual Martínez que estuvo al frente de la escuela de Barinas, Ulea y posteriormente Ceutí, organizó muchas excursiones al entorno como fomento de una educación activa en contacto con el medio y trabajó por extender la educación de las niñas y la educación de adultos.

Josefa Muñoz Martínez (figura 10.4) ejerció como maestra en Blanca desde 1934. Valiente e independiente, contribuyó a modernizar con su carácter activo a la sociedad blanqueña donde la mayoría no sabían leer ni escribir. Fue maestra y tía del pintor Pedro Cano.

Figura 10.4

La maestra Josefa Muñoz Martínez junto a su grupo de alumnas, hacia la segunda mitad de los 30.



Fuente: Westerveld, 2018, p. 479.

En Totana, la maestra aragonesa Carmen Baró Benedé (figura 10.5) ejerció desde 1925. Consciente del valor de la educación e imbuida de un gran sentido de la justicia y equidad, a través de horas extraescolares “trabajó por una enseñanza que favoreciese la superación de las alumnas con mayores dificultades personales y económicas, a fin de ampliar el campo de posibilidades de las que menos podían” (Cánovas Mulero, 2018, p.

571). Miembro de la Junta Local de Primera Enseñanza desde 1930, fomentó el aprendizaje manipulativo, aunando teoría y práctica y cultivando con gran interés el dibujo y la pintura. Practicó salidas al medio natural como complemento a los aprendizajes utilizando el entorno como principal recurso didáctico. Acorde con esa sensibilidad colaboró en la década de 1930, junto al también maestro Jesús Pérez Rueda en las colonias escolares que se desarrollaron en el Santuario de La Santa y en Sierra Espuña, favoreciendo “que los hijos de las clases humildes pudieran disfrutar de unas mini vacaciones de quince días en la naturaleza y que al menos durante un tiempo sus estómagos estuvieran bien alimentados” (Cánovas Mulero, 2018, p. 572). En octubre de 1936 fue nombrada vocal de la sección de trabajadores de la enseñanza de UGT.

Figura 10.5

La maestra Carmen Baró Benedé (a la derecha) y el maestro Jesús Pérez Rueda (a la izquierda) en la colonia escolar organizada en el Santuario de La Santa en 1933.



Fuente: Cánovas Mulero, 2018, p. 572.

Caso significativo fue el de Carmen Conde Abellán maestra rural en sus inicios y autora del libro *Por la escuela renovada* editado en 1931, donde manifiesta la necesidad de una sólida formación docente, una básica vocación y la importancia de la educación, la ciencia y la cultura como herramientas de perfeccionamiento humano¹⁴. Carmen Conde

¹⁴ Carmen Conde junto a otras mujeres escritoras de las cuales muchas fueron también maestras, aparece recientemente reseñada en el catálogo de la exposición *Thesauri Bibliothecarum* organizada por Franco Fernández; García Paz y Puerta Gutiérrez (2022), donde se recogen sus obras, vivencias y recuerdos.

ejerció como maestra interina durante el año 1934¹⁵ en la escuela mixta de El Retén, alojada en un antiguo casino¹⁶. Ubicada en pleno campo cartagenero aunque próxima a la ciudad, era una escuela muy pobre sin cristales ni apenas material que además el cacique utilizaba como salón de baile los domingos. Por único material Carmen Conde encontró en su primer día seis bancos, seis mesas y cinco pizarras murales. Según relata en sus anotaciones, hubo de llevar mesa y silla para ella. Además, la maestra detallaba en su diario las explicaciones y actividades realizadas y algunos datos sobre la asistencia, que era muy variable, y el nivel de los alumnos que era muy bajo, asistían niños y niñas desde los 4 a los 14 años (Documentos personales y de función, Caja 1, Documentos personales de Carmen Conde, Documentos académicos y los que facultan el ejercicio de una profesión y/o actividad: Anotaciones manuscritas por Carmen Conde sobre la Escuela del Retén (8-11 enero 1934), APCCAO). Con enorme cariño la maestra recuerda la convivencia con los niños y niñas y sus familias en una entrevista concedida a la revista *Escuela Española*: “recuerdo que había una mujer que se llamaba Manuela que era muy borracha, y me lo contaba el pobre niños que me mandaba a la escuela (...) Tenían verdadera hambre y verdadera desesperación, estaban en la miseria. Yo parlamenté con aquella mujer y Manuela dejó de beber. Es mi primer éxito en la vida contra un vicio” (Baillo, 01/03/1979). Claramente su vocación como educadora y maestra quedó manifiesta durante su estancia en la escuela rural de El Retén (figura 10.6).

¹⁵ Tomó posesión de su cargo el 18/12/1933. Con anterioridad ya participó como vocal maestra de la Junta Local de Protección a la Infancia de Cartagena, teniendo un papel muy representativo y preocupándose por la salud y el alimento de los menores en la cantina de la Casa del Niño, pues tal como consta en las actas se ocupó “que los platos que se dan son modestísimos y entiende que debieran procurar que la alimentación resulte más sustanciosa y preferiblemente a base de cocidos y carne” (Moreno Martínez, 2000a, p. 59). También se preocupó por dotar al comedor de mobiliario adecuado y normas de funcionamiento.

¹⁶ Llamado así porque fue donde intervinieron los realistas para vencer la insurrección cantonal. En la actualidad no existe tal paraje con ese nombre ni datos sobre su ubicación.

Figura 10.6

Carmen Conde con su grupo de alumnos en la puerta de la escuela mixta rural de El Retén, en Cartagena, 8 de enero de 1934.



Fuente: Fotografías y recortes de prensa. Fotos de Carmen Conde. Carmen Conde con sus alumnos en la Escuela Nacional de párvulos de El Retén. 8 enero 1934. Archivo APCCAO.

Otro ejemplo importante fue el de la lorquina Pilar Barnés que comenzó a ejercer ya como maestra con escuela propia en 1940 en la escuela rural de El Hinojar, en el partido de Lorca¹⁷, y que cursó sus años de estudio en la Normal con el Plan profesional. Participó junto a sus compañeros de carrera, entre las que destacaron Clara Smilg y Carmen Tapia, en la organización de colonias para los niños refugiados durante la guerra civil. Tras la guerra tuvo su correspondiente pliego de cargos por haber trabajado en las colonias de niños refugiados y por mantener amistades con personas afectas a la República¹⁸.

¹⁷ En 1937 tras los tres años de estudio en la Normal obtuvo su escuela de prácticas en El Palmar donde trabajó con niños refugiados y a fines de curso participó como colaboradora con las FUE en las colonias de niños evacuados de las zonas de conflicto.

¹⁸ Además Pilar Barnés era sobrina de Domingo Barnés Salinas y Francisco Barnés Salinas, ambos ministros de Instrucción Pública en 1933, el primero, licenciado en pedagogía, fue nombrado desde

La valenciana Encarnación Zorita Piquer igualmente del Plan profesional, participó activamente en las Misiones Pedagógicas, así como en las colonias para los niños refugiados. Trabajó siempre con métodos propios vinculados al movimiento de renovación pedagógica de la Escuela Nueva, únicamente utilizaba libros para lectura y matemáticas y en el resto de materias los estudiantes utilizaban diarios propios (Polo Costa y Galvañ Olivares 2007, p. 81).

En La Murta, Carmen López Urrea y en Valladolides, Concepción Crespo López desempeñaron un importante papel en la evolución y modernización de la enseñanza durante los años de la Segunda República y recibieron con orgullo la visita a sus escuelas unitarias de Carmen Conde, en las Misiones Pedagógicas.

Muchas de ellas procedentes de la ciudad y en cierto sentido acostumbradas a las comodidades que ofrecía la vida del centro urbano, se encontraron de pronto en un espacio cerrado y hermético, distinto al de la ciudad, en casas frías, en mal estado, con escasas condiciones higiénicas y con locales escolares pobres y desolados¹⁹.

Con todo, sus voces y acciones se dejaron sentir en unos contextos dominados mayoritariamente por hombres contribuyendo a perfilar una imagen más abierta de la mujer intelectual y humanista²⁰ actuando como revulsivo en los pequeños pueblos marcados por grandes carencias en cuanto a alfabetización. Mujeres destacadas, que pese a la incompreensión de algunos sectores de la población, pese a ser “las miradas” de los vecinos, fueron las que, con su nueva visión y hacer, auspiciaron los cambios que poco a poco irían calando en el ámbito rural, tan descuidado y olvidado por parte de las urbes y de los exclusivos círculos culturales, sociales y políticos de la ciudad (Almagro

septiembre a diciembre, y el segundo, formado en historia, fue ministro meses antes, desde junio a septiembre.

¹⁹ Recuérdese la novela *Historia de una maestra* de Josefina Aldecoa donde recuerda sus primeros destinos en escuelas rurales y las impresiones causadas en la protagonista.

²⁰ A ello contribuyeron sin duda las aportaciones de las primeras mujeres que durante los finales años 20 ocuparon escaños en el Congreso y que, a través de sus intervenciones, apoyaron y defendieron los derechos de la mujer, su participación en la educación, enseñanza y valores y su trabajo en beneficencia y protección a la infancia. Su actividad política supuso una alteración de su exclusión en un terreno “definido en masculino, el de la política, que sentó las bases para una movilización femenina por la ciudadanía política que se intensificó durante la Segunda República” (ver Grana, Trigueros y Robles, 2022, p. 82). En el ámbito provincial destacó la maestra cartagenera María Dolores Bas Bonald “una declarada feminista” que defendió los derechos de las mujeres a través de muchos artículos publicados en la prensa local y nacional. Fue la primera mujer que en Cartagena subió a una tribuna pública disertando sobre feminismo en el Círculo Ateneo de Cartagena (La Verdad, 05/06/1925, p. 4) y realizó colaboraciones literarias con *El Liberal* (05/11/1925, p. 1 y 10/12/1925, p. 1) y *Flores y Naranjos* (20/05/1928, p. 26). En Archena la maestra Josefa Ruiz Martínez fue concejala del Ayuntamiento en 1928. Sobre ella, resulta obvio pensar que se mantuvo afecta al régimen de Primo de Rivera, de ideología política conservadora y defensora del catolicismo, bien por su trayectoria personal o bien por su actividad dentro de ciertas asociaciones confesionales.

Soto, 2018, p. 620). José Sánchez Anido, presidente del Comité español permanente de enseñanza agrícola, anotaba en 1934 que en las zonas rurales “las maestras pueden ejercer una alta influencia moral en la población campesina, y a ello debe contribuir el Estado, estimulándolas con adecuada retribución y premios verdaderamente útiles que fijen en el campo a las mejores” (Sánchez Morillas, 2010, p. 124). En este sentido, aunque el reconocimiento político no llegó a alcanzar tales objetivos, su trabajo cotidiano y consideración social fueron notorios, convirtiéndose en una parte protagonista de los cambios que de forma gradual y paulatina irían calando en el medio rural.

En general, fueron muchos los nombres de maestros y maestras cuya labor y dedicación queda en el recuerdo de muchos vecinos que a través de sus testimonios recuperan su memoria. Muchos aquí citados, otros cuyos nombres no aparecen pero no por ello desmerecen consideración y aprecio.

Victoria Contreras López en Archena que tuvo que sufrir la depuración posterior a la guerra por sus ideales y suspender su trabajo durante unos años. Natividad García Abellán no pudo concluir sus estudios de magisterio al ser acusada de “excitar la rebelión” por su cargo como secretaria general de la sección femenina de las juventudes socialistas. En Albudeite, la conocida como “maestra calva” (pudo tratarse de María Martínez Barberán) a quien raparon la cabeza por sus ideales republicanos y que continuó ejerciendo en su escuela viviendo un vengativo drama. En Lorquí destacaron los hermanos Carmelo y Jesús García García que también sufrieron el proceso de depuración tras la Guerra Civil. Jesús García (figura 10.7) fundó, tras el proceso depurador por parte de la Comisión Central de Depuración y pasar por varias escuelas, la Junta de Caridad Local en Lorquí en 1946 y la Casa de la Cultura en Perín, diputación rural del partido de Cartagena. Combinó sus ideales socialistas con sus firmes creencias cristianas.

Figura 10.7

El maestro lorquino Jesús García García en su escuela con un grupo de alumnos atendiendo la lección de geografía.



En la pared puede verse dibujado el mapa de España y en la parte derecha en primera línea se observa un cura sentado; posiblemente se trate de Florencio Florenciano con el que Jesús y su hermano Carmelo fundaron una academia en Lorquí preparatoria para bachillerato.

Fuente: García Marco y Ortiz Serrano, 2015, p. 421.

La maestra Dolores Escámez Gil que ejerció en la escuela unitaria de la pedanía lorquina de Los Palacios Blancos sufrió igualmente el proceso de depuración tras la Guerra Civil. También, en Cieza el maestro Juan José Martínez Castaño militante de UGT y presidente de la Casa del Pueblo fue depurado.

En Archena José Antonio Campuzano (figura 10.8) y Micaela Sanz Verde, delegados comarcales del sindicato de profesores, también sufrieron el proceso de depuración siendo el primero encarcelado durante dos años tras la guerra y expulsado del magisterio por haber pertenecido al partido de Izquierda Republicana. Ni siquiera en el frente, durante la guerra civil abandonó su vocación pedagógica, consiguiendo erradicar el analfabetismo en su compañía actuando como miliciano de la cultura “donde íbamos llevábamos nuestra escuela, en cuanto llegábamos a un pueblo lo primero era crear el salón de la cultura”²¹.

²¹ Fragmento de entrevista realizada al maestro por Carmen González Martínez (2007, p. 46). En nuestro caso únicamente pudimos hablar con su hija Rufina Campuzano quien nos remitió muchos datos sobre su padre y a la citada entrevista.

Figura 10.8

José Antonio Campuzano López en las “Escuelas Graduadas” de Archena, curso 1934/35.



Fuente: Memoria Histórica de la Región de Murcia.

También el maestro archenero José Alcolea Lacal, fue expulsado del magisterio en 1939. Por su parte, la maestra Concepción Noguera Gil fue separada del magisterio por haber sido nombrada interventora en una mesa electoral durante las elecciones de febrero de 1936 en representación de Izquierda Republicana. En su expediente se hizo anotar “es persona que siempre ha militado en política de extrema izquierda y con dicho carácter fue nombrada interventora (...) Respecto a su conducta moral en el orden privado, no se conoce hecho alguno que desvirtúe su condición de buena. En cuanto a la parte religiosa seguramente de acuerdo con su doctrina izquierdista, no se conoce ni se le ha visto que la practicara” (Caja 191/1, Oficio de salida: 27/06/1939, nº 329 y 29/07/1939, nº 434, AMAr).

Seguidamente se muestran varias fotografías que se han podido recuperar de grupos de escolares con sus maestros y maestras, algunos identificados, que evocan dibujos iluminados del quehacer cotidiano del enseñante en diversos lugares de la provincia durante los años treinta (figuras 10.9 a 10.15). La fotografía ofrece una precisión visual jamás alcanzada y es una forma de no perder la memoria del tiempo y la evolución cronológica (Le Goff, 1991, pp. 171-173) y que su reflejo quede aquí constatado.

Figura 10.9

El maestro Antonio Faura junto a su grupo de alumnos en la escuela de Campos del Río, en el partido de Mula, año 1931.



Fuente: Valverde García, 2015, p. 450.

Figura 10.10

El maestro junto a su grupo de alumnos en la escuela de La Grajuela, en San Javier, en el partido de Murcia, año 1931.



Fuente: Álbum Familiar de San Javier. Escuelas, AHRM.

Figura 10.11

El maestro junto a su grupo de alumnos en la escuela de El Mirador, en San Javier, en el partido de Murcia, año 1931.



Fuente: Álbum Familiar de San Javier. Escuelas, AHRM.

Figura 10.12

La maestra Josefa Martínez junto a su grupo de alumnas del Colegio de San Javier, en el partido de Murcia, año 1932.



Fuente: Álbum Familiar de San Javier. Escuelas, AHRM.

Figura 10.13

La maestra junto a su grupo de alumnas en la escuela de Guadalupe, en el término y partido de Murcia, años 30.



Fuente: Fondo fotográfico, Educarm.

Figura 10.14

El maestro junto a su grupo de alumnos en la escuela de Guadalupe, en el término y partido de Murcia, año 1935.



Fuente: Fondo fotográfico, Educarm.

Figura 10.15

El maestro Francisco González junto a su grupo de alumnos en la escuela de Villanueva del Río Segura, en el partido de Cieza, año 1935.



Fuente: Montes Bernárdez, 2015, p. 624.

Muchos de éstos, fieles a los principios reformistas del régimen republicano, fueron separados de la profesión durante meses, algunos ni pudieron volver a ejercerla y todos tuvieron que rendir cuentas por sus ideas en lo que Fontana denominó como “la caza del maestro”, fueron castigados por ser maestros (2006)²². En el caso de las mujeres la política represiva de la dictadura fue especialmente fuerte contra todas aquellas que se habían organizado ya fuese militando en partidos de izquierda o participando en las juntas de abastecimiento popular, los sindicatos, comités de refugiados, juntas de vecinos o cualquier otra organización obrera o popular.

²² En un interesante artículo Fontana refiere el asesinato del maestro Daniel González Linacero, autor de *Mi primer libro de historia*, y la purga a la que fueron sometidos los maestros y maestras adeptos al régimen. Además califica de holocausto bibliográfico la actuación de grupos falangistas que durante los años de la guerra quemaron centenares de libros “para evitar sus efectos corruptores” (2006). Sobre la depuración de maestros en la provincia con cifras aproximadas y lista de docentes se debe consultar Jiménez Madrid (1998). Caso conocido fue el del maestro murciano José Castaño Sandoval al que no permitieron ejercer la docencia hasta 1975. En el frente de batalla ejerció como enseñante en las conocidas como milicias de la cultura.

CAPÍTULO XI: ÓRGANOS E INSTITUCIONES DE APOYO A LA ESCUELA RURAL: CONSEJOS PROVINCIALES, CONSEJOS LOCALES, CONSEJOS ESCOLARES E INSPECCIÓN EDUCATIVA

La publicación del Decreto de 9 de junio de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 10/06/1931, pp. 1.281-1.284) consideraba como un deber del nuevo gobierno crear órganos de supervisión y atención que cuidasen por un correcto funcionamiento y eficiencia de la acción cultural del Estado (p. 1.281). De este modo, se creaban los Consejos de protección escolar compuestos por la Inspección, los nuevos Consejos Provinciales y Locales (en sustitución de las antiguas Juntas) y los Consejos Escolares a nivel de centro, auténtica novedad republicana. La definición de su función era fundamental pues debían aplicar las normas emanadas desde el gobierno central para promover iniciativas educativas en la comunidad.

11.1. El Consejo Provincial de Murcia, los Consejos Locales y Consejos Escolares: funciones y desempeño

El 25 de junio de 1931 se constituía en la ciudad de Murcia el Consejo Provincial de Primera Enseñanza que alentaría la constitución de los Consejos Locales que actuarían como órganos reguladores de los asuntos educativos a nivel local en la mayoría de municipios murcianos. El acto revestido de gran solemnidad dejó manifestar los mejores deseos para cumplir “recta y fervorosamente” su labor en pro de cuidar la cultura de la provincia (Fondo Legajo 7-B-4, nº 8, AUMU). En su composición la inspección tuvo un peso representativo, no sólo en número sino también en cuanto a la dirección de las decisiones adoptadas (Sánchez Morales, 1990, p. 295).

Entre las primeras medidas a abordar por parte del recién creado Consejo Provincial de Primera Enseñanza estuvieron la necesaria constitución de los Consejos Locales de Instrucción Pública por Decreto de 9 de junio y la regulación en el nombramiento de interinos. De hecho los asuntos que trató dicho Consejo más allá de la aprobación del calendario escolar y autorización de creación de escuelas mediante redacción de informe al Ministerio, se relacionaron con asuntos administrativos y de carácter burocrático tales como nombramientos, permisos y solicitudes de maestros y maestras que el Consejo resolvía de forma autónoma respecto a la Dirección provincial de Primera enseñanza.

En algunos casos también se ocuparon de autorizar lecciones particulares fuera de horas de clase (las llamadas permanencias) y abrir expedientes de denuncias a maestros por parte de alcaldes, Consejos locales o inspectores, en cuyo caso a veces se imponían amonestaciones y sanciones económicas. Poco más hizo, de hecho por su excesiva burocratización no dedicó especial atención a fomentar actividades y cursillos que garantizaran la formación permanente del magisterio en la provincia ni tampoco llevó a cabo ninguna acción pedagógica tendente a elevar el nivel formativo de los núcleos rurales, a veces incluso obstaculizó su organización al proceder de promotores no oficiales o reconocidos. En palabras de Sánchez Morales “su actividad estuvo enfocada al cumplimiento de disposiciones de tipo burocrático y administrativo, dejando al margen esta labor [se refiere al perfeccionamiento docente y a la atención educativa al medio rural] que debió ser prioritaria justificativa de su creación” (1990, p. 314).

Imparcialidad y objetividad burocrática que no tomó tan al pie de la letra en cuanto a los nombramientos de interinos pues hubo en algún caso discrepancias entre los miembros del Consejo por asuntos de preferencia en la adjudicación de plazas a familiares y amigos (Sánchez Morales, 1990, p. 301). Fueron varias las reuniones orientadas a resolver la situación y establecer criterios para la elaboración de listas. Claramente los nombramientos de las escuelas urbanas mejor ubicadas eran los más demandados y parece ser que algunos fueron otorgados sin respetar del todo el orden de las listas. Era complicado cubrir las vacantes de las alejadas y mal comunicadas escuelas rurales murcianas. En ese sentido y con el fin de garantizar la transparencia y equidad, se dictaron variadas normas para regular los nombramientos cuya efectividad práctica ni fue ágil ni siempre quedó del todo clara. No hubo denuncias en estos casos, posiblemente por temor a represalias por parte de un organismo que gozaba de total autonomía en cuanto a lo relativo a interinidades (Sánchez Morales, 1990, p. 379).

En cuanto a su postura ideológica anota Sánchez Morales que el Consejo no reflejó la conflictividad social ni política registrándose una ausencia total de los debates políticos explícitos en sus actas (1990, p. 311) donde en los asuntos más polémicos se optó por hacer cumplir estrictamente la normativa aprobada y mantener una postura aparentemente neutral. A nuestro parecer, quizá el partidismo de cada miembro del Consejo, no exento de ideología, fue expresado de forma verbal en los asuntos relativos a la escuela laica que se resolvieron por escrito acatando la medida vigente en el momento. También, en cuanto a su mayor o menor apoyo a iniciativas de carácter más informal como pudo ser el impulso a actividades formativas no oficiales para el

magisterio, se dejaba entrever su postura más ambigua. En este sentido, más allá de que en actas oficiales no se reflejase de forma aparente ninguna inclinación político ideológica, las decisiones adoptadas traslucían claramente las posturas de aquellos más favorables a implantar un modelo de escuela democrática, igualitaria, libre de creencias y dogmas y con un profesorado intelectualmente inquieto y aquellos que, aún sin menoscabar la necesaria apuesta por la escuela y la educación, abogaban por un mayor celo hacia determinadas escuelas (básicamente graduadas y ubicadas en centros urbanos) y por un modelo jerárquico de formación docente. Sobre la escuela laica, aun respetando la normativa, se consentían ciertas prácticas en pro de no alterar la tradición. Sobre su relación con los Consejos locales, constituidos en todos los municipios a instancias del Consejo provincial, actuaron en la mayoría de casos como mediadores en los conflictos surgidos entre sus miembros pues hubo situaciones de todo tipo. Por ejemplo en el caso de Yecla se llegó a la destitución total del Consejo local debido al desfavorable informe de la inspectora sobre su inoperancia (sesión 06/07/1934, Registro de actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza, AGRM). También, se registraron algunos problemas en Lorca, Cieza, San Javier o Alcantarilla reflejados en sus actas¹. Sin embargo, fueron asuntos menores prontamente resueltos por el Consejo provincial y la Inspección cuyas funciones quedaban claramente delimitadas. Prácticamente los Consejos locales se dedicaron a sus funciones administrativas relativas a ceses y nombramientos de maestros, solicitud de material, informe sobre el estado de locales escolares, cambios en calendario escolar... cuya aprobación debía pasar por el Consejo provincial. No fomentaron actividades de formación para el magisterio que, como ya se ha anotado, devinieron más por la parte de las asociaciones y agrupaciones libres de carácter extraoficial. En este sentido, sus atribuciones fueron de escasa relevancia y mero trámite, siempre bajo el control y supervisión del Consejo provincial y de la Inspección, decayendo así en una monótona rutina que en la mayoría de municipios tuvo como consecuencia la escasez de reuniones y la pérdida de ilusión en el trabajo por impulsar la cultura y la educación.

En cuanto a los Consejos escolares, no existen apenas referencias a los mismos en las actas del Consejo provincial. Ello es debido a que se constituyeron muy pocos y a que

¹ En muchos casos sólo se reflejan listas de nombramientos y ceses como ocurre en Alguazas, Archena y Caravaca, otros presentan lagunas cronológicas como en Mazarrón, Totana y Bullas, donde además hay actas cuyo tema es únicamente la aprobación del acta anterior, otros únicamente hacen alusión a su existencia pero nada se conserva como en Pliego u Ojós; Otros tantos desaparecieron como es el caso de Molina de Segura, Beniel... (ver Sánchez Morales 1990, p. 386).

su relación fue más directa con el Consejo local y por tanto sus asuntos no trascendieron del mismo.

En el caso murciano y casi de forma extensible al resto de provincias, los Consejos provinciales, locales y escolares, donde los hubo, se limitaron a tramitar y resolver acciones de tipo burocrático sin más actividad que sirviese a la enseñanza. Sánchez Morales analiza cómo muchas de sus funciones podían incluso haberse resuelto desde la Inspección, la sección administrativa y la Escuela Normal (1990, pp. 335-336) trasluciendo así su inoperancia en cuanto a “órganos de representación viva y activa” en el empeño “de transformar la escuela del pueblo, abierta a todos” (Decreto de 9 de junio de 1931, *Gaceta de Madrid* del 10/06/1931, pp. 1.281-1.284). La declarada descentralización y autonomía educativo-administrativa que propugnaba el Decreto de 9 de junio de 1931 reafirmada posteriormente en septiembre de 1936, no se hizo efectiva en la práctica. Las actas del Consejo reflejaron, en palabras de Sánchez Morales, “un ejemplo de asepsia y [supuesta] objetividad” (1990, p. 376) en el planteamiento y redacción de los asuntos tratados, lo cual dificulta, para el caso murciano, si quiera plantear un esbozo de cómo afectó aquí la reforma educativa republicana y si contribuyeron a la mejora de la primera enseñanza en Murcia. Prácticamente los nuevos Consejos republicanos presentaron escasas diferencias respecto al hacer de las Juntas provinciales y municipales anteriores. Las distintas repúblicas en el gobierno desde 1931 a 1936, apenas se aprecian en la vida de los Consejos murcianos más allá de cambios personales en función de las mayores afinidades políticas a cada partido en el gobierno.

11.2. La Inspección de primera enseñanza: actividad y operancia

La Inspección fue reformada por Decreto de 2 de diciembre de 1932 (*Gaceta de Madrid* del 07/12/1932, pp. 1.684-1.689) con el fin de otorgarle un carácter más dinámico y próximo a la escuela y al maestro. Con todo, parece ser que su positivo efecto dependió más de la figura y personalidad del inspector o inspectora de turno que de la mejora aprobada. Hubo no obstante casos de todo tipo, pues en las escuelas rurales las visitas de inspección fueron menos asiduas e incluso existieron casos en que el inspector no apareció en todo el curso. Sin embargo, su cargo y su representación en el Consejo provincial murciano fue, como se ha dicho ya, importante. Del favor de sus informes dependieron la mayoría de decisiones relativas a las escuelas y a sus maestros y

maestras. Así, determinaban qué zonas eran prioritarias en cuanto a construcción de escuelas y solicitud de bibliotecas, material y servicios asistenciales tales como roperos o cantinas, decidían quiénes aún sin título académico podían ejercer docencia y resolvían expedientes sobre incompatibilidades y suspensiones de empleo y sueldo. En algún caso sus decisiones fueron contundentes, pues en la escuela de El Campillo en El Esparragal el inspector Ezequiel Cazaña Ruíz denunciaba la ausencia del maestro Ángel Ruíz López que aun habiendo informado de su enfermedad y puesto sustituto al frente de su escuela, debía incorporarse al trabajo so pena de ser destituido (sesión 24/06/1933, Registro de actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza, AGRM).

El inspector preguntaba a los estudiantes sobre las materias y el maestro temeroso esperaba que las respuestas fuesen correctas pues de ello dependía en gran parte su informe favorable. En este sentido, según testimonios recogidos por Sánchez Morales, el inspector “no fue el auxiliar, el técnico que debía ser en todas aquellas cuestiones y dudas de índole pedagógica o didáctica (...) sino más bien el policía sancionador que no era aceptado ni considerado como un colaborador y sí temido por su poder sancionador” (1990, p. 318).

En el caso murciano poco se preocuparon por fomentar actividades de formación y perfeccionamiento para maestros y maestras pues, como se ha dicho arriba, desde el Consejo, su órgano de mayor representatividad, no se dio apoyo a ninguna iniciativa de ese tipo, más allá de organizar alguna acción en los Centros de Colaboración Pedagógica que se fundaron en algunos municipios o apoyar la celebración de algunas misiones normalistas. Recuérdese la celebración en Alhama de varias conferencias a instancias del inspector Ezequiel Cazaña Ruiz o en Fuente Álamo por el inspector Francisco Ambou. En algunos pocos casos llegaron a denunciar la deficiencia en el estado de algunos locales habilitados para escuelas. Fueron, en definitiva, rectos cumplidores de las leyes emanadas desde el gobierno pero sólo en letra y no en espíritu. Excepto algún caso concreto no se mantuvieron cercanos a la escuela ni al magisterio, y mucho menos al alejado medio rural, de hecho su reconocimiento formativo, su función policial y su sueldo, que en casos llegaba a triplicar al del magisterio, fueron elementos que reafirmaron su poder y su pertenencia a un estrato profesional y social superior.

En Cehegín, en el partido de Caravaca, en una reunión del Consejo local, la inspectora advirtió severamente de que no se tomase ninguna decisión “fuese del tipo que fuese” sin antes consultarla con ella (sesión 07/06/1932, actas Consejo Local de Primera

Enseñanza, AMCe). Muestra clara de cómo en estos casos concretos ejercieron su autoridad sobre el resto de representantes educativos.

CAPÍTULO XII: ARQUITECTURA ESCOLAR RURAL REPUBLICANA: ACONDICIONAMIENTOS Y NUEVOS EDIFICIOS

Durante la Segunda República la relación entre arquitectura y educación alcanzó su mayor desarrollo tanto por el aumento del número de construcciones en base a la aprobación del Plan Quinquenal de construcciones escolares en octubre de 1931, como por el desarrollo de una arquitectura popular más próxima al medio natural del pueblo, a su carácter y su historia, sus costumbres y sus tradiciones. La modernización y el progreso de la enseñanza desde todas sus vertientes contemplaban también la arquitectura escolar. El incentivo a la construcción por parte de los municipios con subvención del Estado, estimuló la construcción y creación de escuelas en los pueblos donde había más edificios y mayor suelo disponible que en zonas urbanas. De este modo, animados por tales factores, entre otros, muchos pequeños ayuntamientos solicitaron la creación de escuelas en edificios propios y en solares cedidos por los vecinos.

12.1. Creaciones y acondicionamientos de escuelas en el medio rural

Como es sabido, a partir de 1931 bajo el ministerio de Marcelino Domingo se puso en marcha la Ley del Plan Quinquenal de construcciones escolares como medio de resolver el problema de la falta de escuelas en el país. Los medios y fórmulas fueron variados, desde la posibilidad de que la Oficina Técnica de Construcciones Escolares, OTCE (dependiente de la Dirección General de Enseñanza Primaria del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes) construyese las nuevas escuelas debiendo los ayuntamientos proporcionar solar y ocuparse del posterior mantenimiento y conservación de los edificios, a la construcción directa por parte de los ayuntamientos mediante subvención estatal, cuestión que fue incentivada por el gobierno republicano mediante la aprobación del Decreto de 7 de agosto de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 08/08/1931, pp. 1.063-1.064)¹.

De este modo, en muchas provincias como fue el caso de Murcia, el mayor esfuerzo constructivo fue realizado por los ayuntamientos, en unos pocos casos con subvención

¹ Como ya se apuntó, el gobierno de la Segunda República aumentó la partida presupuestaria destinada a subvenciones para creación de escuelas y utilizó también la emisión de deuda pública amortizable avalada por el Instituto Nacional de Previsión y las Cajas de Ahorro.

estatal recibida tras la finalización de las obras y en su mayoría con subvención previa al inicio². Esta política estatal de subvenciones impulsó la construcción de centros escolares por toda la geografía. Con todo, la Oficina Técnica debía encargarse del examen, inspección y aprobación de todos los edificios y locales destinados a la enseñanza primaria, ya fuesen construidos directamente o subvencionados por el Estado y otras entidades públicas y/o privadas, conforme a una normativa sobre Instrucciones técnico-higiénicas. Animados por los incentivos y por la nueva política de construcciones, muchos pequeños ayuntamientos murcianos solicitaron escuelas para el medio rural donde había más suelo y casas disponibles.

En este caso y como ya se hizo en páginas anteriores se debe matizar la diferencia entre creación y construcción, pues la mayoría de veces se utilizan de forma indistinta y por supuesto no indican un mismo procedimiento. Las creaciones se realizaron en casas o espacios ya existentes que en algunos casos fueron acondicionados y en otros no, y las construcciones, menos abundantes, sí implicaron nueva edificación.

En el campo murciano y en la mayoría de partidos, el modelo más abundante fue el de vivienda acondicionada para escuela y si el espacio lo permitía con dependencias destinadas a casa para el maestro o maestra. En muchos casos de hecho, fue usual compartir espacios entre ambas dependencias, así por ejemplo las zonas de acceso al aula que a veces implicaban el paso por la casa del maestro o los espacios destinados a urinarios, habitualmente compartidos. Así manifestaba la maestra Rosario Miralles de Pozo Estrecho, en el partido de Cartagena, al Consejo Local las pésimas condiciones de su vivienda con goteras y corrientes de aire, donde el tránsito a las habitaciones debía ser por medio de la clase “en donde hemos de hacer vida en común los niños y mi familia”, y seguía “para mi servicio tengo comedor sin luz, cocina y dos dormitorios, todo reducidísimo. No puedo colocar las camas que preciso para la familia que somos matrimonio, dos hijas y un hijo mozos y mi madre imposibilitada y enferma” (02/01/1933 AMFA). Todavía en un año después “por moralidad, por higiene y por bien de la enseñanza” envía nuevo escrito informando del empeoramiento de las condiciones de la vivienda, con paredes en estado de ruina y debiendo mover muebles para que no se mojasen por lluvias (25/05/1934, AMFA).

² Únicamente parece ser que en el caso del acondicionamiento y adaptación de las graduadas de Yecla, terminadas en agosto de 1933, fue el ayuntamiento quien se hizo cargo del proyecto y gastos recibiendo subvención al finalizar obras (García Salmerón, 2018, p. 453).

Misión de los Consejos Locales fue velar y tratar de remediar el estado y las condiciones de las nuevas creaciones y construcciones escolares pero aunque fueron temas expuestos en sus reuniones, las denuncias aparecen consignadas de forma recurrente, lo que muestra que en muchos casos pasaban hasta más de seis meses sin solucionar los problemas. Ello suponía que los maestros y maestras cansados de manifestar continuas quejas y no hallar remedio, optasen por un pronto traslado o por la amarga resignación.

Sobre acondicionamientos, en La Unión el grupo escolar inaugurado como Marcelino Domingo fue emplazado en unas viviendas de la calle de La Rambla, a las afueras del pueblo (figura 12.1), y visitado por el Ministro en el invierno de 1932 prometiendo en su visita dotar a la escuela con 18 mesas y 36 sillas que cubriesen la escasez y penuria del material. Dicha dotación llegaría en el verano del mismo año (sesión 9/07/1932, Legajo 53, folio 78 y ss. A.C., AMLU). En los años siguientes se decidió trasladar el grupo al centro de la ciudad en dependencias del antiguo juzgado municipal alegando que la matrícula y asistencia era muy baja y al estar en el casco urbano la asistencia sería mayor y se podría escolarizar a más menores. Finalmente, en septiembre de 1936 los locales se abandonaron y las escuelas se ubicaron definitivamente en la zona más céntrica (sesión 27/09/1936, A.C., Legajo 59 folio 135, AMLU).

Figura 12.1

Vista actual de la vivienda particular donde se emplazaron las escuelas inauguradas como grupo escolar Marcelino Domingo en La Unión en 1932.



Fuente: Google maps.³

³ Recuperado de
<https://www.google.com/maps/@37.5935062,-0.8578168,429m/data=!3m1!1e3?entry=ttu>

Otro ejemplo fue el de la escuela mixta La Hondonera, del paraje Macaneo (figuras 12.2 y 12.3), en Calasparra, en el partido de Caravaca, donde al no existir edificios de ningún tipo se decidió la instalación de la escuela creada en noviembre de 1931, en las habitaciones de los dueños de la finca para que los menores residentes en los alrededores pudiesen recibir instrucción. Finalmente la escuela se ubicaría en una casa particular.

Figura 12.2

Vista aérea actual de la extensión del diseminado conocido como Macaneo en Calasparra, en el partido de Caravaca, en el edificio de la finca situado en la parte central se ubicó la escuela creada a fines de 1931.



Fuente: Google maps.⁴

⁴ Recuperado de
<https://www.google.com/maps/place/30420+Macaneo,+Murcia/@38.2543361,-1.6143304,335m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0xd6446dc96f1b027:0xf19d76fa63c2f204!8m2!3d38.2542071!4d-1.6134797!16s%2Fg%2F11xbw14k5?entry=ttu>

Figura 12.3

Vista actual de la vivienda particular donde se alojó la escuela La Hondonera, en Macaneo en Calasparra, en el partido de Caravaca.

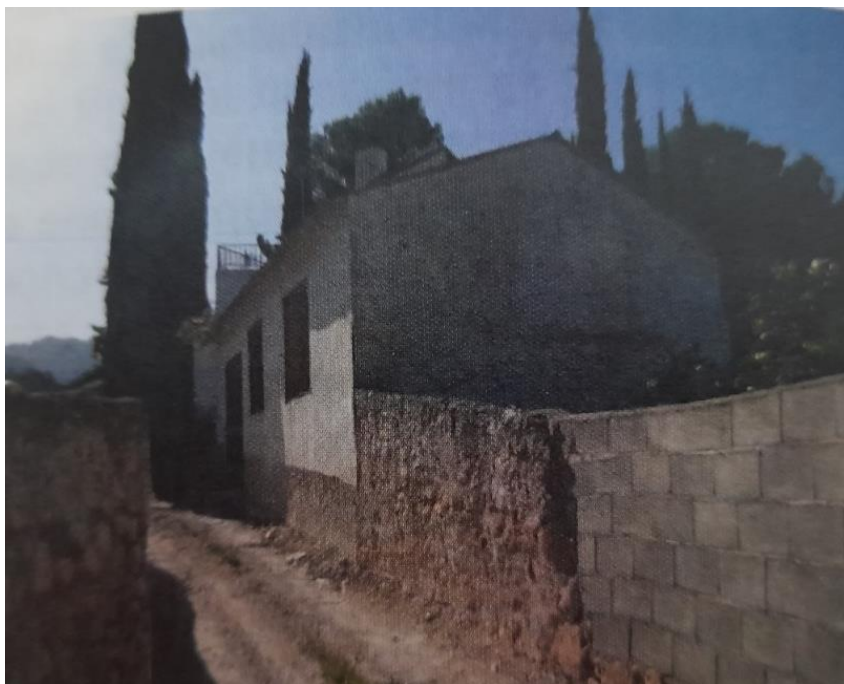


Fuente: Fotografía de la autora.

En Blanca, en el partido de Cieza, la escuela de Campillo donde sirvió como primer destino el maestro José Palmis fue creada en una antigua vivienda del propietario de la finca (figura 12.4). En este caso no existía espacio para la casa del maestro y éste, según relata en sus memorias, debía trasladarse todas las mañanas a pie desde una distancia de algo más de un kilómetro (Palmis Sánchez, 2010, p. 12).

Figura 12.4

Vista actual de la vivienda particular donde se alojó la escuela de Campillo, en Blanca, en el partido de Cieza.



Fuente: Palmis Sánchez, 2010, p. 10.

En la pedanía de La Egesa en Librilla se alquilaba casa “por el plazo de cinco años y por el precio de trescientas pesetas cada año, para edificio destinado a local para escuela y vivienda para el profesor” (sesión 01/09/1931, A.C., AMLi). También en la pedanía de Los Rodeos, en Campos del Río, las escuelas se mantuvieron en casa particulares debiendo pagar un alquiler. Estas anotaciones son muy frecuentes en todos los libros de actas consultados.

En este caso y otros muchos, otra variante a la de la casa particular que se dio en Murcia y sobre todo presente en los municipios fue la de crear escuela en locales propios de los ayuntamientos (práctica habitual durante gran parte del siglo XIX). Así por ejemplo, en algunos casos compartían espacios con dependencias municipales ubicadas en pisos alternos o bien la escuela se ubicaba en las viejas dependencias existentes y los salones administrativos se trasladaban a otro lugar. En Campos del Río, en el partido de Mula, la primera escuela que se inauguró en 1931 (fue aprobada en la etapa previa), tuvo como primera función el poner las urnas para las votaciones de abril, posteriormente se utilizó el edificio como cárcel y después se destinó a su uso escolar (figura 12.5). En la

actualidad, previas las reformas oportunas, constituyen de nuevo la sede del Ayuntamiento de Campos del Río.

Figura 12.5

Fachada del edificio municipal donde se alojaron las primeras escuelas de Campos del Río, en el partido de Mula.



Fuente: Fondo fotográfico, AMCR.

Al aumentar el censo escolar en 1933 y solicitar dos nuevas unitarias la instalación tras su aprobación a inicios de 1934, se efectuó en las oficinas municipales siendo éstas trasladadas a un nuevo emplazamiento (Montes Bernárdez, 1997, p. 125). Estas escuelas se emplazaron en la plaza de la Iglesia en un edificio del que hoy no queda nada.

12.2. Proyectos de construcciones de escuelas en el medio rural

Pero también destacaron proyectos de obras nuevas cuyos diseños y materiales de construcción, tal como se recomendaba desde la Oficina Técnica, se adaptaron a los condicionantes y elementos propios de la localidad, siguiendo en palabras de Torres Balbás, un modelo arquitectónico sólido y estable, inspirado en la construcción regional (1933, pp. 60-61). En cuanto a la planta y fisonomía destacaron varios modelos que se describen a continuación, en un limitado muestreo, quedando supeditados a la superficie de solar existente y a los condicionantes del terreno. Aunque era frecuente que los

proyectos fuesen encargados a un arquitecto de la OTCE, el arquitecto municipal era el encargado de la dirección de las obras, adaptando los proyectos según diseños de la Oficina Técnica a las condiciones climáticas y geográficas de cada localidad. En el caso de Murcia, la mayoría de proyectos de nuevas escuelas diseñados durante los años de gobierno republicano fueron realizados por arquitectos locales siguiendo modelos de la Oficina y siendo menores los proyectos llevados a cabo de forma directa por los arquitectos de la OTCE. Posiblemente, al igual que en el período precedente, los ayuntamientos se mostraron más inclinados a sus arquitectos locales con los que en la mayoría de casos existían estrechas relaciones personales. Además, en cuanto a estilos e influencias, en el caso murciano se observan a veces unos diseños en las construcciones escolares más próximos y con mayor influencia del racionalismo adoptado por el GATEPAC, con edificios de líneas rectas y funcionales.

12.2.1. Los proyectos de arquitectos municipales: Lorenzo Ros Costa, Víctor Beltrí, José Luis de León Díaz-Capilla, Francisco Roca, Eladio Arana Angulo

Lorenzo Ros Costa fue nombrado arquitecto municipal de Cartagena en 1916 tras el fallecimiento de Francisco de Paula Oliver⁵. Contando con la colaboración de Víctor Beltrí como arquitecto municipal auxiliar, juntos realizaron trabajos de diverso carácter. Desempeñó el cargo hasta 1936 y posteriormente desde 1939 a 1988. En la ciudad llevó a cabo numerosos proyectos de obras entre los que destacaron las Escuelas de la Sociedad Española de Construcción Naval en 1926 de estilo modernista y planta triangular con patio central (antiguo colegio de La Salle, posterior museo Naval y actualmente centro universitario adscrito a la Universidad de Murcia) y la Casa Portela en 1931, claro ejemplo de la evolución del modernismo hacia el Art Decó, también visible en sus primeros diseños escolares.

Entre los proyectos escolares, destacó el “Proyecto para escuelas de la ciudad de Cartagena” redactado hacia 1931 por encargo del ayuntamiento de la ciudad. La memoria muestra la preocupación del consistorio por combatir el analfabetismo:

El analfabetismo, plaga de la humanidad civilizada, debe desaparecer, todos tenemos la obligación de combatirlo y el Excelentísimo Ayuntamiento de Cartagena se esfuerza y piensa en la necesidad de desterrar aquel problema,

⁵ Lorenzo Ros Costa nació en Cartagena el 11 de septiembre de 1890 y murió en 1988. Inició sus estudios en la Escuela de Arquitectura de Barcelona en 1907, siéndole expedido el título en 1914, presentando como proyecto un Palacio para la embajada italiana. En 1916 fue nombrado arquitecto municipal de Cartagena, cargo que desempeñó durante décadas.

planteando bravamente la construcción de una cifra de edificios escolares (Memoria del proyecto para escuelas de la ciudad de Cartagena, 1931, p. 1, AMC).

Además, en el proyecto, compuesto por cuatro modelos distintos de edificios escolares de diferente tamaño y categoría según las necesidades de cada poblado o diputación, se manifiesta un interés por extender la educación hasta los lugares más apartados del entorno cartagenero:

Con la ejecución de este Proyecto podríamos cambiar totalmente la situación escolar del municipio con el aumento de los centros de cultura primaria llevando hasta los lugares más apartados del término municipal las características de la civilización (...) y con los auxilios generales del Estado (...) reemprender nuevas construcciones hasta finalizar el problema.

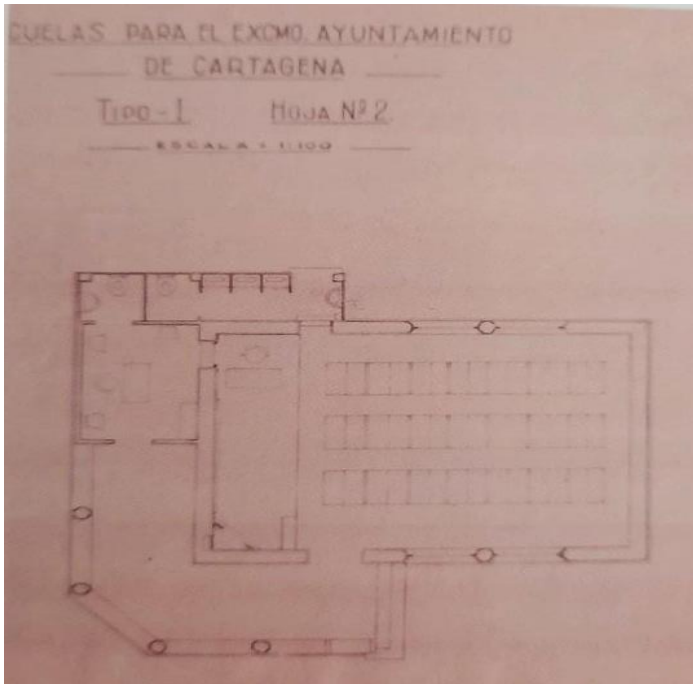
Con la elección de varios tipos, podemos acoplar cualquiera de ellos a las diversas necesidades (...) el total de escuelas depende del poblado en que radiquen y cuya prelación y clase determinará el Excelentísimo Ayuntamiento según las ofertas de solares que pudiera haber o por la necesidad que creyera habría de resolverse (Memoria del proyecto para escuelas de la ciudad de Cartagena, 1931, pp. 2-3 y 14, AMC).

Además, los cuatro diseños concebidos como edificios exentos y situados en solar cerrado, sin alinearse a las construcciones de la vía pública, presentaban rasgos de modernidad escolar con ornamentación sencilla e incorporación de motivos Art Decó “dentro del mínimo de condiciones que han de reunir las construcciones de esta naturaleza” (Memoria del proyecto para escuelas de la ciudad de Cartagena, 1931, p. 13, AMC). Desconocemos cuántos de estos tipos se construyeron en la realidad.

El modelo Tipo I (figura 12.6) se correspondía con una escuela unitaria de una planta y constaba de un aula con capacidad para unos 42 alumnos, despacho para el maestro y aseos.

Figura 12.6

Planta de escuela de una única aula, con despacho y aseos, Tipo I.

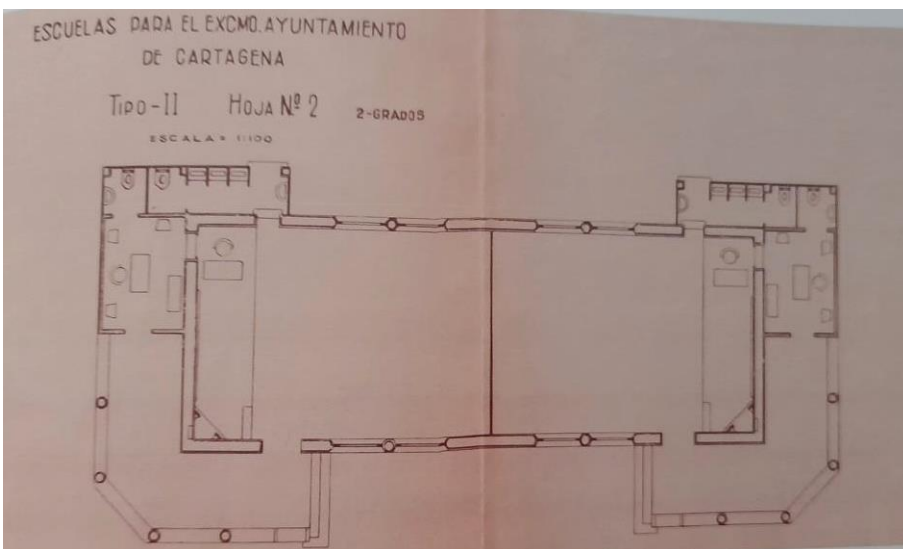


Fuente: Memoria del proyecto para escuelas de la ciudad de Cartagena. Legajo CA-22610, hoja 2, AMC.

El modelo Tipo II (figura 12.7) también de una planta, constaba de dos aulas con igual capacidad, despachos y aseos.

Figura 12.7

Planta de escuela de dos aulas, con despachos y aseos, Tipo II.

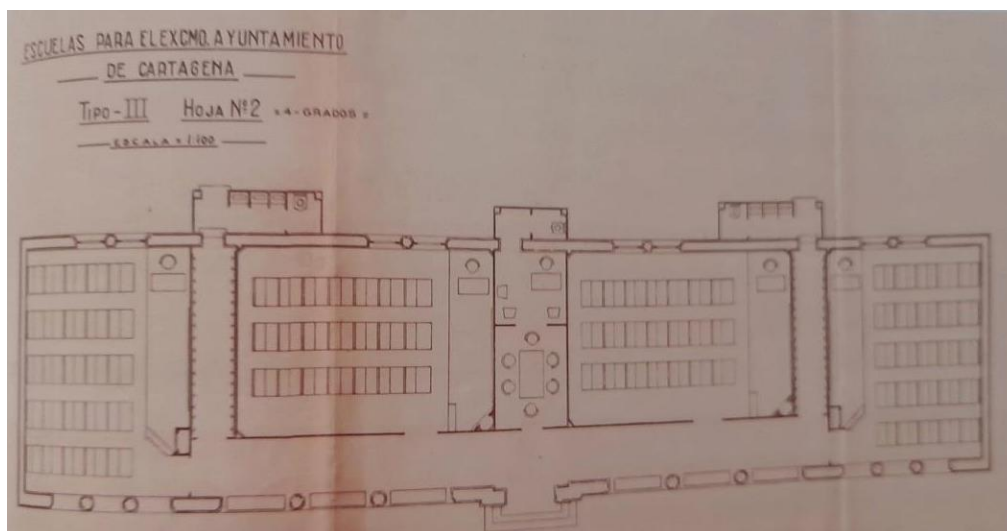


Fuente: Memoria del proyecto para escuelas de la ciudad de Cartagena. Legajo CA-22610, hoja 2, AMC.

El modelo Tipo III (figura 12.8) también de una planta constaba de cuatro aulas con igual capacidad, despachos y aseos.

Figura 12.8

Planta de escuela de cuatro aulas, con despachos y aseos, Tipo III.

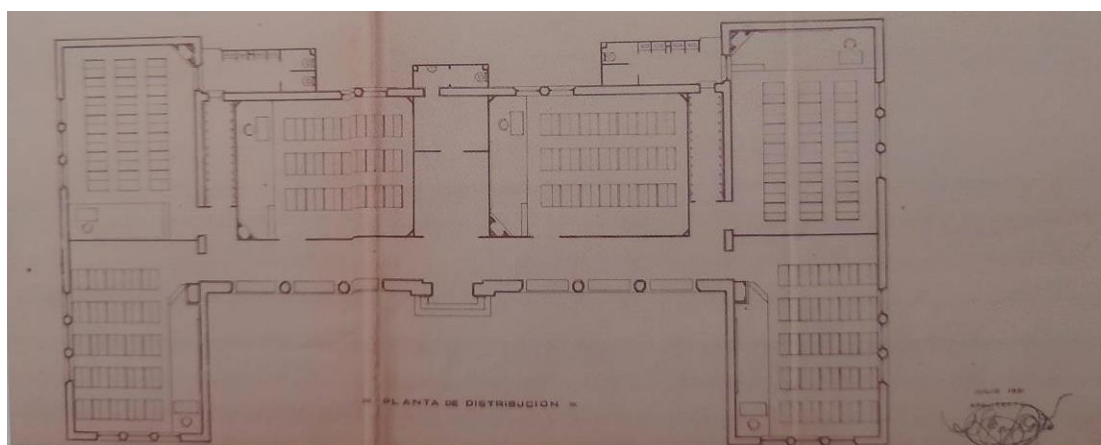


Fuente: Memoria del proyecto para escuelas de la ciudad de Cartagena. Legajo CA-22610, hoja 2, AMC.

El modelo Tipo IV (figura 12.9) también de una planta constaba de seis aulas con igual capacidad, despachos y aseos.

Figura 12.9

Planta de escuela de seis aulas, con despachos y aseos, Tipo IV.



Fuente: Memoria del proyecto para escuelas de la ciudad de Cartagena. Legajo CA-22610, AMC.

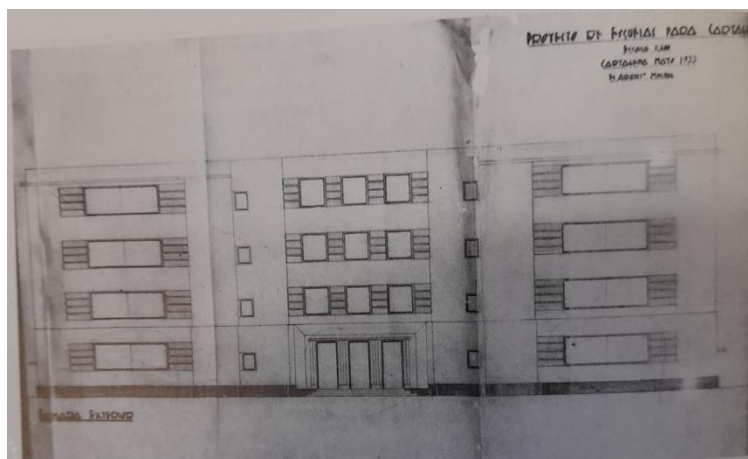
En todos los casos, y si las posibilidades económicas del municipio, lo permitían, se contemplaba la ampliación de espacios para instalar biblioteca, cantina y aula de

trabajos manuales. Los materiales constructivos, según recomendaciones oficiales, eran los propios de la zona y en cuanto al emplazamiento se recomendaba su ubicación en una zona espaciosa alejada de las vías de circulación y con arbolado natural, lo que facilitaba la ubicación del campo escolar. Por su parte, las aulas bien iluminadas y ventiladas, dispondrían de una gran pizarra cuadriculada, estanterías laterales, tarima y chimenea.

Otro proyecto significativo por sus dimensiones fue el de las escuelas graduadas del paseo Alfonso XIII en Cartagena (actuales Colegio de San Isidoro y Santa Florentina e Instituto Carlos III) con 20 aulas de clase, 10 para niños y 10 para niñas, y dos amplias salas comunes. Articuladas en tres plantas mediante un largo corredor longitudinal en cuyos extremos se sitúan las escaleras presentan un estilo que evoluciona desde el Art Decó hacia postulados racionalistas. Su construcción se fechó entre 1933 y 1935⁶. Ubicado “espléndidamente y cercado por calles (...) con jardines magníficos con grandes arbolados y parterres” manifestaba el anhelo cartagenero “de acabar con la realidad actual de entregar las enseñanzas a edificios inadecuados e impropios para aquel fin” (Proyecto de escuela de 20 grados, mayo de 1933, AMC). Por su monumentalidad fueron consideradas por Pérez Rojas como “el más importante edificio levantado durante la Segunda República en Cartagena” (1986, p. 286).

Figura 12.10

Fachada principal de las escuelas graduadas paseo Alfonso XIII, Cartagena. Proyecto fechado en 1933.



Fuente: Pérez Rojas, 1986, p. 286.

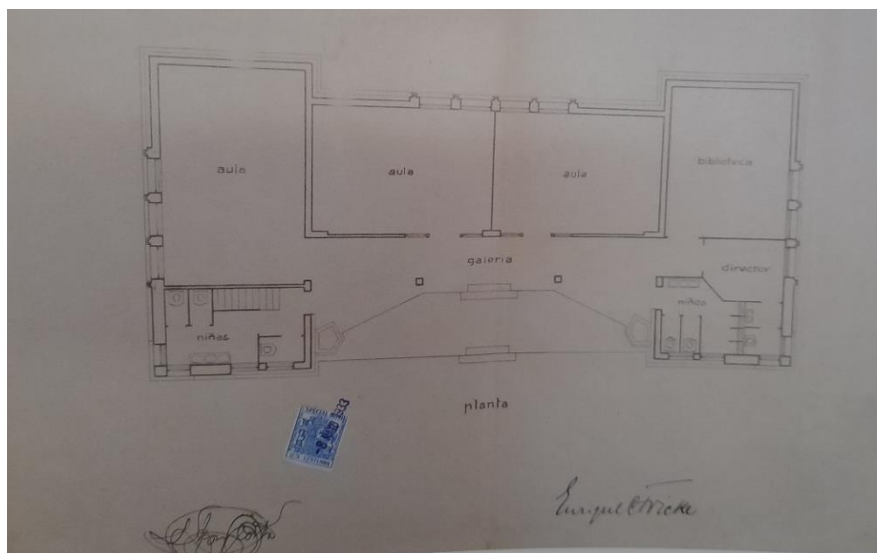
⁶ El cambio político avenido con la llegada al poder de la colación radical-cedista retrasó los trámites de subvención reduciendo su porcentaje y aunque para el inicio de la guerra ya estaban terminadas su recepción oficial tuvo lugar el 8 de septiembre de 1939.

También proyectos de Costa fueron la ampliación de la Casa del Niño promovida por la Junta de Protección de menores de la ciudad y las escuelas del barrio de Santa Lucía, San Antonio Abad y barrio de la Concepción, terminadas entre los años 1936 y 1937 y promovidas por la Asociación Pro Infancia. Los edificios del barrio de Santa Lucía y barrio de la Concepción, de puro estilo racionalista con líneas rectas y diseño funcional, mantienen activo su uso como escuelas en la actualidad tras diversas reformas y acondicionamientos. Las escuelas del barrio de San Antonio Abad fueron derribadas aunque existe constancia documentada del edificio. Crisanto Carralero Fuster en sus escritos de *Recuerdos*, alude al edificio compuesto de dos plantas con cuatro aulas cada una y amplios ventanales. También contaba con un amplio pasillo, aseos y un salón principal donde se instalaba la biblioteca y había un microscopio. En la planta baja había un piano que servía para impartir lecciones de música⁷. En otro edificio anexo, más pequeño y también de dos plantas se ubicaban la casa del conserje, el comedor y las cocinas aunque parece ser que nunca llegaron a funcionar (pp. 19-20).

Significativo también fue el proyecto para la instalación del nuevo Colegio alemán diseñado en 1932 con aulas, bibliotecas, despachos, aseos y amplia galería que permite prescindir de pasillos y vestíbulos (figuras 12.11 y 12.12) (Pérez Rojas, 1986, p. 488).

Figura 12.11

Planta de la escuela alemana de Cartagena, proyecto fechado en 1932.



Fuente: CH-523, AMC.

⁷ Es significativa la nitidez con que el relator recuerda esos detalles del piano y microscopio pues ciertamente mucho tuvieron que impactarle para que transcurridos casi 90 años los mantenga en su memoria. En los años treinta no era habitual contar ni aún en las escuelas de ciudad con modernos materiales pedagógicos. Los dirigentes republicanos consiguieron dotar a algunos centros de los mismos.

Figura 12.12

Vista de la escuela alemana de Cartagena, hacia 1933.



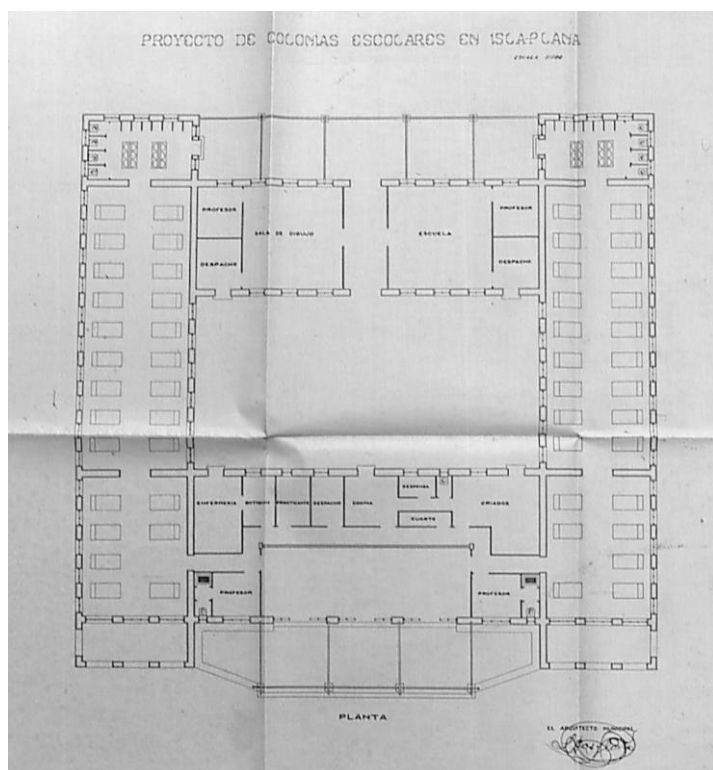
Fuente: Nicolás Moreno, J. Colección privada.

Fuera del ámbito urbano destacaron también muchos proyectos de nueva construcción. Un caso importante fue el de las escuelas unitarias en Isla Plana, en el partido de Cartagena, concebidas en origen como casa de colonias de vacaciones y solicitada por la Junta Local de Protección a la Infancia, quien se encargaría de su promoción y financiación contando con la subvención obtenida del Ministerio y recursos propios de la Junta⁸. El proyecto inicial fue redactado en 1930 y como puede observarse en la planta del edificio abajo inserta, en su primer diseño para albergar colonias constaba de cuatro dormitorios, dos más grandes y dos más pequeños, con una capacidad total para 50 escolares (figura 12.13). También existían dormitorios para los profesores y para el personal de servicio, además de otras dependencias destinadas a sala de escuela, de dibujo, despachos, botiquín, enfermería, servicios, cocina o despensa, quedando ausente el comedor. Todas las salas presentaban grandes ventanales que garantizaban tanto la entrada de luz natural como una adecuada ventilación (figura 12.14). En suma, un edificio de líneas rectas y sencillas, sin grandes ornamentos que se ajustaba a los principios básicos de la higiene escolar garante de contribuir al desarrollo de una educación higiénica, intelectual y moral a la vez que estética.

⁸ Destaca Moreno Martínez que fue un hecho insólito pues la creación de tales instalaciones se debía casi siempre tanto a la iniciativa pública, fundamentalmente municipal, como a entidades privadas de diferente signo ideológico. En el caso de la casa de colonias de Isla Plana estuvo promovida por la Junta local de Protección a la Infancia (2000a, p. 185).

Figura 12.13

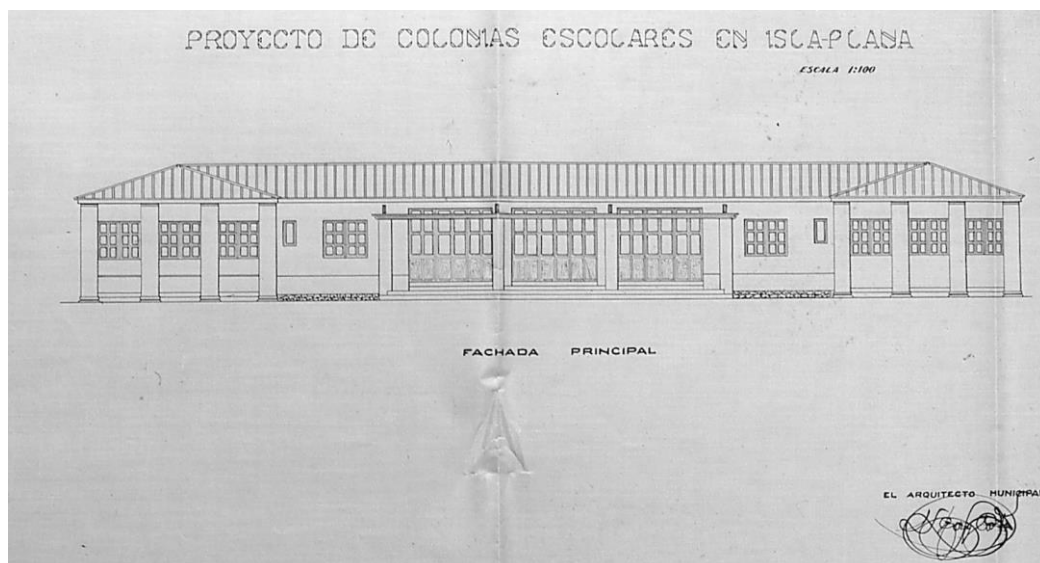
Planta de la casa de colonias de Isla Plana en el partido de Cartagena, hacia 1930.



Fuente: Moreno Martínez, 2000a, p. 179.

Figura 12.14

Plano alzado de la fachada principal de la casa de colonias de Isla Plana en el partido de Cartagena, hacia 1930.



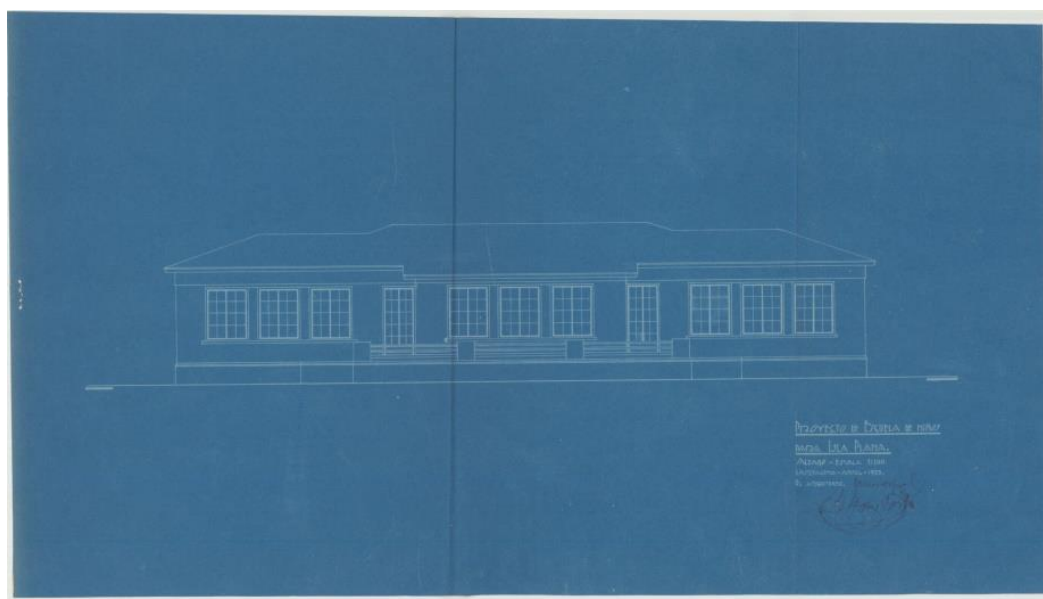
Fuente: Moreno Martínez, 2000a, p. 179.

Sin embargo y a pesar de distintos esfuerzos, habrá que esperar varios años para que se iniciasen las obras del edificio que además fue remodelado en planta respecto al original con el fin de albergar la doble función de escuelas y de casa de colonias. Tras varias tentativas municipales, el maestro y vocal de la Junta local de Cartagena, Enrique Gallego proponía en una sesión de pleno, construir “un amplio edificio en Isla Plana destinado a albergue de los pequeños colonos”, y señalaba además “la posibilidad de que a dicho efecto pudieran conseguirse subvenciones y donativos del Ministerio de Instrucción Pública y algunas instituciones oficiales” (sesión 19/01/1933, A.C., AMC). La propuesta no fue secundada unánimemente por todos los miembros de la Junta alegando motivos económicos en unos casos y prioridad a otros proyectos. También se señaló al ayuntamiento y a la Diputación Provincial como los organismos más apropiados para asumir dicha propuesta. Finalmente se decidió nombrar una comisión para que estudiara las posibilidades de realizar tal idea y en abril de 1933, se revisaban nuevamente los planos, la memoria y los presupuestos. El pleno acordó, por conformidad, “hacer las gestiones necesarias para conseguir la subvención que el Estado concede para esta clase de edificaciones” (sesión 10/04/1933, A.C., AMC), y de este modo, la concesión por parte del Ministerio de Instrucción Pública de 30.000 pesetas, al parecer, gracias a las gestiones efectuadas tanto por el Vicepresidente de la Junta Ginés de Arlés, como por el maestro y Diputado Ramón Navarro, permitió, por fin, afrontar el anhelado edificio de Isla Plana (Moreno Martínez, 2000a, p. 185).

El proyecto final en base al redactado por Ros Costa fue aprobado y ejecutado tras un concurso el 14 de abril de 1933. El edificio de tipología lineal, compacto y de una sola planta con rampas de acceso y próximo al mar constaba de una nave central con pasillo alrededor y dos adosadas a los laterales que albergarían tres clases, despacho del director, sala de profesores, ropero y lavabos (figuras 12.15 y 12.16). El diseño de líneas rectas y sencillas, carecía de elementos ornamentales y los materiales de construcción se ajustaban a los de la localidad, siguiendo un modelo arquitectónico firme y consistente. En el diseño se observa claramente el estilo racionalista muy próximo a los planteamientos de los arquitectos del GATEPAC, posiblemente por la influencia catalana de la Escuela de Barcelona donde Ros Costa cursó sus estudios de arquitectura. El presupuesto total ascendió a 69.332 pesetas (Memoria-Proyecto de escuela de niños en Isla Plana, Legajo 32/62/19.413, pp. 3-5-36, AGA).

Figura 12.15

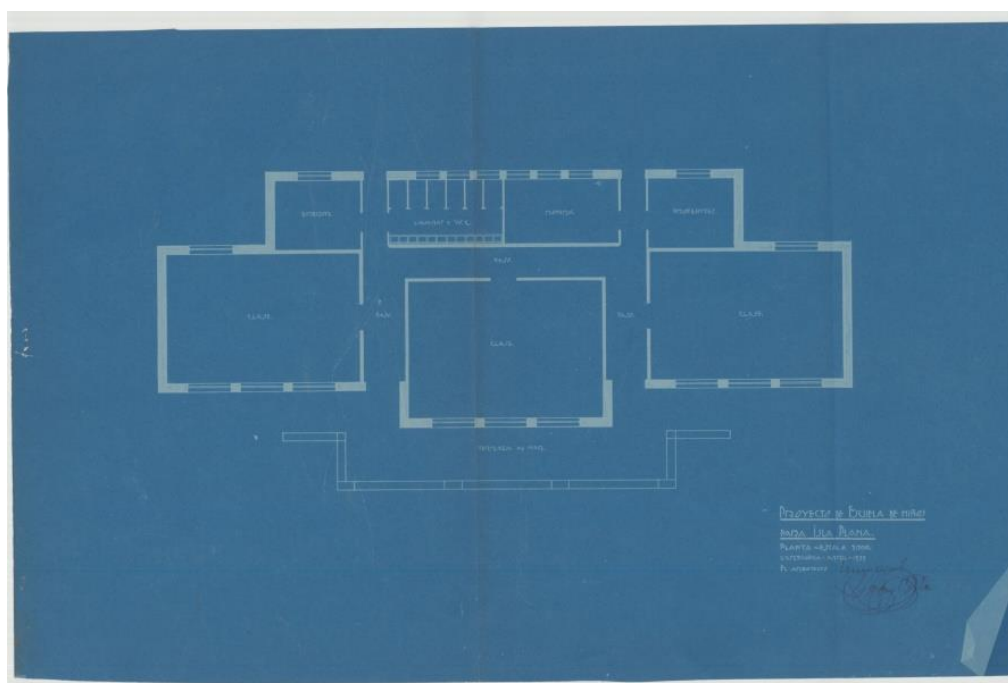
Plano alzado de edificio de la escuela y casa de colonias en Isla Plana, partido de Cartagena, 1933.



Fuente: Legajo 32/62/19.413, Planos, p. 38, AGA.

Figura 12.16

Planta de la escuela y casa de colonias en Isla Plana, partido de Cartagena, 1933.



Fuente: Legajo 32/62/19.413, Planos, p. 40, AGA.

El edificio inaugurado en el verano de 1934 recibió el nombre de Grupo Escolar Ginés de Arlés García, en honor del vicepresidente de la Junta que lo hiciera posible y que falleció durante la ejecución de las obras (figura 12.17)⁹.

El edificio de Isla Plana ha pervivido a lo largo del tiempo. En la actualidad, la denominada “Casa de vacaciones de Isla Plana”, depende del Instituto Murciano de Acción Social (IMAS) de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y continúa albergando colonias veraniegas.

Figura 12.17

Vista de la escuela y casa de colonias de Isla Plana en el partido de Cartagena en el año de su inauguración, 1934.



Fuente: Moreno Martínez, 2000a, p. 187.

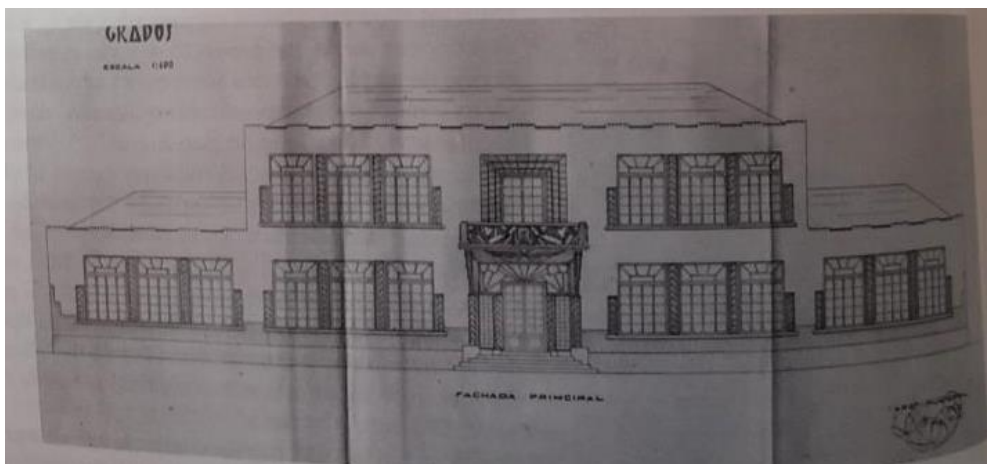
También proyectos de Costa fueron las escuelas graduadas de diez secciones, cinco de niños y cinco de niñas en Los Dolores a instancias de la activa Asociación Pro Infancia,

⁹ Moreno Martínez reproduce en su libro la detallada descripción que de la inauguración se publicó en el diario *Cartagena Nueva*: “La casa es magnífica, con tres amplios dormitorios con capacidad para 120 colonos (...) con cuartos de aseo, lavabos y waters con agua corriente en abundancia (...) con cuarto para la servidumbre; habitación amplia para el botiquín y dirección, más otra destinada para almacén de ropas y efectos de la colonia (...) Delante de ella, se encuentra una magnífica terraza, elevada del suelo metro y medio y más delante de todo esto una amplísima explanada recubierta de chinarro de la playa, de forma rectangular (...) Tanto la terraza como la explanada y la pérgola, lleva una baranda formada por dos barras horizontales metálicas, dando la sensación de la cubierta de moderno trasatlántico. En el ángulo izquierdo de la explanada, mirando al mar, y en el saliente, clavado sobre el suelo de la playa a unos 8 metros, se encuentra la pérgola techada para amortiguar los rayos solares con lienzos de cañas, magnífica obra de forma semicircular, y el lugar más delicioso de la colonia, sirviendo de comedor en el que se hallan instaladas 20 mesas modernas con sus asientos de 6 plazas cada una. Junto a la pérgola se encuentra la amplia cocina dotada de todos los elementos precisos, con pozo y agua corriente y con dos habitaciones destinadas a almacén y despensa de víveres. Al pie de la terraza y en centro de su frente se halla una fuente con agua corriente que sale de un caño situado al pie de la piedra marmórea que lleva incrustadas unas letras que dicen: “Grupo Escolar Ginés de Arlés García” (2000, p. 186).

y las escuelas de Canteras cuyos edificios manteniendo el estilo racionalista que el arquitecto adoptó durante los años centrales de los treinta, mantienen actualmente su función como centros escolares. En 1935 diseñó un proyecto para escuelas graduadas que no llegó a realizarse. En planta se presenta un edificio de un bloque paralelo para las aulas y dos perpendiculares para servicios; el exterior se decoraría con bordes cerámicos y líneas decó (Pérez Rojas, 1986, p. 488).

Figura 12.18

Fachada escuela graduada con dos plantas en el cuerpo central, diseño de Lorenzo Ros Costa, 1935.



Fuente: Perez Rojas, 1986, p. 488.

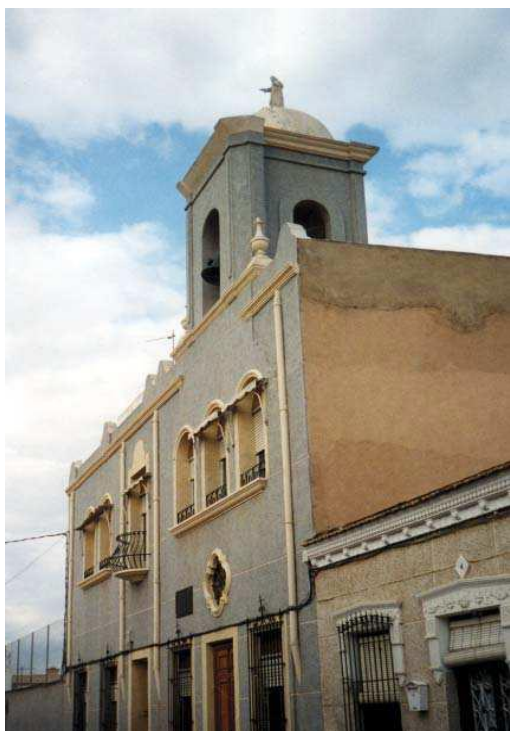
En 1936 se le encargaron los planos para escuelas en Lo Ferro, Gimenado, San Cayetano, Balsicas, Santa Rosalía, Hortichuela, Las Rocas, Camachos, Roldán y Los Alcázares pero los proyectos no vieron la luz por las circunstancias de la guerra (Pérez Rojas, 1986, p. 286).

Víctor Beltrí, colaborador de Ros y con gran influencia del mismo en sus proyectos, diseñó otro proyecto importante como fue el de la escuela unitaria de niñas nº 4 de Los Dolores en el partido de Cartagena creada el 25 de noviembre de 1933 y cuya memoria está fechada el 02/03/1934 (Legajo CH00910, Exp. 31, AMC). De estilo modernista que evoluciona hacia el racionalismo, incorporaba junto a las líneas rectas el uso de curvas y elementos geométricos presentando algunos detalles artísticos en las rejas de las ventanas y los balcones. Se trata de un edificio de dos plantas en cuya parte superior se colocó un sencillo campanario rematado por una bola del mundo sobre la que figura una

pequeña escultura del Sagrado Corazón de Jesús (actualmente colegio religioso del Sagrado Corazón) (figura 12.19).

Figura 12.19

Fachada de edificio para escuela unitaria de niñas en Los Dolores, 1934. Vista actual.



Fuente: Cegarra Beltrí, 2005, p. 288.

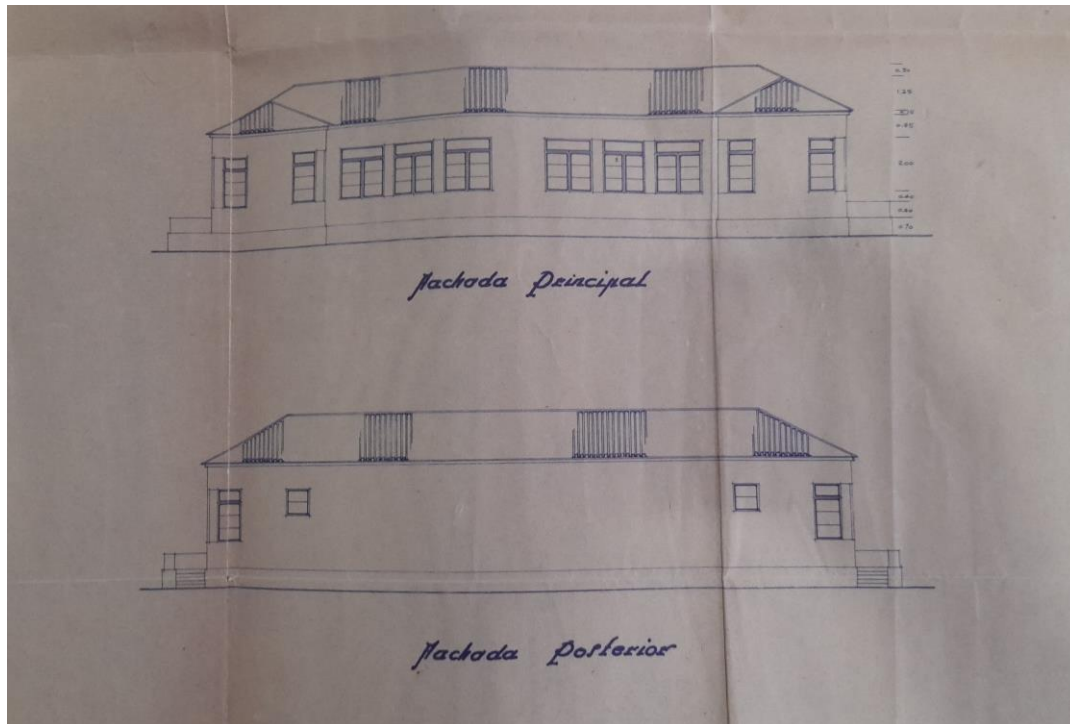
Otro arquitecto representativo que realizó numerosos proyectos de escuelas fue José Luis de León Díaz-Capilla, arquitecto municipal de Murcia desde 1933. Fueron proyectos diseñados por él las escuelas unitarias de Albudeite, en el partido de Mula y las unitarias de Alquerías, Algezares, El Palmar, La Alberca, Beniaján, Cabezo de Torres, San Benito, Espinardo, Santomera, Zeneta y Los Ramos, en el partido de Murcia, entre 1933 y 1935, todas de estilo racionalista¹⁰. En San Javier, en el partido de Murcia, se tramitó expediente para la construcción de ocho escuelas que correspondían a un edificio de cuatro unitarias en Los Alcázares, dos para niños y dos para niñas con vivienda para maestros, otros edificios con dos unitarias y viviendas para cada escuela en La Ribera, Pozo Aledo, Mirador, Casas Nuevas (Grajuela), Roda, Los Saéz de Tarquinales y Los Narejos. En total, 18 escuelas con sus respectivas viviendas. Luis

¹⁰ Aunque en los proyectos aparecen consignadas en la mayoría de casos como escuelas graduadas indicando la cantidad en cada caso recibida al inicio de las obras y tras su posterior finalización, se trató en realidad de escuelas unitarias.

Garay, contratista de obra pública enviaba expediente con memoria y planos de José Luis de León Díaz-Capilla fechados en junio de 1934. El 24/06/1935 Antonio Jiménez, presidente de la Junta de vecinos de Roda, en agradecimiento a la aprobación de los proyectos, aludía al cometido del gobierno de la República contra la incultura (Creación, reforma, traslado y cierre de centros escolares, AMSJ). Los proyectos de los grupos escolares de unitarias idénticos en Roda, Pozo Aledo, Los Sáez y La Ribera (figuras 12.20 y 12.21), planteaban la construcción de edificios “alegres, sanos y con arreglo a las modernas tendencias escolares” adecuados al censo escolar existente y a las características y condicionantes del entorno, siguiendo la línea del regionalismo arquitectónico defendido por Torres Balbás. Por ello, ante cuestiones como la falta de agua y el extremado clima seco, los retretes y urinarios se instalarían aislados del edificio; de igual manera la orientación debía ser la más adecuada a las temperaturas del lugar. Los materiales, excluyendo “los de puro lujo” serían los propios de la localidad, según se recomendaba. En todas las escuelas se proyectaba un porche previo a la entrada, al que seguía un hall desde donde acceder a las diferentes dependencias: ropero, clases con capacidad para 40 estudiantes cada una, despachos para maestros y biblioteca, consistente en un armario embutido en un muro (Memorias proyectos de grupos escolares en Roda, Pozo Aledo, Los Sáez y La Ribera, AMSJ).

Figura 12.20

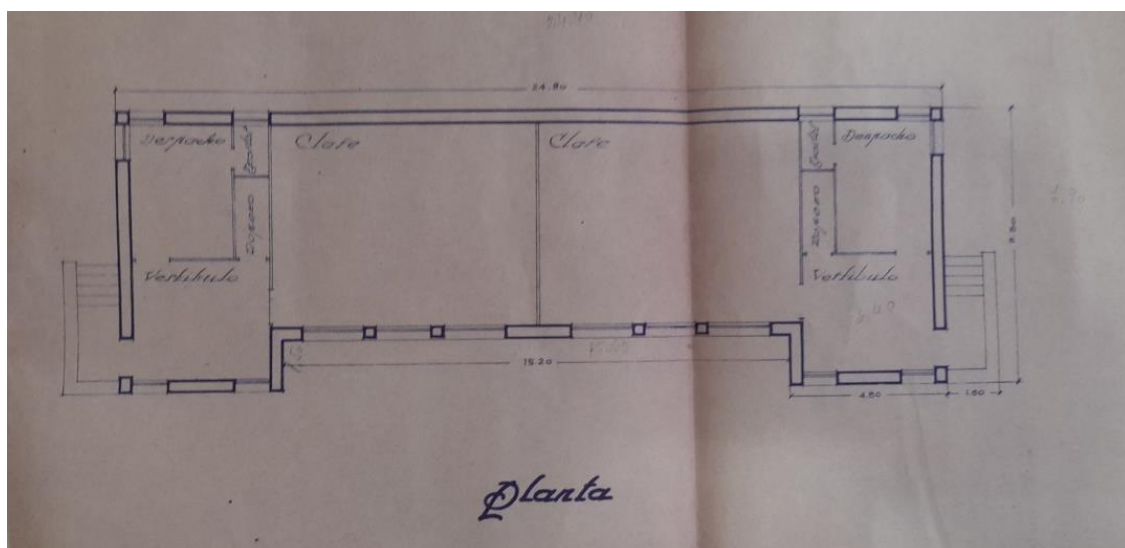
Planos de la fachada principal y posterior de escuelas unitarias de dos clases, junio 1934 (idénticos para las escuelas de Roda, Pozo Aledo, Los Sáez y La Ribera).



Fuente: Memorias proyectos de grupos escolares en Roda, Pozo Aledo, Los Sáez y La Ribera, AMSJ.

Figura 12.21

Planos de la planta de escuelas unitarias de dos clases, junio 1934 (idénticos para las escuelas de Roda, Pozo Aledo, Los Sáez y La Ribera).



Fuente: Memorias proyectos de grupos escolares en Roda, Pozo Aledo, Los Sáez y La Ribera, AMSJ.

Los edificios de una gran simplicidad y muy compactos, presentaban accesos laterales, independientes para niños y niñas, recordando al segundo modelo de Jorge Gallegos que deriva en una planta en forma de “U” muy comprimida aprovechando todos los espacios y abaratando así los costes. La construcción de las escuelas fue asumida por la Junta de vecinos de Roda y las obras concluyeron de forma definitiva hacia 1937, no exentas de problemas, pues ante la falta de fondos económicos hubo parones en algunas de las construcciones, lo que repercutió de forma negativa sobre el paro obrero de la villa.

Otro arquitecto que trabajó en la provincia fue Francisco Roca que mediante encargo del ayuntamiento diseñó los proyectos de nueve escuelas mixtas en el partido de Cieza. Las escuelas fueron: El Jinete, Las Ramblas, La Torre, Ramblilla, Ascoy, La Fuensantilla, Albares, Bolvax y Horno¹¹. También, en El Boquerón, en Abarán, diseñó el proyecto de una unitaria con vivienda y en Blanca unas graduadas con cuatro secciones de niños, tres de niñas y una de párvulos cuyo proyecto se firmó en mayo de 1936. El tiempo pasó y el grupo blanqueño quedó suspendido hasta el inicio de las obras en enero de 1947.

Destacaron también los proyectos de varias obras en Fuente Álamo fechados hacia mediados de 1935 y redactados por el arquitecto Eladio Arana Angulo que trabajó en Cartagena desde 1933. Las construcciones en este caso se realizarían directamente por el ayuntamiento solicitando subvención estatal y argumentando que se emplearía a los parados de la localidad “en su inmensa mayoría modestos obreros manuales que tan crítica situación atraviesan” con el fin de mantener a las familias y promover “una política de pacificación y generosidad”¹² (Memoria-Proyecto de viviendas para maestros en el ayuntamiento de Fuente Álamo, Legajo 32/62/19.347, p. 2rev., AGA). En total se proyectaron 13 edificios escolares y 38 viviendas para los maestros y maestras¹³: en Fuente Álamo se planteó una graduada de ocho secciones, con cuatro para niños y cuatro para niñas distribuidas en dos plantas, que contaría además con biblioteca, guardarropa, cantina, salas de trabajos manuales, inspección médica y vivienda para el conserje; además de ocho casas independientes para los maestros; en Las Palas una

¹¹ Con posterioridad muchos edificios fueron vendidos a particulares para uso de viviendas y otros se encuentran abandonados en estado de ruina.

¹² La política de creación de escuelas en la mayoría de parajes murcianos fue un revulsivo para ocupar a los parados, mayoritariamente trabajadores del campo que sobre todo entre 1935 y 1936 se contaban por cientos. Así, en las actas de los ayuntamientos y las juntas locales puede leerse un reclamo a las construcciones escolares como medio de extender la educación pero también como remedio al paro obrero, es el caso sobre todo de San Javier, La Unión, Fuente Álamo...

¹³ Las obras se finalizarían en plena guerra civil haciéndose cargo de las mismas el Ministerio de Educación Nacional.

graduada de seis secciones, tres para niños y tres para niñas con vivienda para conserje y dos viviendas en tres bloques para seis maestros; en los parajes de Los Paganos, Los Amagos, El Escobar, Los Cánovas, Campillo de Arriba, Campillo de Abajo, La Pinilla, Las Cuevas, El Estrecho y El Mingrano se proyectaron dos escuelas unitarias en cada una, una para niños y otra para niñas y dos viviendas para los maestros en un bloque. El grupo de Fuente Álamo (figura 12.22) fue aprobado el 13 de junio de 1935, su construcción se inició a principios de 1936 y la guerra impidió su finalización completa. Durante la contienda fue utilizado primero como sede del batallón de milicianos Galindo y después como hospital militar; en los primeros años de la dictadura empezó a funcionar como colegio¹⁴.

Figura 12.22

Vista del colegio José Antonio Primo de Rivera, en Fuente Álamo, en el partido de Cartagena, años 50.



Fuente: Nieto Conesa, 2015, p. 457.

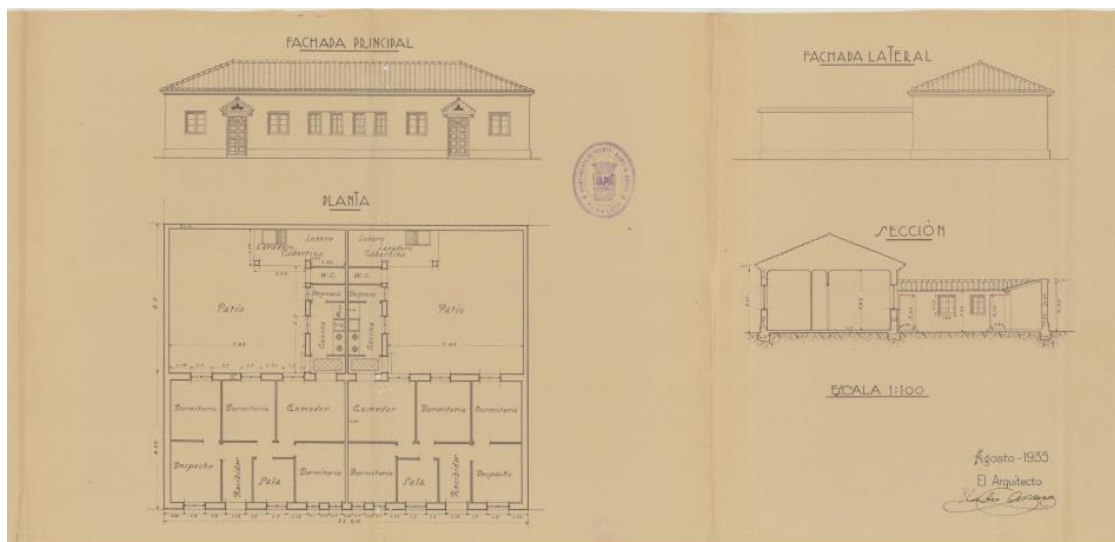
En este proyecto, además de las escuelas de nueva planta, destacaron las viviendas para los maestros (figura 12.23), diseñadas también por el arquitecto Eladio Arana Angulo en base a un mismo patrón en planta baja con bloques dobles anexos, ejecutadas por

¹⁴ Tras su reconstrucción (detallada en el Expediente nº 4663) y posterior inauguración en los años 40 recibió el nombre de José Antonio Primo de Rivera, manteniéndolo hasta la actualidad a pesar de las protestas y la Ley de Memoria Histórica. Si bien el Colegio fue trasladado a un nuevo edificio, aún el nombre se mantiene aunque se prescinde de indicar explícitamente los apellidos del fundador de la falange española y en la fachada únicamente aparece indicado “CEIP José Antonio”. En la actualidad el grupo escolar alberga dependencias municipales.

Leopoldo Blanco Mora. La solicitud por construir de nueva planta las viviendas para los maestros junto a las escuelas, manifestó el interés de la corporación local hacia la dignificación de la enseñanza y el magisterio en el municipio.

Figura 12.23

Planta principal de dos viviendas anexas con distribución de los espacios del proyecto vivienda para maestros en el ayuntamiento de Fuente Álamo, Cartagena, agosto 1935.



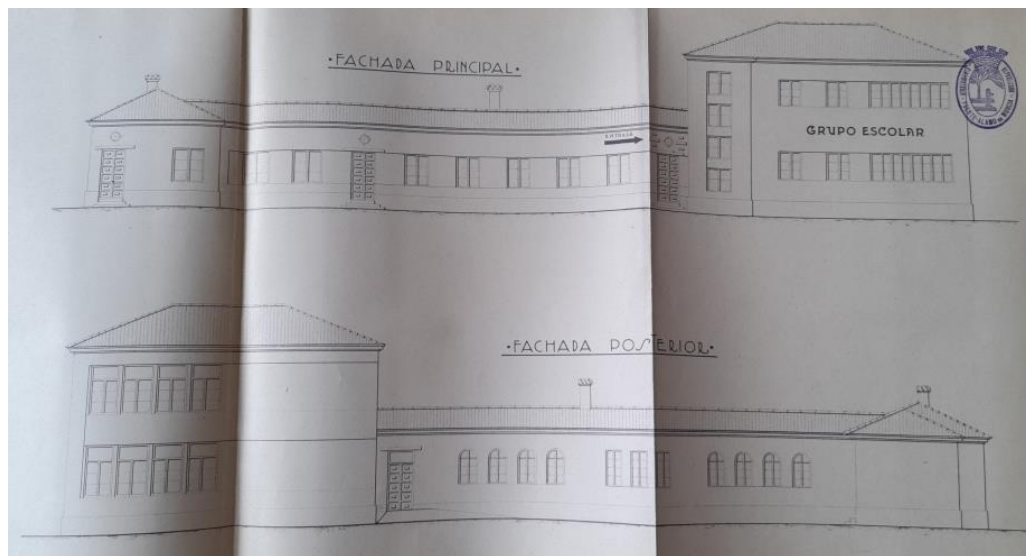
Fuente: Legajo 32/62/19.347, Planos, p. 163, AGA.

En Balsapintada se proyectaron cuatro unitarias, con sala de trabajos manuales, biblioteca, cantina e inspección médica, vivienda para conserje y dos viviendas en dos bloques para cuatro maestros (figuras 12.24, 12.25 y 12.26). El proyecto inicial de Arana fue ampliado en junio de 1935 requiriendo dos nuevas unitarias con sus correspondientes anejos, bajo el argumento del elevado censo escolar de la diputación rural de Balsapintada que se estimaba en 300 niños, algunos residentes en áreas dispersas, “siendo muy necesaria y urgente su educación y enseñanza”, y quedando el edificio constituido en seis escuelas unitarias, tres para cada sexo que podrían acoger de media a 50 escolares cada una (Proyecto de grupo escolar para el ayuntamiento de Fuente Álamo en Balsapintada. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM). Además, la cantina era básica pues fomentaría la asistencia y permitiría a los escolares residentes en diseminado un único viaje a la escuela. El expediente, no exento de diversos trámites y requerimientos, fue aprobado con la condición de que se crease una unidad de párvulos, pues alegando el inspector de zona que muchos niños abandonaban la escuela a los 11 años, creía más conveniente aumentar una de párvulos que no unitarias.

En el edificio las clases, bien iluminadas y ventiladas por grandes ventanas, se alojaban en el cuerpo principal que tenía dos plantas con idéntica distribución. La planta baja era para las niñas y la alta para los niños, quedaban así limitadas por planos verticales y una única escalera, el resto del edificio tenía una sola planta y alojaba la cantina, la sala de inspección médica y la vivienda del conserje, todas con accesos independientes. Los materiales de construcción sencillos eran los propios de la localidad y se prescindía por completo de elementos ornamentales. El diseño, recordaba a los modelos de Joaquín Muro con planta en forma de “L” aunque alargaba un poco más el brazo corto para albergar un amplio comedor rectangular. La fachada presentaba un estilo funcional de líneas rectas muy acorde a los diseños de la época.

Figura 12.24

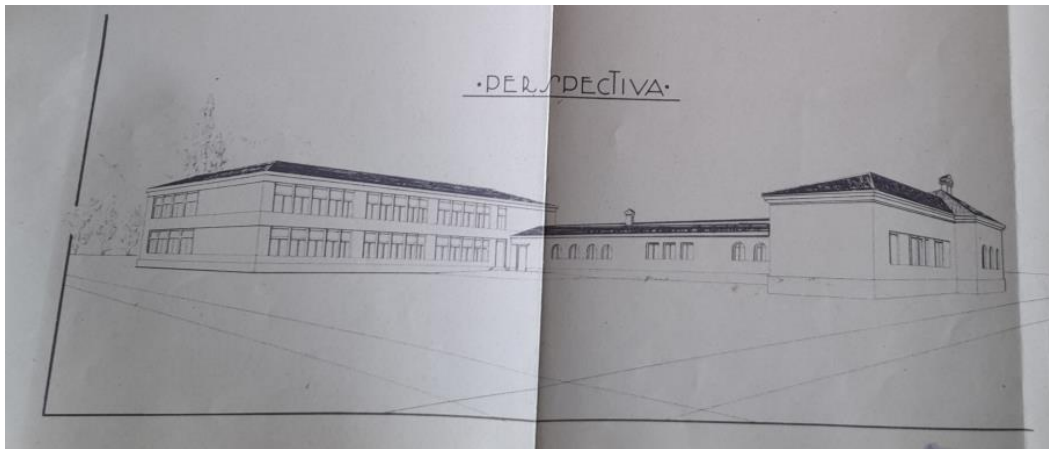
Planos de la fachada principal y posterior del grupo de unitarias de Balsapintada, en el partido de Cartagena, 1935.



Fuente: Planos, Proyecto de grupo escolar para el ayuntamiento de Fuente Álamo en Balsapintada.
Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Figura 12.25

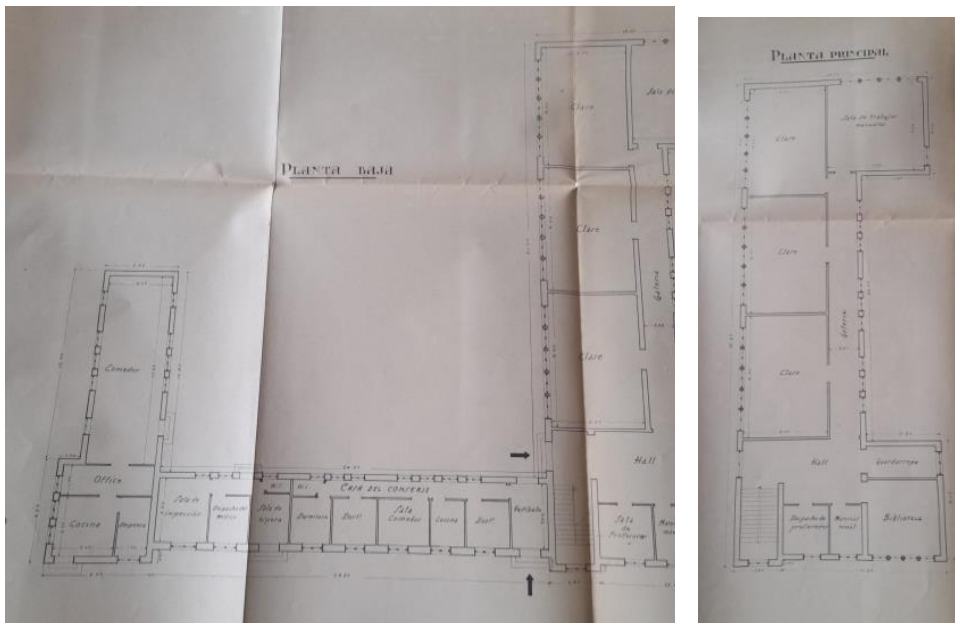
Perspectiva en alzado del grupo de unitarias de Balsapintada, en el partido de Cartagena, 1935.



Fuente: Planos, Proyecto de grupo escolar para el ayuntamiento de Fuente Álamo en Balsapintada. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Figura 12.26

Planta baja y planta principal con distribución de espacios del grupo de unitarias de Balsapintada, en el partido de Cartagena, 1935.



Fuente: Planos, Proyecto de grupo escolar para el ayuntamiento de Fuente Álamo en Balsapintada. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Igualmente Eladio Arana diseñó en 1935 los proyectos de dos edificios en La Unión, en el casco urbano, para acoger dos escuelas graduadas, una de niños y otra de niñas de cuatro secciones cada una con biblioteca, sala de labores, cantina, inspección médica

escolar, sala de trabajos manuales y viviendas para el conserje. El diseño del edificio de una sola planta mantiene el estilo propio del arquitecto (figura 12.27).

Figura 12.27

Vista actual de las antiguas escuelas graduadas de La Unión.



Fuente: Colegio Oficial Arquitectos Región de Murcia, COAMU.

También de Eladio Arana fueron los proyectos de otro grupo en El Garbanzal compuesto por una graduada de tres secciones de niños y tres de niñas y mismas dependencias anexas; otro grupo en Portman de una graduada de tres secciones para niños y tres para niñas e iguales dependencias y en Roche, la construcción de dos unitarias, una de niños y otra de niñas, sin dependencias específicas¹⁵.

Nótese que en estos proyectos de La Unión se prescinde de la vivienda para el maestro que poco a poco irá abandonándose y desligándose de lo que era el entorno del espacio escolar. En sus proyectos, la vivienda se destina al conserje encargado del mantenimiento y cuidado de la escuela.

La construcción de los grupos escolares pretendía aliviar el paro obrero en la villa y para ello el ayuntamiento previa solicitud de subvención se comprometía a ceder solar

¹⁵ En su estudio García Salmerón atribuye estos proyectos al arquitecto Lorenzo Ros Costa (2018, p. 454), al igual que Pérez Rojas (1986, p. 493). En las Actas de la sesión del ayuntamiento de La Unión el 14/08/1935 se aprobó el proyecto designando a Eladio Arana Angulo como arquitecto para la elaboración de los planos, proyecto, memoria y presupuesto; el 27/09/1935 se presentó el proyecto definitivo, es posible que Arana Angulo lo hubiese rechazado aunque en la reunión de la corporación no se hace mención a tal cuestión, es más ratifican los planos ya diseñados por el arquitecto (sesiones 14/07/1935 y 27/09/1935, Legajo 57, pp. 101 y ss. A.C., AMLU).

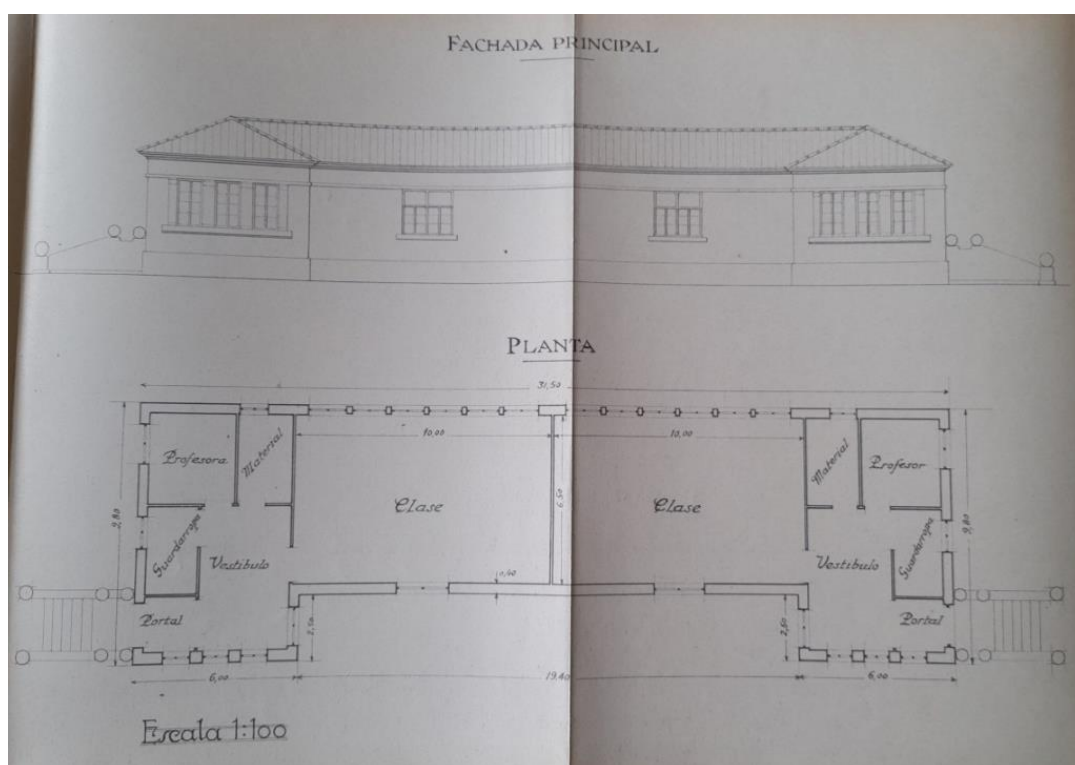
apto y adecuado para las nuevas edificaciones y conservar los edificios según dictaban las normas vigentes. Sin embargo, pese a la energía y entusiasmo de los concejales en funciones tras cuatro meses de espera, a inicios de 1936, el proyecto aún estaba pendiente de aprobación por la inspección. La nueva gestión del Frente Popular allegada en febrero, se vio sobrepasada por la problemática social del país y el tema quedó sin abordar (Olmos Sánchez, 1997, p. 84).

También trabajo de Eladio Arana fue la redacción del proyecto de grupo escolar y vivienda de los maestros para el ayuntamiento de San Pedro del Pinatar en Los Sáez, fechado en 1935. La escuela en una única planta en forma de “U” comprimida, constaría de dos clases rectangulares, una para niños y otra para niñas, simétricamente colocadas, con grandes ventanales y conformadas además del aula por portal, hall, guardarropa, sala de materiales, despacho para el profesor y urinarios en el campo escolar (figuras 12.28, 12.29 y 12.30). Los accesos a cada una de las aulas se practicaban por el lateral, siguiendo el segundo modelo de Jorge Gallegos que simplificaba los espacios y aprovechaba toda la superficie. El diseño de la planta es idéntico al del arquitecto José Luis de León Díaz-Capilla practicado en los proyectos de grupos escolares en Roda, Pozo Aledo, Los Sáez y La Ribera en 1934. Los materiales sencillos, eran los propios de la localidad y adecuados a las características del entorno. Este esquema sería además repetido de forma idéntica por el arquitecto en el diseño de las escuelas unitarias de los Cuarteros- Villananitos, también en San Pedro del Pinatar y de Paretón y Cantareros en el partido de Totana, fechadas varios meses después (se insertan en líneas posteriores).

Las viviendas para maestros (figura 12.31), independientes del edificio escolar, contarían con recibidor, sala, comedor, despacho, tres dormitorios, cocina, despensa, patio con WC, lavadero y leñero. Los materiales serían los propios de la localidad y se prescindiría de elementos de lujo (Proyecto de grupo escolar y vivienda de los maestros para el ayuntamiento de San Pedro del Pinatar en Los Sáez. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM).

Figura 12.28

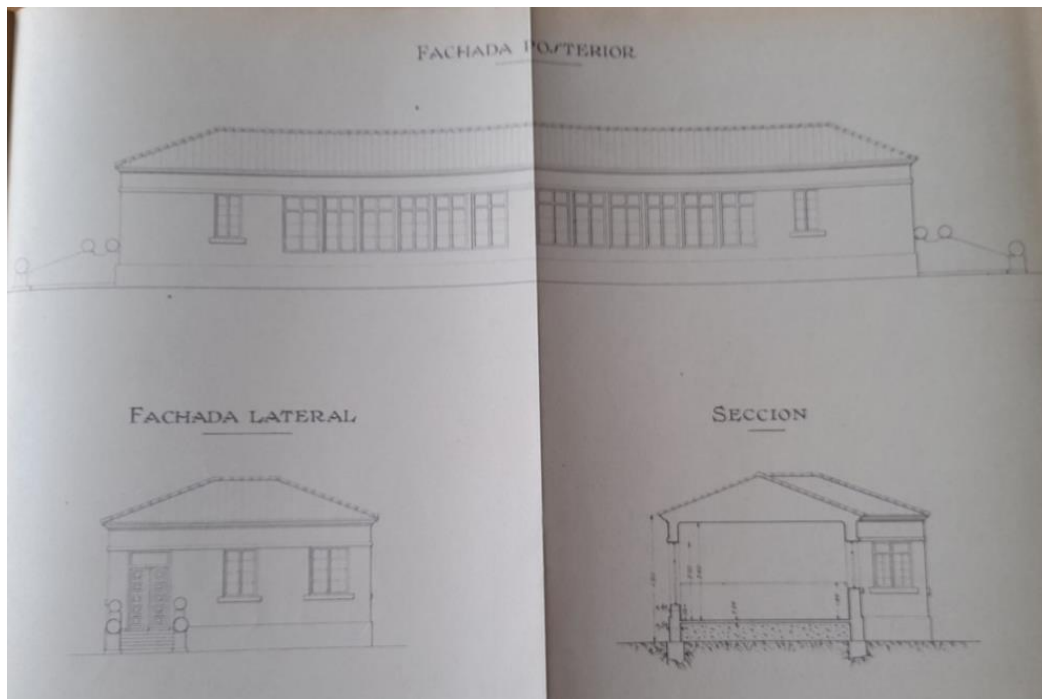
Fachada principal y planta con distribución de espacios de las escuelas unitarias de Los Sáez, en San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.



Fuente: Planos, Proyecto de grupo escolar y vivienda de los maestros para el ayuntamiento de San Pedro del Pinatar en Los Sáez. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Figura 12.29

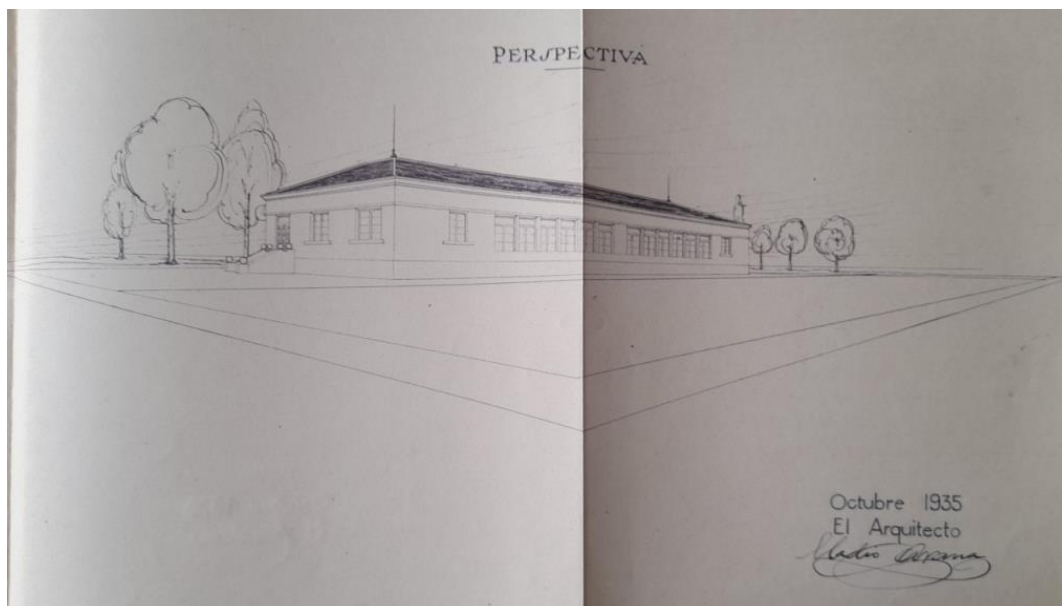
Fachada posterior y vista lateral con detalle de la puerta de acceso de las escuelas unitarias de Los Sáez, en San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.



Fuente: Planos, Proyecto de grupo escolar y vivienda de los maestros para el ayuntamiento de San Pedro del Pinatar en Los Sáez. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Figura 12.30

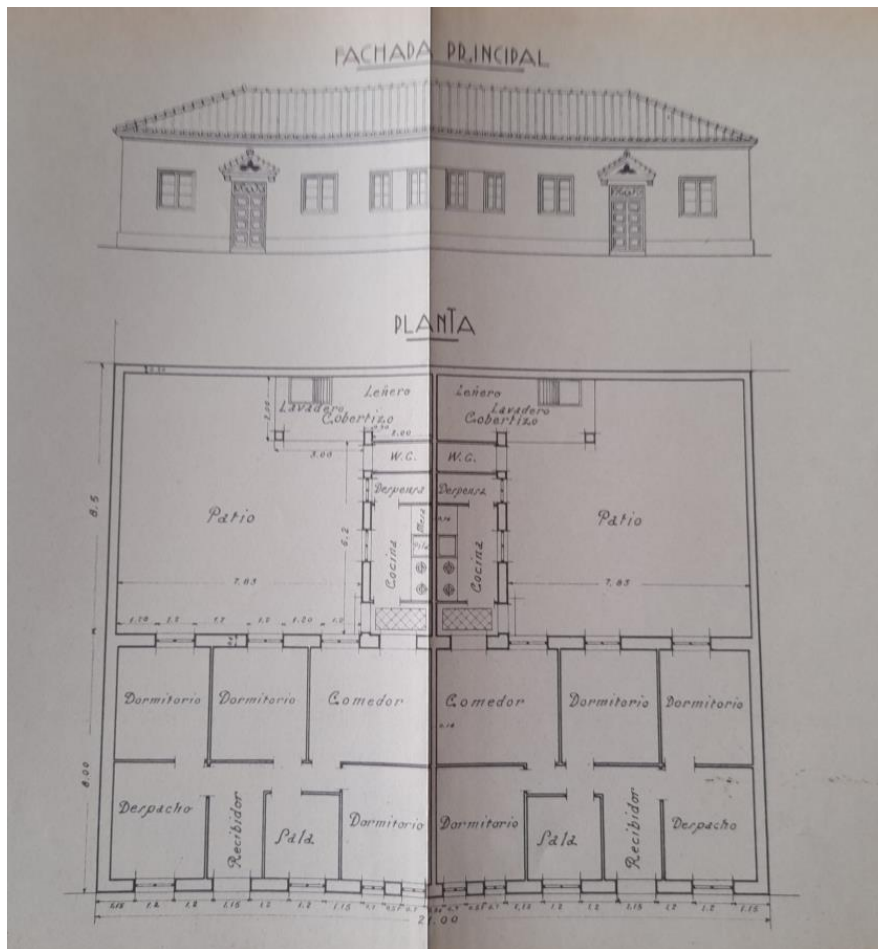
Perspectiva de alzado de las escuelas unitarias de Los Sáez, en San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.



Fuente: Planos, Proyecto de grupo escolar y vivienda de los maestros para el ayuntamiento de San Pedro del Pinatar en Los Sáez. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Figura 12.31

Fachada principal y planta con distribución de espacios de las viviendas para maestros en Los Sáez, en San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.



Fuente: Plano vivienda, Proyecto de grupo escolar y vivienda de los maestros para el ayuntamiento de San Pedro del Pinatar en Los Sáez. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

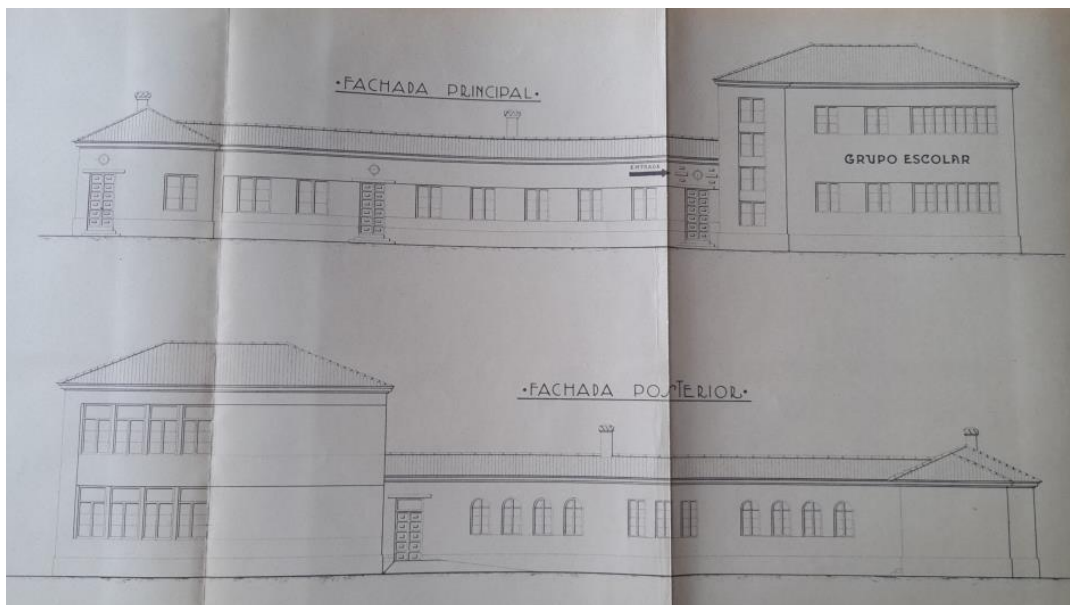
Otro proyecto de Eladio Arana fue el un grupo escolar y vivienda de los maestros para el ayuntamiento de San Pedro del Pinatar en el casco de la población fechado en 1935 (figuras 12.32, 12.33 y 12.34). Se trataría de un grupo escolar de tres clases para niños y tres para niñas con sus aulas respectivas, sala de trabajos manuales, sala de labores, biblioteca, inspección médica y cantina escolar que pudiese asistir a los escolares de áreas más alejadas. El edificio constaría de dos plantas bien iluminadas y ventiladas, distribuidas de forma idéntica, siendo la planta baja para niñas y la alta para niños. En la prolongación de la planta baja se instalarían también el servicio de inspección médica, la cantina y la vivienda para el conserje. El proyecto seguía los mismos patrones que el diseñado en Balsapintada, en Fuente Álamo, con planta en forma de “L” que alargaba el brazo corto para albergar un amplio comedor rectangular, similar a los modelos de

Joaquín Muro. La fachada de estilo funcional presentaba líneas rectas en consonancia con los diseños de la época. Actualmente el edificio, tras varias remodelaciones, mantiene su función escolar quedando habilitado como “Escuela Infantil nº1” (figura 12.35).

Las viviendas para los seis maestros del grupo escolar diseñadas por Arana se instalaron en un edificio independiente a la escuela y estaban conformadas por jardín, recibidor, sala, despacho, comedor, tres dormitorios, despensa y patio con WC y leñero (Proyecto de grupo escolar y vivienda de los maestros para el ayuntamiento de San Pedro del Pinatar en casco de la población. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM).

Figura 12.32

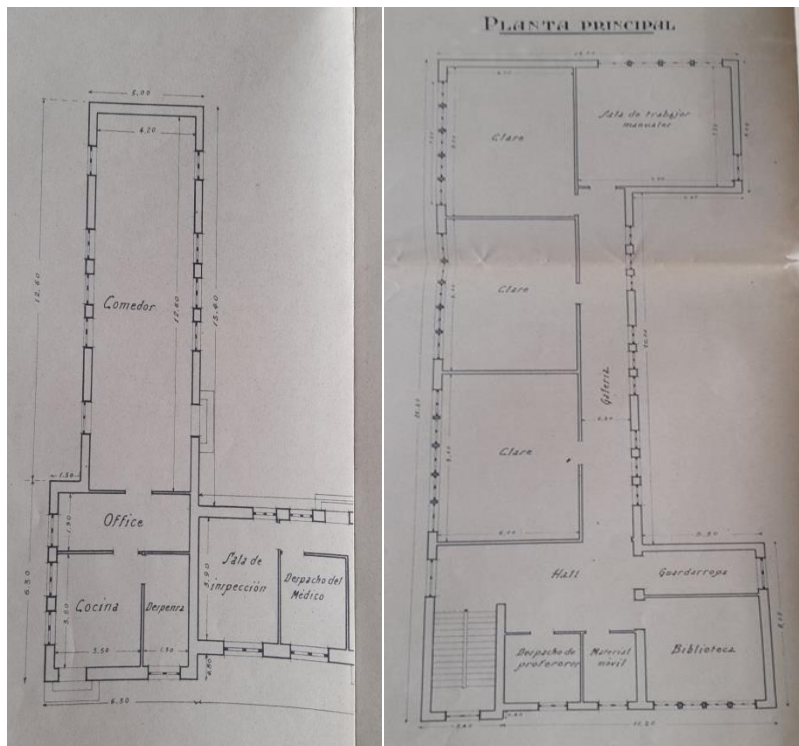
Fachada principal y posterior de alzado del grupo escolar de San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.



Fuente: Planos, Proyecto de grupo escolar y vivienda de los maestros para el ayuntamiento de San Pedro del Pinatar en casco de la población. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Figura 12.33

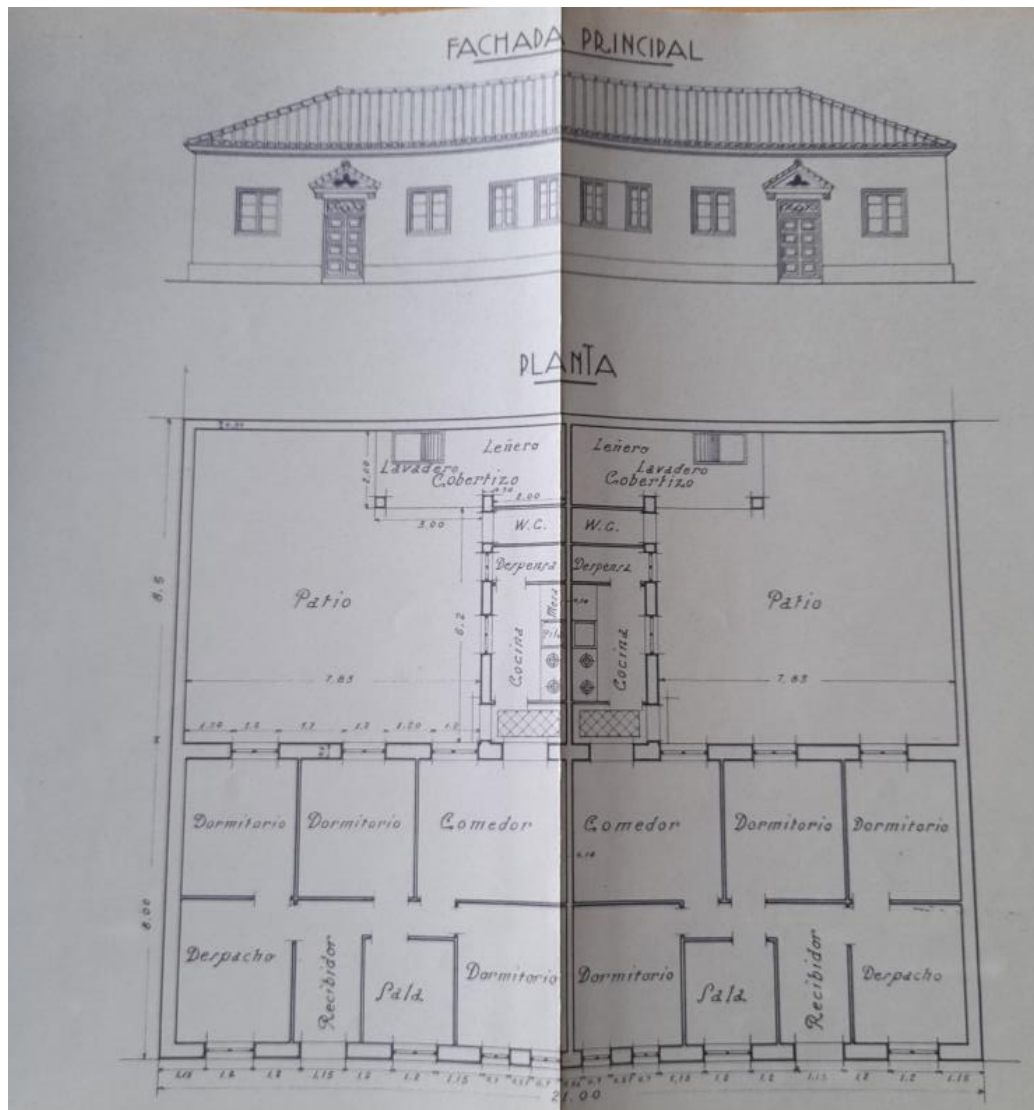
Planta baja y planta principal en dos pisos con distribución de espacios del grupo escolar de San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.



Fuente: Planos, Proyecto de grupo escolar y vivienda de los maestros para el ayuntamiento de San Pedro del Pinatar en casco de la población. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Figura 12.34

Fachada principal y planta con distribución de espacios de las viviendas para maestros de San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.



Fuente: Planos viviendas, Proyecto de grupo escolar y vivienda de los maestros para el ayuntamiento de San Pedro del Pinatar en casco de la población. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Figura 12.35

Vista actual de la fachada principal del edificio del grupo escolar de San Pedro del Pinatar, Murcia.



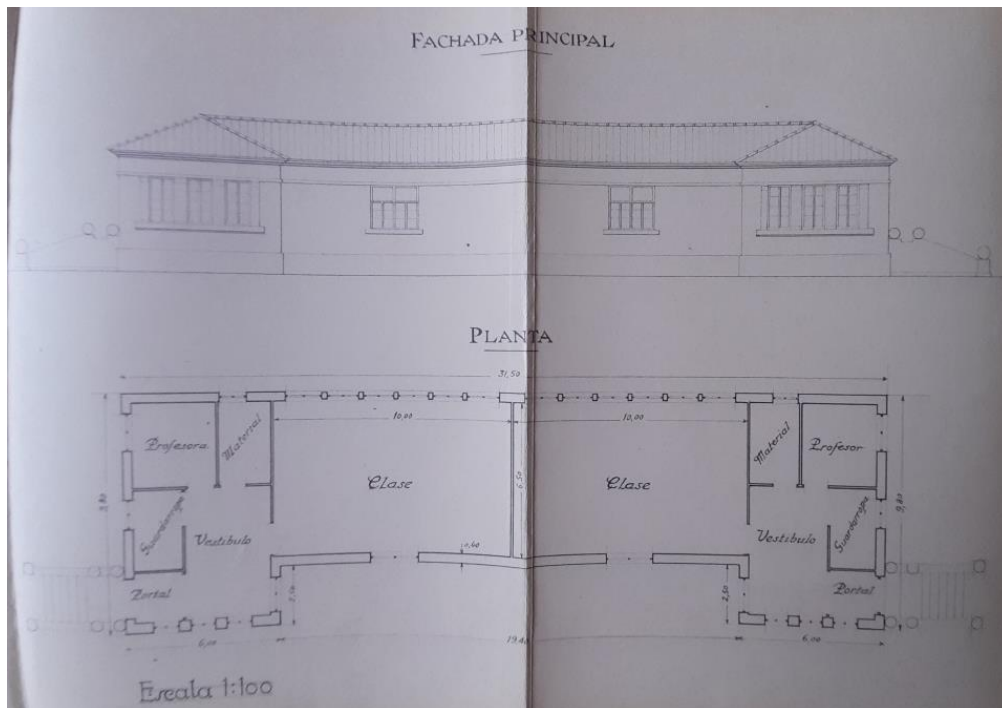
Fuente: Fotografía de la autora.

En Los Cuarteros-Villananitos, pedanía de San Pedro del Pinatar, se atribuye otro proyecto de unitarias y vivienda de los maestros diseñado por Eladio Arana y firmado en octubre de 1935 (figuras 12.36 y 12.37). El edificio en planta baja constaba de dos clases rectangulares, una para niños y otra para niñas, con capacidad para 50 estudiantes, simétricamente colocadas y precedidas por portal, hall, guardarropa, sala de materiales y despacho del profesor. Los urinarios y lavabos se instalarían al exterior, en el campo escolar. Las viviendas de los maestros, independientes del edificio se hallaban conformadas por las dependencias imprescindibles: recibidor, sala, comedor, despacho, tres dormitorios, cocina, despensa y patio con urinario, lavabos y leñero.

El solar elegido con buena orientación cumplía con todos los requisitos y la iluminación y ventilación se aseguraban mediante medios naturales como era la colocación de grandes ventanas.

Figura 12.36

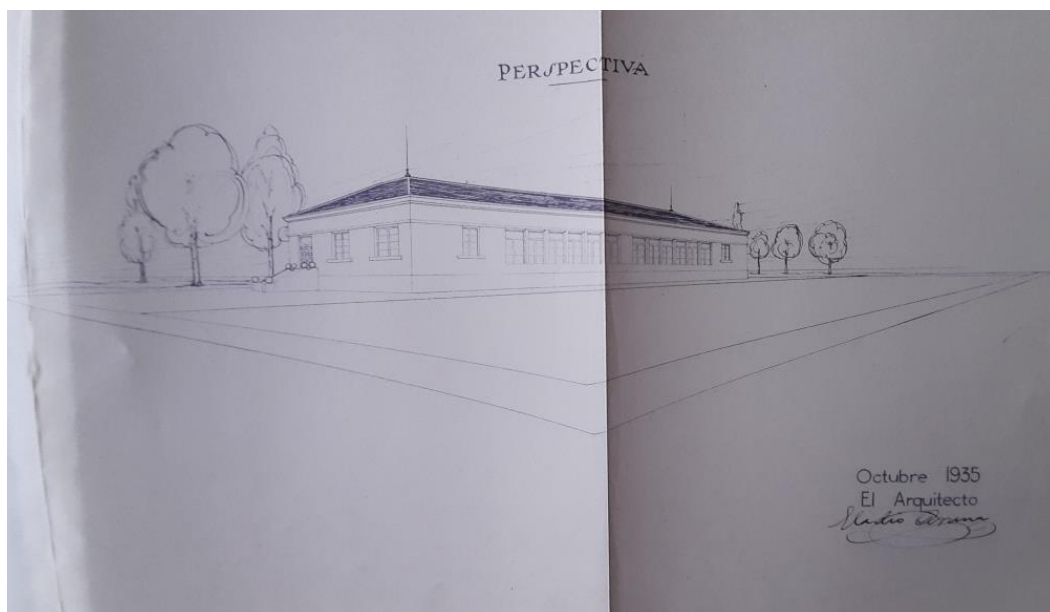
Fachada principal y planta con distribución de espacios del grupo escolar de unitarias de Los Cuarteros, en San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.



Fuente: Planos, Proyecto de grupo escolar y vivienda de los maestros para el ayuntamiento de San Pedro del Pinatar en Los Cuarteros. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Figura 12.37

Perspectiva de alzado del grupo escolar de unitarias de Los Cuarteros, en San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.



Fuente: Planos, Proyecto de grupo escolar y vivienda de los maestros para el ayuntamiento de San Pedro del Pinatar en Los Cuarteros. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Otro proyecto del arquitecto, significativo por sus dimensiones, fue el de un grupo escolar de doce secciones para el ayuntamiento de Jumilla. Con seis aulas para niños y seis para niñas se computaba su graduación y se acompañaban además de dos bibliotecas, dos salas para trabajos manuales, museo, cantina escolar, inspección médica, duchas para ambos sexos y viviendas para el conserje (figuras 12.38 y 12.39). El proyecto que instauraba la graduación en el municipio fue defendido por el inspector de zona Ignacio Salvador argumentando que de las 18 escuelas nacionales que existían en Jumilla todas se hallaban en locales alquilados “deficientísimos todos ellos”, solicitando además la instalación de unitarias en barrios distantes a fin de establecer “decorosamente las escuelas” (Informe, Inspección de la Enseñanza, 01/04/1936, Proyecto de grupo escolar para el ayuntamiento de Jumilla. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM). El edificio proyectado con planta en forma de “U” se abría a un patio de grandes dimensiones que daba acceso a la escuela en dos plantas, la primera para niñas y la segunda para niños. Se añadía una tercera planta aprovechando el desnivel del terreno, vista desde la parte posterior del edificio. En este caso mantiene influencias de Flórez en la planta con largos pasillos y galerías y también, aportes de Jorge Gallegos en cuanto a la estratificación por sexos y una única escalera interior. Existía además una única puerta de acceso para ambos sexos precedida por unos pocos escalones, que daban acceso al vestíbulo, hall biblioteca de grandes dimensiones, sala de visitas, sala de profesores, aulas, despacho del director, museo, guardarropas, urinarios y lavabos. La biblioteca de la planta baja, con una ubicación estratégica pues se accedía directamente desde la entrada, fue pensada para su uso como biblioteca popular, constituyendo así un beneficio para la promoción cultural en el municipio (Memoria, educación, Proyecto de grupo escolar para el ayuntamiento de Jumilla. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM).

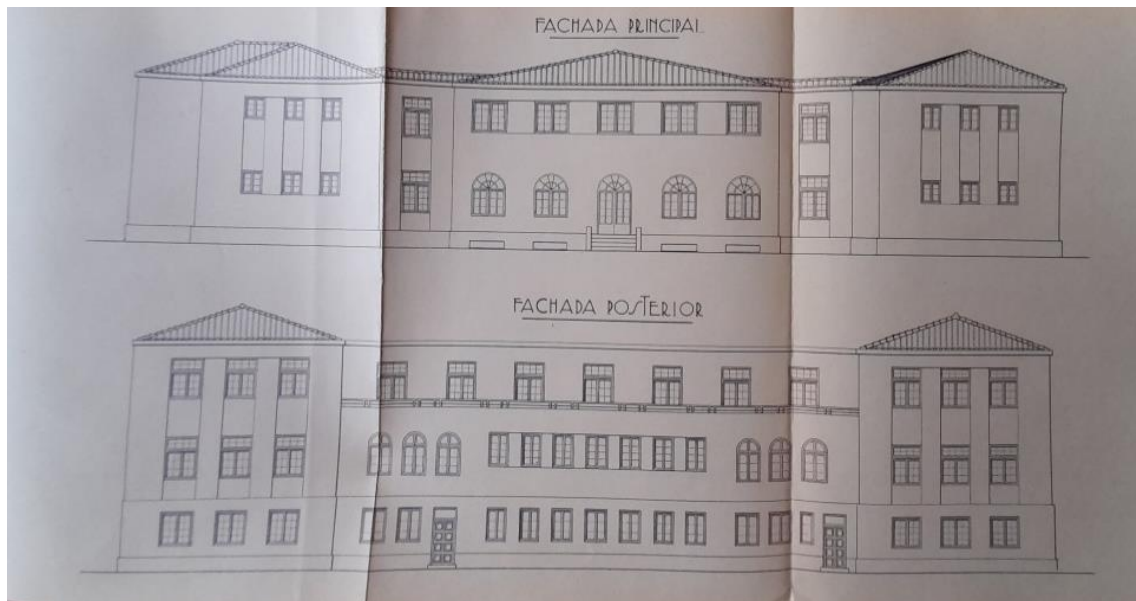
La segunda planta seguía casi idéntica distribución de espacios siendo la biblioteca de menor tamaño, contando con terraza y sala de trabajos manuales (en lugar de sala de labores).

La tercera planta, debajo de las descritas albergaba la inspección médica, las duchas con vestuario, la vivienda para el conserje con todas las dependencias necesarias y la cocina y cantina con un gran salón comedor que podría utilizarse como salón de actos o fiestas. Dotado de múltiples ventanas para favorecer la iluminación y ventilación y con uso de materiales propios de la localidad (figura 12.40), supuso un ambicioso proyecto que tras ser aprobado de forma definitiva en junio de 1936 fue paralizado y anulado en octubre

de 1939 por el nuevo Ministerio de Educación Nacional bajo pretexto de ser concedido por “el Gobierno rojo”. Se frenó así no sólo la construcción de un valioso edificio desde el punto de vista constructivo, sino de un importante referente educativo del municipio tan necesitado de escuelas e impulso cultural.

Figura 12.38

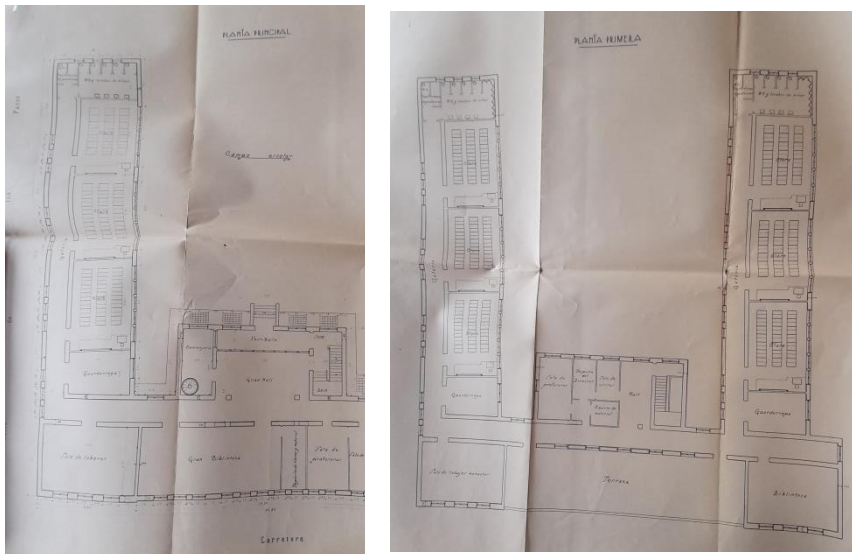
Fachada principal y posterior de alzado del grupo escolar graduado de Jumilla, en el partido de Yecla, agosto 1935.



Fuente: Planos, Proyecto de grupo escolar para el ayuntamiento de Jumilla. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Figura 12.39

Planta principal y planta primera con distribución de espacios del grupo escolar graduado de Jumilla, en el partido de Yecla, agosto 1935.



Fuente: Planos, Proyecto de grupo escolar para el ayuntamiento de Jumilla. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Figura 12.40

Perspectiva de alzado del grupo escolar graduado de Jumilla, en el partido de Yecla, agosto 1935.



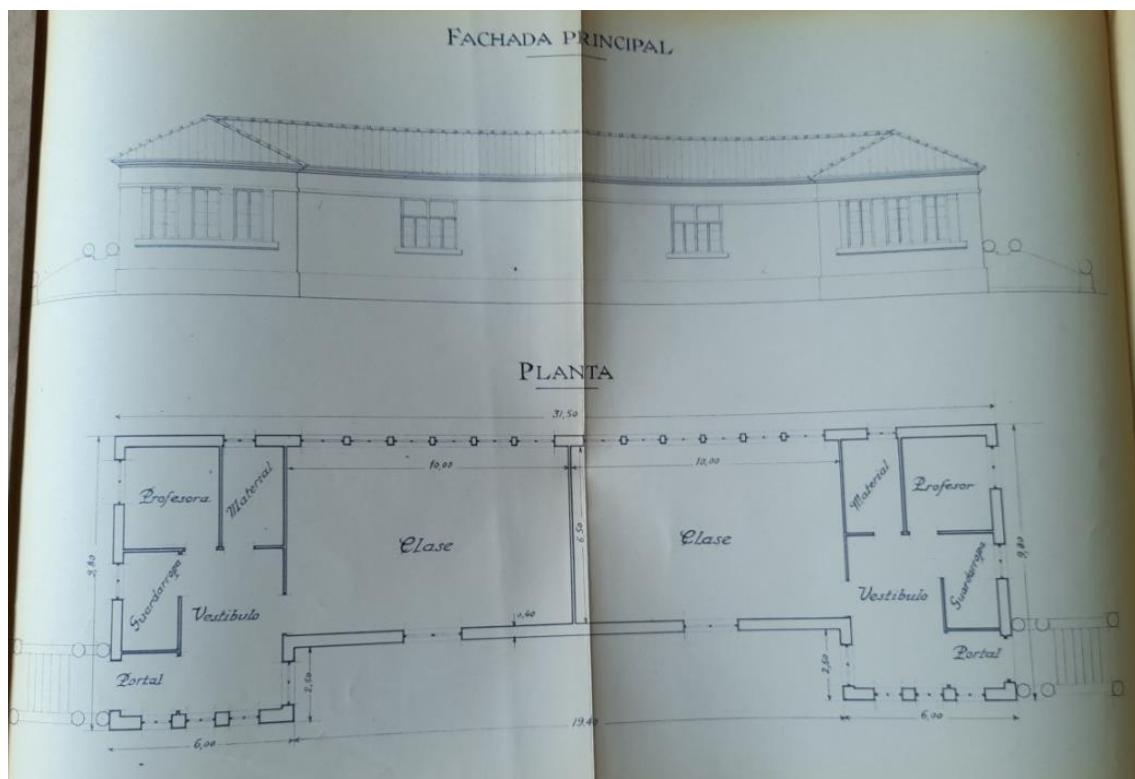
Fuente: Planos, Proyecto de grupo escolar para el ayuntamiento de Jumilla. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Eladio Arana Angulo igualmente realizó los proyectos de las escuelas mixtas en Alquerías, Santa Leocadia, Huerta, Lébor y Norica, en el partido de Murcia y en el

partido de Totana, las graduadas del municipio con cuatro secciones cada una. También dos unitarias para el ayuntamiento del municipio en Paretón y Cantareros (figuras 12.41, 12.42 y 12.43) cuyo proyecto se fechó en marzo de 1936, idénticas a las de Los Sáez, en San Pedro del Pinatar, con planta en forma de “U” comprimida, nave alargada de una sola planta, con dos partes iguales, entradas laterales y ventanas que favoreciesen la iluminación y la ventilación. Seguía el segundo modelo de Jorge Gallegos simplificando los espacios y aprovechando toda la superficie. Cada parte constaba de un portal de entrada, hall, guardarropa, sala de material, despacho para el profesor y aula de clase. Los urinarios se ubicaban en el exterior, en el campo escolar (Proyecto de grupo escolar para el ayuntamiento de Totana en Paretón y Canteros. Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM). Como ya se ha anotado arriba, este proyecto seguía igual esquema que los desarrollados para el municipio de San Pedro del Pinatar, a su vez, muy similares a los de José Luis de León. Los materiales sencillos, eran los propios de la localidad y adecuados a las características del entorno. Las escuelas fueron aprobadas en 1931, el proyecto se fechó en marzo de 1936 y concluyeron obras durante la guerra. Actualmente el edificio presenta buen estado de conservación, mantiene su titularidad pública y ha sido reacondicionado como local social (figura 12.44).

Figura 12.41

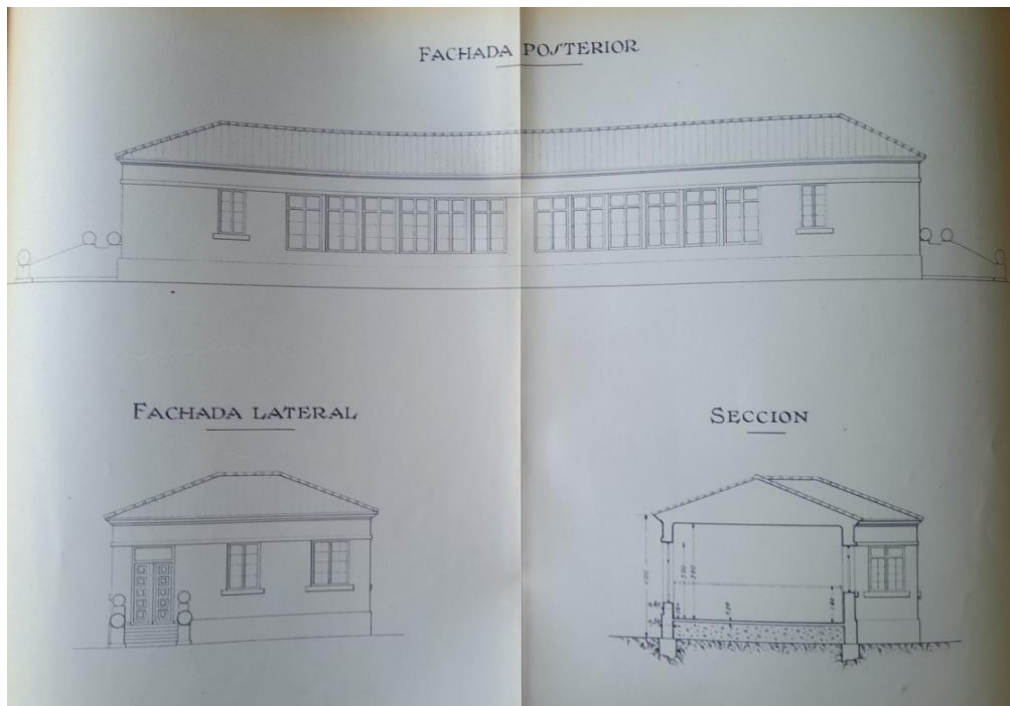
Fachada principal y planta con distribución de espacios de las escuelas unitarias de Paretón y Cantareros, en el partido de Totana, 1936.



Fuente: Planos, Proyecto de grupo escolar para el ayuntamiento de Totana en Paretón y Canteros.
Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Figura 12.42

Fachada posterior y vista lateral con detalle de la puerta de acceso de las escuelas unitarias de Paretón y Cantareros, en el partido de Totana, 1936.



Fuente: Planos, Proyecto de grupo escolar para el ayuntamiento de Totana en Paretón y Canteros.
Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Figura 12.43

Perspectiva de alzado de las escuelas unitarias de Paretón y Cantareros, en el partido de Totana, 1936.



Fuente: Planos, Proyecto de grupo escolar para el ayuntamiento de Totana en Paretón y Canteros.
Arquitecto: Eladio Arana Angulo, AGRM.

Figura 12.44

Vista actual del edificio de escuelas unitarias en el paraje Paretón- Cantareros, Totana.



Fuente: Ayuntamiento de Totana.

También proyectos de Eladio Arana fueron las escuelas graduadas de Mazarrón con ocho secciones, cuatro para niños y cuatro para niñas, una graduada de seis secciones, tres de niños y tres de niñas en El Puerto y dos unitarias en Cañadas de Romero e Ifre con proyectos presentados en febrero de 1936. En este caso, no todos los proyectos se hicieron realidad pues sobre las graduadas de Mazarrón no existe constancia. En cuanto a las graduadas del Puerto quedan noticias de que se ubicaron en la calle Marco Ramírez, pero actualmente no se conserva el edificio.

Por su parte, a Pedro Cerdán Fuentes, hijo de Pedro Cerdán Martínez, vinculado durante estos años a las construcciones escolares a través del Departamento de construcciones del Ministerio, se le atribuye el proyecto de unas graduadas de 10 secciones en Abanilla con memoria redactada en abril de 1936.

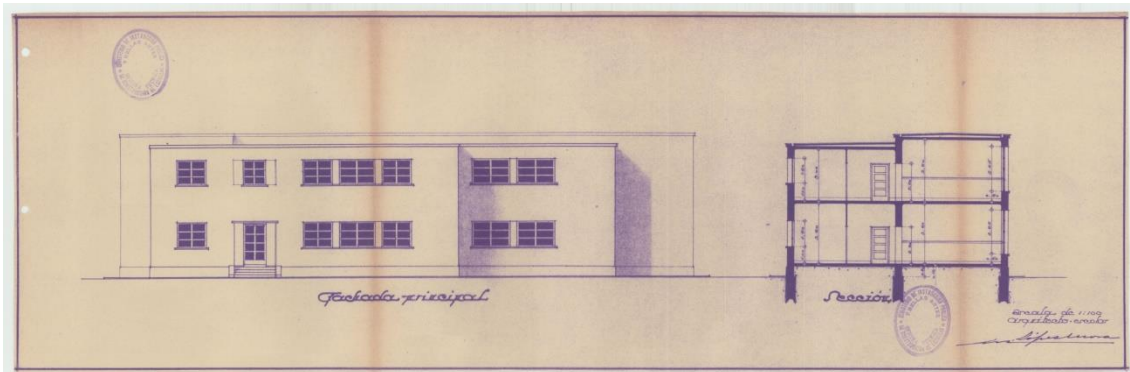
El resto de proyectos consultados de arquitectos locales corresponden ya a los emprendidos por el bando nacional y se fechan en su mayoría a partir del año 1954.

12.2.2. Los proyectos de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares: Manuel López Mora Villegas, Rodrigo Poggio, Raimundo Durán Reynals, Luis Prieto Bances, Eladio Laredo de la Cortina, Vicente Eced y Jorge Gallegos

Manuel López Mora Villegas arquitecto de la OTCE abordó varios proyectos de construcciones escolares en el campo de Cartagena amparados por la citada asociación Pro Infancia; fueron la construcción de escuelas en Molinos Marfagones, Tentegorra, La Aparecida, Los Beatos, Alumbres y Las Palas. Siguiendo la moda del momento, los edificios presentaban estilo racionalista con líneas sencillas y funcionales, basadas en formas geométricas simples y materiales propios de la localidad, al tiempo que renunciaban a la ornamentación excesiva y presentaban un diseño sencillo y funcional. Importante proyecto también firmado por López Mora fue el de tres escuelas graduadas para niños y tres para niñas en Pozo Estrecho, en el partido de Cartagena, fechado el 6 de mayo de 1935 y construido en un solar propiedad del ayuntamiento (figuras 12.45, 12.46 y 12.47). Además de las seis secciones distribuidas en dos plantas, el conjunto contaba con despacho, guardarropa, biblioteca y urinarios. La cantina y la casa para el conserje, con accesos independientes desde el campo escolar cercado, se situarían en otro pabellón en planta baja. Los materiales utilizados serían los propios de la localidad, cimientos y muros de mampostería, ladrillos para tabiques, yeso y pintura en las paredes, entarimado en las clases y baldosas en el resto de dependencias (Memoria-Proyecto de tres escuelas graduadas para niños y niñas en Pozo Estrecho, Legajo 32/62/19.423, pp. 4-5, AGA). A solicitud de la Asociación benéfico cultural Pro Infancia de Cartagena parece ser que las escuelas fueron aprobadas y publicadas varios años antes aunque la redacción del proyecto se demoró tres años. Tras la redacción del mismo, el tiempo previsto para las obras fue de 14 meses y el precio total ascendió a 210.196,54 pesetas (Memoria-Proyecto de tres escuelas graduadas para niños y niñas en Pozo Estrecho, Legajo 32/62/19.423, pp. 36 y 79, AGA), recibándose un primer abono el 9 de mayo de 1936 y el resto el 7/08/1936. Actualmente el edificio conserva su fisonomía y continúa manteniendo su uso escolar (figura 12.48).

Figura 12.45

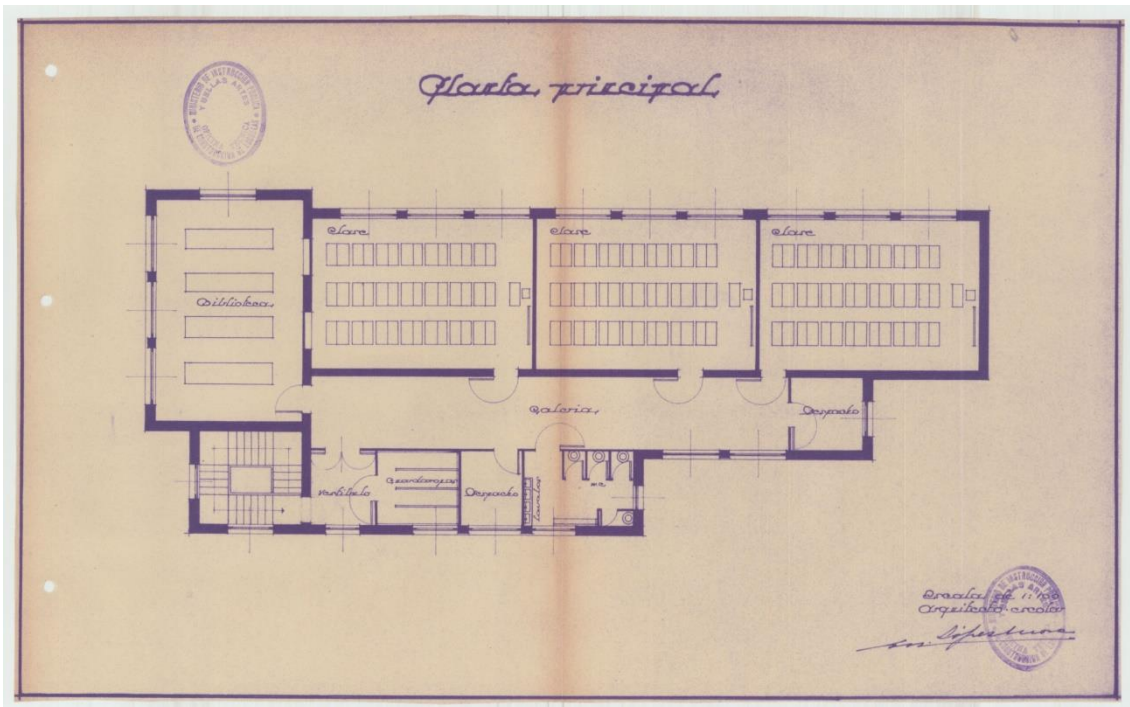
Plano alzado fachada principal y sección con dos plantas del proyecto de edificio para escuelas graduadas en Pozo Estrecho, Cartagena, mayo de 1935.



Fuente: Legajo 32/62/19.423, p. 12, AGA.

Figura 12.46

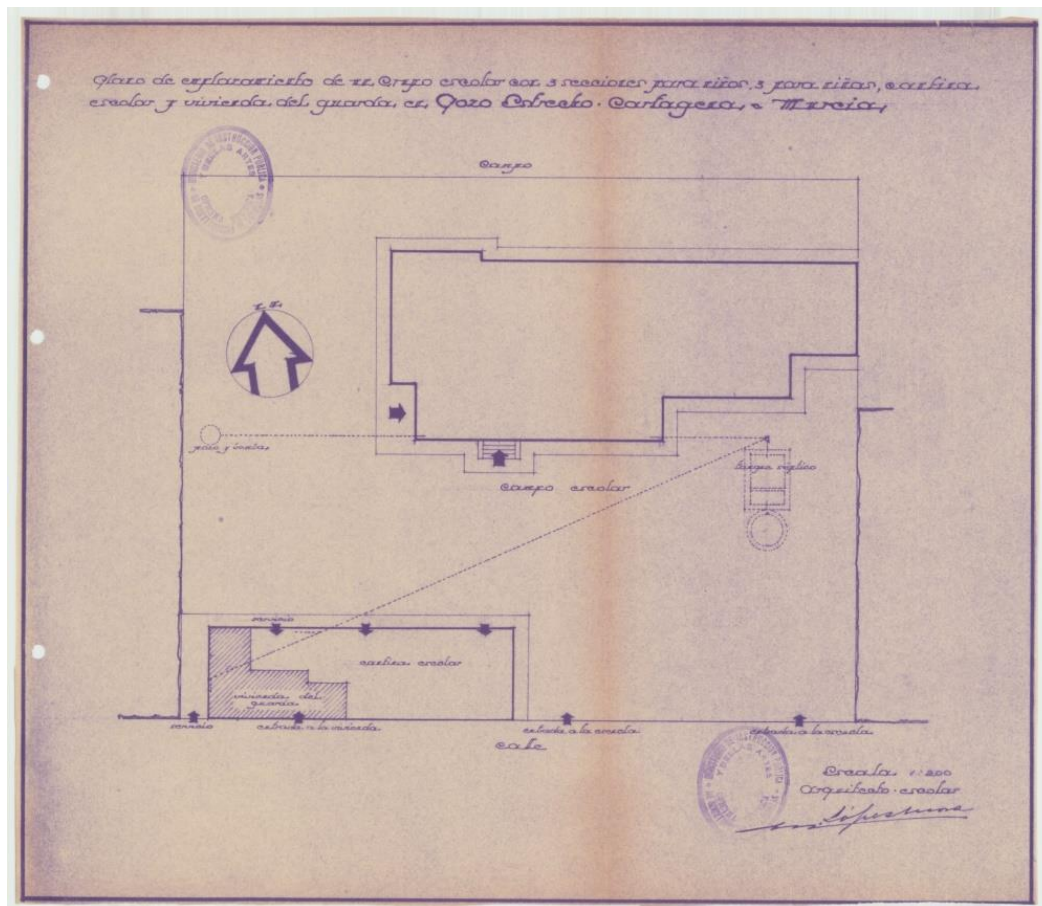
Planta principal del proyecto de edificio para escuelas graduadas en Pozo Estrecho, Cartagena, mayo de 1935. La segunda planta mantenía la misma distribución.



Fuente: Legajo 32/62/19.423, p. 11, AGA.

Figura 12.47

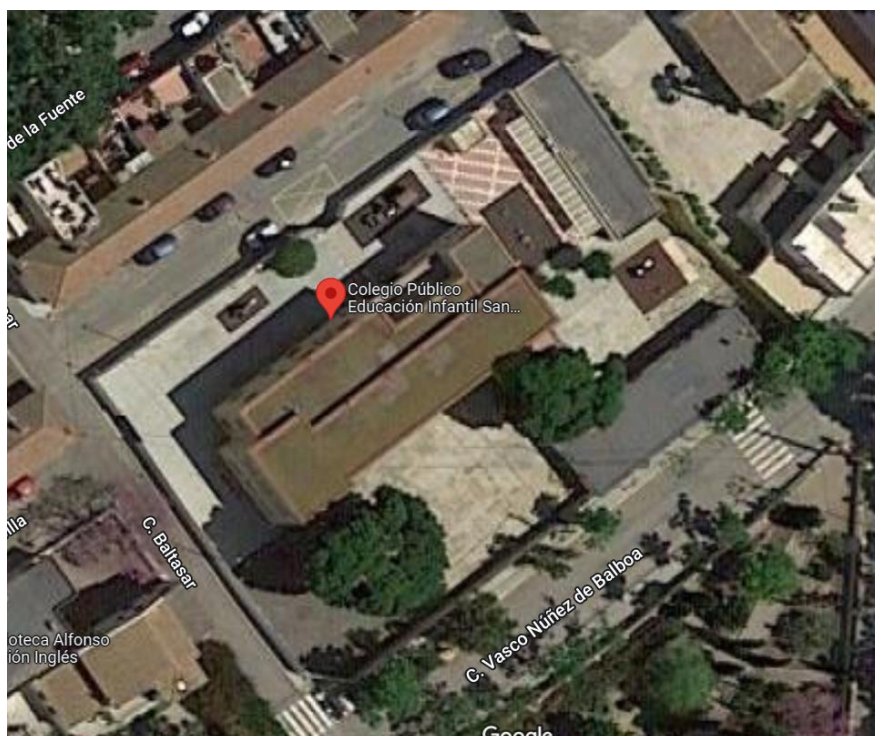
Plano del conjunto de escuelas graduadas de Pozo Estrecho, en Cartagena, con indicación del emplazamiento de los dos pabellones, mayo 1935.



Fuente: Legajo 32/62/19.423, p. 7, AGA.

Figura 12.48

Vista aérea actual del conjunto de las antiguas escuelas graduadas de Pozo Estrecho, en Cartagena, hoy CEIP San Fulgencio, julio 2022.



Fuente: Google maps.¹⁶

Al arquitecto escolar Rodrigo Poggio, adscrito a la Oficina Técnica de Construcción de Escuelas, se atribuyen las dos unitarias de Rincón de Seca promovidas por la Asociación de Amigos de la Enseñanza y cuyo proyecto fue redactado en 1933.

También varias escuelas unitarias en Totana con proyecto de Raimundo Durán Reynals, arquitecto racionalista asociado al GATEPAC.

Otro caso significativo fue el caso de las graduadas de Puerto Lumbreras en el partido de Lorca, diseñadas por el arquitecto Luis Prieto Bances en base a las normas técnico higiénicas redactadas por la OTCE y construidas a solicitud de los vecinos y ayuntamiento lorquino mediante subvención estatal. El proyecto de una única planta firmado el 20 de abril de 1936, contaba con seis aulas para clases, tres para niños y tres para niñas con unas dimensiones calculadas para una asistencia de 42 escolares, un espacio destinado a biblioteca-museo, otro habilitado para cantina con capacidad para

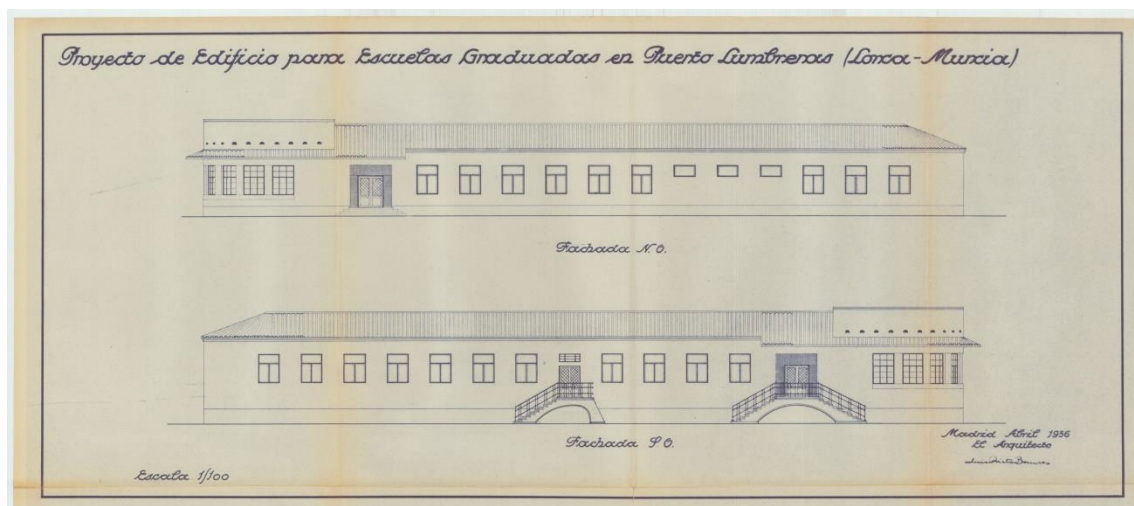
¹⁶ Recuperado de

<https://www.google.com/maps/place/Colegio+P%C3%BAblico+Educaci%C3%B3n+Infantil+San+Fulgencio/@37.7113981,-0.9964789,84m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0xd6342a0de1b35e3:0x87c20b3b827323ea!8m2!3d37.7112945!4d-0.9962462!16s%2Fg%2F1tvs01jk?entry=ttu>

90 comensales, un aula de inspección médica con sala de espera, despacho-consultorio y dos camas, dos aulas para trabajos manuales, duchas y vivienda para el conserje con acceso independiente. Además, contaba con vestíbulos de entrada, ropero y patio escolar exterior. El emplazamiento con buena ventilación y acceso estaba a las afueras del pueblo, en la carretera hacia El Esparragal. Presentaba tres cuerpos paralelos en forma de triángulo, recuerdan a algunos modelos de Jorge Gallegos diseñados a partir de 1934, adecuándose correctamente al terreno (Memoria-Proyecto de un edificio para escuelas graduadas en Puerto Lumbreras, Legajo 32/62/19.429, pp. 4-6, AGA). Los materiales tal como se recomendaba eran los propios de la localidad, respetando la construcción regional: cimientos de hormigón, muros de mampostería, teja árabe, suelo aislado con entarimado de pino en las aulas y baldosas en el resto, paredes con zócalo enyesadas y pintadas en las clases y con azulejo en otras dependencias, ventanas montantes... (figuras 12.49, 12.50 y 12.51). El presupuesto general de la obra ascendía a 202.366 pesetas y 81 céntimos más los gastos de proyecto y dirección. El 12 de mayo se entregarían 156.000 pesetas para iniciar las obras, sin embargo dicho proyecto planificado en abril de 1936 sufrió los avatares de los años de la guerra.

Figura 12.49

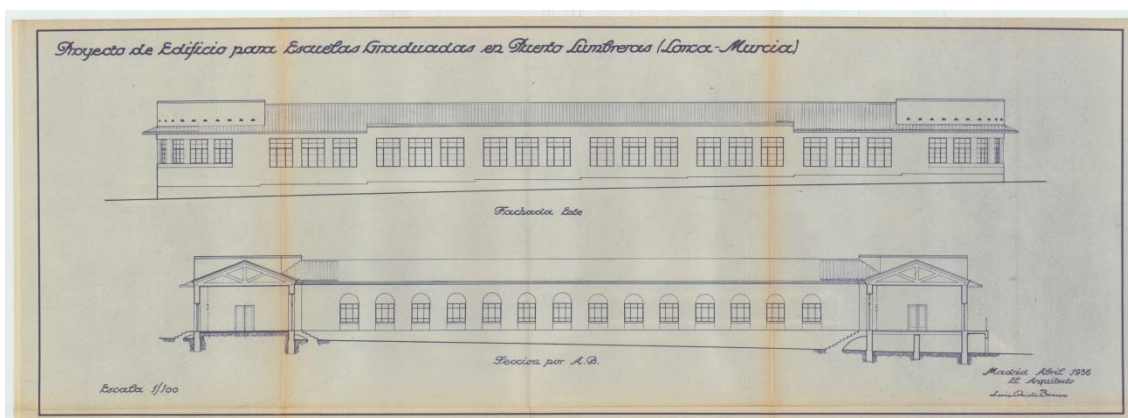
Planos alzado fachada N.O. y S. O. del proyecto de edificio para escuelas graduadas en Puerto Lumbreras, Lorca, abril de 1936.



Fuente: Proyecto de asociación de vecinos de Puerto Lumbreras, Lorca. L. Prieto Bancés p. 7, AGA.

Figura 12.50

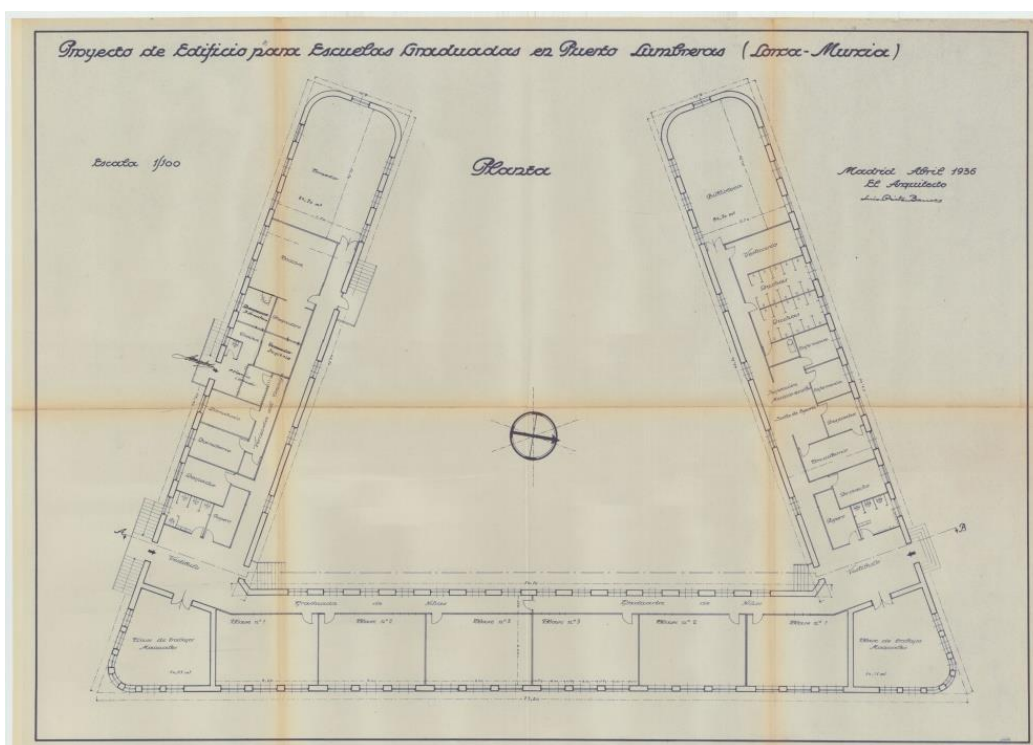
Planos alzado fachada Este y sección por A.B. del proyecto de edificio para escuelas graduadas en Puerto Lumbreras, Lorca, abril de 1936.



Fuente: Proyecto de asociación de vecinos de Puerto Lumbreras, Lorca. L. Prieto Bancés, p. 9, AGA.

Figura 12.51

Planta con distribución de los espacios del proyecto de edificio para escuelas graduadas en Puerto Lumbreras, Lorca, abril de 1936.



Fuente: Proyecto de asociación de vecinos de Puerto Lumbreras, Lorca. L. Prieto Bancés, p. 10, AGA.

En Águilas destacó el proyecto para la construcción de unas graduadas de seis secciones para niños y seis de niñas, que en la *Gaceta* se consignaron como unitarias y cuya

memoria fue redactada por Eladio Laredo de la Cortina quien también se encargaría del proyecto de ampliación del nuevo poblado de pescadores hacia los años cuarenta, que pretendía urbanizar el antiguo barrio y eliminar el chabolismo y el hábitat en las cuevas. En la sesión del 17 de julio de 1933 fue aprobado tal proyecto contándose para ello con una subvención de 144.000 pesetas. No obstante, a los pocos días, hubo de ser modificado suprimiendo las bibliotecas. Posteriormente, en sesión de 24 de agosto del mismo año se vuelve a incidir en la construcción de dicho grupo escolar, manifestando que, al margen, dicha construcción no solucionaba el problema educativo en Águilas, ya que existían en la población escasamente 25 aulas y según el censo escolar había 2.300 menores (Rabal García, 2018, p. 148). Como solución al problema, el Ayuntamiento propuso la creación de 24 aulas en el casco de la población (serían cuatro grupos escolares: un grupo escolar de doce grados en la carretera de Vera, el grupo escolar aludido de seis grados, una clase de párvulos y una biblioteca de la Cerca del Puerto, un grupo escolar de dos clases unitarias y dos de párvulos en la calle de la Libertad y un grupo escolar de dos clases unitarias y dos de párvulos en la avenida de Pablo Iglesias) y 9 escuelas mixtas en las Diputaciones rurales situadas en Barranco, Cope (Garrobillo), Cope (Calabardina), Tébar, Cocón, Melenchones, Los Arejos, Cuesta de Gos y La Majada del Moro. Sin embargo, tras varias vicisitudes y tras ser aprobado el 19 de enero de 1934, no hay constancia de que ni el proyecto del grupo escolar, ni el resto de escuelas mixtas rurales vieran la luz.

En Torreagüera en el partido de Murcia el arquitecto Vicente Eced redactó el proyecto de unas escuelas graduadas de ocho secciones, cuatro de niñas y cuatro de niños en 1931. El edificio se concluyó en mayo de 1936.

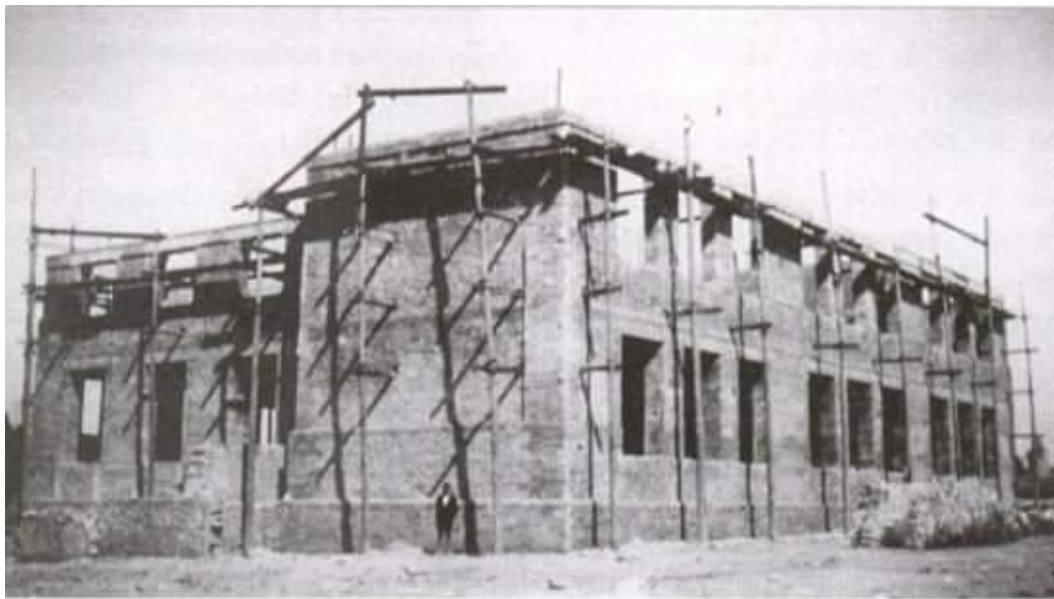
También proyecto del arquitecto Vicente Eced fueron las escuelas graduadas en Abarán de seis secciones de niños y seis de niñas, aprobadas en 1934 con el compromiso del ayuntamiento de aportar el 20% del coste de las obras. En 1935 se presentó otro proyecto adicional y en junio de 1936 aún faltaban partes del edificio por terminar. El inspector general señalaba en mayo de 1937 que al edificio aún le faltaban algunos detalles. Con todo, en 1941 se aprobó un nuevo proyecto para la reparación de los daños causados por la guerra que sería firmado por Miguel Fisac Serna hacia 1944.

Las escuelas graduadas del Barrio Peral en Cartagena fueron construidas bajo el impulso de la Asociación de Amigos del Niño y sus obras se concluyeron hacia finales de 1934 (figura 12.52). Estas escuelas diseñadas por Jorge Gallegos hacia 1932, contaban con un total de 6 secciones, tres para niños y tres para niñas en plantas

independientes con una única escalera. Siguiendo un esquema de planta en forma de “U”, los ingresos se disponían en las fachadas laterales. Constituyen un destacado ejemplo de la aplicación de su segundo modelo, muy difundido por la geografía española (figura 12.53).

Figura 12.52

Edificio en obras de las escuelas graduadas del Barrio Peral en Cartagena, hacia 1933.



Fuente: portal, Barrio Peral Antiguo.¹⁷

¹⁷ Recuperado de <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.10151834669456787&type=3>

Figura 12.53

Edificio de las escuelas graduadas del Barrio Peral en Cartagena, hacia los años 60.



Fuente: portal, Barrio Peral Antiguo. ¹⁸

Otro ejemplo muy claro del segundo modelo de Jorge Gallegos fueron las escuelas graduadas de Archena con seis secciones de niños y tres de niñas, planta en forma de “U”, compuestas por dos pisos y accesos laterales. Según se anotaba en la memoria fechada el 15 de enero de 1930 en la primera planta dividida en tres partes se alojarían las clases de niños, una amplia galería ensanchada para albergar la biblioteca de sección, vestíbulos, escaleras, guardarropa, sala de lectura, museo escolar, sala de profesores, despacho del director y servicios de lavabos y urinarios. La segunda planta seguía la misma distribución (figuras 12.54 y 12.55). El proyecto fue aprobado a inicios de septiembre de 1933 con el compromiso del ayuntamiento de aportar el 30% de las obras¹⁹. Sin embargo, en sesión del pleno del 9 de enero de 1935 el ayuntamiento expone la imposibilidad de atender los pagos ante lo cual se recurriría a la Junta Nacional del Paro²⁰ (sesiones 09/01/1935 y 10/02/1935, A.C., AMAr). En noviembre de 1935 varios vecinos protestaron ante la desaparición del jardín por las obras de la

¹⁸ Recuperado de

<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.10151834669456787&type=3>

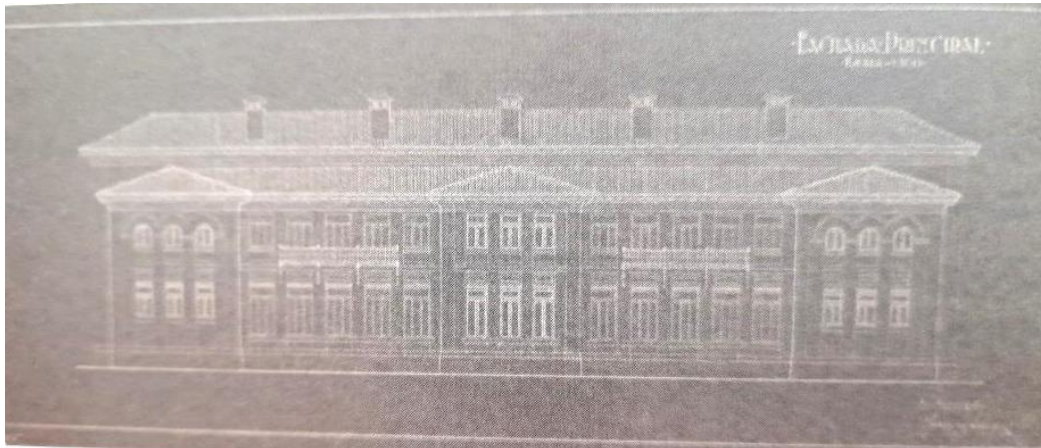
¹⁹ Un detallado estudio sobre el proceso de construcción del edificio y su posterior recorrido histórico puede consultarse en García Garrido, 2019.

²⁰ La práctica de recurrir a los fondos destinados a la Junta nacional de Paro fue frecuente ante la imposibilidad de las corporaciones locales de atender los compromisos de pagos. Recuérdese el caso de las escuelas de Librilla, en el partido de Totana.

escuela (La Verdad, 29/11/1935, p. 6). Por fin, el edificio se concluyó en 1936, sin embargo, el estallido de la guerra impidió su puesta en funcionamiento que no se haría efectiva hasta 1939, tras las oportunas reparaciones del edificio (García Garrido, 2019, p. 37). Parece ser que tanto la construcción como la puesta en funcionamiento no estuvieron exentas de problemas y no exclusivamente económicos pues durante la guerra se obligó a algunos sacerdotes refugiados en el pueblo a trabajar en las obras lo que provocó la molestia y encono de muchos vecinos que juzgaron tal acción como una ofensa a la religión (figura 12.56).

Figura 12.54

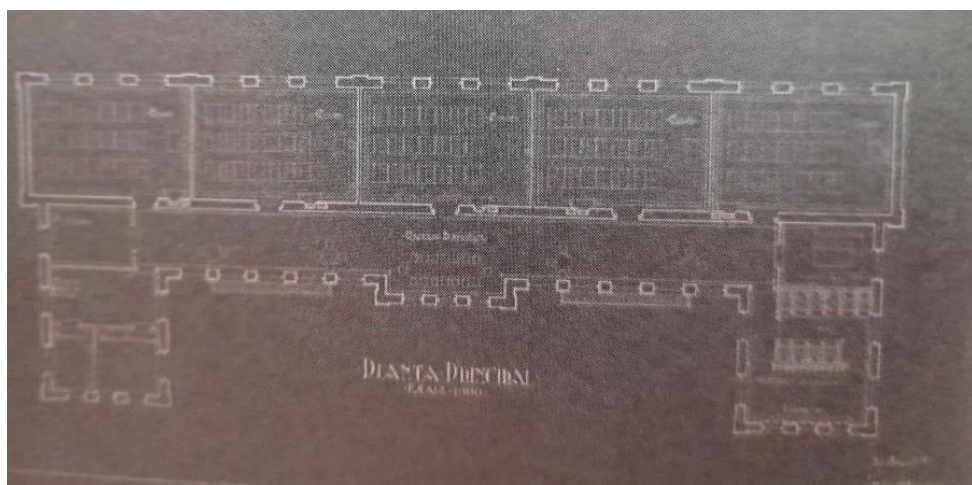
Plano alzado fachada principal del proyecto de edificio para escuelas graduadas en Archena, enero de 1930.



Fuente: García Garrido, 2019, p. 36.

Figura 12.55

Planta con distribución de los espacios del proyecto de edificio para escuelas graduadas en Archena, enero de 1930.



Fuente: García Garrido, 2019, p. 36.

Figura 12.56

Vista actual del edificio de las antiguas escuelas graduadas de Archena.



Fuente: Fotografía de la autora.

En Murcia centro destacaron varias secciones de graduadas ubicadas en el Barrio del Carmen y cuyo proyecto recayó en la Oficina Técnica, fueron las secciones “Félix Barzana” y la parvularia “Pasionaria”, creadas por Orden de 20 de octubre de 1936 (*Gaceta de Madrid*, de 21/10/1936, p. 423). En Lorca las secciones de graduadas “Barnés”, “García Lorca”, “Pablo Iglesias” y “Lina Ódena” creadas por Orden de 16 de octubre de 1936 (*Gaceta de Madrid*, de 18/10/1936, p. 402), y en Cartagena, las

secciones “Pablo Iglesias”, “Largo Caballero”, “Marcelino Domingo” y “Manuel Azaña” por Orden 22 de diciembre de 1936 (*Gaceta de Madrid*, de 25/12/1936, p. 1.107) creadas para sustituir la enseñanza religiosa y absorber la población escolar que recibía aquella instrucción (Registro de escuelas y maestros, Libro 6, pp. 114-138; 161-162; 181 y 256-301, AGRM).

CAPÍTULO XIII: ACCIONES AUXILIARES Y COMPLEMENTARIAS A LA ESCUELA: COLONIAS ESCOLARES DE VACACIONES, CANTINAS, ROPEROS, MUTUALIDADES Y FUNDACIÓN DE BIBLIOTECAS. REPERCUSIONES DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS

Durante los años de gobierno republicano en Murcia junto a la creación y construcción de escuelas en el medio rural y la creación de nuevas plazas para el magisterio, se llevaron a la práctica toda una serie de acciones educativas que pueden ser consideradas como auxiliares y complementarias a la escuela. Dichas acciones cuyo objetivo se fundamentaba en favorecer una educación integral en todas las facetas del desarrollo humano, se concretaron en la realización de colonias escolares de vacaciones, la fundación de cantinas, roperos, mutualidades, bibliotecas y en la celebración de las Misiones pedagógicas por diferentes pueblos de la geografía murciana.

Si bien durante la etapa anterior apenas hay noticias de la existencia de tales instituciones en el medio rural murciano (ver capítulo VII, apartado 7.8), durante el período republicano y como extensión de su amplia política pedagógica y cultural que trascendía los meros fines instructivos, las referencias a nuevas creaciones de lo que podríamos considerar instituciones complementarias a la escuela, son más abundantes. En este sentido y aun a pesar de las dificultades, el interés de muchos municipios y pequeñas entidades locales por solicitar colonias, cantinas, roperos y bibliotecas fue palpable.

13.1. Colonias escolares de vacaciones

Señala Moreno Martínez que, según las estadísticas publicadas, “el apoyo económico más reseñable del Estado en favor de las colonias escolares se produjo durante el primer bienio de la II República”, demostrando el interés e implicación institucional y social en el proyecto republicano de regeneración nacional (2000, p. 19). Dicho favor económico se mantuvo, no obstante, durante el segundo bienio llegando incluso a crecer en 1935 (Moreno Martínez, 2000a, p. 157).

Como ya se anotó, las colonias escolares fueron concebidas como una obra social esencialmente pedagógica y de higiene preventiva en favor de los niños débiles (no enfermos). De este modo, presentaban una doble finalidad: educativa y de regeneración de la salud de los escolares (Moreno Martínez, 2000a, p. 119). Así, desde *El Magisterio*

Español se señalaba que “las colonias son verdaderamente escuelas con un régimen especial de higiene y salud” (Pintado, 1925, p. 17 citado en Moreno Martínez, 2000a, p. 130) insertas en una concepción más amplia de educación integral que abarcaba las tres dimensiones del desarrollo humano, dando libertad plena a los niños en la elección de sus juegos dentro de la moderna educación y de los fines a perseguir en la colonia; dirigiendo los juegos reglamentados; organizando paseos y excursiones, desarrollando lecciones ocasionales; refiriendo cuentos, anécdotas o historietas con deducción de enseñanzas y preceptos morales; viviendo en fin la vida de la naturaleza... (Valerio Bacaicoa, memoria de las colonias de Isla Plana en 1934 citado en Moreno Martínez, 2000a, p. 202) (figura 13.1).

Figura 13.1

Colonos realizando los ejercicios matutinos en la explanada de la casa de colonias en Isla Plana, 1934.



Fuente: Moreno Martínez, 2000a, p. 211.

En cuanto a su sostenimiento y financiación, en la mayoría de casos y Murcia no fue una excepción, fue preciso recurrir a la colaboración de diputaciones provinciales, ayuntamientos, entidades públicas y privadas, suscripciones populares, etc. pues con el apoyo estatal únicamente se cubría una parte del gasto (Moreno Martínez, 2000a, p. 21). En este sentido, la prensa provincial de la época recoge variadas noticias, sobre todo relativas a la recaudación de fondos económicos para su realización y sostenimiento.

Así, para finalizar las obras de la Casa de Colonias en Sierra Espuña se realizaba una función teatral en el Teatro Romea de la ciudad de Murcia (La Región 05/04/1933, p. 1). También en Mula, en junio de 1934, se abría una suscripción para recaudar fondos y organizar dos colonias para “los niños desvalidos” de la localidad, faltos de higiene, sol y aire (Levante Agrario, 21/06/1934, p. 2)¹. Fueron varias las acciones de este tipo destinadas a financiarlas, así, los rotativos locales organizaron amplias campañas de prensa tendentes a “remover las conciencias y a estimular los sentimientos filantrópicos y caritativos de los murcianos en favor de la protección a la infancia” (Moreno Martínez, 2005b, p. 347).

En 1935 el maestro de la escuela mixta de La Hortichuela en el término municipal de Torre Pacheco, solicitaba al alcalde la organización de una colonia para los niños de su escuela y los de escuelas próximas pues “existiendo varios niños anémicos, convendría clima de altura o de playa donde fuesen sometidos a régimen alimenticio y ejercicios físicos adecuados (10/05/1935. Legajo 92, expediente 37, AMTP). Tales palabras evidenciaban el hecho, ya anotado, de la importancia de que las colonias se destinasen también a los escolares residentes en las zonas rurales o en las pequeñas poblaciones donde existían importantes carencias alimenticias, materiales y de infraestructuras. La respuesta formal del alcalde ante la petición del maestro remitía al cumplimiento de los requisitos para solicitar colonias publicados en la *Gaceta* (22/05/1935. Legajo 92, expediente 37, AMTP), sin mayor interés ni disposición para apoyarlo. Al parecer, tal propósito no llegó a término, pues no se han registrado más noticias al respecto. Posiblemente, la falta de ayuda y favor mostrada por la alcaldía frenó los ánimos del maestro ante los trámites a realizar.

En la provincia el caso de Cartagena representa una situación excepcional² aunque más reducida al ámbito urbano y a los escolares residentes en el mismo, al menos en lo que conocemos, pues además de las colonias escolares impulsadas por el ayuntamiento, se realizaron también colonias escolares promovidas por la Casa del Niño, por la Casa de Misericordia, o por la Cruz Roja destinadas a los hijos de los camilleros³ con una función preventiva, a la par que educativa, siendo dirigidas por maestros y maestras y

¹ En la Memoria sobre las colonias escolares lorquinas se hace referencia a los colonos muleños en tanto coincidieron en las playas de Águilas a fines de agosto de 1934 (1935, pp. 20-21).

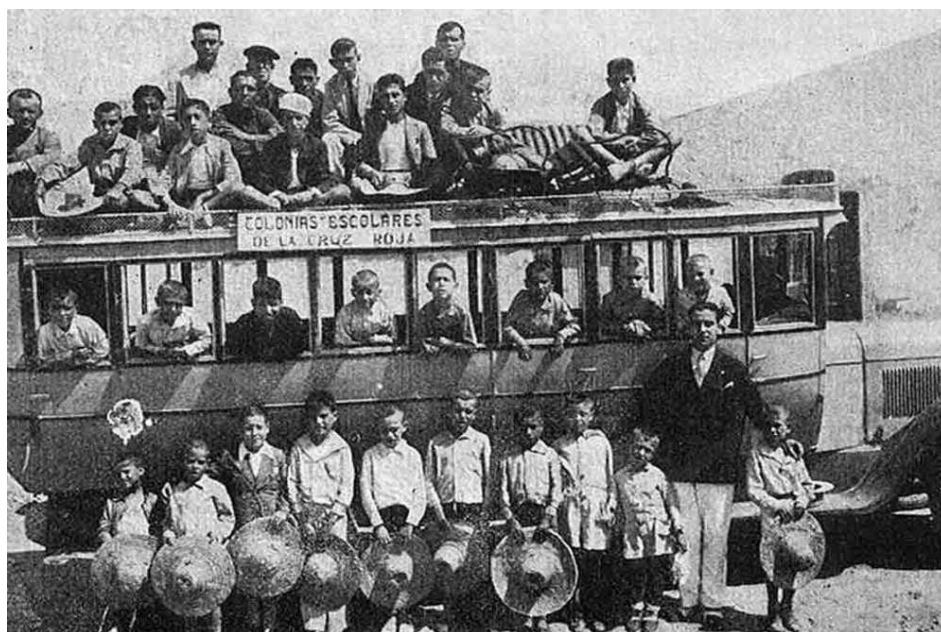
² Además es el caso del que más abundantes noticias y datos sobre las colonias se han conservado. La oferta en Cartagena fue mayor que en Murcia y ello se debió posiblemente a contar con un mayor respaldo de las autoridades locales y asociaciones para impulsarlas.

³ Los camilleros eran trabajadores de cualquier oficio que, en su horario de descanso y días libres, colaboraban altruistamente con la Institución.

estando destinadas “a un puñado de niños enclenques, mal alimentados, faltos de alegría, cuerpecitos que son terreno abonado para toda clase de enfermedades” (citado en Moreno Martínez, 2000a, p. 113)⁴.

Figura 13.2

Tarjeta postal que muestra la llegada a Cabo de Palos de los niños de la colonia escolar de Cruz Roja en Cartagema, fechada a 31 de julio de 1932.



Fuente: Moreno Martínez, 2000b, p. 146.

Igualmente, los obreros de la Sociedad Española de Construcción Naval de Cartagena impulsaron la celebración de colonias para los hijos de sus operarios durante los años 1933 y 1934. Al margen, la escasez y limitaciones de las plazas ofertadas conllevó la discriminación de los niños residentes en las pedanías rurales en favor de los escolares del casco urbano. No obstante, al aumentar el número de colonos a partir de 1933 y, en especial, de 1934 por un aumento en las partidas presupuestarias, la corporación local llegó a plantear la incorporación de los niños de las diputaciones (sesión 15/06/1934, A.C., AMC)⁵. Sin embargo, tal acción no se evidenció en la práctica y los destinatarios

⁴ Un completo estudio sobre las colonias escolares de Cruz Roja en la ciudad de Cartagena durante los años previos a la Guerra y su transformación y reorientación a nivel nacional en los tiempos del conflicto, puede consultarse en Moreno Martínez, 2000b, pp. 139-160.

⁵ Con esta decisión el ayuntamiento refrendaba la acción que la comisión de colonias ya había introducido un año antes en el cual se extendió “el radio de acción de los beneficios de colonias a aquellos pueblos del municipio que están en situación precaria” (Fructuoso, 1933, p. 3 citado en Moreno Martínez, 2000a, p. 143). En cuanto a su financiación, anota Moreno Martínez que “frente a las colonias escolares municipales, las de la Casa de Misericordia y de la Casa del Niño que se financiaron, salvo algún intento

principales continuaron siendo los niños residentes en el casco urbano. Casos similares ocurrirían con las colonias celebradas en el resto de partidos murcianos.

En Murcia, concretamente durante la Segunda República, fue la Asociación local del Magisterio⁶ la que impulsó la celebración de colonias con cierta continuidad en algunos casos y en otros, con un carácter más esporádico y puntual pero cuyos destinatarios fueron los menores que habitaban los barrios de la ciudad, cuya selección quedó también muy limitada en la práctica (Moreno Martínez, 2005b, p. 336). Entre 1932 y 1933 la Casa Provincial del Niño organizó dos colonias destinadas a sus asilados y en 1935 tras conceder subvención por parte de la Comisión Central de Colonias, Cantinas y Roperos de la Dirección General de Primera Enseñanza del Ministerio de Instrucción Pública, los estudiantes de la Normal murciana organizaron una colonia al Mar Menor.

En Moratalla, en el partido de Caravaca, el Consejo local solicitaba una colonia escolar “teniendo en cuenta los calores excesivos que durante el verano se sienten en esta villa, (...) con lo que se beneficiaría notablemente la salud de aquellos alumnos que por su endeble contextura lo necesiten”. También, en la misma sesión, se solicitaba cantina como medio de dar solución al absentismo escolar “de infinidad de alumnos a los que la necesidad obliga a trabajar en rudas faenas con el fin de ganarse el sustento” (sesión 26/05/1935 actas Consejo Local de Primera Enseñanza, AMMo).

Los destinos principales para la celebración de colonias en la provincia fueron la montaña y la orilla del mar, según recomendaciones del origen de los colonos. Así en interior Sierra Espuña, en Alhama de Murcia, representó un espacio idóneo en la provincia para desarrollar actividades relacionadas con el montañismo, el excursionismo y el higienismo y, en el caso de las colonias marítimas, los principales destinos fueron Isla Plana en Mazarrón, Cabo de Palos, Escombreras, puerto de Mazarrón y Los Alcázares. En cuanto a los alojamientos, no siempre se tuvieron locales precisos para llevar a cabo las colonias⁷. De hecho, algunas de las principales limitaciones que

de recurrir a la caridad privada, con cargo a recursos públicos, las de la Constructora Naval se llevarían a cabo a costa de lo recaudado entre sus trabajadores y las de la Cruz Roja por medio de las subvenciones recibidas del ayuntamiento, la Junta de Protección a la Infancia y donativos de particulares” (2000, p. 170).

⁶ Y remarca Moreno Martínez que fueron los maestros sus principales artífices asumiendo su organización como “un deber, una obligación profesional, un compromiso ético, humanitario y social con la infancia” (2005b, p. 354).

⁷ En Sierra Espuña las primeras se alojaron en una casa forestal situada en el paraje denominado “Barranco de Enmedio”, en el caso de las celebradas en el puerto de Mazarrón se alojaron en las instalaciones del Pósito de pescadores y las celebradas en Isla Plana, previa la construcción del edificio de colonias, en las escuelas del Patronato del Carmen. En Cabo de Palos ocuparon la sede de la Junta de Salvamentos de Naufragos y en Los Alcázares los espacios de la base del aeródromo militar.

tuvieron derivaron, por una parte, de las dificultades para disponer de los inmuebles adecuados y, por otra, cuando se contaba con ellos, “de las condiciones de unos locales cedidos, habilitados con premura, carentes con frecuencia de los requisitos deseables para acoger una colonia infantil o, en ocasiones, sin la amplitud debida para albergar el número de colonos y el personal asistentes” (Moreno Martínez, 2000a, p. 173).

En este sentido, la solución pasaba por disponer de edificios propios destinados a la celebración permanente de las colonias. Aquí fue la corporación cartagenera la que destacó por desarrollar el mayor impulso para ello; sus más firmes intentos se dieron a partir de 1930.

En Sierra Espuña se contó con la cesión de un espacio para construir una casa muy próximo a Totana, al sur del Barranco de Enmedio, en concreto en las inmediaciones de la casa forestal de Las Alquerías, donde además los ingenieros de la repoblación forestal cederían la madera, la piedra, el yeso y el agua precisa para su construcción. Según el proyecto firmado por el arquitecto municipal, sin especificar nombre, lo que hace pensar que no se trató de Lorenzo Ros Costa, sino de algún auxiliar que pudo ser incluso Víctor Beltrí, el edificio de la casa de colonias dispondría de dos grandes dormitorios, con una capacidad total de 60 plazas, otros cuatro dormitorios individuales, posiblemente para maestros, maestras y personal de servicio, y el resto de elementos básicos, como aseos, cocina o comedor. Incluso junto al edificio de la casa de colonias se llegó a proyectar otro destinado a escuelas, aunque no se conocen planos ni de su planta ni de su alzado. No obstante, ninguno de los dos proyectos llegó a ver la luz.

En Isla Plana también se recibió, con idéntica finalidad, la cesión de “una hermosa explanada frente por frente al mar” de mil metros cuadrados, así como el compromiso de la Casa del Niño de contribuir a la edificación del nuevo edificio en cantidad similar o superior a la que aportase el ayuntamiento (Moreno Martínez, 2000a, p. 177). El proyecto inicial fue diseñado por el arquitecto municipal Lorenzo Ros Costa (ver Capítulo XII, apartado 12.2.1) “teniendo en cuenta, como señalara Bacaicoa en su casa de colonias ideal, los principios básicos de la higiene “escolar”” (Moreno Martínez, 2000a, p. 179). Sin embargo, tras varias vicisitudes, retrasos y cambios en los proyectos, se hubo de esperar a 1934 para que las colonias escolares bajo el amparo y promoción de la Junta Local de Protección a la Infancia, pudieran contar ya en Isla Plana con un

edificio propio para escolares, de nueva planta, especialmente concebido y acondicionado para los fines proyectados.

Excepcionalmente en Lorca hay constancia de la organización y celebración de varias colonias escolares durante los veranos de 1933 y 1934. Sobre el año 1934 se ha conservado una detallada Memoria⁸ relativa a la celebración de tres colonias escolares de verano organizadas por la Asociación local de Maestros. De dicha Memoria del año 1934 se extrae la información relativa a la celebración de colonias durante el verano anterior, con el fin de mejorar aspectos de instalación y organización. Al margen, no se anotan más noticias.

Las colonias lorquinas de 1934, al igual que las celebradas en Cartagena o Murcia, contaron con una subvención estatal que ascendió a 4.000 pesetas y que fue complementada con la celebración de un festival en el Teatro Guerra, un partido de football y una suscripción popular cuyos donantes fueron anunciados en el diario lorquino de *La Tarde* que llevó a cabo una intensa campaña de propaganda. Las tres colonias se celebraron en Águilas y los colonos fueron alojados en las instalaciones de las escuelas graduadas. La selección de los colonos, tal como se anota en la Memoria, se realizó previo reconocimiento médico de cada niño y “teniendo en cuenta, además, la condición económica de los padres, optando siempre por los más necesitados” (1935, p. 5). Las tres colonias resultaron un éxito; durante la estancia fueron frecuentes los baños en la playa, alguna excursión a algún paraje próximo, la entrada al Cine, a algún partido de football y a un Bar de la localidad donde tomar helados. La gran significación de las mismas radica en la procedencia de los colonos, pues si bien muchos eran del casco urbano de la ciudad, otros tantos pertenecían a las Diputaciones rurales: Barranco Hondo, Campillo, Tercia, Torrealbilla, Sutullena y Zarcilla. En este caso, aunque no fue una práctica generalizada, se contó con asistentes del aislado medio rural, necesitados de una buena alimentación y salud.

13.2. Cantinas, roperos y mutualidades

Las cantinas y roperos aunque no fueron creaciones propiamente ideadas por la República alcanzaron una amplia presencia en la realidad educativa de los años treinta,

⁸ Agradecemos al profesor y director de esta tesis Pedro Luis Moreno Martínez la copia de la Memoria original publicada en 1935 que ha permitido la referencia a la celebración de colonias donde participaron escolares residentes en diputaciones del campo lorquino.

tanto por el aumento de recursos destinados a los mismos “como por el interés de congregar esfuerzos en beneficio de las condiciones en torno a la escuela como centro convivencial y del desarrollo del niño” (Fernández Pastor, 2017, p. 83).

Al igual que sucedió con las creaciones escolares se registraron muchas solicitudes de los vecinos de las distintas diputaciones murcianas canalizadas a través de los Consejos Locales de cantinas y roperos.

En cuanto a las cantinas, en el caso concreto de San Javier se solicitaba subvención bajo el argumento de que la mayoría de los niños de la localidad eran pobres y la cantina les daría posibilidad de alimento (sesión 17/07/1933 actas Consejo Local de Instrucción Pública, AMSJ). Claramente el fin benefactor de la cantina primaba en este caso aunque también, en algunos municipios se manifestó el interés por su carácter educativo (Comas y Correas, 1935), básico por su función de socialización, práctica de normas y hábitos de higiene y fomento de una alimentación saludable.

El ayuntamiento de Cartagena promovió, a partir de 1933, por medio del Consejo Local de Primera Enseñanza, la creación de cantinas escolares en las pedanías de El Estrecho de San Ginés y el Llano del Beal. Tal como señala Moreno Martínez si bien el ayuntamiento contribuyó económicamente a su sostenimiento, la subvención que hizo posible la iniciativa se hizo por parte del Ministerio de Instrucción Pública (2000, p. 61). Así, el apoyo estatal fue básico para su sostenimiento.

En el municipio de Torre Pacheco se solicitaba la creación de cantinas escolares en Los Meroños, Hortichuela, Lo Ferro y Pacheco que eran las diputaciones más afectadas por el paro obrero. Dichas cantinas serían gestionadas por la Comisión Protectora de la Infancia, dado su carácter benéfico, aunque también, y en consonancia con los fines pedagógicos que debían existir en estas instituciones, se requería que las dos señoras que estuviesen al frente de cada cantina fuesen madres de menores beneficiarios y que supiesen leer y escribir (sesiones 10/11/1935, 21/01/1936 actas Consejo Local de Instrucción Pública, AMTP). También en El Jimenado el maestro de la escuela de niños solicitaba cantina explicando que muchos niños no asistían a la escuela “no por falta de amor a la cultura, sino porque sus padres al carecer de medios económicos con que atender las necesidades más perentorias tienen que explotarlos bien en trabajos propios de la casa, bien en ajenos” otros niños además no asistían tampoco pues debían recorrer

distancias de más de tres kilómetros cuatro veces al día “con gran peligro para la buena salud y enseñanza” (12/04/1935. Legajo 92, expediente 38, AMTP)⁹.

En el caso de La Unión las cantinas representaron un aliento contra el hambre, no sólo para los niños y niñas, sino también para los adultos parados que acudían a los comedores¹⁰. El paro generalizado se dejaba sentir en la ciudad, “¿cómo se iba a negar alimento a los trabajadores de las minas en paro?” (Olmos Sánchez, 1997, p.84). El ayuntamiento mantuvo como pudo las cantinas pero el recorte presupuestario de 1934 agravó la situación, ya de por sí lamentable, pues se contaban 150 escolares en las cantinas más las familias de parados “muchas familias pobres acuden diariamente sin que humanamente se les pueda negar” (sesión 28/09/1934, A.C., AMLU). Algunas medidas como destinar un día de sueldo de los municipales o el pago de un mes de alquileres de edificios municipales trataron de aliviar la situación (sesión 08/03/1934, A.C., AMLU)¹¹. Todavía en 1935 las cantinas se continuaban reclamando como un servicio esencial en las escuelas por Antonio Pagán Ros, desde las páginas del diario *La Tierra*, y *Cartagena Nueva*, donde solicitaba apoyo económico y moral “El momento es crítico -digámoslo otra vez- Por los niños de La Unión: ¡Adelante! El mutismo representa cobardía y no amar al prójimo” (14/09/1935, p. 1). También en La Unión se solicitaban roperos para los menores más desasistidos. En sesión de 25 de enero de 1934 el concejal Mariano García requería la urgente creación de un ropero dado el elevado número de niños que asistían al colegio careciendo hasta de las ropas “más indispensables con las que resguardase de las inclemencias del tiempo” (sesión 25/01/1934, A.C., AMLU).

En Cieza los miembros del Consejo local atendieron con gran atención a estas cuestiones de carácter social relacionadas con el cuidado de la higiene escolar, así detallaban de forma clara la gestión de cantinas y roperos en el municipio (sesiones 20/04/1934, 22/11/1934, 25/11/1934, 07/02/1936 y 29/02/1936 actas Consejo Local de Primera Enseñanza, AMCi). También en Cehegín se aprobó la creación de una cantina y un ropero escolar que empezaron a funcionar bajo la dirección del Consejo escolar (sesión 09/05/1933, actas Consejo Local de Primera Enseñanza, AMCe).

⁹ En Lorca se documentaba el triste accidente de un niño atropellado en el largo camino de regreso desde la escuela a su casa (sesión 09/03/1934, A.C., AML).

¹⁰ En La Unión existió en 1905 una “cocina económica” situada en el Liceo de Obreros fundada por el alcalde Jacinto Conesa García que atendía diariamente a unos 200 niños de familias extremadamente pobres (Martí Alpera, 1905, pp. 811-812, citado en Moreno Martínez, 2000a, p. 61).

¹¹ Con los cambios de gobierno se mantuvieron a base de donaciones y subvenciones pero a partir de marzo de 1936 las cantinas ya no pudieron subsistir.

En este sentido, la creación de roperos constituyó también un incentivo para la asistencia escolar y no fue exclusiva del medio rural. La Escuela Normal de Murcia contó desde 1932 con un ropero desde el que se repartían prendas, confeccionadas por las alumnas, y calzado a los más necesitados (Claustro, sesión 21/09/1932, AENM). De hecho, en conmemoración del primer aniversario republicano se repartirían prendas con fines de asistencia social.

Según datos estadísticos para fines de 1932 se beneficiaban de las cantinas escolares un total de 990 niños y niñas en toda la provincia y se habían fundado un total de 8 roperos. Un año después, aumentaba tímidamente el número de beneficiarios de cantinas a 1.130 escolares y se sumaba un nuevo ropero (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1935, p. 84-85).

El doble objetivo social y pedagógico de cantinas y roperos como una parte de la escuela donde se propiciaba la socialización y se ejercía la labor formadora en hábitos y valores de convivencia, favorecía el ideal republicano de transformar la escuela en una verdadera y auténtica prolongación del hogar. Se cumplía así el doble objetivo de “convertir a la escuela pública en un elemento más de la vida comunitaria, además que se hacía de la instrucción escolar tradicional una auténtica actividad formativa del alumno acorde a los principios que la escuela activa había hecho popular” (Pastor Ugena, 1994, p.287).

Otro recurso del sistema republicano de protección escolar fueron las mutualidades que aunque se desarrollaron más profusamente durante los años veinte, mantuvieron su continuidad durante el período republicano. Su objetivo básico consistía en incentivar el ahorro entre los escolares e impulsar la riqueza nacional.

En 1932 se contaban según la estadística 5 mutualidades en la provincia que duplicaron su número en 1933 contándose hasta 13 (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1935, p. 84-85). Posiblemente su aumento devino por el mayor fomento que se dio a las mismas con el cambio de bienio. Aunque no contamos con datos precisos sobre su instalación, por lo que representaban en sí, es muy poco probable que este tipo de entidades se diesen en el medio rural cuyos escolares no disponían de medios ni recursos económicos que les permitiesen el ahorro. Tampoco los ayuntamientos ni entidades locales prestarían mucha atención a su instalación y fomento.

13.3. Fundación de bibliotecas

En cuanto a la fundación de bibliotecas escolares y fomento de la lectura cabe reseñar que más allá de las escuelas, se promovió la generalización de la biblioteca pública y popular por parte de los republicanos, siendo su realización más destacada la instalación de numerosas bibliotecas en el medio rural. Las bibliotecas se convirtieron así en un elemento fundamental de la política del gobierno republicano en las zonas rurales y en su creación y extensión el Patronato de Misiones pedagógicas, a través del “Servicio de bibliotecas”, desempeñó un papel destacado. Dicho Servicio encargado de crear bibliotecas en las escuelas de poblaciones pequeñas se vio potenciado en los inicios al decretar el establecimiento de una biblioteca pública en todas las escuelas primarias y fomentando la asociación de varias escuelas para crear bibliotecas (Decreto 7 de agosto de 1931, *Gaceta de Madrid* del 08/08/1931, p. 1064). En virtud de la normativa aprobada se concedieron en la provincia murciana 29 bibliotecas en 1931 para las escuelas nacionales y rurales, 23 para el año 1932 y 20 para el año 1933 (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1935, p. 90). También la estadística refleja la existencia de bibliotecas circulantes, sobre las que los datos ofrecidos son muy sesgados. Para el año 1933 se contaban 30 bibliotecas ambulantes y 43 fijas, posiblemente estas últimas se refieran a las bibliotecas escolares (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1935, p. 85).

La biblioteca escolar sería custodiada por el maestro o maestra quienes debían encargarse de la catalogación de fondos, registro y préstamos. Además, su horario se ampliaba más allá de la jornada escolar para que toda la población pudiese acceder a los libros. De este modo, la convivencia de las biblioteca populares y escolares parecía llamada a perpetuarse en el tiempo (Cotelo Guerra, Iglesias Salvado, Serantes Pazos, 2013, p. 436).

El Plan Nacional de Cultura promovió la creación de 5.000 bibliotecas ambulantes por todo el país. En el caso murciano hubo municipios como Yecla que consiguieron su biblioteca y al personal necesario, y otros que no tuvieron la opción de participar. Fue el caso de La Unión que a pesar de las reiteradas solicitudes quedó fuera del Plan habiendo de contentarse con la lectura de la prensa diaria y la actividad cultural organizada por el Liceo de Obreros, el asilo de huérfanos y por los maestros y maestras de las escuelas cuyo propósito en muchos casos fue la recaudación de fondos para cantinas y roperos.

En la provincia para el año 1932 se ofrecen datos estadísticos sobre los servicios prestados en las bibliotecas populares. Así, se anota que el número de lectores se estimaba en 7.949 y existían un total de 9.490 volúmenes solicitados para las bibliotecas de los que se habían servido la mayoría. Entre las obras solicitadas destacaban con gran diferencia las de literatura seguidas por historia geográfica, obras generales, teología y religión, bellas artes, filología lingüística, ciencias aplicadas y tecnología, ciencias sociales, filosofía y ciencias puras (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1934, p. 119). En el año 1933 el número de lectores desciende a 5.475 y el de volúmenes a 6.417, aunque el tipo de lecturas continua siendo el mismo (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1935, p. 169).

Estudiantes de la Normal murciana llegaron a proponer la fundación de bibliotecas populares en los pueblos más necesitados, tal como se había hecho en la provincia de Córdoba (Claustro, sesión 12/01/1933, AENM). Sin embargo, tal proyecto no se llevó a cabo, posiblemente por falta de fondos económicos o quizá por desacuerdos internos. En este sentido, existieron actitudes y situaciones de todo tipo, pues a pesar de la buena disposición de la mayoría de los responsables, muchas bibliotecas dependieron del cuidado e interés de los docentes, de sus posibles cambios de destino y de los apoyos del pueblo. Así, tal como señala Martínez Rus, la trayectoria y permanencia de muchas bibliotecas públicas en España se vio condicionada por temas socioeconómicos y enfrentamientos políticos en los pueblos (2013, p. 12). La política bibliotecaria republicana no logró completarse por falta de tiempo y recursos aunque durante la guerra y a pesar de los avatares derivados del conflicto no se vio suspendida. Las bibliotecas escolares continuaron vinculadas a las populares o rurales según el número de habitantes de cada localidad, aunque por primera vez, las escolares adquirieron una categoría propia avalada por la documentación que los maestros debían acreditar al solicitar su concesión (número de alumnos, lectores, préstamos...).

Otras iniciativas de la política democrática republicana destinadas al fomento de la lectura, la socialización del libro y el incentivo cultural, sobre todo entre las clases populares, fueron las fiestas celebradas en honor al libro. La Fiesta del Libro fue profusamente celebrada como una jornada de reconocimiento a tan estimable vehículo de cultura. De hecho, gran parte del magisterio primario murciano comprometido con el ideal republicano y fiel a estas iniciativas de promoción y mejoramiento de la educación, participó e impulsó dicha fiesta.

En Cartagena fueron varios los diarios que desde sus editoriales alababan la festividad y animaban a la participación de toda la ciudadanía visitando bibliotecas y exposiciones. El diario independiente de la tarde *El Noticiero* se hacía eco de la celebración de la misma en la Universidad Popular, en el Conservatorio y en la Escuela de Comercio donde se entregaron premios y reconocimientos a los más afanosos lectores (*El Noticiero*, 24/04/1934, p. 1). También incluso unidades militares como el regimiento de infantería en Cartagena celebraban su propia fiesta (*La República*, 23/04/1932, p. 4). Por su parte, la Asociación Nacional de Magisterio organizó en Cartagena en un salón de las graduadas una exposición del libro escolar con motivo de la Fiesta, en la misma se mostraban cartillas de abecedario, libros de cuentos de hadas, de aventuras, de viajes, libros de estudios, “más modernizados, más en consonancia con el progreso y la vida humanas” (Bacaicoa, 1935, p. 4).

13.4. Repercusiones de las Misiones Pedagógicas

Mediante Decreto de 29 de mayo de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 30/05/1931, pp. 1.033-1.034) se constituía el Patronato de Misiones Pedagógicas cuyo objetivo fundamental, tal como rezaba el citado texto, era “difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural” (p. 1.034), sobre todo de aquellos pueblos y localidades más alejados y abandonados que no habían conocido más influencia que la de la escuela primaria, cuando la había, y la que difícilmente compensaba la ausencia de otros recursos culturales. Así, las Misiones se concibieron como una obra de carácter social complementaria a la escuela y como un apoyo y ayuda al magisterio “aislado y sometido a las duras condiciones del medio rural” (Viñao Frago, 1983b, p. 104).

Con orígenes en misiones ambulantes que se remontaban al ideario y actividad de la ILE (ver capítulo IV, apartado 4.7.6), su antecedente más inmediato fue el de una Comisión creada el 6 de marzo de 1931 (*Gaceta de Madrid* del 14/03/1931, p. 1.413) con el objetivo de llevar a las alejadas escuela rurales “la aplicación de los nuevos métodos, la experimentación del material moderno, la utilización de los inventos que tienen aplicación pedagógica” y comprobar las “aptitudes del Magisterio nacional, a llevar por España un curso de perfeccionamiento ambulante que surta sus efectos beneficiosos sin apartar al Maestro de su Escuela” (p. 1.413). Quedaba clara su estrecha

vinculación con la escuela que en el Decreto de mayo se haría extensible al resto del entorno.

El Patronato de Misiones Pedagógicas creado en mayo constaría de una Comisión Central en Madrid, de Comisiones provinciales de enseñanza y de delegados locales designados allí donde conviniese. La organización, descentralizada con el objetivo de ser más próxima al ámbito local, era muy similar a la de los Consejos de enseñanza. En posteriores decretos se designarían los cargos de gestión y su financiación donde ahora se priorizaba a instituciones laicas u obreras de tipo docente, asistencial o cultural.

La repercusión que las Misiones tuvieron en la provincia de Murcia fue significativa, sobre todo y al igual que en el resto de provincias, durante los tres primeros años de su puesta en marcha.

Murcia era hacia los años treinta, tal como ya se ha descrito, una provincia con marcado carácter rural y un bajo porcentaje de población alfabetizada. En este sentido, las carencias culturales y educativas eran muchas y aún más notorias en sus espacios rurales. Aunque las Comisiones provinciales de enseñanza que serían designadas directamente por la Comisión central de Madrid, dependiente del Patronato, no fueron efectivas en este caso, se registraron muchas actividades misionales de las que comprendía el Patronato y que tuvieron su proyección en la provincia.

A través de la prensa y de las Memorias publicadas por el Patronato, de lectura fundamental en palabras de Carmen Conde, se podía conocer el trabajo de

los misioneros de la cultura por tierras resacas del campo español y de las humildes gentes campesinas. Las estampas enseñan la etnografía, el nivel físico, y hasta espiritual, de los sitios escogidos para peregrinar a favor de la cultura. Por las páginas de la Memoria, corren seres y lugares sencillos, dolientes, olvidados de la Historia de España Oficial que nos obligaban a aprender... (Conde Abellán, 1934, p. 1).

Las líneas de actuación principales de las Misiones se concretaron en fundar bibliotecas para el pueblo con carácter ambulante o fijas, muchas de las cuales se instalaron en las escuelas; proyectar cine y audiciones musicales fomentando la creación de coros y orquestas en los pueblos; representar obras teatrales; mostrar pinturas artísticas características del país a través de la recreación de un museo ambulante y explicar lecciones de ciudadanía para dar a conocer la estructura del Estado, de la administración pública y las bases de la vida democrática. En una vertiente más dirigida al magisterio,

se pretendían realizar visitas a escuelas y organizar cursillos de perfeccionamiento docente.

13.4.1. Servicio de bibliotecas

El Patronato de Misiones comprendía como un servicio esencial el establecimiento de bibliotecas fijas y circulantes en todos los pueblos del país, dando preferencia a las localidades rurales. La concesión de las bibliotecas solicitadas se hacía mediante informe favorable de la Inspección y solicitud de otras personas igualmente autorizadas, que podían ser miembros del Consejo provincial, a fin de asegurar en lo posible el buen funcionamiento del servicio. Cada biblioteca se componía inicialmente de cien volúmenes de variadas materias entre las que destacaba literatura universal y española, clásica y moderna, arte, ciencias aplicadas, historia, geografía, técnicas agrícola e industrial, educación, ciencias naturales, ensayos, sociología, lecturas infantiles, viajes, biografías, diccionarios, etc. teniendo en cuenta el público al que iban dirigidas. Además, se incluían registros de páginas con sencillas indicaciones para el cuidado y conservación de los libros, y talonarios para su préstamo y para la estadística de las lecturas.

Fueron varias las peticiones dirigidas al Consejo provincial de Primera Enseñanza por parte de los Consejos locales respecto a la solicitud de bibliotecas para sus escuelas. Así, en cuanto a bibliotecas, se registró la aprobación y creación de 43 bibliotecas entre 1932 y 1933 (23 en 1932 y 20 en 1933) ubicadas la mayoría en escuelas rurales: Albudeite, Albujón, Algezares, Alquerías, Barqueros, Beniel, Cabezo de Torres, Calasparra, Camponubla, Caravaca, dos en Cartagena (en la Universidad Popular y en la escuela de marineros “Almirante Ferrándiz” de la ciudad), Cehégín, Cieza, dos en Espinardo, Fuente Álamo, Librilla, Jumilla, dos en Lorca, Lorquí, dos en Molina, Monteagudo, Moratalla, seis en Murcia (cuatro a escuelas y una a la Juventud Socialista y otra a la Sociedad Ramo de Madera), Nonduermas, Portman, Pozo Estrecho, Rincón de Villanueva, La Unión, Santiago y Zaraiche, Valentín, Valladolides y Zarcilla de Ramos (la lista de los lugares donde se crearon se ha tomado de la memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas: septiembre de 1931 a diciembre de 1933, p. 175).

Sobre la inauguración de la biblioteca en Algezares ha quedado una crónica publicada por el diario *La Región* donde el director de la Escuela Normal, Domingo Abellán, pronunciaba un discurso en el que resaltaba la necesidad de extender y expandir la cultura siguiendo el modelo de las modernas democracias, el papel de la educación en la

erradicación del caciquismo en los pueblos y la oposición entre la escuela antigua y la “moderna” escuela de la República (18/12/1932, en Viñao Frago, 1983b, p. 108).

En 1934 se aprobaron 29 más y aunque se desconoce su ubicación exacta, posiblemente se mantuvo el mismo patrón de instalarlas en las escuelas de los pueblos con menor densidad de la provincia (Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, 1935, p. 90).

Figura 13.3

Tarjeta postal que muestra una sesión de lectura al aire libre en la Misión Pedagógica en Valladolides, Murcia, en el partido de Murcia, marzo 1935.



Fuente: Moreno Martínez, 2017, p. 103.

Las noticias sobre su funcionamiento, organización, títulos, número de lectores, edad, sexo... son muy escasas en la provincia. Precisamente para conocer dichos datos y mantener un buen registro el Patronato envió un cuestionario en referencia a los años 1932 y 1933 del que en nuestro caso, se recibió alguna respuesta. En Pozo Aledo, en San Javier, en el partido de Murcia, aludiendo al entusiasmo con que fue recibida la biblioteca, el maestro anotaba “el afán de saber suple la falta de cultura” (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934, p. 68). En Bullas, en el partido de Mula, se informaba con más detalle:

está en la Escuela graduada. Marcha perfectamente. Como la Municipal no se había llegado a abrir por cuestiones más o menos políticas, la de Misiones la ha estado sustituyendo con gran actividad, superior a lo que se podría esperar del

número de volúmenes. Una de las principales dificultades con que tropezaba la Municipal para llegar a abrirse era encontrar local. Inmediatamente los dos maestros que hay en la Junta, uno de ellos el que dirige la de Misiones, ofreció su Escuela, y aunque no está todo lo céntrica que hubiera sido deseable, parece que esto no será inconveniente grave, dado que existe un público habituado a la de Misiones. La Biblioteca de Misiones ha actuado como estímulo de la Municipal (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, pp. 84-85).

De estas noticias se desprende la relación de las Misiones con la escuela y el magisterio, el acierto de instalar la biblioteca en el local de la escuela y la existencia de un público lector más o menos habitual.

13.4.2. Servicio de cine y proyecciones

El servicio de cine y proyecciones, fue considerado como “los auxiliares más poderosos de la actuación misionera en los pueblos” (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934, p. 85). El atractivo y novedad de la imagen superaron el recelo habitual en los medios rurales y los misioneros fueron acogidos en la gran mayoría de pueblos murcianos con gran entusiasmo.

El Servicio se dotó ampliamente con modernos aparatos de proyección y el material necesario para utilizar en aquellas localidades donde no había energía eléctrica¹². Las temáticas de las cintas fueron variadas, en consonancia con los temas que se querían tratar y en relación con el resto de servicios: asuntos agrícolas, geografía, historia, ciencias naturales, lecciones de cosas, sanidad, industrias, dibujos animados, física y comedia, además de series de diapositivas y alguna película documental sobre algunas misiones desarrolladas y sobre el Museo circulante, Teatro y Coro.

En Murcia se conoce la Misión efectuada entre el 26 de marzo y el 1 de abril de 1933, catalogada como una misión de orientación. Fue solicitada por la Universidad Popular de Cartagena y la Escuela Normal de Murcia. Se desarrolló en Cabo de Palos, Fuente Álamo y Zarcilla de Ramos en Lorca con una permanencia de dos días en cada lugar.

¹² Vinculado a este servicio José Val del Omar realizó, además de multitud de fotografías, una amplia labor de filmación de unos cuarenta documentales rodados con la finalidad de dar a conocer el país, ofrecer una imagen de identidad nacional, de la tierra y sus gentes, sus monumentos, tradiciones e historia (Moreno Martínez, 2017, p. 84). Actualmente solo se conservan tres grabaciones: *Estampas* (1932), *Granada* (1935), también conocida como *Vibración Granada* y una tercera titulada *Murcia* y, posteriormente, tras su recuperación y restauración, *Fiestas cristianas / Fiestas profanas* con imágenes sobre las procesiones de Semana Santa de Lorca, Cartagena y Murcia, Fiestas de Primavera y Entierro de la Sardina de Murcia de 1934 (Moreno Martínez, 2017, p. 84).

Fue dirigida por Matilde Moliner, profesora del Instituto de Talavera y además participaron Pablo de Andrés Cobos (editor de la revista *Escuelas de España*), el estudiante Antonio Sánchez Barbudo, Carmen Conde, Antonio Oliver Belmás y un estudiante murciano con apellido Buyo.

En Cabo de Palos, primera misión marítima, los misioneros permanecieron entre el 27 y el 28 de marzo y se proyectaron durante los dos días, 13 películas.

En Fuente Álamo durante los días 29 y 30 de marzo se proyectaron 11 películas y también algunas sesiones de música con gramófono. La visita de los misioneros, recibidos por los maestros y los niños y niñas de la localidad, fue relatada por el diario *El Liberal* de Murcia. Las sesiones de cine se proyectaron en el teatro Guerrero, el éxito fue rotundo:

fueron objeto de gran encomio y aplausos la diversidad de películas, todas de gran valor educativo, siendo aplaudidos todos los oradores y especialmente la señora Conde que en correcta dicción dio a los niños varias lecciones ocasionales e instando al pueblo a la unión y al ideal republicano, aconsejó a las mujeres no se dejen engañar y voten por la República en la que España cifra el engrandecimiento y prosperidad de su porvenir, siendo ovacionada (05/04/1933, p. 3).

En Zarcilla de Ramos, en Lorca, la Misión permaneció entre el 31 de marzo y el 1 de abril y se proyectaron 13 películas¹³ alternadas con lecturas de versos. Carmen Conde describió su llegada e impresiones sobre el pueblo situado a unos 30 kilómetros de la ciudad de Lorca en la reseña publicada en el periódico madrileño *Luz* “extraordinariamente mísero (...) casuchas de infinita miseria, callejuelas sin empedrar, hendidas por ruedas pesadas; chiquillos muy morenos y muy guapos, desarrapados, sucios los más. El maestro y la maestra, jóvenes y trabajadores, conscientes de su papel entre los más que humildes” (22/08/1933). Para muchos, niños y ancianos el cine fue algo novedoso que no habían visto nunca. En la sesión infantil se leyeron cuentos, versos, se puso música “que nadie escuchaba” como el himno de Riego, que no

¹³ Sobre esta Misión es anecdótico citar el hecho estudiado por Moreno Martínez de que la fotografía publicada en el diario *Luz* sobre la misma no se pudo corresponder con dicha misión, pues según la crónica del evento relatada por Carmen Conde, la sesión se realizó en un local interior y en la calle llovía y hacía frío. Posiblemente, tal como plantea Moreno Martínez “la fotografía pudo ser incorporada por el editor con el fin de ilustrar la reseña, para hacerla visualmente más atractiva, para captar la atención del lector, intentando reflejar en la misma una de las actividades más representativas llevadas a cabo por las Misiones Pedagógicas” (2017, p. 93).

conocían y se habló sobre la República. En la sesión para adultos, a la que también asistieron los niños, se proyectó una película y se leyeron, entre otros, versos de García Lorca.

En su crónica Carmen Conde aludía a la carga del caciquismo en los pueblos murcianos y al trato que los hacendados daban a los trabajadores agrícolas, denunciado por los obreros y obreras lorquinos en la Casa del Pueblo e instando a que su situación fuese conocida. En este sentido, se dejaba traslucir cierto carácter de denuncia social que la Misiones adquirieron en algunos casos pues, como se sabe, aunque no era tal su objetivo, siempre que pudieron los misioneros dieron a conocer públicamente el estado de miseria, explotación y abandono de los pueblos españoles.

Las temáticas de las cintas fueron variadas: de asuntos agrícolas, geográficas, históricas, de Ciencias Naturales, lecciones de cosas, sanitarias, sobre industrias, de dibujos animados, de física y cómicas.

Esta misión aunque no fue propiamente catalogada como normalista tomó contacto con los estudiantes de la Normal que a su vez estaban organizando sus campañas de misiones por los pueblos murcianos. El encuentro fue aprovechado por los normalistas para solicitar ayuda económica al Patronato de Misiones y apoyo moral en su labor educativa.

13.4.3. Museo circulante

El Museo circulante fue otro servicio implementado por las misiones con la intención de acercar al pueblo las obras de los más famosos pintores de la escuela española. En el mismo se integraban dos colecciones de cuadros, en tamaño aproximado al original de las grandes obras de Berruguete, Sánchez Coello, El Greco, Ribera, Velázquez, Zurbarán, Murillo y Goya. En primer lugar se desarrollaba el itinerario por parte del Patronato; normalmente el Museo se llevaba a las cabezas de partido y villas grandes, donde había más facilidades para instalarlo, pero, se hacía coincidir, según recomendaciones del propio Cossío, con días de ferias o de fiestas anuales en que los campesinos y lugareños de villas próximas solían concurrir a la villa “para ofrecerles entonces a éstos, precisamente a los aldeanos, a los que no han visto cuadros y no traspasaron nunca los límites de su Ayuntamiento o de su partido, una enseñanza y un atractivo” (en Otero Urtaza, 1982, p. 54). Tras el diseño del recorrido, se contactaba con los alcaldes de los pueblos para buscar un local donde hacer la exposición previa preparación y acondicionamiento del mismo. También se contactaba con los maestros

para que difundiesen la actividad mediante información oral y carteles anunciadores (figura 13.4).

Figura 13.4

Cartel anunciador del Museo circulante diseñado por el pintor murciano Ramón Gaya, 1932.



Fuente: Dennis, 2011, p. 21.

Además, para hacer más atractiva la exposición, el Museo incorporaba como accesorios un gramófono con altavoz, una colección de discos, aparatos de proyecciones y cine. La exposición solía durar una semana y en la mayoría de casos se obsequiaba a las escuelas, al ayuntamiento y a los visitantes con reproducciones de los cuadros como recuerdo.

Aunque las actividades y programa variaron según las circunstancias, la zona geográfica y la configuración del equipo de colaboradores, en líneas generales el Museo se abría por la mañana, entre las once y la una, para visitas libres, más tarde, a partir de las cuatro de la tarde, se ofrecían dos charlas al público, una que daba Sánchez Barbudo, de carácter histórico, sobre la época a la que pertenecían determinados cuadros, y otra, que daba Gaya, dedicada a los cuadros mismos, a sus cualidades pictóricas. A veces se organizaba también una sesión especial para los niños y niñas, facilitándoles, además,

materiales para que hicieran sus propias copias del cuadro que más les había gustado o impresionado¹⁴(Dennis, 2011, p. 22).

Tras las charlas se desarrollaban otras actividades complementarias como audiciones de música o lecturas, seguidas de sesiones de cine.

En 1934 se documentaba la visita del Museo a varias localidades murcianas cuyo relato merece la pena reproducir aquí:

Se empezó en Murcia por Águilas [del 15 al 20 de abril], primer pueblo junto a la provincia de Almería, y seguimos a Mazarrón [del 22 al 27 de abril], Totana [del 29 de abril al 04 de mayo], Alhama [del 06 al 11 de mayo], Mula [del 13 al 18 de mayo], Archena [del 20 al 25 de mayo], Beniaján [del 27 de mayo al 01 de junio] y San Pedro del Pinatar [del 03 al 08 de junio]. En ninguna provincia de España hemos encontrado pueblos tan desiguales como en Murcia. Águilas, Mazarrón y Mula son quizá los tres nombres que más grato recuerdo nos dejaron como terreno para Misión. Totana, el único que se nos quedó en blanco. Tuvimos desgracia en él porque el pueblo estaba en manos políticas, que confundieron nuestros carteles del Museo con los de un mitin contrario. Luchamos por destruir esta equivocación, pero cuando empezábamos a conseguir algo, tuvimos que irnos al pueblo siguiente.

En Águilas instalamos el Museo en el Círculo de las Artes y el Comercio. A pesar de ser un pueblo enorme, nuestra actuación tuvo grandes recompensas de interés vivo. El público era numeroso, mezclado, y por ser un puertecillo bastante importante tienen sus gentes un carácter único. Hay un matiz europeo en los pequeños detalles del vivir que contrasta con el fondo y esencia típicamente murcianos. Se comprenderá esto que queremos señalar de la fisonomía del pueblo si decimos que desde hace muchos años viven, entran y salen en Águilas gran número de ingleses que explotan las minas o construyen ferrocarriles¹⁵.

¹⁴ Recordando esta práctica en los últimos años el Museo Ramón Gaya de Murcia ha convocado varios concursos infantiles premiando las mejores copias de un cuadro del propio pintor perteneciente a la colección permanente del Museo.

¹⁵ Recuérdese que Águilas ya desde mediados del XIX en adelante mantuvo relaciones comerciales con Inglaterra que propiciaron el inicio de grandes inversiones en la ciudad. “Además, el ‘boom’ minero de mediados de siglo (...) provocó que los ingleses comenzaran a interesarse por el control de la riqueza minera de la zona y de esta forma, la hegemonía económica británica en Águilas se cimentó sobre cuatro sólidos pilares: el puerto, el ferrocarril, las minas y el esparto” (Carrillo García y Cerdá Mondéjar, 2011, p. 63). Se formó de este modo una colonia británica en Águilas, configurando una “perfecta sociedad colonial (...) sin grandes variantes respecto a la que se daba en Gibraltar, El Cairo o Calcuta” (Carrillo

Mazarrón es quizá lo más distinto que podíamos poner junto a Águilas. En Mazarrón no es que exista aquella sensación de aislamiento que encontrábamos en Purchena [Almería], sino que aquí es una realidad. Todos los hombres están como presos en las minas, y las mujeres viven acomodadas en la angustia. Dábamos la charla bastante tarde, ya de noche, cuando los mineros salían de sus negros pasillos. Venían al Museo muy arreglados y limpios, con sus trajes o blusas azules de domingo. Y esto sólo ya era conmovedor, y al comprender nosotros el homenaje, nos obligábamos para divertirles en lo posible, bien con música antes de empezar o dando a las explicaciones un tono risueño o de anécdota amable.

Mula también es un pueblo grande, como Águilas, pero con un ambiente más campesino por un lado y más estudiantil por otro. Tuvimos un exceso de público quizá; nos sobaban a ratos los niños, los cuales, a pesar de prometerles una explicación especial para ellos, no consintieron en dejarnos ningún día de nuestra actuación. Pero nuestra sorpresa en estos casos es comprobar más tarde que aquellos chicos que nosotros intentábamos alejar del Museo por parecernos que no pondrían atención, resulta que aunque nos molestaron algo durante las charlas con sus rumores e inquietud, luego supieron presentarnos unos trabajos escritos de recuerdo en los que recogieron cosas realmente sorprendentes. Una niña de ocho años declara su gusto por el *Niño Dios Pastor*, de Murillo, con estas palabras llenas de fuego ingenuo: “Me gusta porque no parece de colores; parece que es de carne, que lo han puesto encima del cuadro”.

Continuaron rigiendo las exposiciones del Museo durante este año los Sres. D. Rafael Dieste, D. Antonio Sánchez Barbudo, R. Ramón Gaya y D. Luis Cernuda, con otros colaboradores igualmente eficaces y entusiastas de la obra (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, pp. 115-116).

De Mazarrón se conoce también una breve crónica en la prensa en la que el periodista calificaba de afortunada la pedagógica tarea de las Misiones (La Verdad 02/05/1934, p. 7). En Beniaján, en plena huerta murciana, se informaba sobre la llegada del servicio de

García y Cerdá Mondéjar, 2011, p. 63) y que de una forma indirecta ejerció su impacto sobre la población local. Dicha colonia favoreció además la entrada del protestantismo en la ciudad que durante el siglo siguiente, y sobre todo por la labor misional y humanitaria del matrimonio formado por Robert Simpson y Lina Simpson, influyó mucho sobre la población aguileña y aún más sobre la residente en áreas rurales, configurando así un carácter quizá “único” y con cierto “matiz europeo”.

los embajadores de la cultura a finales de mayo de 1934 (Levante Agrario 27/05/1934, p. 3). En San Pedro del Pinatar Sánchez Barbudo, Luis Cernuda y Ramón Gaya, impartieron conferencias y charlas, admiradas, según palabras del corresponsal, con:

gran emoción viendo a estos hombres rudos del trabajo, cuyas miradas hacía coincidir en un punto la mano maestra del pintor Gaya, cuando señalaba detalles de belleza en un cuadro del magistral Velázquez o de Goya el inmortal. Los he visto también escuchar absortos, con unción casi religiosa, al ilustre Sánchez Barbudo, haciendo titánicos esfuerzos para comprender su palabra clara, cuando éste les hablaba de la historia política y económica del siglo XIX, y después, de las crisis operadas en el mundo hasta el momento actual. Se reflejaba en los semblantes de estos hijos del pueblo el ansia, el afán de saber, de comprender tantas cosas bellas e ignoradas... y, era también impresionante y consolador el esfuerzo que hacía el orador para conseguir penetrar sus enseñanzas en la ruda inteligencia del auditorio (...) he bendecido en el fondo de mi alma a esta juventud que pone su talento y su esfuerzo al servicio de una causa que tiene como divisa esta, tan altruista, de llevar un poco de luz a zonas en que reina la obscuridad de la ignorancia, porque así se hace patria (El Liberal, 16/06/1934, p. 4).

En general, son noticias que destacaban el carácter altruista de los misioneros y el interés y admiración de los asistentes ante su llegada.

Figura 13.5

El pintor murciano Ramón Gaya durante una explicación del Museo circulante de las Misiones Pedagógicas, 1933.



Fuente: Viñao Frago, 1983b, p. 110.

13.4.4. Servicio de Música, Coro, Teatro del Pueblo y acciones de formación para el magisterio

Sobre el resto de Servicios como el de Música y el del Coro y Teatro del Pueblo y guiñol, no se tienen apenas noticias en las Memorias del Patronato sobre su celebración en Murcia. Sus misiones se realizaron en los pueblos de Madrid y provincias limítrofes. Únicamente el teatro ambulante de “La Barraca”¹⁶, en su séptimo itinerario actuó en el teatro Romea de Murcia el 3 de enero de 1933. Dirigido por García Lorca contó con la colaboración entre otros muchos artistas de Ramón Gaya. Concretamente en la provincia se representó “La vida es sueño” de Calderón y estuvo precedida por varios entremeses y presentación de García Lorca (Viñao Frago, 1983b, p. 108). La prensa destacó la gran expectación generada y “la emoción y recogimiento del público” (El Liberal 04/01/1933, p. 4).

¹⁶ En palabras de Krane Paucker, aunque pretendía la difusión del teatro entre las masas campesinas, éste se distinguía del Teatro del Pueblo por su carácter “más profesional y elegante” frente al más pedagógico que dirigía Casona (1981, p. 255). “La Barraca”, “teatro estrictamente universitario”, no estuvo integrada plenamente en el Patronato de las Misiones, por ello posiblemente su actuación no aparece reseñada en las Memorias

Tampoco hay noticias en la provincia murciana sobre la celebración de cursos y jornadas de orientación específicas para el magisterio más allá de los contactos que maestros, maestras y misioneros establecieron en cada pueblo que visitaron y los consejos e intercambios de experiencias que ambos pudieron compartir.

13.4.5. La labor educativa de la Universidad Popular de Cartagena como delegación local de las Misiones Pedagógicas

La Universidad Popular de Cartagena fue creada en 1931 a instancias de Carmen Conde, Antonio Oliver Belmás y el poeta Ginés Arlés García. Tras su creación, fue aprobada administrativamente en enero de 1932 como un medio de promover iniciativas de educación popular y llevar a la práctica la revolución cultural republicana¹⁷. Mantuvo un contacto constante con las Misiones Pedagógicas aunque su labor educativa trascendió a las mismas, tanto en tiempo como en espacio. Entre sus actividades destacaron clases fijas, conferencias en su sede, fiestas culturales, bibliotecas circulantes de adultos e infantiles, Archivo de la Palabra, cine educativo, publicaciones, conferencias extraordinarias de extensión cultural y excursiones. En la edición del diario *Levante Agrario* de los días 21 y 22 de junio de 1934 se muestra un detallado resumen de muchas de sus actividades. En palabras de Viñao Frago, la Universidad se configuró “como una de esas delegaciones locales” (1983b, p. 111) a las que se refería el Decreto de creación de las Misiones y se mantuvo en Murcia, aunque con sede en Cartagena, como un elemento permanente de las mismas. El encuentro entre ambas instituciones era consecuencia natural de objetivos compartidos cuya misión prioritaria consistía en extender la cultura en general y especialmente entre la clase trabajadora.

Las dotaciones por parte del Patronato a su biblioteca circulante fueron constantes, sobre todo durante el primer bienio, así como la formación del Archivo de la Palabra y del Cine educativo con los que trabajaron en todas sus actividades.

Entre el 13 y el 19 de marzo de 1935 Carmen Conde y Antonio Oliver fueron designados por el Patronato para dirigir y realizar una segunda misión pedagógica ambulante en la provincia y en zonas próximas a Cartagena. Aunque con presupuestos más recortados, la misión efectuó un total de dieciséis sesiones en las diputaciones rurales de Valladolid, Corvera y La Murta, en Cañadas del Romero, Mazarrón, en el partido de Totana y en Campillo de Adentro, La Azohía y El Albujón,

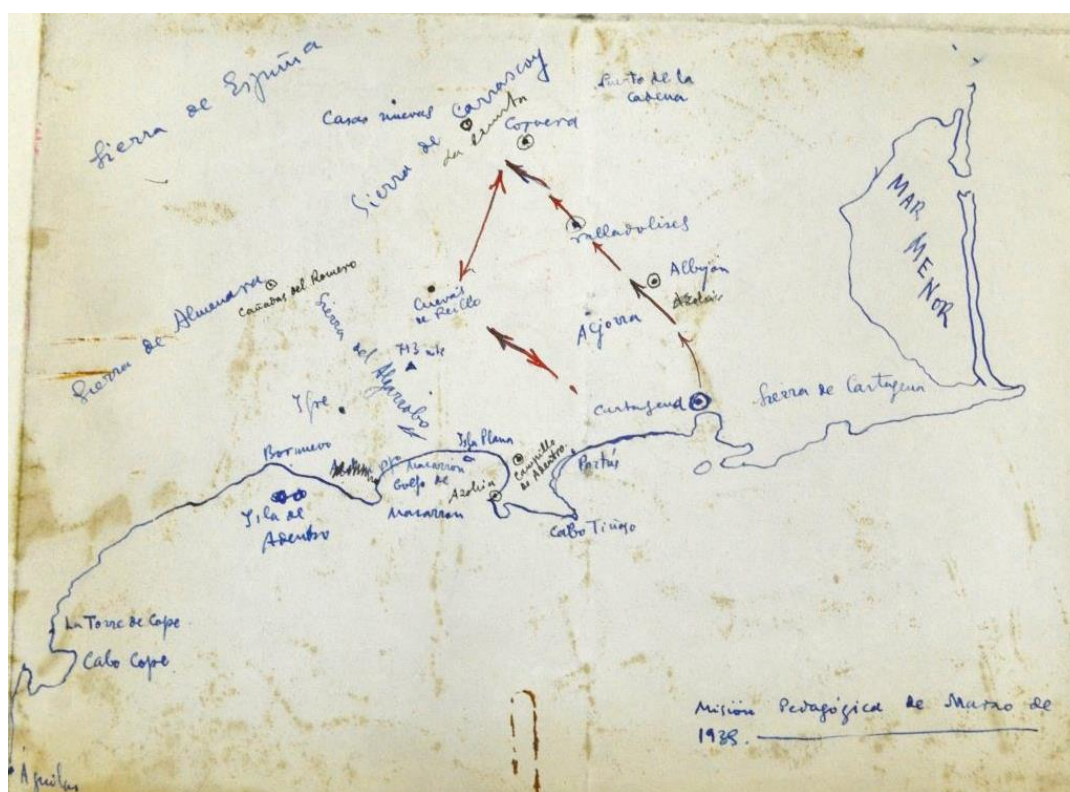
¹⁷ Un completo trabajo sobre la Universidad Popular de Cartagena puede consultarse en Moreno Martínez, 2008.

en Cartagena (figura 13.6). Sobre esta Misión se conservan datos, alguna imagen y testimonios escritos por Carmen Conde sobre cada jornada (figuras 13.7 y 13.8). Así, conocemos que en Valladolides existía una biblioteca que había sido creada por el Patronato con un total de 600 volúmenes de libros para niños y 300 de adultos; también en La Murta existía otra biblioteca.

En las diferentes localidades visitadas se organizaron recitales y sesiones de música y cine tanto para niños como para adultos, con la asistencia y apoyo de los maestros y maestras y llegando a contar con un público de 400 personas en Corvera, 80 en La Murta, 200 en Cañadas del Romero... (Memorias misiones, APCCAO).

Figura 13.6

Itinerario realizado a mano de la misión efectuada en marzo de 1935 por las pedanías y diputaciones del campo murciano.



Fuente: Archivo Patronato Carmen Conde Antonio Oliver (APCCAO).

Figura 13.7

Tarjeta postal sobre la Misión Pedagógica en Cañadas del Romero (Mazarrón). A la derecha aparece Carmen Conde, 16 de marzo de 1935.



Fuente: Viñao Frago, Martínez Ruiz Funes y Moreno Martínez, 2016, p. 104.

Figura 13.8

Tarjeta postal sobre la Misión Pedagógica en Campillo de Adentro (cerca del puerto de Mazarrón). En la parte superior izquierda se ve a Carmen Conde y, a la derecha, Antonio Oliver junto al maestro, algún vecino y niñas de la localidad. 18 de marzo de 1935.



Fuente: Moreno Martínez, 2017, p. 102.

13.4.6. Las Misiones normalistas

En Murcia la Escuela Normal de magisterio desarrolló también campañas de misiones por diversos pueblos de la provincia. Su organización fue distinta pues con sus propios medios personales y económicos emprendieron unas Misiones con rasgos y matices específicos. No contaron con un programa ni itinerario diseñado, sino que atendían todas las peticiones que con sus posibilidades y tiempo pudieron cumplir. De hecho, la escasez de medios económicos de muchos ayuntamientos para poder cubrir gastos de transporte, alquiler de locales y comidas de los misioneros conllevó que en algún momento se recurriese al Patronato para solicitar financiación. También se solicitó ayuda a la Diputación provincial y a particulares, pues según palabras del director “la Agrupación Misional no cobra nada; por ello hemos pedido subvenciones para poder llegar a los pueblos más pobres, los más necesitados, y es de esperar que no se nos nieguen” (El Liberal, 02/02/1933, p. 2).

Inmersas en el proceso de transformación y renovación de la Normal murciana iniciado con la llegada de la Segunda República y en consonancia con la creación del Centro de Ampliación de Estudios Pedagógicos a inicios de marzo de 1932, se fundaron dichas Misiones. Formadas por unos 60/70 profesores y estudiantes voluntarios, paladines de la cultura en los pueblos murcianos, se desplazaron por diversas localidades representando obras de teatro, impartiendo charlas y conferencias, lecturas, recitales y actuaciones musicales.

El 5 de febrero de 1933 iniciaron su recorrido por Alhama de Murcia actuando en el Salón Espuña con gran éxito y “siendo acogidos con verdadero entusiasmo pudiendo claramente apreciarse el magnífico instrumento de elevación cultural y de depuración de la sensibilidad espiritual que la Misión representa y la gran obra de democracia social que realiza” (figura 13.9) (Claustro, sesión 13/02/1933, AENM). Además, según recoge el diario *La Verdad* de forma previa a las actividades de la Misión se llevó a cabo una reunión con alcaldes, maestros de Alhama y localidades próximas, inspectores y misioneros donde se intercambiaron impresiones sobre problemas pedagógicos de la localidad y se propusieron soluciones y posibles mejoras (07/02/1933).

Figura 13.9

Misioneros normalistas y gentes del pueblo en la plaza de Alhama de Murcia, en el partido de Totana, febrero de 1933.



Fuente: Moreno Martínez, 2017, p. 108.

El 12 de febrero de 1933 continuaron por Cabezo de Torres donde actuó la masa coral y el coro infantil de las graduadas anexas a la Normal cosechando un gran éxito y convirtiéndose en palabras del relator de la noticia en la “célula en la cual se ha de nutrir la cultura de los pueblos” (Peñalver, 1933, p. 8).

El 17 de febrero visitaron El Palmar y Murcia donde se contó con la asistencia de Rodolfo Llopis (participando en un acto en memoria de Giner de los Ríos organizado por la Asociación de estudiantes de magisterio)¹⁸.

¹⁸ *La Verdad* de Murcia publicó una detallada noticia de todo el itinerario seguido por el Director general en su visita aunque no lo hizo en portada, sino en la página 5 (19/02/1933, p. 5). Por la mañana asistió a la celebración de las misiones en el teatro Bernal de El Palmar y tras una comida en el casino de la ciudad por la tarde asistió al teatro Romea de Murcia donde pronunció un discurso en honor a Giner de los Ríos remitiendo a su persona e ideario y elogió la labor de los misioneros normalistas murcianos en acercar la cultura los pueblos: “en los pueblos pequeños donde se podía decir que no existía la adhesión a la República por su estado de incultura y por el alejamiento que se tenía con las grandes urbes se han creado escuelas y a sus habitantes se han llevado los ecos de la capital, exponiéndoles la cultura en todas sus manifestaciones, esto es, llevando la ciudad al campo por medio de las Misiones Pedagógicas” (19/02/1933, p. 5). En *El Liberal* la noticia se publicó en portada destacando igualmente las palabras pronunciadas por Llopis en defensa de la educación popular: “cuando el triunfo de la República el 14 de abril, se vio que en las grandes ciudades era intenso el entusiasmo y la fe republicanas, pero que no

El 19 de febrero viajaron a Lorca donde se contó la asistencia de 4.000 escolares de todo el término municipal, según informe del director de la Normal. Su visita fue solicitada por la asociación del magisterio primario y el Consejo local con el objetivo de recaudar fondos para financiar colonias escolares. Se realizaron dos representaciones reflejadas en la prensa con claro sesgo clasista, pues la matutina fue gratuita para escolares y campesinos “que abarrotaron el local [teatro Guerra]” y en la tarde al acto, con entrada, asistió “la mejor sociedad lorquina” (La Verdad, 25/02/1933). Quizá la propia organización de la misión estuvo mal planteada desde el principio pues aunque el objetivo de su celebración era cuanto menos de gran nobleza, no lo fue en sus planteamientos pues se reafirmaba nuevamente y se legitimaba de forma pública la diferencia de clases sociales y la actitud paternalista y benefactora de los ricos hacia los pobres identificados además de forma genérica con la infancia.

Tras la visita a Lorca actuaron en la Casa Provincial del Niño de Murcia el 10 de marzo y en Alcantarilla el día 19 del mismo mes. El domingo 2 de abril visitaron Espinardo. Según relataba el diario *La Región* actuaron en el Salón Martínez con un programa que combinaba entremeses, poesías de autores regionales y cantos regionales a cargo de la Masa Coral Normalista. La visita fue todo un éxito, como despedida expresaba el cronista el deseo de su pronto regreso y su valor pedagógico “siempre necesarios en los pueblos por lo que instruyen deleitando” (R. S., 1933, p. 6).

Como colofón a esta primera etapa actuaron en el teatro Romea el 11 de abril en una Fiesta del niño organizada por la Asociación Provincial de la Federación de Maestros de Levante.

Posteriormente, en una segunda campaña, visitaron el teatro Guerrero Mendoza de La Ñora el 04 de febrero de 1934, el teatro Lacal de Alcantarilla el 25 de febrero, el cine Rosa de Totana el 4 de marzo donde se contó con 3.000 asistentes, el cinema Ideal de Mula con 3.800 asistentes, el teatro Vico de Jumilla con 4.000 asistentes y el pueblo de Archena el 22 de marzo. Según el *Boletín de Educación* fueron recibidos con gran entusiasmo por las gentes y autoridades de cada pueblo siendo las misiones ambulantes con más audiencia en la provincia. En abril de 1934 habían actuado también en Radio Murcia (La Verdad, 22/04/1934, p. 6) y a lo largo del año visitaron Fortuna, Albudeite,

sucedía igual en los pueblos tal vez porque hasta entonces se había explotado su ignorancia y por eso era preciso que el nuevo régimen llevara hasta ellos la alegría y las manifestaciones del Arte que hasta entonces solo se encontraban en las grandes ciudades” (El Liberal, 19/02/1933, p. 1).

Las Torres de Cotillas, Archena, Blanca, Cartagena y Lorca (Viñao Frago 1983b, p. 112). Sobre su estancia en Albudeite el domingo 15 de abril de 1934 *El Liberal* destacaba el carácter festivo del día con niños con banderas a la entrada del pueblo para recibir a los misioneros que actuaron en el teatro Apolo representando teatro, recitales y cantos corales (figura 13.10) (*El Liberal* 18/04/1934, p. 4).

Figura 13.10

Asistentes a la Misión Pedagógica de Albudeite frente a la fachada de la parroquia de Nuestra Sra. de los Remedios. Se observa la bandera al fondo. 15 de abril de 1934.



Fuente: Moreno Martínez, 2017, p. 111.

En Las Torres de Cotillas el jueves 3 de mayo el acto se celebró en la plaza del pueblo, frente al Ayuntamiento, en un tablado decorado con cortinas. La asistencia fue multitudinaria al igual que en Fortuna donde actuaron el domingo 6 de mayo, en el teatro Lozano Mata y en la plaza pública “llenando incluso las calles vecinas” (*La Verdad*, 08/05/1934, p. 7).

Sin embargo, la falta de recursos económicos en unos casos (Caravaca, Alhama y Abanilla) y, en otros, como Aledo la ausencia de apoyo municipal o en Molina de Segura “el carácter retraído del pueblo y la apatía de las autoridades”, impidieron su realización en algunos municipios (Cárdenas Olivares, 1994, p. 123). Con todo, el éxito

fue rotundo pues señala Viñao Frago que las misiones eran ya conocidas y su impacto en los pueblos se dejó sentir sobremanera aprovechando incluso algunos actos para tratar asuntos educativos por parte de autoridades políticas y miembros del Consejo provincial y local asistentes (1983b, p. 113)¹⁹.

A partir de fines del año 1934 entraron en una etapa considerada por Isabel Cárdenas como de languidecimiento y posterior desaparición debido a la falta de apoyo oficial avenida con el cambio político del segundo bienio (1994, p. 117). En palabras de Pérez Galán “una iniciativa como las Misiones Pedagógicas tenía que fracasar previsiblemente dadas las estructuras agrias de España, pero su hundimiento no llegó, pese a sus insuficiencias, por ahí, sino por la actitud intransigente de la derecha ante iniciativas culturales no surgidas en su propio campo político” (1975, p. 366). Dicha afirmación puede aplicarse al espacio provincial murciano para comprender las trabas y negativas por parte de las autoridades a la actividad misionera normalista murciana.

De este modo, aunque era innegable que el medio rural requería gran atención en otros aspectos como el de la propiedad de la tierra y el trabajo, la sanidad, la alimentación o la vivienda, sobre los que no se centraron los misioneros²⁰, la cultura no era excluyente a los mismos. Su repercusión en un medio social con importantes carencias en cuanto a alfabetización, la escasa difusión de los medios de comunicación como prensa o radio y el nulo conocimiento de lo que puede llamarse “cultura culta”, no fue desdeñable. Aunque en su justa medida, las Misiones supusieron para el aislado medio rural murciano y para sus maestros y maestras un aliento de cultura y un contacto con unos horizontes más amplios y variados que los existentes en el medio circundante.

¹⁹ Las misiones normalistas murcianas se plantearon como objetivo establecer contactos permanentes de índole científica, pedagógica y cultural con las autoridades locales y especialmente con los maestros (Cárdenas Olivares, 1994, p. 115).

²⁰ Aunque no fueron objetivo prioritario, en la misión efectuada en Sanabria (Zamora), junto a “la palabra, el libro y la fiesta recreadora” llevaron los misioneros alimentación para los menores, orientaciones higiénicas y “la instalación adecuada de la escuela primaria”, concibiéndose, así como una misión pedagógico-social que defendió de forma clara la necesidad de reformas políticas. Tras varias experiencias de misiones más puramente pedagógicas se reforzó en ésta el carácter de asistencia social en aquellos lugares más necesitados (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, p. 17). Además las charlas sobre temas sanitarios y de higiene también ocuparon espacio en la celebración de algunas misiones. Así en las normalistas murcianas algunas conferencias trataron aspectos sanitarios y agrarios en colaboración con la Inspección provincial de Sanidad, la escuela de Maternidad y previsión del tiempo para medio rurales (Cárdenas Olivares, 1994, p. 116). En este sentido también se ha hecho referencia a la denuncia de los trabajadores y trabajadoras agrícolas del pueblo lorquino canalizada a través de Carmen Conde tras su visita misional a Zarcilla de Ramos para su conocimiento público.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión llega el momento de recapitular y sintetizar tras los capítulos precedentes, el impacto del proyecto educativo republicano de mejora y modernización social sobre la escuela rural murciana. Demostrar la verificación de la hipótesis planteada, ofrecer respuestas a las preguntas formuladas al inicio y evidenciar los objetivos propuestos marcan el itinerario de las líneas que siguen.

Desde su origen, la Segunda República observó la educación como piedra angular y motor de impulso de la necesaria regeneración de la sociedad española, reclamada desde el cambio de siglo. Su amplio plan de reformas educativas, plasmado en la legislación aprobada, y la atención dedicada a los aspectos culturales, así lo manifestaron. En este sentido, fueron muchos e importantes los proyectos iniciados destinados a modernizar a una sociedad, la española, con importantes carencias educativas y culturales, y con grandes diferencias entre los medios urbanos y rurales. Para los años treinta más del 57% de la población española vivía en el medio rural y un 40% residía en núcleos de menos de 5.000 habitantes (Núñez Pérez, 1989, pp. 51-58). El peso del espacio rural era evidente y sobre todo en las regiones del centro y sur del país donde la actividad económica se basaba fundamentalmente en la agricultura y en actividades primarias. Amplias y grandes extensiones de tierra con mucha población dispersa donde no abundaban las escuelas y donde otros medios y posibilidades de educación informal eran igualmente escasos, cuando no nulos.

En materia educativa y conscientes de la realidad española, los nuevos políticos llegados al gobierno el 14 de abril de 1931 llevaron a cabo una serie de reformas que marcaron como líneas de actuación principales el aumento y extensión de la red pública escolar en el medio rural, el incremento de plazas del magisterio y la mejora de su formación y situación laboral, el impulso a la asistencia escolar, la renovación de los métodos de enseñanza, la modernización de la administración educativa y el fomento de instituciones complementarias a la escuela tales como cantinas, roperos, colonias, bibliotecas, y celebración de Misiones Pedagógicas, todo ello con el propósito de elevar las tasas de alfabetización en el país y reducir los acusados contrastes entre campo y ciudad.

Las primeras disposiciones políticas aprobadas durante los meses del Gobierno Provisional y el subsiguiente primer bienio, hasta las elecciones de 1933, reflejaban el programa reformista de los republicanos de perfil más progresistas con medidas

encaminadas a legitimar al nuevo gobierno mediante una nueva simbología escolar: bandera, lecciones de ciudadanía, reconocimiento autonómico, nuevos materiales, recursos educativos y planes de estudio, libertad de conciencia en las escuelas, extensión de la cultura y la educación ciudadana hacia las zonas más desatendidas y alejadas. Fomento cultural también en las ciudades, reforma y descentralización de la administración educativa mediante la creación de los Consejos de Primera Enseñanza, los Consejos Locales y Escolares, reforma de la Inspección, creación de nuevas plazas de magisterio y atención a su formación, selección y sueldos, creación de bibliotecas, tanto circulares como fijas, apoyo para la construcción de escuelas, mediante un ambicioso Plan, y organización de colonias, cantinas, comedores y roperos escolares. En general, una abundante normativa cuya puesta en práctica resultó complicada, tanto por la cuestión económica, derivada de la crisis internacional en la que España, aún a pesar del menor impacto, también se vio afectada, como por importantes factores ideológicos de defensa del modelo nacionalista tradicional y resistencia ante los cambios por una parte de la población española, especialmente por los espíritus conservadores, y que tuvo diferente impacto según cada provincia.

Desde el plano ideológico, si bien existió un cierto consenso generalizado por parte de los políticos y sectores pedagógicos especializados sobre el ideal de mejora cultural y educativa del espacio rural y la necesidad de crear escuelas en lugares donde no existían, se exteriorizaron, no obstante, dos tendencias sobre la escuela rural que derivaron en concepciones muy distintas. Por una parte, los conservadores no atendieron como cuestión preferente al profesorado al frente de las aulas, ni el buen estado y condiciones de los edificios para escuelas; ocuparse de la educación de los escolares rurales era importante y casi una obligación moral, como obra de acción social, pero sin mayores aspiraciones profesionales ni académicas. Por el contrario, para los sectores más progresistas, vinculados a las corrientes de renovación pedagógica, se hacía básico dotar a la escuela rural de la dignificación que merecía, pues en la mayoría de pueblos y parajes, la escuela representaba el único foco cultural de la comunidad. Además, defendieron un modelo ideal de escuela rural adaptada al contexto espacial, con edificios apropiados al ambiente en que se ubicaban, organización propia y un magisterio atento y bien formado que elevase el nivel cultural de la población, propiciando un contacto estrecho y cercano con el medio y favoreciendo el gusto e interés del campesino por la mejora de su entorno.

Específicamente sobre la escuela rural, se debe indicar que, si bien no fue tan visibilizada en la normativa aprobada en tanto las disposiciones adoptadas eran de carácter más general, sí se evidenció como realidad en los discursos y reclamos políticos de los primeros dirigentes del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes que reclamaban la atención prioritaria hacia la misma, “cada escuela tiene que ser la verdadera célula rural de la República. En torno a la escuela ha de girar la vida del pueblo” proclamaba enérgicamente Llopis a cuatro días de instaurado el nuevo régimen (1931, p. 13). La escuela rural debía convertirse en el elemento vertebrador de la educación en los pueblos y en transmisora de los nuevos valores democráticos emanados desde el gobierno.

En el terreno legal, únicamente algunas medidas más concretas como el Decreto de 21 de mayo de 1931 que prohibía el ejercicio del magisterio a personas no tituladas, exceptuaba aquellas entidades con población inferior a mil habitantes, que eran poblaciones mayoritariamente rurales. Sin embargo, la orden fue derogada tan solo cuatro meses después bajo el argumento de la escasez de escuelas (y docentes) para atender a la elevada población escolar. De hecho, para el caso de Murcia fueron varios los maestros y maestras que solicitaron la exención de la titulación para continuar al frente de sus escuelas. Otras disposiciones relacionadas con la sustitución de símbolos monárquicos por emblemas republicanos en las escuelas rurales o el trabajo con metodologías y materiales educativos más innovadores, tuvieron un impacto diferente según el contexto y el docente al frente de cada escuela. De igual modo, las restricciones impuestas a la enseñanza religiosa, desembocaron en diversas actitudes y manifestaciones en ciertas zonas rurales, más o menos apegadas al referente religioso. La gratuidad en la entrada a museos nacionales y centros artísticos e históricos dependientes del Ministerio de Instrucción Pública, prácticamente no tuvo mucha relevancia para los escolares de las alejadas escuelas del campo. Algo más significativas para las escuelas rurales fueron las medidas orientadas a la creación de los Consejos Locales y Escolares, donde los hubo, como órganos de participación educativa destinados a fomentar la colaboración de todos los grados de enseñanza y reforzar los vínculos entre escuela y entorno, favoreciendo un contacto más estrecho con la comunidad. Aun asumiendo en su mayor parte tareas de tipo administrativo tales como nombramientos y ceses, hubo algunos Consejos que pusieron de manifiesto en sus actas una real preocupación por la mejora de la enseñanza en los pueblos, al menos en la provincia de Murcia. Así, la misión de conectar con la cultura popular quedó patente en

la flexibilidad otorgada a los Consejos para, por ejemplo, fijar el almanaque escolar de cada localidad en función de sus particularidades, así como también en la participación de los padres de familia como agentes representativos de los escolares y en otros casos en una atención hacia el magisterio y el estado y condiciones de las aulas en que servía. También, la reforma de la Inspección que trató de otorgar mayor dinamismo y cercanía a la figura del inspector, se dejó sentir en algunos casos con el reclamo de sus visitas por parte de los Consejos Locales y con el interés concreto de varios inspectores por asesorar y contribuir a la mejora formativa del magisterio rural. Además, precisamente destinados al magisterio rural, se fomentó la creación de Centros de Colaboración Pedagógica que permitieron agrupar a maestros y maestras de pueblos próximos para contribuir a su formación, compartir experiencias y estudiar aspectos de la vida escolar. En este marco se debe contextualizar la creación de dichos Centros en Alhama de Murcia, Fuente Álamo y Lorca donde se organizaron charlas y seminarios sobre temas varios de pedagogía dirigidos a los docentes rurales. Así, aunque les faltó el impulso y el compromiso suficiente para mantener y extender su labor formativa, el trabajo realizado no quedó perdido. Sin entrar a analizar el valor intrínseco de tales actividades para la práctica educativa, lo significativo es que sirvieron de foro de encuentro y reunión para muchos maestros y maestras de escuelas rurales. También, en cuanto a la Inspección, aunque, de igual manera, muchos inspectores mantuvieron su carácter burocrático y su actitud superior alejada del maestro rural, hubo, sin embargo, algunos comprometidos que actuaron como auténticos profesores ambulantes tratando de cumplir su fundamental labor y dar un nuevo espíritu a la enseñanza.

Igualmente importantes para las escuelas rurales fueron la creación de cantinas, roperos y especialmente las bibliotecas, tanto fijas como circulantes, que contribuyeron a concentrar en torno a la escuela obras de acción social cuyo trasfondo educativo tenía importantes connotaciones para la comunidad. Al local escuela acudían en muchos casos, y sobre todo en los pueblos, mayores y menores, representaba el centro cultural y social de la comunidad. Por su parte, la cantina fomentaba claramente la asistencia escolar, sobre todo de aquellos niños y niñas residentes en diseminado, pero también representaba un espacio de educación cívica, convivencia y socialización en los pueblos, al igual que el ropero cuya misión además de proporcionar ropas y calzado a los más necesitados, se concretaba en fomentar actitudes de solidaridad y dignidad. Una buena y cuidada alimentación y un vestido decoroso y digno contribuían al ideal de perfección humana que la educación perseguía y que los políticos republicanos más

comprometidos anhelaban para todos. Además, como se ha constatado en el caso de estudio, en muchas ocasiones la cantina escolar proporcionó alimento también a los adultos, actuando como institución benéfica y simbolizando un espacio de vital significación para la comunidad. Esta vertiente de la cantina como lugar de ayuda y socorro de los más pobres no resta valor alguno a su carácter pedagógico pues si en cierto sentido puede interpretarse como un lugar de práctica caritativa, también representó un espacio de educación básico relacionado con el cuidado de la higiene, aspecto fundamental en el ideal de la educación integral. Además, al frente de cantinas y roperos estuvieron en la mayoría de casos maestros, maestras y madres a las que se requería unos niveles de cultura básicos, muestra, sin duda, del esmero con que fueron atendidas dichas instituciones.

La biblioteca y en general el fomento de la política del libro fue esencial en muchas escuelas rurales donde acudían niños, niñas y mayores, unos ávidos de lectura, otros para escuchar los relatos leídos por el maestro o maestra. Por su parte, la celebración de colonias fue impulsada de forma relevante durante estos años recibiendo, por parte del Estado un notable impulso, reflejado en las estadísticas y cuyo mantenimiento continuó y se amplió en los años posteriores (Moreno Martínez, 2009, p. 155). Aunque significativas para los escolares de las ciudades, las colonias tuvieron un impacto más limitado en las escuelas rurales murcianas. Los niños y niñas del campo disfrutaban de las posibilidades educativas de un medio abierto y amplio y de un aire más puro y limpio, no tanto de un régimen alimenticio y ejercicios físicos adecuados, y aunque fueron reclamadas para ellos desde la corporación local cartagenera en 1934 y desde el consistorio de Torre Pacheco en 1935, al aumentar el número de colonos y las partidas presupuestarias en toda la provincia, únicamente hay constancia de la asistencia de algunos cuantos escolares residentes en las zonas rurales del partido lorquino durante los años treinta.

La creación del Patronato y la aprobación de las Misiones Pedagógicas fueron medidas claramente destinadas al medio rural en su conjunto. El papel de la escuela y el magisterio rural fue clave para los misioneros, pues junto a su contacto con el pueblo y autoridades locales, el vínculo con los maestros, maestras rurales y escolares fue estrecho. Así, en las misiones se organizaron reuniones con los maestros de cada pueblo, donde se escucharon sus voces y solicitudes, se ofreció asesoramiento pedagógico y se les encomendó el vital encargo de cuidar de las bibliotecas fundadas por el Patronato, la mayoría instaladas en las escuelas. En cuanto a los escolares, se

organizaron actividades específicas para ellos, además de la posibilidad de participar en las sesiones destinadas al público adulto. En general, una atención especial hacia el medio rural donde la escuela y el magisterio desempeñaban una misión destacada.

También, como parte de la política de extensión de la cultura, se dio apoyo a instituciones de educación popular como fue el caso en Murcia de la Universidad Popular de Cartagena por parte de Carmen Conde y Antonio Oliver constituida el 18 de julio de 1931 y con gran actividad cultural, abierta a un público amplio durante los años republicanos.

En cuanto a la política de construcción de escuelas en el medio rural, cabe apuntar que el incentivo a las obras por parte de los municipios con subvención del Estado, estimuló la construcción, en unos casos, y creación de escuelas en casas o locales ya existentes, en la mayoría de pueblos donde había gran disponibilidad de solares y edificios, que los vecinos ponían a disposición de las corporaciones políticas y Consejos Locales. Cuestión a considerar fue el estado y condiciones de muchos de los edificios cedidos y habilitados para tal fin. En este sentido, el ímpetu inicial manifestado en la aprobación de medidas orientadas a la mejora de la educación y la escuela en todas sus vertientes, evidenció la compleja realidad de la puesta en práctica. En España faltaban muchas escuelas y muchos maestros y maestras. Desde el principio, los planes del ministro Marcelino Domingo y su director general Rodolfo Llopis, estaban muy claros, la enseñanza como medio de progreso y la necesidad de crear escuelas como espacios difusores de la misma, sobre todo en el campo y zonas más alejadas. Pero para ello se requería tiempo, dinero y una amplia organización y planificación de locales, personal y apoyo institucional con el que los republicanos no siempre pudieron contar, aun a pesar de la confianza depositada en muchos ayuntamientos y demás instituciones locales. Si bien es cierto que la mayoría de los ayuntamientos solicitaron escuelas, el mantenimiento y cuidado de las mismas no siempre fue atendido como cuestión preferente, unas veces por asuntos económicos y otras, por razones ideológicas o mera desidia y desatención, sobre todo en las zonas más alejadas de los centros urbanos. Así se ha constatado en el estudio de los partidos murcianos. La mejora de las infraestructuras escolares, aunque planteada desde los gabinetes políticos, quedó como un asunto pendiente en la provincia.

El aumento del presupuesto educativo practicado a partir de 1932, en un contexto económico no muy favorable para el país, reflejó no obstante un manifiesto interés hacia la mejora de la educación y confirmaba, a pesar de algunos cambios políticos como el

del ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, el mantenimiento de gran parte de las reformas iniciadas en el abril precedente, mostrando una línea continuista tendente a la modernización educativa y cultural y al afianzamiento del régimen democrático en el país. El presupuesto se destinó mayoritariamente al aumento de la plantilla docente y al Plan Nacional de Cultura, considerado por Lázaro Flores como “el primer plan de construcciones escolares desarrollado en España” (Lázaro Flores, 1975, p. 116). Dicho Plan, con objetivos bien definidos, un plazo para alcanzarlos y la habilitación de los recursos necesarios, se dedicó íntegramente a la construcción de escuelas, ampliación, reparación y acondicionamiento de las ya existentes tratando de estimular a los sectores productivos, disminuir el desempleo y mejorar cualitativa y cuantitativamente la oferta educativa estatal. Así, la política destinada al fomento de construcciones escolares durante estos años hizo aumentar de forma considerable, tras el anterior impulso, el número de escuelas en el país, sobre todo en aquellas zonas donde las carencias eran mayores. Para el caso de la provincia de Murcia se contaron un total de 401 escuelas con mayor número de creaciones de escuelas rurales, la mayoría unitarias y mixtas. El deseo expresado por Llopis de “sembrar escuelas en todos los pueblos y aldeas” se hizo realidad en la provincia murciana durante el primer bienio republicano, y pese a las dificultades, la política escolar republicana “tuvo mayor aplicación en el medio rural que en el urbano” (Olmos Sánchez, 1997, p. 78).

De igual modo, la brecha que separaba los anhelos políticos de la realidad parecía acortarse: la escuela adecuada al contexto se dotaba de significado; en varia de la normativa aprobada se indicaba expresamente la necesidad de que el maestro diese a conocer la nueva Constitución del país a través de la escuela, con especial atención al principio de la escuela laica, y se insistía también en la necesaria vitalización de la vida escolar, en el fomento de actividades manuales, de paseos, excursiones al entorno y en la importante conexión entre escuela y comunidad. Misión asumida por muchos maestros y maestras murcianos durante estos años. En las memorias consultadas queda constancia de ello. También en el currículo primario se daba libertad al maestro para destacar las materias más vinculadas a la vida de cada localidad o región. Además, la aprobación del “Certificado de Estudios Primarios” como garante de la cultura ofrecida por la escuela, podía interpretarse de igual modo, como una alusión al medio rural, donde la tasa de absentismo escolar era elevada, otorgando así cierta flexibilidad en la asistencia, siempre y cuando se acreditase la adquisición de unos elementos de cultura básicos.

Sin embargo, muchos de los avances logrados durante los dos primeros años, pronto se vieron modificados y en ciertos casos interrumpidos. Entre 1933 y 1935 el cambio de ministros de Instrucción Pública fue constante y su falta de conexión y objetivos comunes evidenció la falta de una política educativa unificada, coordinada y coherente. Se ralentizó el proceso de creaciones y construcciones escolares que afectó de forma más acentuada a la necesitada escuela rural, y por el contrario, se incentivó la creación de centros privados. Así, se manifestó el fracaso de la sustitución, pues muchos de los nuevos centros privados fueron en realidad colegios religiosos disfrazados con ropajes de laicidad. En el caso murciano se crearon escasamente 128 escuelas durante el segundo bienio republicano, entre unitarias y mixtas y sin salir del marco regional, el cambio de orientación política se dejó sentir con amplios enfrentamientos ideológicos derivados de distintas concepciones sobre la educación que se revistió, al igual que en el resto del país, de un marcado carácter elitista. Mediante Orden ministerial se prohibió la coeducación al mismo tiempo que se reducía el gasto público general en política cultural. La Inspección Central y la inamovilidad en la designación de zonas, fueron suprimidas. Únicamente la creación del Frente Único de Maestros en 1934 integrado por la Asociación Nacional de Maestros, la Confederación Nacional, la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) y la Unión de Maestros, pudo suponer un avance respecto a la situación general del magisterio en lo concerniente a asuntos de tipo económico y administrativo, pero pronto surgieron discrepancias entre las asociaciones afiliadas que culminaron con su disolución. Mejor suerte tuvieron las llamadas instituciones complementarias de la escuela, sobre todo colonias, cantinas y roperos, que experimentaron un impulso sin precedentes durante la Segunda República en favor de la protección de la infancia más vulnerable. Sin embargo, su efecto sobre las escuelas rurales murcianas fue limitado, como ya se ha anotado arriba, sobre todo en lo relativo a la celebración de colonias destinadas a los menores del medio rural.

A partir de 1936 retomando la consideración de la enseñanza como atribución indeclinable del Estado, se trató de volver de nuevo a la política educativa de los primeros años. Así, se debía impulsar el ritmo de creación de escuelas primarias, inspeccionar la enseñanza privada y facilitar el acceso a los niveles de estudio medio, profesional y superior de la juventud obrera eliminando el carácter elitista que la educación había adquirido. También se puso hincapié en mantener y aumentar el fomento de cantinas, roperos, colonias y demás instituciones complementarias de apoyo a la escuela, sobre todo en los lugares en que mayormente se necesitaban. Entre las

medidas más significativas cabe subrayar el restablecimiento de la Inspección Central reponiendo en sus cargos a los funcionarios que habían sido desplazados y confirmando su inamovilidad, la aprobación de un crédito extraordinario para reactivar las obras del Plan Nacional de Cultura y la convocatoria de nuevas plazas para el magisterio con la adquisición de nuevos derechos perdidos durante el bienio anterior, la reactivación del “Certificado de Estudios Primarios”, el restablecimiento de los Consejos regionales de Primera y Segunda enseñanza, la anulación de la prohibición de la coeducación, el establecimiento de la obligatoria inspección médica de los escolares y la reanudación del proceso de sustitución de la enseñanza religiosa. De nuevo, la dignificación de la escuela, su democratización y su sentido y función social, pasaban a ser temas centrales en política educativa. Sin embargo, muchas de las medidas anunciadas quedaron algo difusas, el contexto sociopolítico era bien diferente ahora y no se contaba con sólidas propuestas ni con medios económicos suficientes para llevarlas a efecto. En el caso de la provincia de Murcia prácticamente no se documentan efectos de esta nueva vuelta política hacia el progresismo. En el marco europeo, el avance de los fascismos dibujaba un panorama donde la supervivencia de gobiernos democráticos se hacía cada vez más difícil, el levantamiento del 18 de julio interrumpiría además toda posibilidad de acción política y cambio en el terreno educativo.

En síntesis, la labor republicana en materia de educación durante los primeros años de gobierno puede calificarse de revolucionaria pues supuso una transformación importante de los principales aspectos que afectaban a la educación y sentó las bases de un modelo de organización escolar y democratización educativa que sería referente para la configuración del nuevo sistema educativo configurado a partir de 1970. Un asunto determinante en este sentido fue una mayor redistribución del gasto público en educación conducente a eliminar las acusadas diferencias entre las regiones españolas y a equilibrar los gastos por niveles invirtiendo la constante que primaba la inversión en los niveles secundario y superior (Terrón Bañuelos, 1997, p. 115). En lo concerniente más específicamente a la escuela rural, la influencia renovadora y la orientación y defensa que de la misma realizaron importantes maestros, maestras y sectores pedagógicos desde las páginas de la prensa especializada, fue sin duda relevante, sobre todo durante los primeros años y, por supuesto, sirvió de estímulo a muchos maestros y maestras rurales que anhelaban una nueva escuela y en cuya práctica cotidiana así lo manifestaron.

En relación con otras provincias españolas donde también la situación de la enseñanza pública era muy limitada como el caso de Huelva, Cádiz o Málaga¹ en el sur, Valencia en el sureste o Galicia, Asturias y Cantabria en el norte, en la provincia de Murcia sí se cumplieron muchas de las expectativas republicanas en materia de educación y enseñanza.

En cuanto a las creaciones y construcciones escolares, aun siguiendo un ritmo acelerado y asumiendo cierta falta de orden en las prioridades, pues se atendían y aceptaban todas las solicitudes recibidas en el Ministerio, podemos afirmar que durante la Segunda República sí existió un proyecto lógico en la configuración de una red escolar que equilibrase los profundos contrastes entre los centros urbanos y las áreas más periféricas de la provincia. De hecho, aun pudiendo aceptar que la falta era tanta que todavía resultaban insuficientes, el gran logro republicano en Murcia fue abrir escuelas donde antes no las había, posibilitando un aumento de la matrícula y la asistencia escolar, y donde ya existían, ampliar su número para reducir así la ratio por alumno, tratando de extender también al campo la graduación en la enseñanza. La política escolar republicana murciana centró su atención en la escuela primaria como vehículo de reforma social y como núcleo educativo y cultural a partir del cual aumentar las tasas de alfabetización en cada uno de los municipios que conformaban la provincia. La evidencia de los resultados en este análisis sobre la escuela rural demuestra que en Murcia la política ministerial alcanzó a realizar en la práctica muchas de sus propuestas en lo relativo al aumento de la red escolar y dotación de material pedagógico, al incremento del número de docentes y mejoras en su formación tanto académica como profesional. El aumento de la escolarización y asistencia a las aulas durante el período republicano, aún con tímidas cifras, supuso además la progresiva extensión de la alfabetización a grupos sociales y de edad cada vez más amplios, conllevando en palabras de Viñao Frago “el paso de la exclusión a la inclusión educativa” (2004, p. 230) y marcando ya un proceso alfabetizador gradual y progresivo mantenido en el tiempo. El proceso de alfabetización en el sur irá acortando distancias respecto al norte avanzando proporcionalmente más rápido. Por sexos, además, debido a un aumento cada vez mayor de la demanda, la escolarización intensiva y la presión social, las

¹ Para conocer su situación y el efecto de las medidas republicanas se debe consultar: para el caso de Huelva, Domínguez Domínguez (1999), para Cádiz, Benvenuty Morales (1985) y Málaga, Caballero Cortés (1995 y 2009). En estas provincias los logros republicanos fueron más reducidos frente a casos como el de Cantabria (Llano Díaz, 2013), Asturias (Mato Díaz, 1992) o Galicia (Costa Rico, 1982).

mujeres irían ganado terreno de forma lenta pero gradual, en el proceso alfabetizador (Terrón Bañuelos, 1997, p. 115).

Los principios pedagógicos referentes a una escuela renovada se dejaron sentir de igual modo en las aulas mediante actividades plasmadas en el trabajo diario de muchos maestros y maestras murcianos, auténticos reformadores de la escuela rural. Acciones complementarias a la escuela como la fundación de cantinas, roperos y sobre todo bibliotecas, tuvieron un efecto positivo en las escuelas de los pueblos concentrando en torno a las mismas obras de significación social para la comunidad. De igual modo, las Misiones Pedagógicas supusieron un aliento de cultura para el aislado medio rural y una toma de contacto con nuevos conocimientos más amplios y variados que los existentes en el medio circundante. Otros puntos del programa reformista como el relativo a la sustitución de la enseñanza religiosa, el de la administración y gestión del sistema educativo o el sostenimiento de las creaciones y construcciones escolares tuvieron un menor grado de impacto, quizá fueron los aspectos donde se trabajó de forma menos consciente. La implantación de una escuela laica no sólo resultó un fracaso en Murcia, extensible al resto de provincias españolas², sino que originó un amplio debate social y un continuo enfrentamiento entre los sectores defensores de la Iglesia católica y por tanto de una escuela confesional, y los partidarios de la libertad de conciencia en las aulas. Tampoco la actuación en Murcia de los Consejos de protección escolar cumplió lo legislado y fracasaron en su misión de ser un beneficio para la educación y la cultura del pueblo. Igualmente fallido resultó el mantenimiento y cuidado de las nuevas creaciones y construcciones escolares. La falta de medios económicos y la pasividad hacia el medio rural de algunos ayuntamientos son causas que contribuyen a entender esta problemática. Muchos locales habilitados para escuelas, que fueron la mayoría respecto a las nuevas construcciones, en Murcia al igual que en el resto de las provincias españolas, no cumplieron unas mínimas condiciones de habitabilidad e higiene, siendo continuas y numerosas las quejas por parte del magisterio. En cuanto a las construcciones, aunque se avalaron muchos nuevos proyectos de escuelas rurales acondicionados al medio y siguiendo modelos propios de la arquitectura regional, no

² Anota Calvo Villar respecto a Soria “En general, la provincia de Soria se mantuvo permeable al reto de crear y construir las escuelas necesarias, pero rechazó abierta y duramente modelos progresistas como la escuela única, prácticas educativas laicas, la secularización de la enseñanza y la pérdida de todo poder eclesiástico sobre la enseñanza, al sustituir a las Órdenes y Congregaciones Religiosas” (1995, p. 684). En Navarra se organizaron duras campañas de prensa contra la entrada en vigor de las medidas laicistas (Berruezo Albéniz, 1991, p. 58), similares a las acontecidas en Murcia.

todos se llevaron a efecto, muchos diseños fueron modificados y su construcción muy dilatada en el tiempo; en este caso, la política ministerial quedó muy por detrás de los anhelos de sus gobernantes.

De forma evidente los políticos republicanos no pudieron resolver todos los problemas relacionados con la educación y la escuela que hallaron tras ganar las elecciones. No obstante, los logros alcanzados superaron a los fracasos, al menos en la provincia de Murcia, tal como ha quedado reflejado en las líneas precedentes. La voluntad política por conseguir una mejora educativa extensible a todos los rincones de la geografía española se hizo patente en todas las provincias, con una mayor visibilización e impacto en aquellas regiones más precisadas, y Murcia lo era. Ningún gobierno anterior había considerado la educación de toda la población como uno de sus objetivos prioritarios y ésta, fue sin duda la gran victoria de la Segunda República. Muchos de los principios educativos planteados en su programa reformista tendentes a la democratización educativa continúan, con el debido margen temporal, siendo aspectos referentes de nuestro sistema de educación: la garantía de la igualdad de oportunidades, la atención preferente a la escuela rural, la defensa de una escuela contextualizada y adaptada al medio, el ideal de una escuela que unifique de una forma más estrecha todos los grados de enseñanza y facilite el paso de un ciclo a otro, la formación y perfeccionamiento del magisterio, el reclamo de una escuela más abierta y participativa en la comunidad, el respeto a la libertad de creencias, el planteamiento de un curriculum orientado a un aprendizaje real y al fomento de la convivencia, la necesaria innovación pedagógica y una mayor autonomía en la gestión de los centros escolares, en el manejo de sus recursos e infraestructuras. Derechos educativos esenciales reclamados ahora por nuevos movimientos sociales bajo la diversa denominación de mareas, redes, foros, coordinadoras, colectivos, plataformas, etc., a los que se suman lo que queda de grupos fundados en los años setenta, como el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) o los movimientos de renovación pedagógica (MRP), la Federación de Padres y Madres del sector público, partidos considerados de izquierda y sindicatos de enseñanza “de clase” o de estudiantes, que pretenden cambios orientados a la defensa y constante mejora de la educación pública (Terrón Bañuelos y Viñao Frago, 2018, p. 114).

Del mismo modo que las sociedades del presente, el período republicano no estuvo exento de contradicciones, pues éstas forman parte consustancial a las mismas. Durante el turbulento periodo histórico de entreguerras el contexto internacional era todo menos

favorable a una política democrática consensuada. Reacción, reforma y revolución fueron conceptos que afectaban en distinta medida también al resto de países europeos (López Villaverde, 2017, pp. 427-428). Tras la Gran Guerra el liberalismo se hallaba en decadencia y los espíritus conservadores se sintieron acosados y seducidos por las nuevas corrientes de la política antidemocrática de los movimientos fascistas, garantes del mantenimiento de un cierto orden social controlado. En España, el asalto militar a la democracia y posterior triunfo del franquismo que impuso una larga dictadura, ahogaron la obra de reforma política, económica, social y cultural de los republicanos más progresistas. El faro que guiaba las esperanzas de la política republicana y su anhelo de alterar la secular historia de España no puede interpretarse correctamente sin entender aquel contexto. Sin embargo, aquella historia no forma parte exclusivamente del pasado. “Toda historia, escribió el filósofo e historiador Benedetto Croce, es historia contemporánea” (1920, p. 4). Sin duda, su influencia es lejana, las sociedades actuales han cambiado mucho, también la ruralidad se ha vuelto mucho más difusa, como no podría ser de otro modo, con respecto al pasado, pero la política educativa de la Segunda República continúa siendo un fértil campo de estudio y experimentación para construir la educación del futuro.

REFERENCIAS Y FUENTES¹

1. Fuentes primarias

1.1. Fuentes primarias de archivo²

Archivo Centro Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME). Universidad de Murcia.

- Archivo Personal de Don Basilio Sáez Toral.

Archivo de la Escuela Normal de Murcia (AENM). Inventario Fondo Magisterio.

- Actividades extraescolares: Excursiones y Viajes de estudios.
- Claustro (1913-1935).
- Correspondencia de salida. Residencia Normalista (1932).
- Minuta Asociación Antiguos Normalistas murcianos A.D.A.N.M.

Archivo General de la Administración (AGA).

- Proyecto de asociación de vecinos de Puerto Lumbreras, Lorca. L. Prieto Bancés. AGA-TOP-32-62-LEG-19429-00001.
- Proyecto de Escuela Asociación Proinfancia Cartagena. AGA-TOP-32-62-LEG-19423-00001.
- Proyecto de Escuela de Fuente Álamo. E. Arana Angulo. AGA-TOP-32-62-LEG-19347-00006 (Legajo 32/62/19.347, p. 2rev y Planos).
- Proyecto de Protección de Menores en Isla Plana. L. Ros Costa. AGA-TOP-32-62-LEG-19413-00003 (Legajo 32/62/19.413, pp. 3-5-36).
- Memoria-Proyecto de tres escuelas graduadas para niños y niñas en Pozo Estrecho, Legajo 32/62/19.423, pp. 36 y 79.

Archivo General de la Región de Murcia (AGRM).

- Cuentas del Patronato para el Mejoramiento de la Cultura del año 1905. Código referencia: IAX,1352/11.

¹ La lista de referencias y fuentes se ha elaborado siguiendo las pautas del documento “Normas de estilo en la redacción de trabajos académicos. Resumen, selección, ejemplos y adaptación al español de normas APA, 6ª edición” por Agustín Romero Medina, Versión de diciembre 2015 y del manual American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (6 ed.). México, D.F.: El Manual Moderno.

² En la descripción de los documentos de archivo se ha tratado de ser lo más uniforme posible, aunque se ha respetado la denominación y clasificación de los documentos según cada archivo.

- Murcia. Explanada del Arenal. Código referencia: FOT_POS,004/059.
Recuperado de
https://archivogeneral.carm.es/archivoGeneral/arg.detalle_documento?idDetalle=3810063&pidses=0
- Murcia. Paisaje de la huerta. Código referencia: FOT_POS,002/009.
Recuperado de
https://archivogeneral.carm.es/archivoGeneral/arg.detalle_documento?idDetalle=3788797&pidses=0
- Murcia. Un rincón de la huerta. Código referencia: FOT_POS,002/014.
Recuperado de
https://archivogeneral.carm.es/archivoGeneral/arg.detalle_documento?idDetalle=3790105&pidses=0
- Panfleto de llamamiento a los católicos murcianos a un mitín en defensa de la religión en las escuelas. Código referencia: FM,1036/32. 1931.
- Proyecto de grupo escolar para el ayuntamiento de Fuente Álamo en Balsapintada. Arquitecto: Eladio Arana Angulo. Código referencia: EDUCACIÓN,17926/1. 1935.
- Proyecto de grupo escolar y vivienda de los maestros para el ayuntamiento de San Pedro del Pinatar en Los Sáez. Arquitecto: Eladio Arana Angulo. Código referencia: EDUCACIÓN,17926/2. 1935.
- Proyecto de grupo escolar y vivienda de los maestros para el ayuntamiento de San Pedro del Pinatar en casco de la población. Arquitecto: Eladio Arana Angulo. Código referencia: EDUCACIÓN,17926/3. 1935.
- Proyecto de grupo escolar y vivienda de los maestros para el ayuntamiento de San Pedro del Pinatar en Los Cuarteros. Arquitecto: Eladio Arana Angulo. Código referencia: EDUCACIÓN,17927/1. 1935.
- Proyecto de grupo escolar para el ayuntamiento de Jumilla. Arquitecto: Eladio Arana Angulo. Código referencia: EDUCACIÓN,17926/5. 1935.
- Proyecto de grupo escolar para el ayuntamiento de Totana en Paretón y Canteros. Arquitecto: Eladio Arana Angulo. Código referencia: EDUCACIÓN,17926/4. 1936.
- Registro de actas del Consejo Provincial de Primera Enseñanza de Murcia. Años 1931-1934. Código referencia: EDUCACIÓN,5901. Recuperado de

- https://archivogeneral.carm.es/archivoGeneral/arg.detalle_documento?idDetalle=566910&pidses=0
- Registro de escuelas y maestros (Libro 2). Código referencia: E,1212. Signatura de procedencia: CEC,22883. Recuperado de https://archivogeneral.carm.es/archivoGeneral/arg.detalle_documento?idDetalle=4143528
 - Registro de escuelas y maestros (Libro 3). Código referencia: E,1213. Signatura de procedencia: CEC,22884. Recuperado de https://archivogeneral.carm.es/archivoGeneral/arg.detalle_documento?idDetalle=4143529&pidses=0
 - Registro de escuelas y maestros (Libro 4). Código referencia: EDUCACIÓN,56288/1. Signatura de procedencia: CEC,22885. Recuperado de https://archivogeneral.carm.es/archivoGeneral/arg.detalle_documento?idDetalle=4155234&pidses=0
 - Registro de escuelas y maestros (Libro 5). Código referencia: EDUCACIÓN,56288/2. Escuelas creadas desde el año 1931 a 1934. Signatura de procedencia: CEC,22886. Recuperado de https://archivogeneral.carm.es/archivoGeneral/arg.detalle_documento?idDetalle=4155235&pidses=0
 - Registro de escuelas y maestros (Libro 6). Código referencia: EDUCACIÓN,56288/3. Escuelas creadas desde el año 1933 a 1936. Signatura de procedencia: CEC,22887. Recuperado de https://archivogeneral.carm.es/archivoGeneral/arg.detalle_documento?idDetalle=4155236&pidses=0
 - Reportaje fotográfico de las Escuelas Graduadas de la Trinidad (actual Colegio Andrés Baquero). Código referencia: FOT_POS,084/011-015. Recuperado de https://archivogeneral.carm.es/archivoGeneral/arg.detalle_documento?idDetalle=2504728&pidses=0
 - Reportaje fotográfico de las Escuelas Graduadas de San Antolín (actual Colegio García Alix). Código referencia: FOT_POS,084/016-020. Recuperado de https://archivogeneral.carm.es/archivoGeneral/arg.detalle_documento?idDetalle=2505007&pidses=0
 - Retrato de grupo de alumnas y profesoras del colegio de Doña Filomena. Código referencia: FR,AFM-025-005. Recuperado de

https://archivogeneral.carm.es/archivoGeneral/arg.detalle_documento?idDetalle=4578754&pidses=0

Archivo Histórico de la Región de Murcia (AHRM). Proyecto Carmesí.

- Álbum Familiar de San Javier. Escuelas. Recuperado de <https://www.regmurcia.com/servlet/s.SI?METHOD=LSTIMGMUNICIPIOS&sit=c,373,m,139,serv,Carmesi,tm,705>
- Colección Archivo Casaú, Edificios exteriores. Escuelas y Colegios. Recuperado de <https://www.regmurcia.com/servlet/s.SI?METHOD=DENTROCARPETASFOTOS&sit=c,373,m,139,serv,Carmesi,ofscarpeta,0&idc=2&idtm=625&id=16315>

Archivo Municipal de Abarán (AMAb).

- Actas Capitulares.

Archivo Municipal de Alguazas (AMAl).

- Escuelas y maestros.

Archivo Municipal de Águilas (AMA).

- Actas Capitulares.

Archivo Municipal de Archena (AMAr).

- Actas Capitulares.
- Caja 191/1, Oficio de salida: 27/06/1939, nº 329 y 29/07/1939, nº 434.

Archivo Municipal de Calasparra (AMCl).

- Actas Capitulares (1932-1935).
- Acta de entrega del edificio escolar al Ayuntamiento, 15/10/1930.

Archivo Municipal de Campos del Río (AMCR).

- Fondo fotográfico.

Archivo Municipal de Caravaca (AMCa).

- Actas Capitulares (1931-1934).
- Ejemplares del periódico *Infancia Escolar*.

Archivo Municipal de Cartagena (AMC).

- Actas Capitulares (1931-1936).
- Actas de las sesiones del Consejo Local de Primera Enseñanza (1931-1938). Código de referencia ES.30016.AM-Archivo Municipal-Depósito Parque de Artillería CA23525 00003
- Caja 1.273. Educación Nacional.
- Caja 1.276.

- Caja 1.277. Educación Nacional, años 1935-1937.
- CH-523.
- Expedientes de obras 1928/1930, legajo CH00946.
- Legajo 1.276.
- Legajo CH00910, Exp. 31.
- Memoria del proyecto para escuelas de la ciudad de Cartagena.
- Proyecto de escuela de 20 grados.

Archivo Municipal de Cehegín (AMCe).

- Actas del Consejo Local de Primera Enseñanza (1932-1935).

Archivo Municipal de Cieza (AMCi).

- Actas Capitulares.
- Actas del Consejo Local de Primera Enseñanza (1932-1936).

Archivo Municipal de Fuente Álamo (AMFA).

- Carpeta archivo del Consejo Local de 1ª Enseñanza de Fuente Álamo de Murcia promulgado en 13 de julio de 1931. Servicios públicos.
- Inventario de material de la escuela de niñas de El Mingrano, Fuente Álamo.
- Varios: escritos de maestros y maestras, correspondencia... sin orden ni catalogación en archivo.

Archivo Municipal de La Unión (AMLU).

- Actas Capitulares (1931-1936).

Archivo Municipal de Las Torres de Cotillas (AMLTC).

- Actas Capitulares.

Archivo Municipal de Librilla (AMLi).

- Actas Capitulares.
- Actas de la Junta Local de Instrucción Pública.

Archivo Municipal de Lorca (AML).

- Actas Capitulares (1931-1936).
- Actas del Consejo Local de Primera Enseñanza (1932-1938).
- Actas de la Junta Local Instrucción Pública (1877-1904).

Archivo Municipal de Mazarrón (AMMa).

- Actas Capitulares (1932-1934).
- Proyecto de escuela graduada de Primera Enseñanza para la villa de Mazarrón.

Archivo Municipal de Moratalla (AMMo).

- Actas del Consejo Local de Primera Enseñanza.

Archivo Municipal de Murcia (AMM).

- Actas Capitulares (1931-1936).

Archivo Municipal de San Javier (AMSJ).

- Actas del Consejo Local de Primera Enseñanza (1931-1936).
- Actas de la Junta Local de Instrucción Pública (1931-1936).
- Actas, oficios, nombramientos, tomas de posesión y cese de maestros.
- Correspondencia escolar (1931-1939).
- Creación, reforma, traslado y cierre de centros escolares (1931-1936).
- Documentos de entrada.
- Expedientes de creación y reforma de escuelas del ayuntamiento de San Javier.
- Fondo fotográfico.
- Inventario de muebles.
- Listas de niños escolarizados.
- Memoria del maestro de la escuela de niños de La Calavera para el curso escolar 1924- 1925.
- Memorias de proyectos de grupos escolares en Roda, Pozo Aledo, Los Sáez y La Ribera.
- Nombramientos miembros del Consejo Local (1931-1938).
- Proyecto de un grupo escolar para San Javier.

Archivo Municipal de Torre Pacheco (AMTP).

- Actas del Consejo Local de Primera Enseñanza, contiene creación y construcción escolar y actas de posesión y cese de maestros (1930-1936).
- Informe sobre condiciones higiénicas de escuelas, 1929. Legajo 92. Expediente 8. Nº registro 1581.
- Petición colonia escolar, 1935. Legajo 92. Expediente 37. Nº registro 1610.
- Población escolar 1932. Legajo 92. Expediente 14. Nº registro 1587.
- Reclamación de vecinos ante el estado ruinoso de los locales escolares, 1935. Legajo 92. Expediente 41. Nº registro 1614.
- Solicitud granja agrícola 1936. Legajo 80. Expediente 161. Nº registro 998.
- Sobre organización de una sección pecuaria en el Campo Agrícola escolar, 1934. Legajo 8. Expediente 155. Nº registro 992.
- Solicitud escuelas por vecindario, 1936. Legajo 92. Expediente 43 a 45. Nº registro 1616 a 1618.

- Solicitud cantinas escolares, 1935. Legajo 92. Expediente 38. Nº registro 1611.
- Solicitud alquileres casas de maestro, 1935 y 1936. Legajos 921 y 92. Expedientes 36, 39 y 46. Nº registro 1609, 1612 y 1619.
- Solicitudes indemnización de maestros por alquiler de casa habitación.
- Subvención para cantina escolar en Torre Pacheco, Los Meroños y Lo Ferro. Legajo 92. Expediente 34. Nº registro 1607.

Archivo del Patronato Carmen Conde y Antonio Oliver (APCCAO).

- Documentos personales y de función, Caja 1, Documentos personales de Carmen Conde, Documentos académicos y los que facultan el ejercicio de una profesión y/o actividad: Anotaciones manuscritas por Carmen Conde sobre la Escuela del Retén (8-11 enero 1934).
- Dosieres, caja 9, Universidad Popular. Misiones pedagógicas realizadas por Carmen Conde y Antonio Oliver (marzo 1935). Informes manuscritos:
 - Nº 1: 13 marzo 1935, Valladolid, en la Escuela Nacional de Niños del maestro Francisco Pérez Cánovas.
 - Nº 2: 13 marzo 1935, por la tarde, Valladolid, en la Escuela Nacional de Niños del maestro Francisco Pérez Cánovas (la maestra de Valladolid, Concha Crespo López) con asistencia de niños y niñas del pueblo y los de la Escuela Mixta de Cabecico del Rey, a cargo de José Seiquer Coll.
 - Nº 3: 13 marzo 1935, sesión de adultos en un solar techado.
 - Nº 4: 14 marzo 1935, Corvera, sesión en la Escuela de Niñas, con los niños (participan también Manuel Durán y José Vidal).
 - Nº 5: 14 marzo 1935, por la tarde, Corvera, en la Escuela.
 - Nº 6: 14 marzo 1935, por la noche, Corvera, sesión de adultos.
 - Nº 7: 15 marzo 1935, La Murta (en pleno Carrascoy), por la mañana, sesión para pequeños y mayores, al aire libre, con el maestro Antonio Pérez Cánovas.
 - Nº 8: 15 marzo 1935, La Murta, sesión infantil en la escuela, con niños y niñas y el maestro Antonio Pérez Cánovas (participan también la maestra de 1ª enseñanza Irene Pérez y José Vidal).
 - Nº 9: 15 marzo 1935, La Murta, a las 19'30 h., sesión de adultos (participan también Irene Pérez y José Vidal).

Nº 10: 16 marzo 1935, Cañadas del Romero (Mazarrón), en la Escuela de niñas y niños de los maestros Ginés Capel Ruiz y María Esquembre (participan también Irene Pérez y José Vidal).

Nº 11: 16 marzo 1935, Cañadas del Romero, a las 20 h., sesión de adultos (participa también Irene Pérez).

Nº 12: 18 marzo 1935, La Azohía, por la mañana, con los niños en la playa.

Nº 13: 18 marzo 1935, La Azohía, a las 15 h., sesión en un local de guerra cedido por el Capitán López Pinto. Asisten niños y niñas de La Azohía y Los Campillos con los maestros Félix Ayora Gómez y Cristóbal Izquierdo (participa también Manuel Durán).

Nº 14: 18 marzo 1935, La Azohía, sesión de adultos. Interviene también el maestro Félix Ayora.

Nº 15: 18 marzo 1935, en Campillo de Adentro (Mazarrón), a las 23 h. s sesión de niños y adultos.

Nº 16: marzo 1935, El Albujón, a las 18 h., sesión para niños y adultos en la Escuela Nacional de niños de los maestros José Carrillo Briz y Antonia Martínez García.

Hoja manuscrita por Antonio Oliver con anotaciones sobre el coste de las Misiones.

Hoja con relación de otros gastos: telegrama a Val del Omar (“Valdelomar” es como está escrito), carta al Gobernador Civil y transporte de materiales desde la estación a la Universidad Popular.

Hoja manuscrita por Carmen Conde con canciones del Cancionero popular murciano.

Hoja manuscrita por Antonio Oliver con relación de materiales utilizados en las Misiones de marzo de 1935: lista de libros recibidos, aparato fotográfico Kodak con película, baterías y acumuladores.

Dos planos de la Misión Pedagógica de marzo de 1935, dibujados por Antonio Oliver.

Habilitación y pagaduría del Patronato de Misiones Pedagógicas: Antonio Oliver ingresa el sobrante de la entrega para la Misión por pueblos de Murcia (Madrid, 1 abril 1935).

- Fotografías y recortes de prensa. Fotos de Carmen Conde. Carmen Conde con sus alumnos en la Escuela Nacional de párvulos de El Retén. 8 enero 1934.
- Fotografías y recortes de prensa. Fotos de Carmen Conde. Carmen Conde en La Murta, de Misiones Pedagógicas, escuchando un disco del archivo de la palabra. 15 marzo 1935.
- Producción literaria, caja 6, Estudios, ensayos, biografías, memorias:
 - Sobre Escuela y cultura, antes de 1936 (notas): Casas de cultura.
 - Contra el abandono de la Escuela Nacional: 6 hojas manuscritas [Sobre la Escuela de El Retén en 1933] (manuscrito).
 - Encuesta infantil: 2 hojas manuscritas.
 - Divagaciones en el vacío. Los pobres y los niños en los programas de festejos (1934): 4 hojas mecanoscritas.

Ayuntamiento de Cartagena. Fondo fotográfico.

Ayuntamiento de Totana.

Ayuntamiento Villar del Arzobispo, Valencia.

Centro documental de la Memoria Histórica.

- Ropero Escolar Rosario de Beniel (Murcia). Código de referencia:ES./4.

Colegio Oficial Arquitectos Región de Murcia, COAMU.

Educarm. Fondo fotográfico.

- CEIP bilingüe Virgen de Guadalupe. Historia del Colegio. Fotos históricas de la escuela en Guadalupe.

Memoria Histórica de la Región de Murcia.

Recuperado de <https://www.memoriahistoricaregiondemurcia.com/>

1.2. Fuentes primarias impresas

1.2.1. Documentación estadística

Comisión de Estadística General del Reino (1859). *Anuario Estadístico de España correspondiente al año 1858*. Madrid: Imprenta Nacional.

Dirección General de Estadística (1870). *Anuario estadístico de España, 1866-1867*. Madrid: Establecimiento Tipográfico de M. Minuesa.

Dirección general del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística (1933). *Nomenclátor de las ciudades, villas, lugares, aldeas y demás entidades de población de España. Provincia de Murcia, 1930*. Madrid: Augusto Boué Alarcón.

- Junta General de Estadística (1862/1863). *Anuario Estadístico de España, 1860: 1861*. Madrid: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1971). *Datos y cifras de la enseñanza en España*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico (1913). *Anuario Estadístico de España, Año I, 1912*. Madrid: Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico (1916). *Anuario Estadístico de España, Año II, 1915*. Madrid: Imprenta de los sobrinos de la sucesora de M. Minuesa de los Ríos.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Oficina de Informaciones, Publicaciones y Estadística (1925). *La primera enseñanza en Madrid 1924*, Madrid: Talleres del Instituto geográfico.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1926). *Estadística de edificios-escuelas*. Madrid: Imprenta de Sordomudos y de Ciegos.
- Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria. Dirección General de Estadística (1924). *Anuario Estadístico de España, Año IX, 1922-23*. Madrid: Establecimiento Tipográfico Sucesores de Rivadeneyra.
- Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria. Jefatura Superior de Estadística (1925). *Anuario Estadístico de España, Año X, 1923-24*. Madrid: Establecimiento Tipográfico Sucesores de Rivadeneyra.
- Ministerio de Trabajo y Previsión. Dirección General del Instituto Catastral y de Estadística (1931). *Anuario Estadístico de España Año XV. 1929*, Madrid: Sucesores de Rivadeneyra Artes Gráficas.
- Ministerio de Trabajo, Sanidad y Previsión. Subdirección General de Estadística (1936). *Pequeño Anuario Estadístico de España Año I. 1936*, Madrid: Talleres tipográficos Plutarco.
- Ministerio de Trabajo. Dirección General de Estadística (1943). *Censo de la población de España según el empadronamiento hecho en la Península e islas adyacentes y posesiones del norte y costa occidental de África el 31 de diciembre de 1940*. Tomo I. Madrid.
- Ministerio de Trabajo. Dirección General de Estadística (1943). *Anuario Estadístico de España. Año XX*. Madrid: INE.

Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística (1932). *Anuario Estadístico de España. Año XVI, 1930*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra (s.a.) Artes Gráficas.

Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística (1932). *Censo de la población de España el 31 de diciembre de 1930*. Tomo III. Madrid: Talleres del Instituto geográfico y catastral.

Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística (1933). *Anuario Estadístico de España. Año XVII, 1931*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra (s.a.) Artes Gráficas.

Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística (1934). *Anuario Estadístico de España. Año XVIII, 1932- 1933*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra (s.a.) Artes Gráficas.

Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística (1935). *Anuario Estadístico de España. Año XIX, 1934*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra (s.a.) Artes Gráficas.

Servicio General de Estadística (1927). *Anuario Estadístico de España. Año XII, 1925- 26*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra (s.a.) Artes Gráficas.

1.2.2 Documentación legislativa.

Constitución Política de la Monarquía Española (1812) de 19 de marzo.

Constitución de la Monarquía Española (1876). *Gaceta de Madrid*, 184, de 2 de julio, 9-12.

Cortes Constituyentes (1873). Ley excluyendo a los niños y niñas menores de 10 años del trabajo en fábricas, talleres, fundiciones o minas, y fijando las horas de trabajo en las mismas. *Gaceta de Madrid*, 209, de 28 de julio, 1.193.

Dirección General de Primera enseñanza (1917). Circular relativa a la estadística anual de Instrucción primaria. *Gaceta de Madrid*, 174, de 23 de junio, 764-768.

Dirección general de Primera enseñanza (1931). Circular relativa a que sean retirados de las Escuelas los retratos de D. Alfonso y otros símbolos de la extinguida Monarquía y a sustituir la bandera bicolor por la bandera republicana. *Gaceta de Madrid*, 115, de 25 de abril, 324.

Dirección general de Primera enseñanza (1931). Circular dictando normas para orientar y facilitar la interpretación y aplicación, en lo que se refiere a la enseñanza

- primaria, del Decreto de 6 del mes actual. *Gaceta de Madrid*, 142, de 22 de mayo, 874-875.
- Dirección general de Primera enseñanza (1931). Dando instrucciones para la ejecución del Decreto de 3 de Julio último, por el cual se establecen nuevas y convenientes normas para el ingreso en el Magisterio primario, mediante la organización de cursillos de selección profesional. *Gaceta de Madrid*, 239, de 27 de agosto, 1.476-1.477.
- Dirección general de Primera enseñanza (1931). Publicando la convocatoria para el cursillo y prácticas especiales a que se han de someter los Maestros que tomaron parte en las oposiciones de 1928 y dictando las normas para la ejecución del Decreto de 24 de Julio último. *Gaceta de Madrid*, 239, de 27 de agosto, 1.477-1.478.
- Dirección general de Primera enseñanza (1932). Circular a los Inspectores de Primera enseñanza y Presidentes de los Consejos locales, provinciales y universitarios de Protección escolar. *Gaceta de Madrid*, 14, de 14 de enero, 383.
- Dirección general de Primera enseñanza (1934). Circular disponiendo que, a partir del día primero del curso próximo, todos los Maestros nacionales realicen, por lo menos una vez al menos, excursiones instructivas. *Gaceta de Madrid*, 221, de 9 de agosto, 1.389.
- Dirección general de Primera enseñanza (1934). Circulares a los Maestros nacionales, Inspectores-Jefes de Primera enseñanza y Directores de Escuelas Normales. *Gaceta de Madrid*, 87, de 28 de marzo, 2.357-2.358.
- Dirección general de Primera enseñanza (1936). Rectificaciones a Órdenes publicadas en la *Gaceta de Madrid* del día de ayer, relacionadas con el servicio de construcciones escolares. *Gaceta de Madrid*, 53, de 22 de febrero, 1.540.
- Jefatura del Estado (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE*, 187, de 6 de agosto, 12.525-12.546.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1983). Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. *BOE*, 112, de 11 de mayo, 13.109-13.110.
- Ministerio de Fomento (1857). Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península e Islas adyacentes, lo que se cita. *Gaceta de Madrid*, 1.710, de 10 de septiembre, 1-3.

- Ministerio de Fomento (1869). Decreto dictando varias disposiciones para la construcción de Escuelas públicas de Instrucción primaria. *Gaceta de Madrid*, 23, de 23 de enero, 1-2.
- Ministerio de Fomento (1883). Real decreto dictando reglas para la aplicación de los créditos que comprende el art. 4.º, cap. 15 del presupuesto de gasto del Ministerio de Fomento con el fin de mejorar la instrucción popular. *Gaceta de Madrid*, 280, de 7 de octubre, 61-62.
- Ministerio de Fomento (1892). Real orden dictando disposiciones relativas al fomento de las colonias escolares. *Gaceta de Madrid*, 209, de 27 de julio, 353-354.
- Ministerio de la Gobernación (1900). Ley dictando disposiciones para que los menores de ambos sexos que no hayan cumplido diez años no sean admitidos en ninguna clase de trabajos. *Gaceta de Madrid*, 73, de 14 de marzo, 875-876.
- Ministerio de Hacienda (1931). Ley concediendo dos suplemento de crédito por un importe total de 12.886.167 pesetas al vigente presupuesto de gastos del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes, para la creación de Escuelas y mejora de sueldos de Maestros y Maestras del segundo Escalafón. *Gaceta de Madrid*, 296, de 23 de octubre, 436.
- Ministerio de Hacienda (1932). Ley disponiendo que, con aplicación a la ejecución del plan de construcción de Escuelas, se autoriza al Gobierno para emitir, en una o varias veces, Deuda del Estado en las condiciones que se determinan. *Gaceta de Madrid*, 262, de 18 de septiembre, 2.026-2.028.
- Ministerio de Hacienda (1936). Decreto-ley concediendo un crédito extraordinario de 28.975.001 pesetas con 78 céntimos al vigente presupuesto del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes, con destino a satisfacer obras del Plan Nacional de Cultura. *Gaceta de Madrid*, 57, de 26 de febrero, 1.611.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1901). Real decreto autorizando al Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento, a partir del que se forme para el año 1902, incluya las partidas necesarias, conforme a las disposiciones de este decreto, para el pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas de primera enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 303, de 30 de octubre, 497-499.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1904). Real decreto disponiendo que la construcción, reparación y conservación de los edificios destinados a

- Escuelas públicas esté a cargo de los respectivos Ayuntamientos. *Gaceta de Madrid*, 271, de 29 de septiembre, 1.097-1.099.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905). Real decreto sobre subvenciones para construcción de edificios destinados a Escuelas públicas. *Gaceta de Madrid*, 119, de 29 de abril, 405-406.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1910). Real decreto sobre reorganización de la Escuelas de primera enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 162, de 11 de junio, 548-550.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1911). Real orden disponiendo se expidan nuevos títulos administrativos de 2.000 pesetas a los Maestros y Maestras que se indican. *Gaceta de Madrid*, 56, de 25 de febrero, 554.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1911). Real decreto disponiendo que la Dirección General de Primera enseñanza se encargue de organizar las Colonias escolares a que se refiere el crédito consignado en el artículo 2.º, capítulo 6.º del presupuesto vigente de este Ministerio, con arreglo a las disposiciones que se indican. *Gaceta de Madrid*, 140, de 20 de mayo, 502-503.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1911). Real decreto declarando que para estimular la constitución y fomento de Sociedades mutualistas de alumnos de las Escuelas primarias oficiales, este Ministerio bonificará las imposiciones colectivas y las individuales de aquel carácter en una cuantía variable, según los créditos de que se disponga. *Gaceta de Madrid*, 195, de 14 de julio, 184-185.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1920). Real decreto relativo a la construcción de edificios escolares. *Gaceta de Madrid*, 333, de 28 de noviembre, 880-883.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1922). Real orden confirmando a D. Pedro Cerdán y Martínez en el cargo de Arquitecto Director de las obras de reparación, ampliación y reforma en los edificios de este Ministerio en la provincia de Murcia. *Gaceta de Madrid*, 343, de 9 de diciembre, 1.020.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1928). Real decreto relativo a la obligación que tienen los Ayuntamientos de construir, instalar y conservar las Escuelas nacionales de primera enseñanza en locales que reúnan condiciones higiénicas y pedagógicas. *Gaceta de Madrid*, 197, de 15 de julio, 245-248.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto derogando todas las disposiciones dictadas contra el uso del catalán en las Escuelas primarias;

disponiendo que en las Escuelas maternas y de párvulos la enseñanza se dé exclusivamente en lengua materna, castellana o catalana, e igualmente en Las Escuelas primarias, y que en éstas se enseñe a los alumnos catalanes, a partir de los ocho años, el conocimiento y práctica de la lengua española. *Gaceta de Madrid*, 120, de 30 de abril, 413-414.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto relativo a la composición del Consejo de Instrucción pública y a la organización del trabajo en el mismo. *Gaceta de Madrid*, 125, de 5 de mayo, 537-539.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Orden creando tres Comisiones, una para los servicios de la Subsecretaría, otra para los de la Dirección general de Primera enseñanza y otra para los fines que se indican. *Gaceta de Madrid*, 127, de 7 de mayo, 585.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Orden disponiendo que, para llevar a efecto lo ordenado en el Decreto sobre revisión de la obra legislativa de la Dictadura, se constituya una Comisión compuesta por los señores que se mencionan. *Gaceta de Madrid*, 127, de 7 de mayo, 585.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto disponiendo que la instrucción religiosa no será obligatoria en las Escuelas primarias ni en ninguno de los demás Centros dependientes de este Ministerio. *Gaceta de Madrid*, 129, de 9 de mayo, 619-620.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto declarando que nadie puede ejercer el Profesorado en una Escuela primaria, sea del grado que sea, si no posee el título de Maestro. *Gaceta de Madrid*, 143, de 23 de mayo, 882.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto creando, dependiente de este Ministerio, un “Patronato de Misiones pedagógicas” encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana, en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural. *Gaceta de Madrid*, 150, de 30 de mayo, 1.033-1.034.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto disponiendo sea enteramente libre y gratuita para todos los Catedráticos, Profesores, Maestros nacionales y Doctores colegiados, la entrada en todos los Monumentos Nacionales, Museos y Centros artísticos e históricos dependientes de este Ministerio. *Gaceta de Madrid*, 150, de 30 de mayo, 1.035.

- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto creando en cada una de las Universidades “Consejos Universitarias de Primera enseñanza”, “Consejos provinciales” en las capitales de provincia, “Consejos locales” en los Ayuntamientos y “Consejos escolares” allí donde se estime conveniente favorecer su creación. *Gaceta de Madrid*, 161, de 10 de junio, 1.281-1.284.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto autorizando a este Ministerio para crear, a partir del 1º de Julio, 7.000 plazas de Maestros y Maestras con destino a las Escuelas nacionales. *Gaceta de Madrid*, 175, de 24 de junio, 1.612-1.613.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto disponiendo que el ingreso en el ejercicio del Magisterio primario nacional se verifique mediante cursillo de selección profesional, organizados en la forma que se menciona. *Gaceta de Madrid*, 185, de 4 de julio, 109-112.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto relativo a visitas trimestrales por Inspectores o Inspectoras de Primera enseñanza y un Profesor o Profesora de la Escuela Normal, a las Escuelas servidas por Maestros comprendidos en cualquiera de las listas supletorias que actualmente las desempeñan o que esperen se les adjudiquen. *Gaceta de Madrid*, 206, de 25 de julio, 708-709.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto disponiendo que todo Municipio cuyo presupuesto, por la limitación tributaria de la población, no permita el menor aumento en sus gastos, se dirija al Presidente del Consejo provincial de Primera enseñanza solicitando ser reducido en las aportaciones que la Ley le dispone para la construcción de Escuelas. *Gaceta de Madrid*, 220, de 8 de agosto, 1.063-1.064.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto disponiendo que toda Escuela primaria posea una biblioteca, y declarando que donde existan varias Escuelas podrán asociarse con el fin de fundar una o más bibliotecas. *Gaceta de Madrid*, 220, de 8 de agosto, 1.064.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto disponiendo que, con efectos de 1 de Julio del año actual, asciendan al sueldo de 3.000 pesetas los Maestros nacionales con sueldos de 2.500 y 2.000 pesetas anuales. *Gaceta de Madrid*, 220, de 8 de agosto, 1.064-1.065.

- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto disponiendo tengan una Sección circulante todas las Bibliotecas del Estado, de la Provincia o del Municipio. *Gaceta de Madrid*, 235, de 23 de agosto, 1.418-1.419.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto disponiendo que los Comités locales de Primera enseñanza ordenen la creación de cantinas escolares en cuantas Escuelas sea posible establecerlas, procurando que gocen de sus beneficios la mayor cantidad de alumnos. *Gaceta de Madrid*, 241, de 29 de agosto, 1.496-1.497.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto exceptuando de la clausura, al comenzar el curso próximo, aquellas Escuelas desempeñadas por personal sin título, siempre que se hallen establecidas en localidades en las que el número de Escuelas nacionales no baste para atender a toda la población escolar. *Gaceta de Madrid*, 252, 9 de septiembre, 1.732-1.733.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto dictando normas relativas a la preparación del Magisterio primario. *Gaceta de Madrid*, 273, de 30 de septiembre, 2.091-2.094.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto relativo al ingreso en la Inspección de Primera enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 276, de 3 de octubre, 62-63.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1931). Decreto creando una Junta de intercambio y adquisición de libros para Bibliotecas públicas. *Gaceta de Madrid*, 330, de 26 de noviembre, 1.215.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1932). Decreto creando en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid una Sección de Pedagogía para los fines que se indican. *Gaceta de Madrid*, 29, de 29 de enero, 732-733.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1932). Ley creando en Madrid y Granada dos Centros que llevarán el título de “Escuela de Estudios Árabes”, seguido del nombre de la ciudad respectiva. *Gaceta de Madrid*, 35, de 4 de febrero, 891-892.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1932). Decreto declarando que los Maestros que se hayan hecho incompatibles con el vecindario y cuya permanencia en la Escuela pueda representar una perturbación para la buena marcha de la enseñanza y para su propia tranquilidad, podrán ser trasladados a

- otra Escuela, previos los trámites y con las garantías que se indican. *Gaceta de Madrid*, 72, de 12 de marzo, 1.800-1.801.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1932). Decreto disponiendo que el Palacio de la Magdalena (Santander) se dedique íntegramente a un Centro de cultura con el carácter de Universidad Internacional de Verano. *Gaceta de Madrid*, 237, de 24 de agosto, 1.429-1.431.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1932). Decreto relativo a la Inspección profesional de Primera enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 342, de 7 de diciembre, 1.684-1.689.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1933). Decreto relativo a expedientes sobre concesión de Escuelas. *Gaceta de Madrid*, 10, de 10 de enero, 246-248.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1933). Orden organizando cursos de perfeccionamiento en las Escuelas Normales. *Gaceta de Madrid*, 112, de 22 de abril, 574-575.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1933). Decreto relativo a los locales de la enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 159, de 8 de junio, 1.800-1.804.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1933). Decreto creando en la Universidad de Madrid y dependiente de la Facultad de Medicina y de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras la Escuela de Educación Física. *Gaceta de Madrid*, 348, de 14 de diciembre, 1.810.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1934). Orden disponiendo que por la Sección 11.^a de este Ministerio se lleve el fichero que se indica. *Gaceta de Madrid*, 62, de 3 de marzo, 1.732-1.733.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1934) Orden aprobando las Bases para selección de libros para uso de las Escuelas primarias. *Gaceta de Madrid*, 138, de 18 de mayo, 1.133- 1.134.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1934). Decreto relativo a las condiciones de las construcciones escolares. *Gaceta de Madrid*, 168, de 17 de junio, 1.765-1.768.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1934). Decreto disponiendo que todas las obras con destino a construcciones escolares, sea cualquiera el presupuesto de contrata, se realicen por subasta pública. *Gaceta de Madrid*, 196, de 15 de julio, 547-549.

- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1934). Decreto de 26 de julio de 1934 creando el museo del Pueblo Español. *Gaceta de Madrid*, 209, de 28 de julio, 965-967.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1934). Orden aprobando las Instrucciones técnico-higiénicas, que se publican, relativas a las construcciones escolares. *Gaceta de Madrid*, 213, de 1 de agosto, 1.124-1.128.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1934). Orden dejando sin efecto el régimen de coeducación establecido con y sin autorización ministerial, prohibiéndose a los Maestros Inspectores su implantación en las Escuelas nacionales primarias. *Gaceta de Madrid*, 215, de 3 de agosto, 1.224.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1934). Decreto relativo al Plan del Bachillerato de Segunda enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 242, de 30 de agosto, 1.871-1.874.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1934). Orden disponiendo queden nulas y sin efecto todas las disposiciones legales que regulan la representación de los estudiantes en los Claustros, Juntas de Gobierno y de Facultad de todos los Centros de enseñanza de la República. *Gaceta de Madrid*, 297, de 24 de octubre, 668.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1934). Orden disponiendo se proceda a la clausura inmediata de todos los locales ocupados en los Centros de enseñanza por Asociaciones de estudiantes. *Gaceta de Madrid*, 314, 10 de noviembre, 1.197.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1934). Órdenes resolviendo expedientes incoados por los Ayuntamientos que se mencionan solicitando subvención del Estado para construcción de edificios con destino a Escuelas. *Gaceta de Madrid*, 318, de 14 de noviembre, 1.282-1.284.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1935). Decreto creando en este Ministerio una Comisión Central de Colonias, cantinas y roperos escolares, presidida por el Director general de Primera enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 120, de 30 de abril, 878-879.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1935). Decreto relativo a la organización que en lo sucesivo habrán de tener las instituciones complementarias de colonias, cantinas y roperos escolares. *Gaceta de Madrid*, 146, de 26 de mayo, 1.659-1.660.

- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1935). Decreto suprimiendo la Inspección Central de Primera enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 206, de 25 de julio, 856.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1935). Decreto reorganizando los servicios de este Departamento. *Gaceta de Madrid*, 332, de 28 de noviembre, 1.722-1.723.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Decreto dictando normas relativas a las solicitudes para edificaciones con destino a Escuelas. *Gaceta de Madrid*, 40, de 9 de febrero, 1.208-1.209.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Orden fijando los documentos que son necesarios acompañar a las peticiones para construcción por el Estado con aportaciones de los Ayuntamientos, y para subvenciones para construcción por los Ayuntamientos de edificios para Escuelas y casa para los Maestros. *Gaceta de Madrid*, 52, de 21 de febrero, 1.490.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Decreto derogando el artículo 2.º del Decreto de 1.º de Noviembre de 1934 y restituyendo en sus funciones al Patronato de la Universidad de Barcelona. *Gaceta de Madrid*, 56, de 25 de febrero, 1.597.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Decreto autorizando al Ministro de este Departamento para crear, a partir de 1.º de Mayo, 5.300 plazas de Maestros y Maestras, con destino a las Escuelas nacionales. *Gaceta de Madrid*, 60, de 29 de febrero, 1.692-1.693.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Orden circular a los Inspectores Jefes de Primera enseñanza disponiendo comuniquen a este Ministerio, con la mayor urgencia, los datos que se indican. *Gaceta de Madrid*, 60, de 29 de febrero, 1.703.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Decreto restableciendo la Inspección Central de Primera enseñanza con los funcionarios y atribuciones que le encomendaban los Decretos de 2 de Octubre de 1931 y 2 de Diciembre de 1932. *Gaceta de Madrid*, 65, de 5 de marzo, 1.845-1.846.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Decreto dictando reglas relativas para la obtención del certificado de estudios. *Gaceta de Madrid*, 75, de 15 de marzo, 2.103-2.104.

- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Decreto relativo al funcionamiento de las Escuelas maternas. *Gaceta de Madrid*, 82, de 22 de marzo, 2.293-2.294.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Orden relativa a colocación de cursillistas de 1933 Maestros del plan profesional. *Gaceta de Madrid*, 84, de 24 de marzo, 2.337.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Decreto restableciendo los Consejos regionales de Primera y Segunda enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 87, de 27 de marzo, 2.439.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Decreto creando en el Ayuntamiento de Madrid el Consejo especial de Cultura primaria. *Gaceta de Madrid*, 87, de 27 de marzo, 2.440.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Orden disponiendo que los locales de las Escuelas nacionales no puedan destinarse más que a la enseñanza que se está encomendada. *Gaceta de Madrid*, 87, de 27 de marzo, 2.451.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Decreto declarando suprimidos los llamados expedientes de incompatibilidad de los Maestros nacionales con el vecindario. *Gaceta de Madrid*, 89, de 29 de marzo, 2.508-2.509.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Orden recordando a Maestros e Inspectores de Primera enseñanza el nuevo sentido y la nueva misión de la Escuela primaria dentro del Estado y como base cultural del mismo que la voluntad nacional ha constituido. *Gaceta de Madrid*, 89, de 29 de marzo, 2.529.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Orden derogando la de 1º de Agosto 1934, quedando vigente la legislación que regulaba la clasificación de los escolares y graduación de la enseñanza con anterioridad a dicha fecha. *Gaceta de Madrid*, 94, de 3 de abril, 99.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Decreto disponiendo que la Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona es equivalente para todos los efectos académicos a la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid. *Gaceta de Madrid*, 128, de 7 de mayo, 1.255.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Decreto relativo a las funciones de la Inspección Médico-Escolar de Madrid. *Gaceta de Madrid*, 128, de 7 de mayo, 1.256-1.257.

- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Orden relativa a la inspección que deben girar los Inspectores a las localidades afectadas por la sustitución de la enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 128, de 7 de mayo, 1.264-1.265.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Orden disponiendo se consideren creadas con carácter definitivo y con destino a las localidades o Grupos escolares que se citan las plazas de Maestros y Maestras nacionales que se mencionan. *Gaceta de Madrid*, 292, de 18 de octubre, 402.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Órdenes disponiendo se consideren creadas con carácter definitivo y con destino a las localidades o Grupos escolares que se citan, las plazas de Maestros y Maestras nacionales que se mencionan. *Gaceta de Madrid*, 295, de 21 de octubre, 423-424.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936). Orden considerando creadas con carácter definitivo las escuelas que se indican. *Gaceta de la República*, 360, de 25 de diciembre, 1.107.
- Ministerio de Justicia (1932). Decreto declarando disuelta en el territorio español la Compañía de Jesús, y disponiendo que los religiosos y novicios de dicha Compañía cesen en la vida común dentro del territorio nacional en el término de diez días. *Gaceta de Madrid*, 24, de 24 de enero, 610-611.
- Ministerio de Justicia (1933). Ley relativa a Confesiones y Congregaciones Religiosas. *Gaceta de Madrid*, 154, de 3 de junio, 1.651-1.653.
- Ministerio de Trabajo, Sanidad y Previsión (1934). Ley relativa a la contratación de braceros en los trabajos agrícolas, y derogando el Decreto de 28 de Abril de 1931, la Ley llamada de términos municipales de 9 de Septiembre de dicho año, y el artículo 8º. de las disposiciones transitorias del Reglamento de 6 de Agosto de 1932. *Gaceta de Madrid*, 150, de 30 de mayo, 1.387.
- Ministerio de Trabajo, Sanidad y Previsión (1934). Decreto prohibiendo el trabajo de los niños menores de catorce años en Empresas agrícolas, públicas o privadas o en sus dependencias, durante las horas señaladas para la enseñanza escolar por las Escuelas públicas de cada localidad. *Gaceta de Madrid*, 275, de 2 de octubre, 51.
- Presidencia del Gobierno (1931). Decreto adoptando como Bandera nacional para todos los fines oficiales de representación del Estado, dentro y fuera del territorio español, y en todos los servicios públicos, así civiles como militares, la bandera tricolor que se describe. *Gaceta de Madrid*, 118, de 28 de abril, 359-360.

Presidencia del Consejo de Ministros (1931). Decreto declarando que los funcionarios que se consideren vejados por disposiciones dictadas desde la implantación de la Dictadura hasta el advenimiento de la República, podrán formular las correspondientes reclamaciones, durante el plazo de veinte días, ante el Ministerio a que pertenezcan o hayan pertenecido. *Gaceta de Madrid*, 142, de 22 de mayo, 862.

Presidencia del Directorio Militar (1924). Real orden autorizando la organización de una Junta que se denominará "Junta para el fomento de construcción de Escuelas nacionales", con residencia oficial en Madrid y domiciliada en el Instituto Nacional de Previsión. *Gaceta de Madrid*, 108, de 17 de abril, 355-356.

Reales decretos estableciendo la división de los partidos judiciales (1834). *Gaceta de Madrid*, 62, de 23 de abril, 287.

1.2.3. Libros, capítulos, informes, memorias y diarios

Andrés Cobos, P. de (1927). *Un viaje por las escuelas de España: memoria*. Segovia: Pensiones de la Excm. Diputación Provincial de Segovia.

Aranda, V. (1928). *Sobre algunos problemas de la enseñanza primaria*. Madrid: El Magisterio Español. Col. Cartillas Pedagógicas.

Arrarás, J. (1956). *Historia de la segunda república española*. Madrid: Editora Nacional.

Ballesteros Usano, A. (1926). *La escuela graduada*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Ballesteros Usano, A. y Sáinz, F. (1934). *Organización Escolar*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Bargalló, M. (1934). *La agricultura en la escuela primaria*. Guadalajara: Ediciones Sardá.

Bartolomé Cossío, M. (1915). Este es un libro de paz. Prólogo. En *Ensayos sobre Educación* de Francisco Giner de los Ríos. Madrid: Ed. de La Lectura.

Bello Trompeta, L. (1929). *Viaje por las escuelas de España*. Tomo IV Más Andalucía. Madrid: Compañía Iberoamericana de Publicaciones.

—. (2002). *Viaje por las escuelas de Cataluña*. Edición y estudio introductorio de Agustín Escolano de Benito, Valencia, Tirant lo Blanch.

Carbonell Sánchez, M. (1920). *Temas de Pedagogía*. Valencia: Hijos de F. vives Mora.

- Casona, A. (1941). *Una misión pedagógico-social en Sanabria: Teatro estudiantil*. Buenos Aires: Cuadernos de Cultura Española. Patronato Hispano-Argentino de Cultura.
- Castro Plaza, J. (1928). *La iniciativa de Cartagena*. Cartagena: Imprenta B. Jiménez.
- Comas Camps, M. (1931). *La coeducación de los sexos*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Comas, J. y Correas, D. (1935). *Cantinas y colonias escolares*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Conde Abellán, C. (1978). *Por la escuela renovada*. Murcia: Universidad de Murcia. 1ª edición 1931.
- Congreso Nacional Pedagógico de 1882. *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando.
- Consejo Provincial de Primera Enseñanza de Navarra (1932). *Semana Pedagógica de Navarra. Crónica y recopilación de trabajos*. Pamplona: Ed. Bengaray.
- Croce, B. (1920). *Teoria e storia della storiografia*. Bari: Ed. Laterza.
- Dalmau Carlés, J. (1937). *El Camarada*. Gerona: Dalmau Carlés Pla.
- Deyá, M. (1935). *Mi escuela rural. Metodología y psicología educativa*. Madrid: Instituto Pedagógico, Federación Amigos de la Enseñanza.
- Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española (1931). 29/07/1931, 191-225.
- Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española (1931). 02/09/1931, 713-733.
- Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española (1931). 08/09/1931, 781-804.
- Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española (1931). 09/09/1931, 805-828.
- Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española (1931). 10/09/1931, 829-857.
- Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española (1931). 08/10/1931, 1.519-1.545.
- Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española (1931). 09/10/1931, 1.547-1.583.

- Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española (1931).
10/10/1931, 1.585-1.640.
- Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española (1931).
13/10/1931, 1.641-1.721.
- Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española (1931).
20/10/1931, 1.805-1.847.
- Dirección General de Primera Enseñanza: Construcción de edificios escolares: Real Orden (1923), *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 29, 10/04/1923, 524-527.
- Ehrenburg, I. (1932). *España, República de trabajadores*. Madrid: Cénit S.A.
- Fernández Ascarza, V. (1924). *Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza*. Madrid: El Magisterio Español.
- Gascón, A. (1931) *Los estudiantes*, Serie Los hombres que trajeron la república. Madrid: Biblioteca para el pueblo. Editorial Castro.
- Generalitat de Catalunya. Consell de l'Escola Nova Unificada. (1936) *Projecte d'Ensenyament de l'Escola Nova Unificada*. Barcelona.
- Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura (1937). *L'ensenyament popular a Catalunya de l'adveniment de la República al juliol de 1937*. Barcelona.
- Gil de Zárate, A. (1855). *De la Instrucción pública en España*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo- mudos.
- Giner de los Ríos, B. (1980). *Cincuenta años de arquitectura española II, 1900-1950*. Madrid: Adir. 1ª ed. 1952.
- Giner de los Ríos, F. (1884). *Campos Escolares*. Madrid: Establecimiento Tipográfico El Correo.
- . (1933). El problema de la educación nacional y las clases “productoras”. *Obras completas* (pp. 237-295). Madrid: Espasa-Calpe.
- Hernández Gilabert, M. (2016). *Viento del pueblo. Poesía en la guerra*. Chile: Ed. Mago. 1ª ed. 1937.
- Herrera Oria, E. (1934a). *Educación de una España nueva*. Madrid: Fax.
- H.S.R. (1940). *Así quiero ser. El niño del Nuevo Estado*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- Jiménez de Cisneros, G. (1935). *Por tierras de Murcia (1872-1892)*. Alicante: F. Zamora.

- Jobit, P. (1936). *Les Educateurs De L'Espagne Contemporaine. Les Krausistes*. París: E. de Boccard.
- Legendre, M. (1927). *Las Jurdes: étude de géographie humaine*. Burdeos: Féret & Fils Ed.
- Luzuriaga, L. (1922). *La escuela unificada*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.
- . (1926). *El analfabetismo en España*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.
- Llopis Ferrándiz, R. (1932). *Libro facsímil de la I Semana pedagógica de Cuenca*.
- . (2005). *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, Madrid: Biblioteca Nueva, Ed. de A. Molero Pintado. 1ª ed. 1933.
- Macías Picavea, R. (1899). *El problema nacional. Hechos causas y remedio*, Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.
- Maeztu, M^a de (1936). Escuelas Normales. En VV. AA. *Libro-Guía del maestro. Los problemas y los órganos de la enseñanza primaria. Didáctica de todas las materias. Obras alrededor de la escuela. Bibliografía* (pp. 119-129). Madrid: Espasa-Calpe.
- Manrique, G. (1933). *Educación Moral y Cívica. Libro de lectura*. Barcelona: Ruiz Romero.
- . (1935). *Sistema español de organización escolar*. Madrid: Aguilar, s.a.
- Martí Alpera, F. (1934). *Las escuelas rurales. Enseñanzas, organización, construcción, instalación*. Gerona: Dalmáu Carles. 1ª ed. 1914.
- Medina Bravo, M. (1935). *Diccionario de legislación escolar*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Memoria de las colonias escolares lorquinas (1935). *Memoria. Año 1934*. Lorca: Imprenta de “La Tarde”.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1909). *Instrucción técnico higiénica relativa a la construcción de escuelas. Subvenciones para la construcción de edificios escolares: “Real Orden de 28 de abril de 1905”*. Madrid: Imprenta de la Dirección Nacional del Instituto Geográfico y Estadístico.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1934). *A los alumnos de los Institutos y Escuelas Nacionales en el 14 de Abril de 1934*. Madrid: Rivadeneyra.
- Patronato de Misiones Pedagógicas (1934). *Septiembre de 1931-Diciembre de 1933*. Madrid: S. Aguirre.

- Patronato de Misiones Pedagógicas (1935). *Memoria de la Misión Pedagógico social en Sanabria (Zamora). Resumen de trabajos realizados en el año 1934*. Madrid: S. Aguirre.
- Patronato de Misiones Pedagógicas (1992). *Misiones pedagógicas; septiembre de 1931-diciembre de 1933: informes*. Edición a cargo de M^a Dolores Cabra Loredó. Madrid: El Museo Universal.
- Pereda, J. M^a (1895). *Peñas Arriba*. Madrid: viuda e hijos de M. Tello.
- Pérez y Hernández, V. (1936). *Los Centros de Colaboración Pedagógica*. Gerona: Dalmáu Carles. 2^a edición.
- Peso Sevillano, J. del (1925). *Galicia y su enseñanza primaria*. Memoria presentada a la JAE para la obtención de una beca, 1925. Archivo JAE/115-391.
- Pittaluga Fattorini, G. (1923). *Enfermedades de los Países Cálidos y Parasitología Tropical*. Madrid: Ed. Calpe.
- Primelles, C., Barberán, J. L. y Montenegro, B. de (s/f). *Los hombres que trajeron la República: de la cárcel a la presidencia: cómo acabó un reinado*. Madrid: Ed. Castro-Biblioteca para el pueblo.
- Rodríguez García, G. (1906). *La Nueva Pedagogía* Barcelona: Biblioteca Sociológica internacional.
- Sáinz, F. (1931). *El método de proyectos en las escuelas rurales*. Serie: Práctica de la educación activa. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Sáinz Amor, C. (1933). *La escuela rural activa*. Serie: Práctica de la educación activa. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Sánchez Sarto, L. (1936). Escuelas Normales. En *Diccionario de Pedagogía* (pp.1.262-1.268). Barcelona: Labor.
- Sanidad Provincial de Murcia (1934). *Memoria de trabajos (1932-1933)*. Murcia: Ed. La Verdad.
- Santullano, L. (1928). *La autonomía y libertad en educación*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Seró Sabaté, J. (1932). *El niño republicano*. Barcelona: Salvador Santomá.
- Serrano de Haro, A. (1941). *La escuela rural*. Madrid: Escuela Española.
- Torregrosa Saiz, F. (1949). *El analfabetismo en la provincia de Murcia*. Murcia: Inspección Provincial de Enseñanza Primaria. Suplemento al Boletín de Educación.

- Torres Balbás, L. (1933). *Los edificios escolares vistos desde la España rural*. Madrid: Oficina Técnica para Construcción de Escuelas. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- Unamuno, M. (2007). De la enseñanza superior en España, *Obras completas, VIII, Ensayos*, Madrid: Fundación José Antonio de Castro.
- Vega y Relea, J. de (1936). Pedagogía de la escuela rural. En VV. AA. *Libro- Guía del maestro. Los problemas y los órganos de la enseñanza primaria. Didáctica de todas las materias. Obras alrededor de la escuela. Bibliografía* (pp. 109-118). Madrid: Espasa-Calpe.
- Zarauz Cachá, J. (1931). *Lorca en 1930. Ensayos*. Murcia: Caja de Ahorros de Alicante y Murcia.

1.2.4. Publicaciones periódicas

1.2.4.1. Revistas pedagógicas, congresos y prensa especializada

- Almendros, H. (1934). La escuela rural. *Revista de Pedagogía*, 145, 6-14.
- Altamira, R. (30 de abril de 1912). Problemas urgentes de la Primera Enseñanza en España. *B.I.L.E.*, 625, 97-105. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000496853
- Arenal, C. (31 de julio de 1890). Los niños. *B.I.L.E.* 323, 219-220. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000496764
- Arnal Caverio, (1928). La escuela activa y la actividad extraescolar. *Revista de Pedagogía*, 78, 257-264.
- Azabal, T. (octubre de 1934). De nuestros problemas. *Escuelas de España*, 10, 20-24. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=4b65cb31-bd42-44be-ae0a-d3933c3eb1e8>
- Ballesteros Usano, A. (1922). La escuela rural en España. *Revista de Pedagogía*, 7, 246-253.
- . (1924). El maestro rural. *Revista de Pedagogía*, 25, 3-8.
- . (1924). Organización de las escuelas unitarias. *Revista de Pedagogía*, 35, 412-418.
- Barea, A. (1910). La escuela graduada. *La Escuela Moderna*, 225, 382-383.

- Barnés Salinas, D. (31 de octubre de 1926). Sobre la *Revue Pédagogique*, *B.I.L.E.*, 799, 312. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000496808
- Bartolomé Cossío, M. (1882). Carácter, sentido y límites que debe tener la educación primaria en todos sus grados, Actas de las sesiones celebradas *Congreso Nacional Pedagógico* (pp. 82-86 y 195-196). Madrid: Librería de Gregorio Hernando.
- . (30 de junio de 1899). Notas Pedagógicas, *B.I.L.E.*, 471, 173-175. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000496296
- . (31 de mayo de 1927). Escuelas y escuela. *B.I.L.E.*, 806, 137-143. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000496375
- Bayón Carretero, D. (1928). La vida rural y la escuela. *Revista de Pedagogía*, 82, 457-461.
- Bello Trompeta, L. (1934). La vida rural y la escuela. *Revista de Pedagogía*, 145, 1-5.
- Boix Challer, I. (1933). Dos años en una escuela rural. *Revista de Pedagogía*, 133, 13-19.
- Boletín de Educación. (1933). El primer curso de información cultural y pedagógica para maestros rurales. *Boletín de Educación*, 3, 23-36. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=45ca6be9-d9c0-4f08-a55e-f16f43f291d7&page=25>
- Boletín Oficial de Instrucción Pública (15 de marzo de 1841). Variedades. *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, 2, 93. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=7d3c8b2c-ef9e-4fe0-b797-c0b3a4bd3f97>
- Bonilla y del Peso, M. (19 de enero 1928). Cómo se hallarían maestros de aldea. *El Magisterio Español*, 7.939, 201. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000782553
- Capó, J. (1922). La iniciación agrícola en la escuela rural. *Revista de Pedagogía*, 8, 291-295.

- Carbó y Sancho, S. (1936). Cuatro actividades educadoras en la escuela rural española. *Revista de Pedagogía*, 173, 210-216.
- Casanovas Clota (1933). La coeducación en la escuela. *Revista de Pedagogía*, 143, 487-493.
- Causí, T. (enero de 1931). El problema. *Escuelas de España*, 1, 17-19. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=573b2591-82ee-4260-bd19-2e84f51020d5&page=2>
- Comas, J. (1932a). La educación moral en la escuela laica, *Revista de Pedagogía*, 126, 266-272.
- . (1932b). Inspección provincial de Primera enseñanza de Segovia. *Suplemento a La Escuela Moderna*, 3.736, 1.465.
- Cortés, P. y otros (octubre de 1935). Días Penosos. *Revista de Escuelas Normales*, 113, 161. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=22fbe8fc-7c0a-4ae1-9197-6c87d08a8ecb>
- Diego Cuscoy, L. (1933). Ensayo de lectura consciente en una escuela rural. *Revista de Pedagogía*, 135, 114-119.
- El Magisterio Español (19 de abril de 1932). Persecución de maestros. *El Magisterio Español*, 8.972, 90. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000788768
- . (21 de abril de 1932). La bandera republicana y las escuelas. *El Magisterio Español*, 8.973, 105. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000788769
- . (23 de abril de 1932). La bandera y las fiestas nacionales. *El Magisterio Español*, 8.974, 121. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000788770
- . (23 de abril de 1932). Expedientes de incompatibilidad. *El Magisterio Español*, 8.974, 123. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000788770

- . (7 de mayo de 1932). Crónica General. *El Magisterio Español*, 8.980, 213. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000788776
- . (19 de mayo de 1932). El caciquismo en marcha. *El Magisterio español*, 8.985, 271. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000788781
- . (19 de mayo de 1932). El perpetuo conflicto de las casas. *El Magisterio español*, 8.985, 272. https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000788781
- . (12 de abril de 1934). Lección ocasional. La proclamación de la República. 12 y 14 de abril de 1931. La Escuela en Acción. Suplemento. *El Magisterio Español*, 9.277, 300. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000788969
- . (11 de septiembre de 1934). De actualidad. Renovación de los Consejos Locales. *El Magisterio Español*, 9.341, 583. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000788557
- . (20 de noviembre de 1934). De actualidad. Más sobre los Consejos Locales de Primera Enseñanza. *El Magisterio Español*, 9.371, 329. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000788821
- . (04 de diciembre de 1934). De actualidad. Vuelta sobre los Consejos Locales. *El Magisterio Español*, 9.377, 425. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000788827
- El Magisterio de Murcia (10 de diciembre de 1929). Nomenclátor de la provincia de Murcia. *El Magisterio de Murcia*, 5. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000598263&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

- Escuelas de España (enero de 1934). Editorial. *Escuelas de España*, 1, 2-3. Recuperado de
<https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=d0f019a5-1fb7-43e0-8a05-878d38812e59>
- . (enero de 1934). Notas. La enseñanza en la República: Marcelino Domingo. *Escuelas de España*, 1, 36-39. Recuperado de
<https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=d0f019a5-1fb7-43e0-8a05-878d38812e59>
- . (junio de 1934). Desdichas de la escuela rural. *Escuelas de España*, 6, 39-40. Recuperado de
<https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=da1566ad-41f6-4ae9-b989-5ea2da69deff>
- . (junio de 1935). Notas. *Escuelas de España*, 18, 281-282. Recuperado de
<https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=dffbf066-a8b7-48e8-8014-0a443ac66126&page=33>
- Fennell, R. W. (1931). Escuelas en el campo para niños de ciudad. *Revista de Pedagogía*, 119, 508-512.
- Ferry, J. (1932). Carta a los maestros sobre la escuela laica, *Revista de Pedagogía*, 128, 337-344.
- Franco, J. (30 de abril de 1930a). El maestro Rural, VI. *El Magisterio de Murcia*, 6. Recuperado de
https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=598392&view=hemeroteca&lang=es
- . (10 de junio de 1930b). El maestro Rural, VII. *El Magisterio de Murcia*, 8. Recuperado de
https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=598430&view=hemeroteca&lang=es
- . (20 de junio de 1930c) El maestro Rural, VIII. *El Magisterio de Murcia*, 3-4. Recuperado de
https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=598441&view=hemeroteca&lang=es
- . (30 de junio de 1930d). El maestro Rural, IX. *El Magisterio de Murcia*, 6. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=598450&view=hemeroteca&lang=es

Fuster J. (1934). El maestro rural. Sus problemas y preocupaciones en la aldea. *Revista de Pedagogía*, 145, 14-21.

García, E. (1923). Sobre la Escuela Rural. *Revista de Pedagogía*, 20, 288-292.

—. (19 de mayo de 1932). Una pregunta. *El Magisterio español*, 8.985, 275.

Recuperado de

https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000788781

García Alcón, F. (1932). Ensayo del método Cousinet en una escuela rural. *Revista de Pedagogía*, 126, 260-266.

García López, J. (20 de octubre de 1928). El problema de la Escuela rural en España, en su doble aspecto pedagógico y económico, con soluciones que se adapten al momento progresivo actual. *El Magisterio de Murcia*, 3. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=597956&view=hemeroteca&lang=es

Gil Álvarez, J. (15 de noviembre de 1922). Un estudio sobre la escuela rural española. *El Magisterio Español*, 6.465, 920-922. Recuperado de

https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000784200

Gómez Aguado, J. (mayo-junio de 1922). El trabajo de los niños. *Pro Infancia: Boletín del Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad*.

González Alonso, Á. (1933). Una biblioteca escolar circulante en un pueblo rural. *Revista de Pedagogía*, 137, 206-211.

González Martín, M. (enero de 1931). La escuela rural de asistencia mixta. *Escuelas de España*, I, 71-94. Recuperado de

<https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=573b2591-82ee-4260-bd19-2e84f51020d5>

González Martínez, F. (1933). La vida en una escuela rural. *Revista de Pedagogía*, 138, 256-261.

Goode, W. T. (31 de enero de 1920). La Instrucción Pública en Rusia. *B.I.L.E.*, 718, 5-9. Recuperado de

https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000496544

- Hernández Tavera, J. (1930). La actividad escolar en el campo agrícola. *Revista de Pedagogía*, 100, 153-160.
- Hernanz Hernanz, N. (1929). Formación del magisterio. *Escuelas de España*, 1, 6-27. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=b1fb2e7f-1052-4b32-afc7-c101a1428e2d>
- Iniesta Corredor, A. (09 de junio de 1934). Disciplina escolar. *El Magisterio Español*, 9.301, 417. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=200078903_1
- Jiménez, M^a V^a (noviembre de 1931). Las Conversaciones Pedagógicas de La Granja. *Revista de Escuelas Normales*, 84, 32-33. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=57c7e9c3-bff9-4b7f-9b96-e2f2733edcfa>
- Junquera Muné, J. (1925). Notas del mes: La vida en la escuela. La escuela y el pueblo. *Revista de Pedagogía*, 45, 424-427.
- Lorenzo, A. (1934). Notas acerca de la organización escolar en las aldeas. *Revista de Pedagogía*, 156, 539-543.
- Luzuriaga, L. (1926). Escuelas Activas. *La Escuela Moderna. Revista pedagógica y administrativa de Primera enseñanza*, 1, 17-24. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=364535b8-cafc-433d-9275-6565f28d3641>
- . (1931). Idea de la escuela única. *Revista de Pedagogía*, 117, 405-411.
- . (1932). La enseñanza en España de 1922 a 1932. *Revista de Pedagogía*, 121, 22-28.
- . (1933). Informaciones. *Revista de Pedagogía*, 141, 418-419.
- . (1934). La escuela de la República. *Revista de Pedagogía*, 146, 49-50.
- Llopis, R. (enero de 1932). Varia. Interesante Circular de la Dirección General de Primera Enseñanza, Madrid. *Revista de Escuelas Normales*, 69-70. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=fa0b7b14-4110-4bf0-896c-e65c47c1bf4f&page=11>
- Maldonado Otero, F. (02 de mayo de 1928). Discursos pronunciados en la sesión de clausura de la Asamblea Pedagógica. Discurso del maestro de Las Hurdes. *El Magisterio Español*, 8.019, 348-350. Recuperado de

https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=200078313
8

Manrique, G. (1934). Enseñanza de la Historia en la escuela. *Revista de Pedagogía*, 149, 200-204.

Mejías, M. (1933). En una escuela rural. *Revista de Pedagogía*, 139, 304-307.

Mingo, J. A. (10 de enero de 1928). Semblanzas de la escuela rural. *El Magisterio Español*, 7.932, 103. Recuperado de
https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=200078254
5

Nogués Sardá, A. (1922). Los campos agrícolas anejos a las Escuelas Normales. Su finalidad y significación pedagógica. *Revista de Pedagogía*, 5, 174-179.

Nunn, P. (30 de noviembre de 1923). La educación del pueblo. *B.I.L.E.*, 764, 325-330. Recuperado de
https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=200049682
1

Onieva Santamaría, A. J. (1931). El problema de la escuela rural. *Revista de Pedagogía*, 117, 394-399.

Oñate, M^a P. (1925). Las escuelas unitarias de niñas. *Revista de Pedagogía*, 37, 14-17.

Palacios de Rivera, J. (02 de mayo de 1928). Discursos pronunciados en la sesión de clausura de la Asamblea Pedagógica. Discurso de la maestra de San Pedro Manrique, Soria. *El Magisterio Español*, 8.019, 348. Recuperado de
https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=200078313
8

Pascual, J. M^a (30 de diciembre de 1928). Nomenclátor de la Provincia de Murcia. *El Magisterio de Murcia*, 4. Recuperado de
https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=598025&view=hemeroteca&lang=es

Pérez Moya, A. (30 de octubre de 1928). Crítica documentada de la Escuela rural de los principales Estados de Europa y América, indicando qué modelo debiera España escoger. *El Magisterio de Murcia*, 2. Recuperado de
https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=597969&view=hemeroteca&lang=es

Ramírez Xarriá, J. (28 de febrero de 1926). Aboguemos por la enseñanza técnica. *El Magisterio de Murcia*, 3. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=597168&view=hemeroteca&lang=es

Revista de Escuelas Normales (mayo de 1932). Varia. Asociación Nacional del Magisterio. Cuestionario formado por la comisión de estudios pedagógicos. *Revista de Escuelas Normales*, 90, 151- 153. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=4783a18a-df4c-4d18-85e5-9aa6fc0fc8a4>

Revista de Pedagogía (1922). Noticias. *Revista de Pedagogía*, 1, 39.

—. (1932). Informaciones. *Revista de Pedagogía*, 121, 28.

—. (1932). Informaciones. La Constitución en la escuela española. *Revista de Pedagogía*, 121, 34-36.

—. (1932). La selección de los libros escolares. *Revista de Pedagogía*, 128, 378-379.

—. (1932). Notas del mes. *Revista de Pedagogía*, 130, 472.

—. (1933). Notas del mes. La nueva situación política y la enseñanza. *Revista de Pedagogía*, 141, 422-423.

—. (1933). Revista de Pedagogía. *Revista de Pedagogía*, 141, 430.

—. (1935). Notas del mes. *Revista de Pedagogía*, 164, 376.

Rezzano, J. (31 de agosto de 1927). El contenido pedagógico de la reforma escolar rusa. *B.I.L.E.*, 809, 224-234. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000496378

Sáenz, F. (1934). Las ciencias de la naturaleza en una escuela rural. *Revista de Pedagogía*, 155, 489-495.

Sáinz, F. (1930). El método de proyectos en las escuelas rurales. *Revista de Pedagogía*, 108, 549-554.

Sáinz Amor, C. (1933). La escuela rural activa. *Revista de Pedagogía*, 139, 300-304.

Santullano, L. (1922). Campo y ciudad. La Escuela y la vida rural. *Revista de Pedagogía*, 10, 361-366.

Sanz, G. (1932). Ensayo de escuela activa en una escuela rural. *Revista de Pedagogía*, 130, 454-458.

Sardá Llavería, A. (15 de abril de 1890). La enseñanza profesional en las escuelas primarias. *B.I.L.E.*, 316, 100-106. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000496757

- . (junio de 1892). Agricultura. *La Escuela Moderna. Revista pedagógica hispano-americana*, 15, 417-422. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=ad1f2c15-c38d-4472-b4d6-33407dac7a2b>
- Serrano de Haro, A. (20 de febrero de 1931). Asamblea de Inspectores de primera enseñanza. Brillante intervención del ilustre Inspector de esta provincia, Sr. Serrano de Haro. Ponencia y Conclusiones aprobadas. *El Magisterio de Murcia*, 2-3. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=598613&view=hemeroteca&lang=es
- Solana, E. (12 de febrero de 1910). La enseñanza de la agricultura en las escuelas. *El Magisterio Español*, 3.403, 182. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000787093
- Torroja Valls, R. (1932). La educación moral en la escuela laica, *Revista de Pedagogía*, 130, 441-447.
- Vías Sáenz-Díez, M. (1934). La arquitectura rural escolar. *Revista de Pedagogía*, 145, 21-27.

1.2.4.2. Prensa general

- ABC (03 de enero de 1932). Varias, *ABC*.
- A. C. Documentos de Actividad Contemporánea (1932a). Arquitectura escolar. A. C. *Documentos de Actividad Contemporánea*, 6, 53. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=1e89e96a-83dd-4e01-8c8c-1b687a4ec2e2>
- . (1932b). Sección de Noticias. A. C. *Documentos de Actividad Contemporánea*, 8, 39-40. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=50574b65-c858-4b3e-984f-65a7737b9c40&page=42>
- . (1933a). El problema escolar en España. A. C. *Documentos de Actividad Contemporánea*, 9, 16-19. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=aa754577-180a-4f30-a9d0-38cc22798567>

- . (1933b). La escuela en la ciudad funcional. *A. C. Documentos de Actividad Contemporánea*, 10, 15; Nuevas escuelas rurales en España. *A. C. Documentos de Actividad Contemporánea*, 10, 24-25. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=df8e5f6a-fd64-49bc-8266-7adc610d4b87>
- Alcalá Zamora, N. (17 de mayo de 1931). Los primeros pasos del régimen republicano. *El Sol*, 1. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=d6a0c1a0-92c3-44e6-a82b-e266a9e3e966>
- Antidemo (29 de julio de 1930). Los males del absentismo. *El Eco de Cartagena*, 1. Recuperado de <https://archivo.cartagena.es/pandora/pages/El%20Eco%20de%20Cartagena/1930/193007/19300729/El%20Eco%20de%20Cartagena%2019300729-001.pdf#view=FitH>
- Aristarco (06 de junio de 1931). Misiones Pedagógicas. *República. Diario de la mañana*, 1. Recuperado de <https://archivo.cartagena.es/pandora/pages/La%20Rep%C3%BAblica/1931/193106/19310606/Rep%C3%BAblica%2019310606-001.pdf#search=%22misiones%20pedagogicas%22&view=FitH>
- Atenas (1933/34). Contra la coeducación. *Atenas*, 358.
- Bacaicoa (23 de abril de 1935). La “Fiesta del libro” y la “exposición del libro escolar”. *Cartagena Nueva*, 4. Recuperado de <https://archivo.cartagena.es/pandora/pages/Cartagena%20Nueva/1935/193504/19350423/Cartagena%20Nueva%2019350423-004.pdf#search=%22fiesta%20libro%20exposicion%20libro%20escolar%22&view=FitH>
- Bartolomé Cossío, M. (08 de diciembre de 1900). Lo que más importa. *El Eco de Cartagena*, 10.
- Bas Bonald, D. (05 de noviembre de 1925). Nocturno. *El Liberal*, 1. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000301290&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (10 de diciembre de 1925). Flor extraña. *El Liberal*, 1. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000301444&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

—. (20 de mayo de 1928). Publicaciones recibidas. *Flores y Naranjos*, 26. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000185410&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

Belmar, A. (1885). Notas sobre el cuestionario para el mejoramiento de las clases obreras. Distrito minero de Murcia. *Revista Minera y Metalúrgica*, 75.

Bello Trompeta, L. (16 de abril de 1931). La República 14 abril. *Crisol*, 7. Recuperado de

<https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=07491403-c795-4e51-96f2-d3bb0ac367ca&page=7>

—. (01 de noviembre de 1929). Visita de escuelas. Un “raid” a Villalba. *El Sol*, 1. Recuperado de

<https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=8e8d1773-5b01-446b-9a8b-6e41ff124d2a>

—. (04 de julio de 1933). La sustitución. Programa contra programa. *El Sol*, 1. Recuperado de

<https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=8c98f508-606e-4a01-9246-51c5ad2339dc>

Burgos, V. (09 de agosto de 1922). Los cotos escolares de previsión. *La Tarde de Lorca*, 3. Recuperado de

<http://hemeroteca.regmurcia.com/issue.vm?id=0000078073&page=3&search=Los+cotos+escolares+de+previsi%C3%B3n.&lang=es>

Campillo, R. (15 de agosto de 1935). Los trabajadores del campo. *Levante Agrario*, 1. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000256054&page=1&search=Los%20trabajadores%20del%20campo.&lang=es&view=hemeroteca

Campos Villagrán, J. (24 de marzo de 1938). Federación española de trabajadores de la tierra. A todas las secciones de la provincia de Murcia. *Levante Agrario*, 3.

Cartagena Nueva (18 de octubre de 1927). En el Estrecho de San Ginés, se inaugura una escuela graduada con gran solemnidad y clamoroso entusiasmo. *Cartagena Nueva*, 1. Recuperado de

- <https://archivo.cartagena.es/pandora/pages/Cartagena%20Nueva/1927/192710/19271018/Cartagena%20Nueva%2019271018-001.pdf#view=FitH>
- . (13 de julio de 1928). Escuela para La Palma. *Cartagena Nueva*, 1. Recuperado de <https://archivo.cartagena.es/pandora/pages/Cartagena%20Nueva/1928/192807/19280713/Cartagena%20Nueva%2019280713-001.pdf#search=%22beltri%22&view=FitH>
- . (15 de septiembre de 1933). Colegio alemán. *Cartagena Nueva*, 1. Recuperado de <https://archivo.cartagena.es/pandora/pages/Cartagena%20Nueva/1933/193309/19330915/Cartagena%20Nueva%2019330915-001.pdf#view=FitH>
- Castro, A. (13 de agosto de 1933). La cuestión religiosa en España, *El Sol*, 4. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=dca261c8-d31d-45f7-8d89-0c97753e8382&page=4>
- . (30 de junio de 1935). Los dinamiteros de la cultura, *El Sol*, 1. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=ac11eb5b-5ca4-485b-88f8-dab377dd7fcb>
- Cazaña Ruiz, E. (14 de octubre de 1915). Instrucción Pública. *El Tiempo*, 1. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000710862&page=2&search=Caza%C3%B1a&lang=es&view=hemeroteca
- Conde Abellán, C. (22 de agosto de 1933). Misiones Pedagógicas. El pueblo de Zarcilla de Ramos, *Luz. Diario de la República*, 8. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=e6ae6163-0d47-417f-b495-0602da228783&page=8>
- . (24 de mayo de 1934). Historia de España. Para uso de estudiantes: Memoria del Levante Agrario, Patronato de Misiones Pedagógicas. *Levante Agrario*, 1. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000254143&page=1&search=Patronato%20de%20Misiones%20Pedag%C3%B3gicas&lang=es&view=hemeroteca
- Cruz Sánchez de Cisneros, R. (27 de septiembre de 1930). Necesidades de Puerto Lumbreras. *El Liberal*, 2. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000309421&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

- De Haro, E. (08 de abril de 1936). Los Trabajadores de la Enseñanza fijan su posición. *El Noticiero*, 2.
- Del Pueblo, J. (19 de octubre de 1922). No hay escuelas pero hay automóviles. *La Tarde de Lorca*, 1. Recuperado de <http://hemeroteca.regmurcia.com/issue.vm?id=0000078606&search=&lang=es>
- . (04 de junio de 1924). Nuestra campaña. La Instrucción primaria. *La Tarde de Lorca*, 1. Recuperado de <http://hemeroteca.regmurcia.com/issue.vm?id=0000082174&search=&lang=es>
- . (23 de julio de 1926). Temas locales. Derechos de los niños. *La Tarde de Lorca*, 1. Recuperado de <http://hemeroteca.regmurcia.com/issue.vm?id=0000087970&search=&lang=es>
- Diario de Alicante (11 de julio de 1933). El homenaje a Rodolfo Llopi. *Diario de Alicante*, 2.
- Domingo, M. (17 de abril de 1931). Discurso de toma de posesión del cargo de ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes. *El Socialista*, 1. Recuperado de <http://archivo.fpabloiglesias.es/index.php?r=hemeroteca/ElSocialista>
- . (26 de julio de 1935). Ha de convertirse España en una escuela. *El Mercantil Valenciano*.
- El Eco de Cartagena (23 de junio de 1911). Edificios escolares. *El Eco de Cartagena*, 2. Recuperado de <http://hemeroteca.regmurcia.com/issue.vm?id=0000134420&search=&lang=es>
- . (09 de octubre de 1917). Una plaga nacional. *El Eco de Cartagena*, 1. <https://archivo.cartagena.es/pandora/pages/El%20Eco%20de%20Cartagena/1917/191710/19171009/El%20Eco%20de%20Cartagena%2019171009-001.pdf#view=FitH>
- . (19 de marzo de 1926). Junta Local de Protección a la infancia. *El Eco de Cartagena*, 3. Recuperado de <https://archivo.cartagena.es/pandora/pages/El%20Eco%20de%20Cartagena/1926/192603/19260319/El%20Eco%20de%20Cartagena%2019260319-003.pdf#search=%22ropero%22&view=FitH>
- . (18 de marzo de 1928). Junta Local de Protección a la Infancia. *El Eco de Cartagena*, 3.

- El Liberal (25 de mayo de 1911). Por la cultura. *El Liberal*, 1.
https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000280437&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (26 de diciembre de 1911). Fuentes de salud. Cartagena al día. *El Liberal*, 1.
 Recuperado de
https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000281496&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (03 de mayo de 1916). Las Escuelas Graduadas. *El Liberal*, 1. Recuperado de
https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000286539&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (27 de agosto de 1930). El Censo de la basura nacional. *El Liberal*, 1.
https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000309282&page=1&search=ElCensolabasuranacional.ElLiberalhemeroteca
- . (12 de noviembre de 1930). Lo que dice un inspector de escuelas sobre la enseñanza obligatoria. *El Liberal*, 1. Recuperado de
https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000309619&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (04 de abril de 1932). *El Liberal*, 1.
- . (04 de enero de 1933). El teatro universitario “La Barraca”. El brillantísimo festival de ayer. *El Liberal*, 4. Recuperado de
https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000312990&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (02 de febrero de 1933). Lo que nos dice el director de la Escuela Normal de Murcia. Espíritu de renovación y de trabajo- Las misiones pedagógicas- El Orfeón- Una obra digna de todos los estímulos. *El Liberal*, 2. Recuperado de
https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000313117&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (19 de febrero de 1933). El acto homenaje a Don Francisco Giner de los Ríos organizado por la Asociación profesional de estudiantes de magisterio. Brillante discurso del Director de Primera Enseñanza señor Llopis. *El Liberal*, 1.
 Recuperado de
https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000313194&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

- . (05 de abril de 1933). Fuente Álamo. Las Misiones pedagógicas. *El Liberal*, 3. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000313374&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (18 de abril de 1934). Las Misiones Pedagógicas en Albudeite. *El Liberal*, 4. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000314727&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (16 de junio de 1934). San Pedro del Pinatar. Misiones pedagógicas. *El Liberal*, 4. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000314976&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- El Noticiero (24 de abril de 1934). La fiesta del Libro. *El Noticiero*, 1. Recuperado de <https://archivo.cartagena.es/pandora/pages/El%20Noticiero/1934/193404/19340424/El%20Noticiero%2019340424-001.pdf#view=FitH>
- . (19 de diciembre de 1934). *El Noticiero*, 2.
- El Porvenir (29 de marzo de 1932). Editorial. *El Porvenir*, 1.
- El Progreso (28 de julio de 1932). Un madrileño. *El Progreso*, 1.
- El Pueblo. Diario Republicano de la tarde (20 de noviembre de 1935). Los Amigos del Niño y de la Escuela. Santa Lucía. *El Pueblo. Diario Republicano de la tarde*, 2. Recuperado de <http://hemeroteca.regmurcia.com/issue.vm?id=0000043804&search=&lang=es>
- El Pueblo. Semanario republicano (19 de octubre de 1930). Las fiestas del Libro y de la Raza (editoriales). *El Pueblo. Semanario republicano*, 1-2. Recuperado de <http://hemeroteca.regmurcia.com/issue.vm?id=0000162892&page=1&search=&lang=es>
- El Tiempo (05 de mayo de 1921). Mejoras para Pacheco. *El Tiempo*, 1. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000720514&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- Fernández, J. (19 de agosto de 1923). ¡Pobres niños! *El Pueblo*, 2.
- García Mercadal, F., Blanco Soler, L. Bergamín, R. Esteban de la Mora, S. y Martí, J. (1932). Las construcciones escolares y la Instrucción técnica. *Anta. Periódico decenal de arquitectura*, 9, 7. Recuperado de

http://www.memoriademadrid.es/buscador.php?accion=VerFicha&id=316730&num_id=7&num_total=16

Herrera Oria, E. (1934b). Laicismo irracional. *Atenas*, 315-316.

—. (02 de enero de 1934c). Escuela activa y escuela nueva. *La Verdad*, 8. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000781731&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

Jara Carrillo, P. (30 de abril de 1911). A otra cosa. *El Liberal*, 1. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000280312&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

La Campana (20 de enero de 1932). En la juventud católico-muleña. *La Campana*, 10. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000022473&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

La Defensa. Semanario católico (14 de marzo de 1931). ¡Alerta, alerta contra la escuela única! *La Defensa. Semanario católico*, 2. Recuperado de

<http://hemeroteca.regmurcia.com/issue.vm?id=0000121917&page=2&search=&lang=es>

La Región. Diario de la República (25 de mayo de 1932). Asociación Nacional de Magisterio. Cuestionarios. *La Región. Diario de la República*, 2. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000694620&page=2&search=Asociaci%C3%B3n%20Nacional%20de%20Magisterio&lang=es&view=hemeroteca

—. (04 de julio de 1932). *La Región. Diario de la República*, 2.

—. (12 de abril de 1933). Se celebra con gran brillantez la Fiesta del Niño. *La Región. Diario de la República*, 1. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000696517&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

La Tarde. Diario republicano (11 de diciembre de 1934). Postal pedagógica. Sobre el Centro de Colaboración Pedagógica de Lorca. *La Tarde. Diario republicano*, 1. Recuperado de

<http://hemeroteca.regmurcia.com/issue.vm?id=0000106055&search=&lang=es>

La Verdad (05 de junio de 1925). Conferencia de la señora Bas. *La Verdad*, 4. Recuperado de

- https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000766662&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (28 de junio de 1930). Hablando con el gobernador. Sanidad en las escuelas. *La Verdad*, 4. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000774562&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (11 de abril de 1931). Mitin monárquico en el cine popular. *La Verdad*, 4. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000775782&page=4&search=extirpar&lang=es&view=hemeroteca
- . (27 de mayo de 1931). La quimera de la escuela única. *La Verdad*, 4. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000775964&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (31 de mayo de 1931). El frente único ante el comunismo. *La Verdad*, 3. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000775984&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (07 de junio de 1931). Sectarismos. *La Verdad*, 1. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000776009&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (30 de junio de 1931). Miscelánea misionaria. *La Verdad*, 3. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000776104&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (20 de abril de 1932). Corvera. Nuestros campos aislados. *La Verdad*, 2. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000777471&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (05 de mayo de 1932). Al señor cura ecónomo de Totana le ha impuesto el alcalde una multa. *La Verdad*, 2. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=777557&view=hemeroteca&lang=es
- . (13 de julio de 1932). Excursión al Mar Menor. *La Verdad*, 5. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000778049&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

- . (28 de enero de 1933). Los municipios contituidos. *La Verdad*, 1. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000779144&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (19 de febrero de 1933). La estancia en Murcia del Director general de Primera Enseñanza. *La Verdad*, 5. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000779315&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (06 de junio de 1933). Archena. Mal efecto. *La Verdad*, 7. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000780125&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (17 de junio de 1933). Caravaca. Excursión escolar. *La Verdad*, 7. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000780206&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (22 de abril de 1934). El día de Cervantes. Las Misiones Pedagógicas en Radio Murcia *La Verdad*, 6. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000782576&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (02 de mayo de 1934). Mazarrón. Misiones pedagógicas. *La Verdad*, 7; Lo que enseñan a los niños en la Casa del Pueblo de Molina de Segura. *La Verdad*, 7. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000782639&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (08 de mayo de 1934). Las Misiones Pedagógicas Normalistas. Las Torres de Cotillas y Fortuna. *La Verdad*, 7. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000782684&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (05 de diciembre de 1934). Mejoras para Cartagena. *La Verdad*, 5. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000784312&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (10 de agosto de 1935). Diversas maneras de perseguir a la Iglesia. *La Verdad*, 1. https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000786198&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (29 de noviembre de 1935). Archena. Las escuelas. *La Verdad*, 6. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000787053&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

La Voz de Cartagena (27 de mayo de 1924). Una notable conferencia (de Feliciano Sánchez Saura). *La Voz de Cartagena*, 1. Recuperado de

<https://archivo.cartagena.es/pandora/pages/La%20Voz%20de%20Cartagena/1924/192405/19240527/LA%20VOZ%20DE%20CARTAGENA%2019240527-001.pdf#view=FitH>

Lemus Rubio, P. (31 de octubre de 1936). Necesidades de la enseñanza Pública. *Levante Agrario*, 3.

Levante Agrario (29 de julio de 1926). Una biblioteca al aire libre. *Levante Agrario*, 1. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000243727&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

—. (24 de abril de 1929). Homenaje a un maestro ejemplar. *Levante Agrario*, 1. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000248000&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

—. (30 de agosto de 1930). Sesión de la permanente. *Levante Agrario*, 4. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000250164&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

—. (12 de abril de 1931). Manifiesto del bloque antidinástico. Al pueblo de Murcia. *Levante Agrario*, 1. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000251131&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

—. (20 de abril de 1932). Asociación de Antiguos Normalistas murcianos. *Levante Agrario*, 1. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000252724&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

—. (27 de mayo de 1934). Las Misiones Pedagógicas de Madrid en Beniaján. *Levante Agrario*, 3. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000254158&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

—. (15 de junio de 1934). De enseñanza. *Levante Agrario*. Recuperado de

- https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000254233&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (21 de junio de 1934). Higiene, sol y aire para nuestros pequeños. *Levante Agrario*, 2. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000254258&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (17 de febrero de 1935). De Fuente Álamo. Centro de Colaboración Pedagógica. *Levante Agrario*, 2. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000255291&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (19 de marzo de 1935). Sobre la conferencia de D. Francisco González Murcia. *Levante Agrario*, 1. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000255416&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (29 de mayo de 1935). Alhama. El Centro de Colaboración Pedagógica. *Levante Agrario*, 3. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000255724&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (24 de noviembre de 1935). El pleito de los maestros. El continente y el contenido. *Levante Agrario*, 1. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000256494&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- Llopis, R. (16 de abril de 1931), La Escuela y el Pueblo. Lo que hará la República. *Crisol*, 13. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=07491403-c795-4e51-96f2-d3bb0ac367ca&page=13>
- . (1934). Las órdenes religiosas y la enseñanza. *Leviatán*, 3,59-63.
- Machado, A. (10 de marzo de 1913). Sobre Pedagogía. *El Porvenir Castellano*, 73, 1. Recuperado de https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1002698909
- Malo de Poveda, B. (mayo de 1919). La lucha contra la tuberculosis en España. *Nuestro tiempo*, 245, 137-164. Recuperado de

<https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=3c0d6452-f5b4-4dfc-8127-72bf13c0e965>

Martí Alpera, F. (22 de julio de 1909a). Las escuelas rurales. La situación del maestro. *Nuevo Mundo*, 5. Recuperado de

<https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=e3b52240-8a04-42ab-afbe-f9f019c060a3&page=5>

—. (30 de septiembre de 1909b). Las escuelas rurales. Su organización. *Nuevo Mundo*, 6. Recuperado de

<https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=c7333d3d-b27b-42a8-a8ce-094579352965&page=6>

—. (11 de noviembre de 1909c). Las escuelas rurales. Su organización en España. *Nuevo Mundo*, 10. Recuperado de

<https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=f1df0685-eb9c-4353-bafb-208b7d18c8c8&page=10>

Martínez, M. (09 de febrero de 1932). Crimen de lesa infancia. *Justicia* (Cartagena), 2. Recuperado de

<https://archivo.cartagena.es/pandora/pages/JUSTICIA/1932/193202/19320209/Justicia%2019320209-002.pdf#view=FitH>

Martínez Hernández, J. (21 de julio de 1931). La mendicidad. *El Porvenir. Diario independiente de Cartagena*, 1. Recuperado de

<https://archivo.cartagena.es/pandora/pages/El%20Porvenir/1931/193107/19310721/El%20Porvenir%2019310721-001.pdf#view=FitH>

Martínez Muñoz, E. (25 de agosto de 1899). La enseñanza en Cartagena. *El Mediterráneo*, 1-4. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000011863&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

Martínez Sáez, F. (27 de noviembre de 1935). Pedigüenos. *Levante Agrario*, 1. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000256504&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

Miras, M. (21 de febrero de 1917) ¡Pobres niños!, *Vida Aguilena, Revista decenal de literatura, Bellas Artes y Deportes*, 104, 3. Recuperado de

<http://hemeroteca.regmurcia.com/issue.vm?id=0000276105&page=3&search=&lang=es>

- Nuestra Lucha (14 de enero de 1938). Ulea. *Nuestra Lucha*, 2. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000629657&page=1&search=9&lang=es&view=hemeroteca
- Oficina Técnica (1927). Nuevas Escuelas en España, *Arquitectura*, 104, 427-434. Recuperado de <https://www.coam.org/es/fundacion/biblioteca/revista-arquitectura-100-anios/etapa-1987-1990/revista-arquitectura-n104-Diciembre-1927>
- Ortega y Gasset, J. (15 de noviembre de 1930). El Error Berenguer. *El Sol*, 1. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=3fea5273-c425-4c76-9ef1-75e30ca2f3a1>
- Pagán Ros, A. (14 de septiembre de 1935). Pro cantinas escolares. Laboremos por el niño, *Cartagena Nueva*, 1. Recuperado de <https://archivo.cartagena.es/pandora/pages/Cartagena%20Nueva/1935/193509/19350914/Cartagena%20Nueva%2019350914-001.pdf#view=FitH>
- Palacios, J. M^a (07 de diciembre de 1935). Las enseñanzas agropecuarias. Una enseñanza valiosísima. *La Verdad*, 4. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000787116&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- Palmis Nicolás, J. (21 de junio de 1934). La tragedia de la pedagogía moderna en la escuela rural. *Levante Agrario*, 1-2. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000254258&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- Peñalver, D. (20 de febrero de 1933). La Masa Coral Infantil y el Orfeón Normalista actúa en Cabezo de Torres. *La Región: periódico de la República*, 8. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000696709&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- Pérez, D. (14 de abril de 1910). De la España pobre. *Nuevo Mundo*, 6. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=ddc669d1-a5d2-429e-abac-0a76bdebe9fe&page=6>
- Pérez Corvera, F. (17 de abril de 1904). Pliego. *El Liberal*, 3. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000267564&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

- Ramiro Pinazo (04 de enero de 1917). Por caridad. El día de Reyes y los niños de la Misericordia (transcripción de una carta de F.M. Muñoz Palao). *El Liberal*, 1. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000287704&page=1&search=ramiro%20pinazo&lang=es&view=hemeroteca
- República. Diario independiente de la tarde (23 de abril de 1932). El “Día del libro”. *República. Diario independiente de la tarde*, 4. Recuperado de <http://hemeroteca.regmurcia.com/issue.vm?id=0000047265&search=&lang=es>
- República. Diario radical de la tarde (26 de enero de 1933). Los Amigos del Niño. *República*, 1. Recuperado de <http://hemeroteca.regmurcia.com/issue.vm?id=0000049485&search=&lang=es>
- Rex, D. (23 de mayo de 1926). Escuelas. Torrealbilla. *Tontolín*, 8. Recuperado de <http://hemeroteca.regmurcia.com/issue.vm?id=0000036101&page=8&search=&lang=es>
- . (17 de octubre de 1926). Escuelas. Zarzadilla de Totana. *Tontolín*, 2. Recuperado de <http://hemeroteca.regmurcia.com/issue.vm?id=0000036746&search=&lang=es>
- Romera de Neydos, L. (27 de marzo de 1934). Ciudadano de honor. *La Verdad*, 8. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000782379&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- R. S. (05 de abril de 1933). Espinardo. *La Región*, 6. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000696463&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- Serna Alba, R. (24 de enero de 1925a). La enseñanza popular. Tres escuelas de niñas que no funcionan. *El Liberal*, 1. Recuperado de https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000300060&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (18 de febrero de 1925b). Los maestros murcianos piden protección al Directorio para los niños y las escuelas. *El Liberal*, 1. https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000300170&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca
- . (19 de febrero de 1925c). El cuento que nunca termina. Los vecinos de Ermita Nueva no quieren que se les cierre la escuela. *El Liberal*, 1. Recuperado de

https://www.archivodemurcia.es/p_pandora4/viewer.vm?id=0000300175&page=1&search=&lang=es&view=hemeroteca

Serrano Plaja, A. (1935). Misiones Pedagógicas. La literatura en los pueblos. *Almanaque Literario*, 273-275.

Tenreiro, R. M^a (09 de julio de 1935). Misiones Pedagógicas. *El Sol*, 12. Recuperado de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=ed7a0885-bcad-44ed-ad6d-ff726a6d5f8b&page=12>

Un testigo (21 de junio de 1933). Una excursión a Cabo de Palos. Ecos de La Unión. *Cartagena Nueva*, 1. Recuperado de <https://archivo.cartagena.es/pandora/pages/Cartagena%20Nueva/1933/193306/19330621/Cartagena%20Nueva%2019330621-001.pdf#view=FitH>

2. Fuentes secundarias.

Abós Olivares, P. (2011). La Escuela en el medio rural y su presencia en los Planes de estudio de los Grados de maestro en Educación infantil y Primaria de las Universidades Españolas, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15, 2, 39-52.

Adorno, T. W. (1982). *La ideología como lenguaje*. Madrid: Taurus.

Aguilar Ródenas, C. (1995). *Educació i societat a castello al llarg de la II republica*, Universitat de Valencia.

Agulló Díaz, C. (1994). *Escola i República. La Vall D' Albaida (1931-39)*. Valencia: Diputación de Valencia.

—. (1995). L'escola rural valenciana durant la Segona República i el fran-quisme. En: *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana* (Chulilla, octubre 1993) (pp. 13-36), Valencia: Generalitat Valenciana.

Agulló Díaz, M.^a C. y Payà Rico, A. (2018). Democracia, renovación pedagógica y territorio rural: la escuela agrícola comarcal valenciana “La Serranía”. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 299-334.

Alba Tercedor, C. (1975). *Estudios sobre la II República Española*. Madrid: Tecnos.

Aldecoa, J. (2004). *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama.

Almagro Soto, A. (2015). Retazos históricos sobre la educación en el campo de Murcia en el siglo XIX. En: R. Montes Bernárdez (coord.) *Maestros y Escuelas en la*

- Región de Murcia 1750-1950* (pp. 249-264). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- . (2018). Mujeres destacadas y destacables en las pedanías del Campo de Cartagena. En: R. Montes Bernárdez y J. Sánchez Conesa (coord.), *La mujer a lo largo de la historia en la Región de Murcia* (pp. 617-626). XI Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Asociación Cronistas Oficiales de la región de Murcia.
- Alted Vigil, A. (1996). Las consecuencias de la Guerra Civil española en los niños de la República. De la dispersión al exilio. *Espacio, tiempo y forma*, 9, 207-228.
- Alted Vigil, A.; González Martell, R. y Millán, M. J. (coord.) (2006). *A pesar de todo dibujan, la Guerra Civil vista por los niños*. Madrid: Ministerio de Cultura, Biblioteca Nacional.
- Alzina Seguí, P. J. (2018). L'escolarització en els àmbits rurals des de la tasca educativa de l'Ajuntament de Maó (illa de Menorca). En: N. Llevot Calvet y J. Sanuy Burgués, *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XXI* (pp. 85-100). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Amorós, M. (2011). Ángel Viñas y Paul Preston entrevistados por Mario Amorós. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, 36, 71-87.
- Andrés-Gallego, J. (2001). La enseñanza rural, otro motivo de la creación del Ministerio de Instrucción Pública, en *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (pp. 349-362). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Andrés Sarasa, J. L. (1995). *Urbanismo contemporáneo: la Región de Murcia*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Arbeloa Muru, V. M. (1976). *La semana trágica de la Iglesia en España (octubre de 1931)*. Barcelona: Galba.
- Aróstegui Sánchez, J. (1995). *La investigación histórica. Teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- . (1996). La República: esperanzas y decepciones. En: M. Tuñón de Lara (coord.). *La guerra civil española*, vol. 1 (pp. 10-58). Barcelona: ed. Folio.
- . (2006a). Epílogo. Memoria de la República en tiempos de transición. En: Á. Egido León, *Memoria de la Segunda República. Mito y realidad* (pp. 363-374). Madrid: Biblioteca Nueva.

- . (2006b). La contemporaneidad, época y categoría histórica. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 36(1), 107-130.
- Asensio Rubio, F. (2007). *La Enseñanza Primaria En La II República y la Guerra Civil: Ciudad Real, 1931-1939*. Ciudad Real: Dip. prov. de Ciudad Real.
- Avilés Farré, J. (1985). *La izquierda burguesa en la II República*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ayala Pérez, J. A. (1978). *Murcia y su Huerta en la II República, 1931-1939*. Murcia: Ed. Muelas S.A.
- . (1980). República y Guerra Civil. En: Pedreño Pérez, F. (ed.) *Historia de la Región Murciana*, IX (pp. 1-57). Murcia: Mediterráneo.
- . (1986). *La masonería en la Región de Murcia*. Murcia: Mediterráneo.
- . (1989). *Murcia en el primer tercio del siglo XX: apéndice bibliográfico sobre Murcia en la Edad Contemporánea*. Murcia: Murcia Ed.
- Baillo, V. (1979). Entrevista con Carmen Conde. *Escuela Española*. 01/03/1979.
- Ballarín Domingo, P. (1986). El proceso de escolarización en la provincia de Almería (1850-1900), *Historia de la educación*, 5, 215-233.
- Ballester Esparza, J. (2005). *San Javier... Mi pueblo... Mis recuerdos*. San Javier: Ayuntamiento de San Javier.
- Ballesteros Baldrich, A. (2009). El Grupo Escolar “Cristo del Consuelo”. *Andelma*, 18, 8-10.
- Barceló-Bauzá, G. Comas-Rubí, F. y Pozo Andrés, M^a M. (2018). La práctica escolar durante los primeros años del franquismo. *Historia de la Educación (Online)*, 22(54), pp. 334-357. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/71710>
- Barciela, C., Giraldez, J. y López, I. (2005). Sector agrario y pesca. En A. Carreras i Odriozola y X. Tafunell Sambola, *Estadísticas históricas de España: siglos XIX-XX* (pp. 155- 244). Bilbao: Fundación BBVA.
- Barnés Martínez, P. (2000). *El gozo de mis raíces y su entorno*. Lorca: Ayuntamiento de Lorca.
- . (2005). *El Magisterio Lorquino (cariñosamente recordado)*. Lorca: Ayuntamiento de Lorca.
- Barquero Caballero, F. J. (2015). Evolución de la educación en Librilla. En: R. Montes Bernárdez (coord.) *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750- 1950* (pp. 559-570). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.

- Barrull Pelegrí, J. (1984). Algunes notes sobre la qüestió escolar a les comarques de Lleida durant la IIª República. En: *Sisenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans* (pp. 305-314). Lleida: Escola Universitària de Magisteri.
- Bas, J. Mª (1976). Entre la crisis agraria y la crisis educativa: datos y cifras sobre la escuela rural y su entorno. *Cuadernos de Pedagogía*. Suplemento nº 2, mayo, 15-21.
- Baylin, B. (1960). *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities for Study*. North Carolina: University of North Carolina Press.
- Bayo, E. (1976). La muerte de la enseñanza rural. *Cuadernos de Pedagogía*. Suplemento nº 2, mayo, 12-14.
- Bécarud, J. y López Campillo, E. (1978). *Los intelectuales españoles durante la II República*. Madrid: Siglo XXI.
- Bell, A. (1996). *Only for three months. The basque children in exile*. Norwich: Mousehold Press.
- Ben-Ami, S. (1984). *La Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)*, Barcelona: Planeta.
- . (1990). *Los orígenes de la Segunda República Española: anatomía de transición*, Madrid: Alianza.
- Benvenuty Morales, J. (1985). *Educación y política educativa en el Cádiz de la Segunda República*. [Tesis doctoral. Universidad de Sevilla].
- Berger, G. (1991). *Les enfants de la guerre civil espagnole*. [Travail de fin d'études. École d'interprètes internationaux, Université de Mons].
- Berruezo Albéniz, M. R. (1991). *Política educativa en Navarra 1931-1939*. Navarra: Gobierno de Navarra.
- Berruezo Albéniz, Mª R. y Soto Alfaro, F. (2012). Experiencias pioneras de innovación educativa en Navarra, 1800-1936. En: Mª R. Berruezo Albéniz y F. Soto Alfaro (coord.). *Primer Seminario de Innovación Educativa* [recurso electrónico en línea] (pp. 5-21).
- Bloch, M. (1952). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica. 1ª ed. 1949.
- Borrás Candel, M. y Mayordomo Pérez, A. (1983). La asistencia a las escuelas en la provincia de Valencia. Estudio aproximativo a través de las memorias del Magisterio, 1908-1912. En: *Escolarización y Sociedad en la España*

- contemporánea*, (pp. 895-906). II Coloquio de Historia de la Educación, Valencia.
- Borrás Llop, J. M^a. (1996). Zagales, pinches, gamenes... Aproximaciones al trabajo infantil en España, 1834-1936. En: *Historia de la infancia en la España Contemporánea 1834-1936* (pp. 227-346). Madrid: Ministerio de Trabajo y asuntos sociales y fundación Sánchez Ruipérez.
- . (2000). Absentismo escolar y trabajo infantil en el Madrid rural. *Historia Agraria*, 20, 169-194.
- . (2002). El trabajo infantil en el mundo rural español, 1849-1936 Género, edades y ocupaciones. En: J. M. Martínez Carrión (coord.) *El nivel de vida en la España rural, siglos XVIII-XX*, (pp. 497-548). Universidad de Alicante.
- Borque López, L. (1992). *El magisterio primario en Asturias (1923-1937)*. Sociedad y educación. Oviedo: Dirección Provincial del M.E.C.
- Boyd, C. P. (2000). *Historia Patria: Politics, History, and National Identity in Spain, 1875-1975*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Brenan, G. (1962). *El laberinto español Antecedentes sociales y políticos de la guerra civil*. París: Éditions Ruedo Ibérico.
- Buchanan, T. (1988). The role of the British Labour Movement in the origins and work of the Basque Children's Committee, 1937-1939. *European History Quarterly*, 18, 155-174.
- Bustos, A. (2011). *La Escuela Rural*. Granada: Mágina.
- Burgos Ruiz, F. (2007). *La arquitectura del aula: nuevas escuelas madrileñas, 1868-1968*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, Área de las Artes.
- Burke, C. & Grosvenor, I. (2008). *School*. London: Reaktion Books.
- Burke, P. (ed.), (2003). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza ensayo. 1ªed. 1991.
- Butts, R. F. y Cremin, L. A. (1959). *Historia de la educación en la cultura norteamericana*. Buenos Aires: Editorial Bibliográfica Argentina. 1ª ed. 1953.
- Caballero Cortés, A. (1995). *Política y Enseñanza Primaria en Málaga durante la II República (1931-1939)*. Granada: Ed. Adhara.
- . (2009). La educación en la Segunda República en Málaga (1931-1937). *Tendencias Pedagógicas*, 14, 95-115.
- Cabieces Ibarrondo, M^a V. (2016). *La arquitectura de los centros docentes en Cantabria en los siglos XIX y XX*. [Tesis doctoral. Universidad de Cantabria].
- Cacho Viu, V. (1962). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Rialp.

- Calvo Villar, M^a C. (1995). *Alfabetización, secularización e instrucción pública en la provincia de Soria durante la Segunda República española*. [Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid].
- . (2002). *Más de cien años de historia de las escuelas de Soria, 1812-1936 alfabetización-emigración*. Soria: Gráficas Ochoa.
- Campos Calvo-Sotelo, P. y Muro García-Villalba, B. (2020). Teoría y proyecto en Repullés y Vargas: memoria viva de arquitecturas para la educación. *Historia y Memoria de la Educación*, 11, 355-396.
- Camprubí Bueno, L. (2014). *Los ingenieros de Franco: Ciencia, catolicismo y Guerra Fría en el Estado franquista*. Barcelona: Crítica.
- Cánovas Mulero, J. (2015). En busca de un camino para la educación en Totana. Propuestas y realidades escolares en el siglo XIX y primeras décadas del XX. En: Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750- 1950* (pp. 597-607). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- . (2018). Totana en algunas de sus insignes protagonistas, mujeres para el recuerdo y la admiración. En: R. Montes Bernárdez y J. Sánchez Conesa (coord.), *La mujer a lo largo de la historia en la Región de Murcia* (pp. 563-576). XI Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Asociación Cronistas Oficiales de la región de Murcia.
- Cantón Mayo, I. (Coord.), Hidalgo González, S. y González García, C. (2016). *Las escuelas de la comarca de La Cepeda*. León: Eolas.
- . (2018). *Escuelas rurales de la Maragatería*. León: Eolas.
- Carbonell Sebarroja, J. y Monés, J. (1978). *Escola única-unificada*. Barcelona: Laia.
- Cárdenas Olivares, I. (1986). *La formación de maestros en España. La normal de Murcia y la docencia de la geografía (1914-1976)*. [Tesis doctoral. Universidad de Murcia].
- . (1994). Protagonismo social y pedagógico (1931-1936). En: A. Vicente Guillén (coord.), *La Escuela Normal de Murcia. 150 aniversario, 1844-1994* (pp. 112-123). Murcia: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Murcia.
- Carmena López, G. y González Regidor, J. (1981). La política educativa y la escuela rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 79, 4-8.
- Carr, R. (1978). *España, 1808-1939*. Barcelona: Ariel.

- Carr, W. y Kemmis, S. T. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrasco Molina, J. S. (2015). La Instrucción Pública en Abarán, 1908- 1911. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950* (pp. 431-436). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- Carreras Ares, J. J. (2000). *Razón de historia*, Madrid: Marcial Pons.
- Carreras i Odriozola, A. y Tafunell Sambola, X. (2005). *Estadísticas históricas de España. Siglos XIX y XX*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Carrillo Espinosa, J. (2015). Educación en Ulea. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950* (pp. 609-620). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- . (S.f.). Semblanza de D. Víctor Martínez, “maestro de Ulea”. Recuperado de <https://www.cronistasoficiales.com/?p=51267>
- Carrillo García, G. (2020). Transgresiones de la historia. La misión pública de la Historia y la dialéctica científica. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, 60, 117-151.
- Carrillo García G. y Cerdá Mondéjar C. M. (2011). Estudio sobre tres confesiones religiosas minoritarias en la Región de Murcia. *'Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, 16, 47-70.
- Casado Marcos de León, A. (2011). Filosofía y Educación en España: Luzuriaga y la Revista Pedagogía. *Bajo palabra. Revista de filosofía*, 6, 53-62.
- Casal Martínez, F. (1947). *Folklore cartagenero*. Cartagena: Editorial Carreño.
- . (1987). *Historia de las calles de Cartagena*. Murcia: Academia Alfonso X el Sabio.
- Casanova Ruiz, J. (1997). *De la calle al frente*. Barcelona: Crítica.
- . (2005). *Anarchism, the Republic and Civil War in Spain: 1931-1939*. London-New York: Roudledge. Taylor & Francis e-Library.
- . (2007). *República y Guerra Civil*. Vol 8. Barcelona: Crítica.
- Casanovas i Prat, J., Soler i Mata, J. y Tort, A. (2006). L'impuls de l'educació durant la Segona República: l'ensenyament públic a Osona (1931-1936), *Ausa*, XXII, 157, 393-434.
- Casinello Martínez, F. (2015). La enseñanza en Calasparra durante el Bienio Reformista de la II República. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la*

- Región de Murcia 1750-1950* (pp. 353-368). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- Castán Esteban, J. L. (2017). La organización de la Inspección de educación en la II República: el Decreto de 2 de diciembre de 1932. *Supervisión 21. Revista de Educación e Inspección*, 46, 1- 41.
- Castaño Sandoval, J. (2007). Los maestros de la República. El Plan profesional y otros recuerdos. En: *Maestros republicanos en Murcia. Un intento de transformación de la Escuela* (pp. 69-75). Murcia: Diego Marín.
- Castillo García, M^a P. (1986). *Aportaciones al estudio de la vida municipal en Lorca durante los años 1923 a 1930*. [Tesis de Licenciatura. Facultad de Letras. Universidad de Murcia].
- Caudet, F. (1993). Las Misiones Pedagógicas. En: F. Caudet, *Las cenizas del Fénix. La cultura española en los años 30* (pp. 83-106). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Cegarra Beltrí, G. (2005). *Adelante siempre. Arquitecto Víctor Beltrí y Roqueta Tortosa 1862- Cartagena 1935*. Murcia: Colegio Oficial de Arquitectos de Murcia.
- Cerdá Mondéjar, C. M. (2016). Sobre la celebración de la Fiesta del Árbol en la Región de Murcia: espacio de propaganda política o reflejo de valores educativos. En: P. Dávila Balsera y L. M^a Naya Garmendia (coord.) *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 541-554). Donostia: Erein.
- . (2018). Aproximación al estudio de la escuela y medio rural en la comarca de Lorca (Alto Guadalentín) en Murcia durante los años de la II República, 1931-1936. En: N. Llevot Calvet y J. Sanuy Burgués, *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XXI* (pp. 145-159). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- . (2019a). Educación y escuela en la España contemporánea: el caso de Lorca (Murcia), 1900-1930. *Cabás*, 23, 1-45.
- . (2019b). Así nos educaron: Enseñanza y escolarización en Lorca (1900-1936). En: J. A. Fernández Rubio (coord.) *Historia y cultura de Lorca: (1900-1936)* (pp. 263-300). Lorca: Editorial Tres Columnas.
- . (2020). Historia de una escuela rural murciana, la escuela de los Martínez del Puerto *Murgetana*, 143, 165-197.
- Cerdá Mondéjar, C. M. y Serra Barabino, M. F. (2020). Sentidos y Significados de la escuela rural. Miradas desde diferentes puntos cardinales. *La Besana, Revista de Educación*, 2, 12-16.

- Chacón Bulnes y otros (2016). *Historia y transformación de un edificio. De escuela de aprendices a centro universitario. Cartagena 1924-2015*. Murcia: Ucomur.
- Chacón Jiménez, F. (2021). *Historia de San Javier. Pasado y presente de una sociedad del Mediterráneo occidental*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Checa Godoy, A. (2002). *Historia de la prensa pedagógica en España*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Chicote Serna, M. T. (1987). El trabajo de las mujeres en el ámbito rural de la provincia de Madrid, 1930-1945. En: VI Jornadas de Investigación Interdisciplinaria sobre la mujer. *El trabajo de las mujeres: siglos XVI-XX* (pp. 305-318). Seminario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma de Madrid.
- Cid Fernández, X.M. (1989). *Educación e ideoloxía en Ourense na II República*, Santiago: Universidad de Santiago. 2ª edición publicada en 2010 por la editorial Andavira.
- . (2008). *Alfonso García Rojo, mestre republicano da Ribeira Sacra; relatos autobiográficos*. Vigo: Universidade de Vigo, Consello Social.
- Cid Fernández, X.M. y Dapía Conde, Mª D. (2000). *Da escola rural á educación social; 25 anos de pedagogía Freinet*. Vigo: Servicio de Publicacións Universidade de Vigo.
- Civera Cerecedo, A. y Costa Rico, A. (2017). Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la educación*, 7, 9-45.
- Collado Carbonell, J. (2015). *La escuela rural en el franquismo. Albacete, 1939-1975*. [Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha, Albacete].
- Contreras Hernández, J. (1976). Cultura rural, educación escolar y dependencia campesina. *Cuadernos de Pedagogía*. Suplemento nº 2, mayo, 8-11.
- Cook Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Corchón Álvarez, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Cortada Andreu, E. (1988). *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II República*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Costa Rico, A. (1982). *Aproximación a la historia de la enseñanza primaria en Galicia en el primer tercio del siglo XX (1898-1936)*. [Tesis doctoral. Universidad de Salamanca].

- . (1989). *Escolas e Mestres: A educación en Galicia: da Restauración á IIª República*. Santiago de Compostela: Servicio Central de Publicacións da Xunta de Galicia.
- Cotelo Guerra, D., Iglesias Salvado, J. L., Serantes Pazos, A. (2013). Aproximación histórica a las iniciativas legislativas en España a favor de las bibliotecas escolares (siglos XIX-XXI). *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación: las lenguas en la educación, cine, literatura, redes y nuevas tecnologías*, pp. 433-443.
- Cremin, L. A. (1965). *The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley: an Essay on the Historiography of American Education*. New York: T.C. Press.
- Cruz Martínez, R. (2007). La voz del pueblo suena como las trompetas del Juicio. Identidades, control policial y derechos de ciudadanía en la Segunda República. En: M. Pérez Ledesma (Ed.), *De súbditos a ciudadanos. Una historia de la ciudadanía en España* (pp. 277-310). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Cuadernos de Pedagogía (mayo 1993). Chequeo a la Escuela Rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 214, 87-102.
- Dávila Balsera, P. (1997). La historiografía educativa en el País Vasco. En: N. de Gabriel Fernández y A. Viñao Frago (coord.), *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales* (pp. 117-130). Barcelona: Ronsel.
- De Gabriel Fernández, N. (1988). Maestras, escuelas mixtas y moralidad en la Galicia del Siglo XX. *Revista de Educación*, 205, 217-228.
- . (1989). *Agricultura e Escola. Contra a rutina e o exodo rural*. Santiago: Universidad de Santiago.
- . (1997a). El informe de investigación. En: N. de Gabriel Fernández y A. Viñao Frago (coord.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 203-240). Barcelona: Ronsel.
- . (1997b). Alfabetización y escolarización en España (1887-1950). *Revista de Educación*, 314, 217-243.
- . (2000). Vida e morte dun mestre republicano. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 4, 15-16.
- . (2005). La historiografía educativa regional en España. En: M. Ferraz Lorenzo (ed.). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 399-422). Madrid: Biblioteca Nueva.

- . (2009). A cultura escolar popular e as escolas de ferrado. *Eduga: revista galega do ensino*, 55, 66-72.
- . (2015). La profesionalización del magisterio en España (siglos XIX-XX): literatura, biografías, memorialística. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 59-92.
- De las Heras Millán, J. A. (1996). *El nacimiento de las escuelas públicas en Cartagena. Desde 1812 hasta 1936*. Murcia: Ayuntamiento de Cartagena.
- De Prieto Cascón, P. (2017). La escuela rural en la II República: luces y sombras. *Publicaciones Didacticas.com*, 82, 153-172.
- Delgado Criado, B. (coord.) (1994). *Historia de la Educación en España y América*. Madrid: Morata, Fundación Santa María.
- Delgado Cortada, C. (2007). Una formación histórica que promueve valores democráticos. En: *Maestros republicanos en Murcia. Un intento de transformación de la Escuela* (pp.49-68). Murcia: Diego Marín.
- Delgado Martínez, M^a Á. y López Martínez, J. D. (2012). Los diarios del alumnado de la Escuela Normal de magisterio de Murcia (1931-1933) como muestra de la práctica y el quehacer diario en las clases de Primitiva López. En: *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico-V Jornadas Científicas de la SEPHE*, pp. 419-434.
- Delmont, L. (1991). *Los niños de la guerra: un aspect méconnu de l'emigration espagnole en URSS*. [Travail de fin d'études. École d'interpretes internationaux, Université de Mons].
- Dennis, N. (2011). Ramón Gaya y el Museo del Pueblo de las Misiones Pedagógicas. *Escritura e imagen*, 7, 15-26.
- Depaepe, M. y Simon, F. (1999). La conquista de la juventud: una cruzada educativa en Flandes durante el período de entreguerras (1918-1939). *Historia de la Educación*, 18, 301-320.
- Depaepe, M. (2012). Qualities of Irrelevance: History of education in the training of teachers. En: J. Eckhardt Larsen (ed.), *Knowledge, Politics and the History of Education* (pp. 39-53), Berlín: Lit Verlag.
- Díaz de la Guardia, E. (1982). La Enseñanza con Primo de Rivera, *Historia* 16, 71, 19-25.
- Díez Torre, A. R., Pozo Andrés, M^a M. del, y Segura Redondo, M. (1988). La “Revista de Escuelas Normales” una publicación de regeneración normalista nacida en

- Guadalajara (1923-1936). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, RIFOP*, 1, 9-30.
- Domínguez Domínguez, J. P. (2007). Real Patronato de las Hurdes (1922-1931) una institución de beneficencia al servicio de las Hurdes. *Revista de estudios extremeños*, 63, 1, 101-114.
- Domínguez Domínguez, C. (1996). *La Enseñanza en Huelva durante la Segunda República (1931-1936)*, [Tesis doctoral publicada en 2008 por la Diputación Provincial de Huelva].
- . (1999). *La reforma educativa de la II República: Huelva 1931-1936*. Huelva: Diputación Provincial.
- Domínguez Domínguez, C. y García García, C. (2005). La Escuela de la II República. En: F. Flores Tristán, *La Escuela de la II República: Catálogo exposición Museo de Huelva* (pp. 21-37). Madrid: Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales.
- Egea Bruno, P. (1986). Movimiento Obrero en la sierra de Cartagena (1875-1923). *Anales de Historia Contemporánea*, 5, 123-144.
- . (2006). *La enseñanza primaria en Cartagena durante la II República y la Guerra Civil*. Murcia: Ed. Áglaya.
- . (2008). La comarca del Mar Menor relaciones laborales y conflictividad rural durante los años de la Segunda República (1931-1936). *Revista Murciana de Antropología*, 15, 573-587.
- . (2009). Neutralidad, comercio y relaciones internacionales de España durante la Primera Guerra Mundial. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 349-371.
- Epstein, E. H. (1997). National Identity Among St. Lucian Schoolchildren. En: J. M. Carrión (ed.), *Ethnicity, Race, and Nationality in the Caribbean* (pp. 338-363). San Juan: University of Puerto Rico.
- . (2017). Educación en la formación de la identidad nacional y la conciencia: una teoría del efecto de filtro en la escolarización. En: T. González Pérez (coord.), *Identidades culturales y educación: miradas transnacionales*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación*, 269, 55-76.
- . (1993-1994). La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum. *Historia de la Educación*, 12, 97-120.

- . (1997). La historiografía educativa. Tendencias generales. En: N. de Gabriel y A. Viñao Frago (coord.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 51-84). Barcelona: Ronsel.
- . (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de educación*, 1, 201-218.
- . (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- . (2018). El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 391-422.
- Escolano Benito, A. Esteban Mateo, L. y López Martín, R. (1993-1994). Escuela y espacio: testimonios y textos. *Historia de la Educación*, 12, 75-95.
- Escrivá Moscardó, C. (2010). *La Escuela iluminada: 1931-1939*. Valencia: L'Eixam.
- Esteban Mateo, L. (1983). Presente, pasado y futuro de la Historia de la Educación. *Escolarización y sociedad en la España Contemporánea (1808-1970)* (pp. 999-1041). II Coloquio de Historia de la Educación. Valencia.
- . (1997). Introito a la Historia de la Escuela. *Historia de la Educación*, 16, 5-15.
- Esteban Mateo, L. y López Martín, R. (1993-1994). Escuela y espacio: testimonios y textos. *Historia de la educación*, 12-13, 75-96.
- Esteban Mateo, L. y Serra Pons, I. (1994). La política educativa: las misiones pedagógicas (1931-1936). En: B. Delgado Criado (coord.), *Historia de la Educación en España y América. Vol. III La educación en la España Contemporánea (1789-1975)* (pp. 815-818). Madrid: Morata.
- Febvre, L. (1982). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel. 1ª ed. 1953.
- Federación de Asociaciones de Enseñanza y Centros Españoles en Bélgica (1992). *L'hebergement des enfants de la guerre d'Espagne en Belgique*. Bruxelles: Brussel.
- Fernández Pastor, S. (2017). *Los Consejos de Protección Escolar en La Rioja durante la Segunda República (1931-1936). Innovaciones y desarrollos metodológicos*. [Tesis doctoral. Universidad de Burgos].
- Fernández Rubio, J. A. (2015). *Antonio Para Vico. Antología Literaria*. Lorca: Ayuntamiento de Lorca.
- . (coord.), (2019). *Historia y cultura de Lorca: (1900-1936)*. Lorca: Editorial Tres Columnas.

- Fernández Soria, J. M. (1984a). *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-39)*. Valencia: Nau Llibres.
- . (1984b). La educación en la España republicana durante la guerra civil (1936-1939). *Bordón. Revista de pedagogía*, 252, 245-270.
- . (1987). La asistencia a la infancia en la Guerra Civil: las colonias escolares. *Historia de la educación*, 6, 83-128.
- . (1995/1996). La educación popular entre la reforma y la revolución social. La Federación Universitaria Escolar (F.U.E.). *Historia de la Educación*, 14-15, 397-416.
- . (2007a) Iniciativas de alfabetización en la España republicana durante la Guerra Civil. *Transatlántica de educación*, 2, 94-111.
- . (2007b). Escuelas del frente, bibliotecas para soldados y alfabetización de trinchera. *Cultura escrita y sociedad*, 4, 14-54.
- . (2008). Conseqüències de la Guerra Civil: la depuració i l'exili interior del magisteri. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 12, 13-40.
- . (2017). Dos Españas en guerra, dos educaciones. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 30, 47-76.
- . (2019). La destrucción de la modernidad republicana. (Sin)razones del exilio pedagógico español. *Historia y Memoria de la Educación* 9, 61-99.
- Fernández Soria, J. M. y Ruiz Rodrigo, C. (1991). Reformas educativas en la II República. En: Calatayud Soler, et al. *Cuestiones histórico-educativas. España. Siglos XVIII-XX* (pp. 209- 239). Valencia: Universitat de Valencia.
- Fernández Soria, J. M. y Agulló Díaz, M.C. (2004). *Una escuela rural republicana*. Valencia: Universidad de Valencia.
- . (2005). El Problema de l'escola rural durant la Segona República. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 8, (Ejemplar dedicado a: L'escola rural al segle XX), 29-62.
- Feu i Gelis, J. (1996). “L'École rural” a través de la legislació educativa a l'Estat Espanyol. *Des de l'Estat Liberal fins a la fi de la II República* [Tesina no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona].
- . (1999/2000). Polítiques educatives a l'entorn de l'escola rural. *Educació i Història*, 4, 110-133.
- Flecha García, C. (2005) Maestras que dejan huella. En: VV. AA. *Treinta retratos de maestras: de la Segunda República hasta nuestros días* (pp.9-16). CissPraxis.

- . (2012). La segunda república, las mujeres y la educación. En: E. Sánchez de Madariaga et al. (ed.), *Las maestras de la República* (pp. 23-53). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Flores Rodríguez, C. y Gutiérrez Tejeiro, C. (2016). La expresión e interpretación del espacio educativo en clave de libertad y obediencia. Antecedentes en España durante los siglos XX y XXI. En: P. Dávila Balsera y L. M^a Naya Garmendia (coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 467-476). Donostia: Erein.
- Fonquerni, E. y Ribalta, M. (1982). *L'Ensenyament a Catalunya durant la guerra civil. El CENU*. Barcelona: Barcanova.
- Fontana Lázaro, J. (1992). *La Historia después del fin de la Historia*. Barcelona: Crítica.
- . (2006). La caza del maestro. *El País*, 10/08/2006. Recuperado de https://elpais.com/diario/2006/08/10/opinion/1155160805_850215.html
- . (2010). Julio de 1936. *Sin Permiso*, 04/07/2010, tomado de *Público*, 29/06/2010. Recuperado de <https://blogs.publico.es/dominiopublico/2108/julio-de-1936/>
- . (2011). El día que comenzó la Guerra Civil. *Sin Permiso*, 18/02/2011, tomado de *Público*, 16/02/2011. Recuperado de <https://blogs.publico.es/dominiopublico/3044/el-dia-que-comenzo-la-guerra-civil/>
- . (2012a). Espacio global y tiempo profundo. Nuevas corrientes de la Historia. *Tiempo y Sociedad. Revista de Historia y Humanidades*, 7, 5-17.
- . (2012b). El Frente Popular. En: Á. Viñas Martín (coord.), *En el combate por la historia: la República, la Guerra Civil, el Franquismo* (pp. 87-100). Madrid: Pasado y Presente.
- . (2013a). *Europa ante el espejo*. Barcelona: Austral.
- . (2013b). *La historia de los hombres*, Barcelona: Crítica.
- Forcadell Álvarez, C. (2009). La República. En: J. Sánchez Cervelló (ed.) *El pacte de la no intervenció: La internacionalització de la Guerra Civil espanyola* (pp. 51- 60). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Foulkes, V. (1953). *Los niños de Morelia y la escuela España-México: Consideraciones analíticas sobre un experimento social*. México: UNAM.
- Franco Fernández, F. J. (2004). República y Campo de Cartagena: política, reformismo y transformaciones económicas. *Revista Murciana de Antropología*, 10, 5-24.

- Franco Fernández, N.; García Paz, B. y Puerta Gutiérrez, A. (2022). *Escritoras en la II República: vivencias y recuerdos*. Exposición: Thesauri Bibliothecarum. Madrid: Fundación Pablo Iglesias.
- Franco Manzano, J.J. (2015). Educación, maestros y escuelas en Puebla de Soto. La figura del pedagogo López Almagro. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950* (pp. 211-218). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- Fraser, R. (2009). Mitologías españolas. *New Left Review*, 55, 141-148.
- Fraser, R. (2011). Cómo se perdió la República. *New Left Review*, 67, 111-124.
- Frigolé, J. (1998). *Un hombre: género, clase y cultura en el relato de un trabajador*. Barcelona: Muchnik.
- Fundación BBVA (2007). *Datos básicos de Murcia y su relación con España. La población de Murcia*. Madrid: Fundación BBVA.
- Gamero Merino, C. (1988). *Un modelo europeo de renovación pedagógica José Castillejo*. Ciudad Real: Instituto de Estudios Manchegos.
- García Alonso, M. (2013). Intuiciones visuales para pueblos olvidados. La utilización del cine en las Misiones Pedagógicas de la Segunda República Española. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 11 [En línea], doi.org/10.4000/ccec.4861.
- García Bartolomé, J. M. (1991). Sobre el concepto de ruralidad: crisis y renacimiento rural. *Política y Sociedad*, 8, 87-94.
- García Colmenares, C. y Martínez Ten, L. (2014). *La escuela de la República: memoria de una ilusión*. Madrid: La Catarata.
- García Garrido, A. J. (2019). *Las escuelas graduadas de Archena, 1936-2016*. Barcelona: Autografía.
- García Hoz, V. (1989). El Instituto “San José de Calasanz” de Pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, 184, 413-428.
- García Marco, F. y Ortiz Serrano, A. (2015). Maestros del Regeneracionismo. Lorquí 1900-1950. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950* (pp. 417-428). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- García Provencio, F. (2009). *Librilla Miscelánea Histórica*. Librilla: Edición del autor.

- García Salmerón, M^a P. (1999). *La enseñanza en Cuenca durante la II República y la Guerra Civil Española*. [Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid].
- . (2003). *La enseñanza en Cuenca durante la II República y la Guerra Civil Española*. Cuenca: Diputación provincial de Cuenca.
- . (2004). La política y las realizaciones educativas de la Segunda República a la luz de los estudios locales. *Sarmiento. Anuario galego de historia da educación*, 8, 103-125.
- . (2013). Radiografía de las construcciones escolares públicas en España (1920-1937): la imagen distorsionada de la II República. *Aportes: Revista de historia contemporánea*, 83, 21-52.
- . (2018). *Radiografía de las construcciones escolares públicas en España, 1922-1937*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Garmendia Larrañaga, J. (2018). Las escuelas rurales provinciales de Gipuzkoa. Un proyecto innovador (1930-1938). En: N. Llevot Calvet y J. Sanuy Burgués, *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XXI* (pp. 177-197). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Garmendia Larrañaga, J., Murua Cartón, H. y Zabaleta Imaz, I. (2016). De la oscuridad de las aulas de los caseríos a las exclusivas y peculiares escuelas rurales de la Diputación de Gipuzkoa (1931-36). En: P. Dávila Balsera y L. M^a Naya Garmendia (coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 391-417). Donostia: Erein.
- Garmendia Larrañaga, J. Zabaleta Imaz, I. y Murua Cartón, H. (2018). Alfabetización en Euskera en las escuelas rurales del País Vasco (1900-1939). *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 191-233.
- Gascón Aranda, A. (2012). Acciones legales de los religiosos marianistas sobre sus obras colegiales durante la Segunda República. *Hispania Sacra*, LXIV, Extra I, 149-177. doi:10.3989/hs.2012.028.
- Gauthier, P. L. y Luginbühl, O. (2012). L'éducation en milieu rural: perceptions et réalités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 59, 35-42.
- Genovesi, G. (1991). Problemas de historiografía de la educación. *Historia de la educación*, 10, 299-305.

- Gerdenitsch, C. and Hopfner, J (2011). *Erziehung und Bildung in ländlichen Regionen*. Rural Education 8 (Erziehung in Wissenschaft und Praxis), Ed Peter Lang, pp. 179-200.
- Ginzburg, G. (1994). *Mitos, emblemas e indicios: morfología e historia*. Barcelona: Gedisa editorial, 2ª ed.
- Glenn, Ch. L. (2010). Political agendas through popular education: Mexico and Spain in the thirties. *Bordón*, 62 (3), 97-117.
- Gómez García, Mª N. (2000). Utopías, reformas y contrarreformas en la educación española del siglo XX. *Revista de educación*, 1, 37-58.
- Gómez Molleda, Mª D. (1966). *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: CSIC.
- Gómez San Miguel, E. (2016). *Inspectoras de enseñanza primaria en el segundo tercio del siglo XX*. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid].
- Gómez Vizcaíno, J. A. (1999). La enseñanza naval elemental en Cartagena. Apuntes para la historia de la enseñanza pública en la comarca de Cartagena (1907-1920). Las escuelas graduadas. *Semanario La Gaceta de Cartagena*. Recuperado de http://fresno.pntic.mec.es/~jmarin4/graduadas/naval_elemental.htm
- González-Agàpito, J. (1978). *Bibliografia de la renovació pedagògica i el seu context (1900-1939)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- . (2008). L'anàlisi del CENU en un discurs de Josep Puig i Elías. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 12, 143-172.
- González Calleja, E. (2017). Tendencias y controversias de la historiografía sobre la política en la Segunda República española, *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 52, 23-55. <https://doi.org/10.4000/bhce.279>.
- González Calleja, E. Cobo Romero, F. Martínez Rus, A. Sánchez Pérez, F. (2015). *La Segunda República Española*. Barcelona: Pasado y Presente.
- González Calleja, E. y Ribagorda Esteban A. (coord.) (2017). *Luces y sombras del 14 de abril. La historiografía de la Segunda República española*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González de Molina, M. (1993). La funcionalidad de los poderes locales en una economía orgánica. *Noticiario de Historia Agraria*, 6, 9-23.
- González Martínez, C. (1990). *La gestión municipal republicana en el Ayuntamiento de Murcia: (1931-1939)*. Murcia: Ayuntamiento de Murcia.

- . (1998). La II República en Cieza. En: F. J. Salmerón Giménez y J. Salmerón Juan (ed.), *Materiales de Historia local: Cieza, Abarán, Archena, Blanca, Ojós, Ricote, Villanueva, Ulea* (pp. 193-202). Cieza: Centro de Profesores y Recursos.
- . (1999a). *Guerra Civil en Murcia: un análisis sobre el poder y los comportamientos colectivos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- . (1999b). Relaciones laborales en Murcia durante la experiencia republicana: actitudes y conflictos. *Historia Social*, 33, 73-95.
- . (2007). Redimir a España por la escuela: la comprometida apuesta de la II República y sus maestros. La experiencia en Murcia. En: *Maestros republicanos en Murcia. Un intento de transformación de la Escuela* (pp.39-48). Murcia: Diego Marín.
- González Soriano, J. M. (2016). Luis Bello, un periodista pro escuela pública, *Heraldo de Madrid*, 24/03/2016. Recuperado de <https://heraldodemadrid.net/2016/03/24/luis-bello-un-periodista-pro-escuela-publica/>
- González Ortiz, J. L. (1999). *Geografía de la Región de Murcia*. Murcia: Editora Regional de Murcia.
- Grana Gil, I., Trigueros Gordillo, G. y Robles Sanjuán, V. (2022). Political Participation and Education of Women during the Primo de Rivera Dictatorship: the Women Assembly Members. *Social and Education History*, 11(1), 80-105. <http://doi.org/10.17583/hse.9365>.
- Grande, M. (1981). *La escuela rural: situación educativa en el medio castellano-leonés*. Granada: Editorial Popular.
- Grignon, C. (1991). La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado, en VV.AA. *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta.
- Guereña, J. L. (1988). La estadística escolar en el siglo XIX. *Historia de la educación*, 7, 137-148.
- . (2000). Urbanidad, higiene e higienismo. *Áreas: Revista internacional de ciencias sociales*, 20, 61-72.
- Guereña, J. L. y Viñao Frago, A. (1996). *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España*. Barcelona: Ediciones universitarias de Barcelona.
- Guerrero López, S. (2002a). Arquitectura y pedagogía. Las construcciones escolares de Antonio Flórez. En: S. Guerrero López y otros, *Antonio Flórez, arquitecto*

- (1877-1941) (pp. 61-145). Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- . (2002b). Nuevas escuelas rurales. El debate sobre lo popular en la arquitectura española de los años veinte y treinta. En: J. M. Pozo Municio e I. López Trueba *Arquitectura, ciudad e ideología antiurbana* (Actas del congreso internacional) (pp. 115-121). Pamplona: ETSA.
- Guichot Reina, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 2, 11-51.
- Guillamón Álvarez, Fco. J. (2012). José María Jover y la historia de Murcia: “opera minúscula cuasi omnia”. En: M^a del R. Ruiz Franco (coord.), *Pensar el pasado: José María Jover y la historiografía española* (pp. 151-166). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guillén Riquelme, M.C. (2015). Escuelas y maestros en el Mazarrón del siglo XIX. Entre la explotación laboral infantil y el acceso a la educación. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950*. (pp. 461-470). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- Gutiérrez Gil, A. J. (1999). La institución monárquica en la legislación de la Segunda República. *Revista de las Cortes Generales*, 46, 111-185.
- H. S. R. (1940). *Así quiero ser. El niño del Nuevo Estado*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 2^a edición.
- Hamilton, D. (1991). De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula. *Revista de educación*, 296, 23-42.
- Hernández Díaz, J. M^a (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de educación*, 1, 113-136.
- Hidalgo, A. M^a (2015). La educación rural en España en la década de 1950: la UNESCO y los principios educativos del régimen franquista. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, 31(3), 119-142.
- Hobsbawm, E. (1993). La crisis de las ideologías actuales. *Cuenta y razón*, 82-83, 15-26.
- . (1999). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Hoyos Ruiz, A. de (1957). *Murcia: pueblos y paisajes*. Murcia: Patronato de Cultura.

- Huertas Vázquez, E. (1988). *La política cultural de la Segunda República Española*, Madrid: Centro Nacional de Información y Documentación del Patrimonio Histórico.
- Igelmo Zaldívar, J. (2019). Educationalization in the Spanish Second Republic and the Expulsion of the Jesuits from Spain in Rosa Bruno-Jofre (ed.), *Educationalization and Its Complexities* (pp. 177-194). Toronto: University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781487532062-010>.
- Iglesias, M^a A. (2006). *Maestros de la República. Los otros santos, los otros mártires*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Iglesias Rodríguez, G. (1990). Las Misiones Pedagógicas: un intento de democratización cultural. En: M. Tuñón De Lara (dir.), *Comunicación, cultura y política durante la II República y la Guerra Civil* (pp. 337-375) 2 vol., Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Íñigo Fernández, L. (1995). El Partido Republicano Liberal Demócrata, 1931-1936: Aspectos ideológicos y programáticos. *Espacio, tiempo y forma*, 8, 141-178.
- Izquierdo Martín, J. (2010). Joaquín Costa: La tierra y la cuestión social. *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 24, 368-372.
- Jackson, A. (2002). *British Women and the Spanish Civil War*. UK: Routledge, Cañada Blanch studies in contemporary Spain.
- . (2010). *Las mujeres británicas y la Guerra Civil española*. Valencia: Servicio publicaciones Universidad de Valencia.
- Jackson, G. (1979). *La República Española y la Guerra Civil (1931-1939)*, Barcelona: Ed. Orbis.
- Janer Manila, G. (1978). Les missions pedagògiques a la Mallorca de la Segona República. En: *II Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans* (pp. 70-73). Palma: Publicacions de la Facultat de Filosofia i Lletres.
- Jiménez Eguizábal, J. A. (1984). *La Inspección de Primera Enseñanza en la Segunda República Española (1.931-1.936)*. Salamanca: Universidad de Salamanca, ICE.
- Jiménez Eguizábal, J. A. y Fernández Pastor, S. (2011). Los centros de colaboración pedagógica republicanos como mecanismo de difusión de la praxis escolar y de la sociabilidad de los maestros. *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 353-360). XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación.
- Jiménez García, D. (2018). *La Casa de La Loma*. Murcia: Tirano Banderas.

- Jiménez Madrid, R. (1998). *La depuración de maestros en Murcia, 1939-1942 (primeros papeles)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Jiménez Sánchez, J. (1983). *La escuela unitaria*. Col. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Laia.
- Jover Zamora, J. M^a (1986). Prólogo. En: M^a T. Pérez Picazo, *Oligarquía urbana y campesinado en Murcia, 1875-1902* (pp. 7-24). Murcia: Academia Alfonso X el Sabio.
- Juliá, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique, en Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives, Gante, *Paedagogica Historica, Supplementary series (I)*, 353-382.
- Juliá Díaz, S. (1984). *Madrid, 1931-1934: De la Fiesta Popular a la Lucha de Clases*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Krane Paucker, E. (1981). Cinco años de misiones. *Revista de Occidente*, 7-8, 233-268.
- La educación en el medio rural. Tema del mes. (septiembre de 1987). *Cuadernos de Pedagogía*, 151.
- La escuela rural: crónica de una marginación. (mayo de 1976). *Cuadernos de Pedagogía Suplemento*, nº 2.
- Labajos Pérez, E. y Vitoria García, F. (1994). *Los niños. Histoire d'enfants de la Guerre civile espagnoles refugies en Belgique (1936-1939)*. Erpent-Bruxelles.
- Lacruz Alcocer, M. (1997). *Entre surcos y pupitres, historia de la educación agraria en la España de Franco*. Madrid: Endymion.
- . (2000). Aulas entre rastrojos. *Revista de Educación*, 322, 11-27.
- Lahoz Abad, P. (1992). Higiene y arquitectura escolar en la España Contemporánea (1838-1936). *Revista de Educación, monográfico Tiempo y espacio*, 298, 89-118.
- . (1993/1994). Los modelos escolares de la Oficina Técnica para la construcción de escuelas. *Historia de la Educación*, 12- 13, 121-148.
- Langlois, Ch. V. y Seignobos, C. (2003). *Introducción a los estudios históricos*. Introducción y notas por F. Sevillano Calero. Salamanca: Universidad de Alicante. 1^a ed. 1897.
- Lázaro Flores, E. (1975). Historia de las construcciones escolares en España. *Revista de educación*, 240, 114-126.
- Lázaro Lorente, L. M. (1983), Algunos datos de escolarización rural en Valencia. El caso de Mahuella, 1908-1910. En: *Escolarización y Sociedad en la España*

- contemporánea* (pp. 949-962). II Coloquio de Historia de la Educación, Valencia.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Legarreta, D. (1984). *The Guernica Generation. Basque Refugee Children of the Spanish Civil War*. Reno: University of Nevada.
- Lisón Hernández, L. (2015). Apuntes sobre la enseñanza en Alguazas. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950*. (pp. 505-516). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- López Ayala, G. J. (2019). La definición de un modelo pasional. En: J. A. Fernández Rubio (coord.), *Historia y cultura de Lorca: (1900-1936)* (pp. 169-212). Lorca: Editorial Tres Columnas.
- López del Castillo, M^a T. (2019). El origen de los centros de colaboración pedagógica. *Supervisión 21: Revista de educación e inspección*, 51, 1-21.
- López Domech, R. (2000). La viga de Ohanes: algo más que un conflicto escolar en el siglo XVIII. *Revista complutense de educación*, 11(1), 153- 173.
- López Fernández, C. (2002). *Ciencia y enseñanza en algunas instituciones docentes murcianas (1850-1936)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- López Iñíguez, J. (2012). La educación durante la Guerra Civil y comienzos de los años cuarenta basada en los principios ideológicos de Acción Española. En: C. Navajas Zubeldia y D. Iturriaga Barco (coord.), *Coetánea: III Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo* (pp. 217-226). Logroño: Universidad de La Rioja.
- . (2015). Noventa años de historiografía sobre la dictadura de Primo de Rivera: un estado de la cuestión. *Historiografías*, 10 (Julio-Diciembre, 2015), 85-108.
- López Martín, R. (1986). El Magisterio Primario en la Dictadura de Primo de Rivera: Notas Para Su Estudio. *Historia de la educación*, 5, 359-374.
- . (1994). *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera (I). Escuelas y Maestros*. Valencia: Universidad de Valencia.
- . (1997). La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo XX. *Historia de la educación*, 16, 65-90.

- . (2012/2013). Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 17-42.
- López Martínez, J. D. y López Banet, L. (2017). Cotos escolares: espacios educativos para la enseñanza de las ciencias en la escuela española del siglo XX. *Bordón*, 69 (3), 161-174.
- López Villaverde, Á. L. (2017). *La Segunda República (1931-1936). Las claves para la primera democracia española del siglo XX*. Madrid: Sílex Ed.
- Lora Sánchez, J. M^a (2008). Ideario republicano y libros de textos escolares. En: J. Jordanes (coord.), *La escuela en la Segunda República*. Sevilla: Cajasol.
- Lozano Seijas, C. (1975). *Política Educativa de la Segunda República Española*. [Tesis doctoral. Universidad de Barcelona].
- . (1980). *La educación republicana: 1931-1939*, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Llano Díaz, Á. (2004). Las construcciones escolares de. Reinosa y su comarca (1850 - 1936), *Cuaderno de Campoo*, 36. Recuperado de http://www.vacarizu.es/Cuadernos/Cuaderno_36/Las_construcciones_escolares.htm
- . (2013). *La Enseñanza Primaria en Cantabria. Dictadura de Primo de Rivera y Segunda República (1923-1936)*. [Tesis doctoral. Universidad de Cantabria].
- . (2016). *La educación primaria en Cantabria (1923-1936)*. Cantabria: Dirección General de Educación, Cultura y Deporte.
- Llevot Calvet, N. y Garreta Bochaca, J. (2008). *Escuela Rural y Sociedad*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lluch Baixauli, L. (2008). *San Javier: exposición, la educación en San Javier: aproximación histórica a través de los documentos de archivo*. San Javier: Ayuntamiento de San Javier.
- Maíllo García, A. (1953). Los problemas de la educación popular. *Revista de Educación*, 12, 11- 16.
- . (1959). Tipos y orientaciones de la educación popular. *Revista de Educación*, 105, 6- 11.
- . (1989). *Historia crítica de la inspección escolar en España*. Madrid: Unión Sindical de Inspectores Técnicos de Educación Básica.
- Mainer Baqué, J. C. (1981). *La edad de plata (1902-1939)*. Madrid: Cátedra.

- Magnien, B. (1984). La politique de construction d'écoles sous la Seconde République espagnole. En: Aymes, J. R., Fell, È. M. y Guereña, J. L. (dirs.). *L'enseignement Primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours: Politiques éducatives et réalités scolaires* (pp. 295-309). Tours: Presses universitaires François-Rabelais.
- Malefakis, E. (1971). *Reforma Agraria y Revolución Campesina en la España del Siglo XX*. Barcelona: Ariel.
- . (1978). Los campesinos, la política y la guerra civil en España, 1931-1939. *Agricultura y sociedad*, 8, 9-60.
- Marín Eced, T. (1991). *Innovadores de la educación en España (becarios de la Junta para Ampliación de Estudios)*. Cuenca: Universidad Castilla La Mancha.
- Marín Gómez, I. (2007). *Asociacionismo, sociabilidad y movimientos sociales en el franquismo y la transición a la democracia: Murcia, 1964-1986*. [Tesis doctoral. Universidad de Murcia].
- Marín Ibáñez, R. (1976). Los ideales de la Escuela Nueva. *Revista de Educación*, 242: *Tendencias educativas del siglo XX*, 23-42.
- Marquès, S. (1983). La renovació al medi rural. *Guix*, 72, 11-14.
- Marques, P. (1993). *Les enfants espagnols refugies en France (1936-1939)*. Paris: AutoEdition.
- Martí Ferrándiz, J. J. (2002). *Utopías y desengaños en las políticas educativas de la II República. La inspección del sistema escolar*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Martín Fraile, B. (2015). La cultura escolar y el oficio de maestro. *Educación XX1*, 18 (1), 147-166. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12315.
- Martín Fraile, B.; Ramos Ruiz, I. y Álvarez Domínguez, P. (2019). La cultura escolar de la Segunda República española. Legislación, teoría y praxis escolar. *Educatio Siglo XXI*, 37, 111-132.
- Martín de Santos, I. y Martín Vega, A. (2018). Aproximación a los estudios sobre la economía en la Segunda República española hasta 1936. *Revista de historiografía*, 29, 11- 212.
- Martínez Carrión, J. M. (2002). *Historia Económica de la Región de Murcia. Siglos XIX y XX*. Murcia: Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Martínez Carrión, J. M. y Fenollós Soriano, C. (1987). Nupcialidad, estructura del hogar y economía campesina en el valle del segura durante el siglo XIX. *Áreas: Revista internacional de ciencias sociales*, 8, 23-40.

- Martínez Cuadrado, M. (1969). *Elecciones y partidos políticos de España, (1868-1931)*. Madrid: Taurus.
- Martínez García, C. (2006). *Solana de Carrascoy: el hombre y la naturaleza. (Acercamiento a unos años difíciles y a sus protagonistas)*. Murcia: Edición del autor. Impreso en los Talleres de Gráficas Álamo de Fuente Álamo de Murcia.
- Martínez Garrido, M. (2020). *Las escuelas unitarias del siglo XX y el CEIP Juana Rodríguez de MORATALLA*. Murcia: Ed. Pedro Jesús Ibáñez Talavera.
- Martínez Leal, J. (1993). *República y Guerra Civil en Cartagena (1931-39)*. Cartagena: Universidad de Murcia.
- Martínez Martínez, E. (1981). *La educación cívico-social en el bachillerato español (alumnos) entre 1940 y 1970*. [Tesis doctoral. Universidad de Barcelona].
- Martínez Selva, M. J. (2002). La democratización de la enseñanza. *Eúphoros*, 4, 259-277.
- Martínez Soto, A. P. (1990). Niveles salariales y reproducción de la fuerza de trabajo entre los jornaleros agrícolas de la Región de Murcia: la comarca del Altiplano 1897-1935. *XV Simposi d'Anàlisi Econòmica*, Barcelona, vol. II, pp. 229-240.
- Martínez Rus, A. (2001). *La política del libro durante la II República: socialización de la lectura*. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid].
- . (2003). *La política del libro durante la Segunda República. Socialización de la lectura*. Gijón: Editorial Trea.
- . (2013). La República de los Libros. *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, 11, 1- 34.
- Márquez Hidalgo, F. (2015). *Nueve mujeres en las cortes de la II República. El perfil humano y político de las primeras diputadas españolas*. Madrid: Áltera.
- . (2005). La lectura pública durante la Segunda República. *Ayer*, 58(2), 179-203.
- Matencio López, R. M. y Matencio Orts, J. M. (2011). *Debajo de la sombra y del olvido: los protagonistas anónimos de la historia (1931-1950)*. Murcia: Azarbe.
- Matés-Barco, J. M. y González Ruiz, L. (2017). La actividad inversora del Banco de Crédito Local de España en su primera época (1925- 1936). *Investigaciones de Historia Económica*, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ihe.2017.03.009>.
- Mato Díaz, A. (1992). *La escuela Primaria en Asturias (1923-1937) Los procesos de alfabetización y escolarización*. Asturias: Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección Provincial de Asturias.

- Mayordomo Pérez, A. (1978). La problemática socio profesional del Magisterio Primario en España (1900-1930). *Revista Española de Pedagogía*, 139, 85-100.
- Mayordomo Pérez, A. y Agulló Díaz, M. C. (2004). *La renovació pedagògica al País Valencià*, Valencia: Universidad de Valencia.
- Mayordomo Pérez, A. y Fernández Soria, J. M. (1993). *Vencer y convencer. Educación y política, España 1936-1945*. Valencia: Universitat de València.
- Medio, D. (1984). *Diario de una maestra*. Barcelona: Orbis.
- Melgares Guerrero, J. A. (2015). La enseñanza en Caravaca desde el siglo XVI a los primeros años del siglo XX. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950* (pp. 249-264). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- Mellado García, A. (2012). El doble legado cultural de María Moliner: la organización de la red de bibliotecas públicas del estado y el diccionario de uso del español. *Tonos, Revista electrónica de estudios filológicos*, 22.
- Merck Luengo, J. G. (1993). *Postal de Murcia: catálogo de arte y documento*. Murcia: Editora Regional.
- Mérida-Nicolich Gamarro, E. (1992). La Revista de Pedagogía: 1922-1936. *Revista española de pedagogía*, 192(50), 257-270.
- Millán, F. (1983). *La revolución laica: de la Institución Libre de Enseñanza a la escuela de la República*. Valencia: Fernando Torres.
- Molera Clota, S. (2001). L'escola pública, col·legi per a tothom. En: *L'Abans. Torelló, Recull gràfic 1879-1965* (pp. 380-389). El Papiol: Editorial Efadós.
- Molero Pintado, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*. Madrid: Santillana.
- . (1991). *Historia de la educación en España. La educación durante la Segunda República y la guerra civil (1931- 1939)*, selección de textos, vol. IV, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- . (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de educación*, 1, 59-82.
- . (2009). La Segunda República y la formación de maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 85-94.
- Molina Martínez, J. L. (2001). *José Robles Gómez, Maestro (1891-1963)*. Lorca: Ayuntamiento de Lorca.

- Moliner García, M^a O. (2001). Proliferació de les escoles rurals durant la II República. Un exemple pròxim al nostre context: Llucena. *Boletín de divulgación cultural*. Centro de Estudios del Maestrazgo. 65, 135-145.
- . (2002). Condicions socioeducatives dels mestres rurals durant la II república. En: *I Jornades d'Història de l'Educació Valenciana. La construcció social del sistema educatiu valencià*. Gandía (Valencia): Ed. CEIC Alfons el Vell. Gandia.
- Montero, F. (1990). La Restauración. En: A. Martínez de Velasco, R. Sánchez Mantero y F. Montero, *Manual de historia de España: Siglo XIX* (pp. 307-503). Madrid: Historia 16.
- Montes Bernárdez, R. (1997). *Historia de Campos del Río*. Murcia: Ayuntamiento de Campos del Río.
- . (1998). *De maestros y costumbres en Torres de Cotillas (Murcia)*. Murcia: Ayuntamiento de Las Torres de Cotillas.
- . (2009) (dir.), *Historia de Albudeite*. Murcia: Ayuntamiento de Murcia.
- . (2015a) (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950*. VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- . (2015b). Villanueva del Río Segura y la enseñanza. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950* (pp. 621-627). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- . (2015c). *Vida y obra del arquitecto Pedro Cerdán Martínez*. Murcia: Verabril Comunicación, Colegio Oficial de Arquitectos de la Región de Murcia y Ayuntamiento de Las Torres de Cotillas.
- Montes Bernárdez, R. y Sánchez Conesa, J. (coord.) (2018), *La mujer a lo largo de la historia en la Región de Murcia*. XI Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Asociación Cronistas Oficiales de la región de Murcia.
- Moreno Martínez, P. L. (1989). *Alfabetización y cultura impresa en Lorca: (1760-1860)*. Murcia: Uiversidad de Murcia. Academia Alfonso X El Sabio. Caja de Ahorros de Murcia.
- . (1999a). Un proyecto regeneracionista: las colonias escolares en España (1887-1936). En: J. Ruiz, A. Bernat, M^a R. Domínguez, V.M. Juan (Eds.), *La educación en España a examen (1898-1998)*, (pp. 67-80). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

- . (1999b). La protección a la infancia en Cartagena (1908-1936) instituciones e iniciativas. *Historia de la educación*, 18, 127-147.
- . (2000a). *Educación, salud y protección a la infancia. Las colonias escolares de Cartagena (1907-1936)*. Cartagena: Áglaya.
- . (2000b). Tiempos de paz, tiempos de guerra: la Cruz Roja y las colonias escolares en España (1920-1937). *Áreas: Revista internacional de ciencias sociales*, 20, 139-160.
- . (2005a). Renovación Pedagógica y compromiso social en la edad de plata de la Pedagogía española: Félix Martí Alpera (1898-1920). *Revista española de pedagogía*, 231(63), 203-222.
- . (2005b). Iniciativas higiénico-educativas en Murcia: las colonias escolares municipales (1919-1936). *Homenaje al profesor Alfonso Capitán* (pp. 323-354). Murcia: Universidad de Murcia.
- . (2006). The Hygienist Movement and the Modernization of Education in Spain. *Paedagogica Historica*, 42(6), 793-815.
- . (2007). La modernización de la cultura material de la escuela pública en España 1882-1936”. En: A. Escolano Benito (ed.), *La cultura material en la escuela. En el centenario de la Junta de Ampliación de Estudios 1907-2007* (pp. 45-74). Berlanga de Duero (Soria): Centro Internacional de la Cultura Escolar.
- . (2008). *Educación popular en la Segunda República Española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- . (2009). De la caridad y la filantropía a la protección social del Estado: las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936). *Historia de la educación*, 28, 135-159.
- . (ed.) (2010). *Félix Martí Alpera (1875/1946) un maestro y la escuela de su tiempo*. Catálogo de la exposición. Murcia: Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa y Museo Universidad de Murcia.
- . (ed.) (2011). *Félix Martí Alpera. Memorias*. Edición y estudio introductorio. Murcia: Editum.
- . (2015). Las misiones pedagógicas en Murcia a través de su legado fotográfico (1933-1935). En: *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, vol. 2, pp. 393-408.

- . (2017). Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia. *Historia y Memoria de la Educación*, 5, 73-156.
- Moreno Seco, M. (1995a). *Conflicto educativo y secularización en Alicante durante la II República (1931-1936)*. Alicante: Institut de Cultura.
- . (1995b). Escuela rural, niñas y enseñanza mixta en los años 30 en Alicante. En: J. M. Santacreu Soler (coord.), *Historia contemporánea y nuevas fuentes* (pp. 283-290). Alicante: Universidad de Alicante.
- . (2003). La política religiosa y la educación laica en la Segunda República a través de la fuentes orales. *Pasado y memoria: Revista de historia contemporánea*, 2, 83-106.
- Muñoz Fernández, J. (2012). La Escuela para la democracia. Arquitectura Escolar y II República en Bilbao. *Boletín Académico: Revista de investigación y arquitectura contemporánea, Escuela Técnica Superior de Arquitectura*, 2, 9-18.
- Navarro, R. (1979). *L'educació a Catalunya durant la Generalitat 1931-1939*. Barcelona: Edicions 62.
- Navarro García, C. (2002). La figura del maestro, en la Escuela de la República. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 21-27.
- Navarro Martínez, M^a Á. (2015). La instrucción pública de enseñanza primaria en la Villa de Beniel (Maestros y maestras). En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950* (pp. 161-176). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- . (2018). La mujer en Murcia y en Beniel. La mujer huertana. En: R. Montes Bernárdez y J. Sánchez Conesa (coord.), *La mujer a lo largo de la historia en la Región de Murcia* (pp. 19-42). XI Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Asociación Cronistas Oficiales de la región de Murcia.
- Nicolás Marín, E. y Marset Campos, P. (1976). Las elecciones municipales del 12 de abril de 1931 en la provincia de Murcia. *Estudis: Revista de historia moderna*, 5, 187-242.
- Nieto Conesa, A. (2014). *Historia de Fuente Álamo de Murcia. Tomo VIII. Los años perdidos. Segunda República (1931-1936)*. Fuente Álamo: Ayuntamiento de Fuente Álamo.
- . (2015). Una escuela republicana con 80 años de vida. El colegio José Antonio. Fuente Álamo de Murcia. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y*

- Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950* (pp. 451-460). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- Nóvoa, A. (1997). La nouvelle histoire américaine de l'éducation. *Histoire de l'éducation*, 73, 3-48.
- Núñez Pérez, M^a G. (1989). *Trabajadoras en la Segunda República: un estudio sobre la actividad económica extradoméstica (1931-1936)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- . (1993). *Bibliografía comentada sobre la Segunda República española (1931-1936). Obras publicadas entre 1940 y 1992*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Núñez Romero Balmas, C. E. (2005). Educación. En: A. Carreras i Odriozola y X. Tafunell Sambola, *Estadísticas históricas de España: siglos XIX-XX* (pp. 155-244). Bilbao: Fundación BBVA.
- Olmos Sánchez, I. (1997). *La Ciudad de la Unión Durante la II República (1931-39)*. Murcia: Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Onieva Santamaría, A. J. (1962). *Cien figuras españolas*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- Otero Urtaza, E. M. (1982). *Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular*. A Coruña: Do Castro.
- . (2008). Els orígens del pensament educatiu republicà. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 11, 50-74.
- . (2011). The Educational Missions under the Second Republic in Spain (1931-1936): a framework for popular education. *Paedagogica Historica*, 47(1-2), 207-220.
- . (2017). The Pedagogical Missions: An Innovative, Educational and Social Intervention during the Second Spanish Republic (1931–1936), *Prima Educatione*, 71-80. Doi: 10.17951/PE/2017.1.71.
- Otero Urtaza, E. M. y García Alonso, M. (2006). *Las misiones pedagógicas, 1931-1936*. Catálogo. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Otero Urtaza, E. M., Navarro Patón, R. y Basanta Camiño, S. (2013). Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. *Historia y actualidad, Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 140-157.
- Ortega Berenguer, E. (1982). *La enseñanza pública en la II República, Málaga 1931*. Málaga: Diputación Provincial.
- . (2004). La modernización del sistema educativo durante la II República. En: M. Morales Muñoz (coord.), *La Segunda República. Historia y memoria de una*

- experiencia democrática* (pp. 147-155). Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA).
- Ortega y Gasset, J. (2001). *La rebelión de las masas*. Madrid: Espasa Calpe. 1ª ed. 1929.
- Ortega Prieto, M. A. (1995). *La parienta pobre (significante y significados de la "escuela rural")*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Ortiz de Santos, R. (2018). Estampa y aportaciones de tres maestros renovadores: Norberto Hernanz, Pablo de Andrés y David Bayón. *ReiDoCrea*, 7, 63-78.
- Ortuño Palao, M. (2015). La enseñanza primaria en Yecla. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950* (pp. 629-635). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- Ossenbach Sauter, G. (1991). Resistencias a las innovaciones curriculares en la primera mitad del siglo XX en España. Revisión bibliográfica. *Revista de educación*, 296, 383- 388.
- Pabón, J. (1966). *Cambó-Parte Segunda: 1930-1947*. Barcelona: Alpha.
- Palacios Bañuelos, L. (1979). *José Castillejo: última etapa de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid: Narcea.
- Palacios Lis, I. (1985). Cuestión social y educación: un modelo de regeneracionismo educativo. *Historia de la Educación*, 4, 305-319.
- . (2009). Políticas de protección a la infancia: el Mutualismo Escolar en la II República. En: Mª R. Berruezo Albéniz y S. Conejero López (coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio, vol. 2, pp. 257-270.
- Palafox Gamir, J. (1991a). Atraso agrario y modernización económica (1874-1931). España entre dos siglos (1875-1931). En: J. L. García Delgado y M. Tuñón de Lara (dirs.), *Continuidad y cambio: VII Coloquio de Historia contemporánea de España*, pp. 157-180.
- . (1991b). *Atraso económico y democracia: la Segunda República y la Economía Española: 1892-1936*. Barcelona: Crítica.
- Palmero Cámara, Mª del C. (1989). La formación del magisterio en la Rioja republicana (1931-1936). *Historia de la educación*, 8, 275-292.

- . (1990a). *Educación y sociedad en la Rioja republicana (1931-1936)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- . (1990b). La reforma de la administración educativa en La Rioja republicana (1931-1936): Repercusiones de una nueva orientación conceptual y funcional. *Berceo*, 118-119, 219-234.
- . (1991). Sociedad y educación en la Rioja republicana. *Berceo*, 120, 103-115.
- . (1993). La escuela republicana en Burgos (1931-1936). En: J. M^a Hernández Díaz (coord.), *La escuela primaria en Castilla y León: estudios históricos* (pp. 139-158), Salamanca: Amarú.
- Palmero Cámara, M^a del C. y Giménez Equizábal, M^a C. (1990). Contribución femenina a la reforma educativa republicana en La Rioja (1931-1936). En: *Mujer y educación en España, 1868-1975: VI Coloquio de Historia de la Educación*, pp. 261-270.
- Palmis Sánchez, J. E. (2010). *La Lluvia Sobre el Cristo Rojo (Crónica del Maestro de Escuela Rural)* José Palmis Nicolás. Mazarrón, Murcia: J. E. Palmis Sánchez-Publidisa.
- Palomera Parra, I. (2015). Las guerras y la destrucción del patrimonio documental: la destrucción de la memoria. En: *Los conflictos bélicos como productores y destructores del patrimonio documental* (pp. 111-127). XXIV Jornadas FADOC (Facultad de Documentación UCM, 8 al 10 de abril de 2015). Madrid.
- Pastor Ugena, A. (1994). Situación de la escuela primaria en Madrid durante la Segunda República. La acción socialista en el ayuntamiento (1931-1933). *Revista Complutense de Educación*, 5, 271-288.
- Payne, S. G. (1988). Historiography on the Spanish Republic and Civil War. *The Journal of Modern History*, 60(3), 540-556.
- Pérez Crespo, A. (2005). Trascendencia de la labor educativa y social de los maestros en la historia reciente de nuestra región. En: *Homenaje al Maestro* (pp.15-24). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Pérez Galán, M. (1975). *La Enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Cuadernos para el diálogo.
- Pérez Picazo, M^a T. (1986). *Oligarquía urbana y campesinado en Murcia, 1875-1902*. Murcia: Academia Alfonso X el Sabio.

- . (2002). La identidad regional murciana. Elementos vertebradores. En: *Identidad regional y enseñanza* (pp. 19-30). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Pérez Picazo, M^a T. y Lemeunier, G. (1984). *El proceso de modernización de la Región Murciana (siglos XVI-XIX)*. Murcia: Editora Regional de Murcia.
- Pérez Rojas, F. J. (1986). *Cartagena 1874-1936. Transformación urbana y arquitectura*. Murcia: Editora Regional.
- Peña Saavedra, V. (1983). Presupuestos socio-educativos para la implantación de las escuelas de americanos y las sociedades de instrucción en Galicia. *Historia de la educación*, 2, 359-370.
- . (1991), *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar, La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*. La Coruña: Ed. Xunta de Galicia.
- Peralta Juárez, J. (2013). Maestros para el campo. *El Catón*, 19, 10-19.
- Pereyra-García, M. A. (1982). Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España. *Historia de la educación*, 1, 145-168.
- Plá, J. (2017). *Historia de la Segunda República Española*. Barcelona: Ediciones Destino. 1^a ed. 1940.
- Polo Costa, B. y Galvañ Olivares, A. (2007). Entrevistas realizadas a las personas que han recibido el reconocimiento público en la convocatoria realizada por AMYDEP (Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública). En: *Maestros republicanos en Murcia. Un intento de transformación de la Escuela* (pp. 69-75). Murcia: Diego Marín.
- Pontón Gómez, G. (2016). *La lucha por la desigualdad*. Barcelona: Pasado y Presente.
- Porto Ucha, A. S. y Vázquez Ramil, (2015). Tras las huellas de la prensa freinetiana en Galicia durante la Segunda República: *Faro Infantil*, periódico de los niños de la Escuela de A Cañiza (Pontevedra). En: J. M. Hernández Díaz (ed.), *La prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo* (pp. 165-178). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- . (2016). Los paseos, visitas y excursiones como elementos de espacio lúdico. Una propuesta de vitalización escolar en el contexto de la escuela republicana. En: P. Dávila Balsera y L. M^a Naya Garmendia (coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, (pp. 629-644). Donostia: Erein.

- . (2017). *La escuela activa y el entorno. Una aproximación a través de los paseos, visitas y excursiones durante la Segunda República*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Pozo Andrés, M^a M. del (1997). Etapa dorada de la graduación escolar en Madrid: conflictos políticos y realidades pedagógicas (1891-1922). *Revista de educación*, 314, 285-320.
- . (2000). *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- . (2005). La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos. En: E. Candeias (coord.): *Actas de V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica. Renovación Pedagógica* (pp. 115-159). Coimbra-Castelo Branco: Alma Azul.
- . (coord.)(2006). *La educación en Castilla La Mancha en el siglo XX (1900-1975)*. Castilla La Mancha: Almud.
- . (2008). Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela. *Historia de la Educación*, 27, 105-135.
- . (2012). La construcción de la categoría ‘maestra republicana’: la tipología generacional como propuesta. En: E. Sánchez (Ed.), *Las maestras de la República* (pp. 236-270). Madrid: Libros de la Catarata.
- . (2013a). La construcción y la destrucción de la nación cívica desde la escuela en la Segunda República, *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*, 11.
- . (2013b). *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*. Barcelona: Octaedro.
- Pozo Andrés, M^a M. del y Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista brasileira de história da educação*, 12, n. 3 (30), 15-44.
- Pozo Martínez, I. y Pozo Muñoz, D. (2016). Caravaca en la primera mitad del siglo XX según la prensa escrita. Urbanismo, callejero, infraestructuras y servicios públicos. *Mvrgatana*, 135, 131-169.
- Preston, P. (2012). Esperanzas e ilusiones en un nuevo régimen: la República reformista. En: Á. Viñas Martín (coord.), *En el combate por la historia: la República, la Guerra Civil, el Franquismo* (pp. 53-72). Madrid: Pasado y Presente.

- . (2023). Guerra Fría e historiadores anglosajones. *Revista de Estudios Globales. Análisis Histórico y Cambio Social*, 2(4), 195-214.
- Puelles Benítez, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea: (1767-1975)*. Barcelona: Labor.
- . (1982). *Historia de la educación en España. De la Restauración a la Segunda República*, selección de textos, vol. III, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- . (2000). Política y educación: Cien años de historia. *Revista de educación*, 1, 7-36.
- . (2008). *Política y educación en la España contemporánea*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- . (2010a). *Educación e Ideología en la España contemporánea*, Madrid: Tecnos. (Una edición anterior en 1980 en Barcelona: Labor).
- . (2010b). Política de la educación y políticas educativas. En: J. L. Guereña, J. Ruiz Berrio y A. Tiana Ferrer, *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX* (pp. 41-63). Madrid: Ministerio de Educación.
- Pujol, D. (1997). L'agricultura a l'escola primària rural: Tomàs Vicens i el camp escolar agrícolade Perelada, en *Actas de las XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans* (pp. 353-364). Vic: Eumo.
- Quiroga Fernández de Soto, A. (2008). Educación para la ciudadanía autoritaria. La nacionalización de los jóvenes en la Dictadura de Primo de Rivera. *Historia de la Educación*, 27, 87-104.
- Rabal García, J. L. (2018). La Segunda República en la ciudad de Águilas. *Murgetana*, 139, 143-164.
- Rabazas Romero, T. y Sanz Simón, C. (2019). Entre la tradición y la modernidad. Modelos y discursos educativos de la mujer española en los textos escolares de la Segunda República (1931- 1936). En T. González Pérez (coord.), *La educación de las mujeres en Iberoamérica. Análisis histórico* (pp. 447- 491). Valencia: Tirant Humanidades.
- Radcliff, P. (1997). La representación de la nación. El conflicto en torno a la identidad nacional y las prácticas simbólicas en la Segunda República. En: R. Cruz y M. Pérez Ledesma (eds.), *Cultura y movilización en la España contemporánea* (pp. 311-312). Madrid: Alianza Editorial.

- Ramírez Aísa, E. (2006). Breve resumen de la historia de la Inspección de Educación. *Avances En Supervisión Educativa*, 3. Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/212>.
- Ramírez Jiménez, M. (1969). *Los grupos de presión en la Segunda República*, Madrid: Tecnos.
- Ramos Oliveira, A. (1952). *Historia de España*. México: Compañía General de Ediciones.
- Real Apolo, C. y Montero Pedrera, A.M^a (2013). La prensa pedagógica de Badajoz a finales del siglo XIX: estudio de *El Pacense* (1891-1899). En: J. M^a Hernández Díaz (ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica* (pp. 323-334). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ribagorda Esteban A. (2013). J.B. Trend: un hispanista inglés en la Residencia de Estudiantes. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 89-90, 115-138.
- Ribagorda Esteban A. (2017). La historiografía sobre la educación, la ciencia y la cultura durante la Segunda República española. En: E. González Calleja y A. Ribagorda Esteban (coord.), *Luces y sombras del 14 de abril. La historiografía de la Segunda República española* (pp. 305-331). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ríos Martínez, Á. (2015). La enseñanza en Blanca. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950* (pp. 545-557). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- Robles Requena, A. (2012). *Entre dos dictaduras. Calasparra Republicana*. Calasparra: Ayuntamiento de Calasparra.
- Rodríguez Acevedo, J. M. (2009). *Caciquismo y cuestión agraria en Tenerife (1890-1936)*. Tenerife: Ediciones Thesaurus.
- Rodríguez Barreira, O. (2015). *Pupitres Vacíos. La Escuela Rural de Postguerra, Almería 1939-1953*. Almería: IEA.
- Rodríguez Méndez, F. J. (2009). February of 1933, Spanish Courts: An examination of the building of stateschools in *Proceedings of the third International Congress on Construction History* (pp. 1.265-1.272). Branderburg University of Technology Cottbus, Germany.
- . (2014). Pero, ¿cuántas escuelas construyó realmente la República? Parte primera: 1936-1939. En: *Actas de las VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo* (pp. 567-575). Madrid.

- . (2019a). La arquitectura escolar española del primer tercio del siglo XX, vista desde Castilla y León. *Artígrama*, 34, 187- 220.
- . (2019b). Luis Domingo de Rute, arquitecto de modelos para la construcción de escuelas públicas en España a comienzos del siglo XX. *Historia de la Educación*, 38, 257-276. <https://doi.org/10.14201/hedu201938257276>.
- Rodríguez Méndez, F. J., García Salmerón, M. P. y Viñao Frago, A. (2020). Las construcciones escolares en España en los años veinte y treinta del siglo pasado (la Dictadura Primorriverista y la Segunda República). *Historia y Memoria de la Educación*, 11, 649-673.
- Rodríguez Llopis, M. (1999). *Historia de la Región de Murcia*. Murcia: Editora Regional de Murcia.
- Roig López, O. (2006). La Escuela Moderna y la renovación pedagógica en Cataluña. *Germinal, revista de estudios libertarios*, 1, 75-83.
- Roith, C. (2015). *Memory and critique essays on the history of education and school in Spain and Germany*. Almería: Ed. Universidad de Almería.
- Rossell, M. (ed.) (1977). *La Generalitat de Catalunya II. La política cultural*. Barcelona: Undarius.
- Rosillo Rubio, L. (2014). Evolución del patrimonio en la región de Murcia a través de la pantalla: los documentales de Val del Omar para las Misiones Pedagógicas. En: M^a del M. Albero Muñoz y M. Pérez Sánchez (coord.), *Territorio de la memoria: Arte y Patrimonio en el sureste español* (pp. 167-182). Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Ruiz Berrio, J. (1976). El significado de la escuela única y sus manifestaciones históricas. *Revista de Educación*, 242, 51-56.
- . (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En: N. de Gabriel y A. Viñao Frago (coord.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 131-202). Barcelona: Ronsel.
- Ruiz-Funes García, M. (1983). *Derecho consuetudinario y economía popular de la provincia de Murcia*. Murcia: Editora regional.
- Ruiz Rodrigo, C. (1993). *Política y educación en la Segunda República (Valencia 1931-1936)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- . (1997). Maestro, escuela y sociedad (de la restauración a la II república). *Historia de la educación*, 16, 155-176.

- Ruiz Rodrigo, C. y Palacio Lis, I. (1999). *Higienismo, Educación ambiental y Previsión escolar, Antecedentes y prácticas de Educación Social en España (1900-1936)*. Valencia: Universitat de Valencia.
- . (2014). Políticas de educación social en España (1900-1970). En: A. Tiana Ferrer, J. M. Somoza Rodríguez y A. M^a Badanelli Rubio (coords.), *Historia de la educación social* (pp. 207-245). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sáenz de Buruaga, G. (2003). Val del Omar en las Misiones Pedagógicas en Murcia. En: Sáenz de Buruaga (ed.), *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas* (pp. 35-60). Madrid: Dirección de Proyectos e Iniciativas Culturales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y Amigos de la Residencia de Estudiantes.
- Safón, R. (1978). *La educación en la España revolucionaria (1936-1939)*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Sala Just, J. (1972). *Lorca. Cuarenta años de evolución económica y social, 1895-1936*. Lorca: Cámara Oficial de Comercio e Industria.
- Salmerón Giménez, F. J. (1998). Caciques y campesinos. En: F. J. Salmerón Giménez y J. Salmerón Juan (ed.), *Materiales de Historia local: Cieza, Abarán, Archena, Blanca, Ojós, Ricote, Villanueva, Ulea* (pp. 193-202). Cieza: Centro de Profesores y Recursos.
- Salmerón Giménez, F. J. y otros (2007). *Maestros republicanos en Murcia: un intento de transformación de la Escuela*. Murcia: Diego Marín.
- Samaniego Boneu, M. (1973). El problema del analfabetismo en España (1900-1930). *Hispania: Revista española de historia*, 124, 375-400.
- . (1977). *La política educativa de la Segunda República*. Madrid: C.S.I.C.
- Sánchez Arbós, M. (1961). *Mi diario*. México: Tipografía Mercantil.
- Sancho Comíns, J. y Reinoso Moreno, D. (2012). La delimitación del ámbito rural: una cuestión clave en los programas de desarrollo rural. *Estudios Geográficos*, LXXIII, 273, 599-624.
- Sánchez de Madariaga, E. et al. (ed.) (2012). *Las maestras de la República*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Sánchez Ferriz, R. (1998). Cánovas y la Constitución de 1876. *Revista de Estudios políticos (Nueva Época)*, 101, 9-43.
- Sánchez Lorente, J. G. (2020). Breve historia de las “Escuelas Nuevas”. Ayuntamiento de Calasparra, 8/10/2020. Recuperado de

- Sánchez Mantero, R. (1990). De la Regencia de M^a Cristina a la Primera República. En: A. Martínez de Velasco, R. Sánchez Mantero y F. Montero *Manual de historia de España: Siglo XIX* (pp. 153-306). Madrid: Historia 16.
- Sánchez Martínez, J. J. (2015). Maestros y maestras en Moratalla: los doce Apóstoles y otros. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950* (pp. 199-210). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- Sánchez Morales, F. (1990). *Un intento de participación y descentralización de la primera enseñanza en la II República: los Consejos de protección escolar en Murcia (1931-1939)*. [Tesis doctoral inédita].
- Sánchez Morillas, C. M. (2010). La figura de la maestra rural en la Segunda República. *Revista de Antropología Experimental*, 10, 119-128.
- . (2012). Las maestras rurales. En: E. Sánchez de Madariaga et al. (ed.) *Las maestras de la República* (pp. 91-105). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Sánchez Rodríguez, A. (2003). *La batalla por la escuela el régimen educativo en la constitución de la Segunda República*, Sevilla: Fundación Genesian.
- Santamaría Luna, R. (1997). *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I, Castelló.
- Santander Díaz, M. (2010). La formación del Magisterio primario durante el siglo XX. *Tavira*, 26, 57-103.
- Santolaria Sierra, F. (2000). Casas de familia y colonias agrícolas. Dos tendencias institucionales de la reeducación social en España (1900-1950). *Revista de educación*, 1, 295-316.
- Satué Oliván, E. (2000). *Caldearenas (un viaje por la historia de la escuela y el magisterio rural)*. Huesca: Ed. Huesca Cerro de San Jorge, 26.
- Segura Molina, M^a I. y Argüelles Ordóñez, J.C. (2010). La Universidad de Murcia desde su fundación (1915) hasta la Segunda República y la Guerra Civil (1936). *Murgetana*, 123, 185-202.
- Sermet, J. (1956). *La España del Sur*. Barcelona: Juventud.
- Serrano García, R. (2016). Debates historiográficos sobre la Segunda República española (1931-1936). *Ler História*, 69, 155-167.
<https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2457>

- Sierra González, A. (2007). La memoria histórica y la ciudadanía cultural de la II República. *Cuadernos del Ateneo*, 23, 5-8.
- Solà Gussinyer, P. (1980). Nuevas corrientes en Historia de la Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 65, 66-69.
- Solà, P. (1980). *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*. Barcelona: Edicions 62.
- . (1983). *Cultura popular, educació i societat al nord-est català (1887-1959)*. Girona: Col·legi Universitari de Girona.
- Soler i Mata, J. (2000). Aprender a ser maestro en la escuela rural: Un itinerario dentro de la formación inicial de los maestros. En: Ll. M. del Carmen Martín (ed.), *Simposi sobre la Formació Inicial dels Professionals de l'Educació* (pp. 179-186). Universitat de Girona.
- . (2005a). A tall de presentació: memòria, cultura i vida quotidiana a la Catalunya rural. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 8, 8-28.
- . (2005b). L'escola rural a Espanya al darrer quart del segle XX: una aproximació bibliogràfica. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 8, 103-131.
- . (2008). El maestro y la “fisonomía propia” de la escuela rural Una visión histórica de la escuela rural en Cataluña y España. En: N. Llevot Calvet y J. Garreta Bochaca (coord.), *Escuela rural y sociedad* (pp. 11-41), Lleida: Universitat de Lleida, Servei de Publicacions.
- . (2009). *La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana: dinàmiques i tensions*. [Tesis doctoral. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona].
- Soler Gómez, P. (2015). Las escuelas de Murcia, nueva brecha a la libertad. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950* (pp. 471-476). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- Subirats, M. (1983). *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.
- Terrón Bañuelos, A. (1987). El movimiento asociacionista del magisterio nacional: orígenes y configuración histórica. *Historia de la educación*, 6, 279-300.
- . (1997). La modernización de la educación en España (1900-1939). En: A. Escolano Benito y R. Fernandes (coord.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)* (pp. 101-121). Actas del II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación (Zamora, 7-10 de Junio de 1995).

- . (2007) ¿Recoger y sembrar? La complejidad de la innovación educativa analizada en un contexto regional: el caso de Asturias. *Revista de educación*, 1, 117-142.
- Terrón Bañuelos, A. y Mato Díaz, A. (1992). *Un modelo escolar integrador y reformista: La Fundación Escuelas Selgas*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Terrón Bañuelos, A. y Viñao Frago, A. (2018). Educación, movimiento obrero y sindicalismo (España, siglo XX). *Historia de la educación*, 37, 69-114.
- Tiana Ferrer, A. (1983). Algunos datos educativos referentes a las colectividades campesinas aragonesas (1936-1937). *Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea* (pp. 753-766). II Coloquio de Historia de la Educación, Valencia.
- . (1987a). Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del siglo XX. *Historia de la Educación*, 6, 43-59.
- . (1987b). *Educación libertaria y revolución social: España 1936-1939*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- . (2019). *Las misiones pedagógicas: Educación popular en la Segunda República*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- . (2005). La Historia de la Educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. En: M. Ferraz Lorenzo (ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 105-145). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tornafoch, X. (2001). El primer consistori republicà i la protecció i educació dels infants: Vic, 1931-1934. En: *XV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Badalona: Municipi i educació [Actas editadas en CD].
- Torrelles Casaus, N. y Vilajeliu Serra, I. (1983). *L'escola republicana: un exemple d'escola rural a n Catalunya: Ignasi Iglesias de Tordera*. Cataluña: Universidad de Barcelona.
- Trescastro-López, E. M., Bernabeu-Mestre, J., Galiana Sánchez, M. E. (2013). Nutrición y salud pública. Políticas de alimentación escolar en la España contemporánea (1931-1978). *Asclepio: Revista de historia de la medicina y de la ciencia*, 65(2), 1-11.
- Tuñón de Lara, M. (1976). *La II República*. Madrid: Siglo XXI.
- . (1981). Historiografía de la II República: un estado de la cuestión. *Arbor*, 426-427, 9-26.
- . (1984). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid: Tecnos.
- . (1986). *Tres claves de la Segunda República*. Madrid: Alianza.

- . (1990) (dir.). *Comunicación, cultura y política durante la II República y la Guerra Civil*, 2 vol. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Turin, I. (1975). 1898. El Desastre ¿fue una llamada a la educación? *Revista de Educación*, 240, 23-30.
- Tusell Gómez, X. (1975). *La España del siglo XX*, Barcelona: Dopesa.
- . (1994). *Manual de Historia de España: siglo XX*, Madrid: Historia 16.
- Unesco (1957). *L'Analphabétisme dans le monde au milieu du XXe siècle: étude statistique*. Paris: Unesco.
- Ureña, E. M. (1990). Orígenes del Krausofröbelismo y Masonería. *Historia de la educación*, 9, 43-62.
- Valera Díaz, S. (1978). *Partidos y Parlamento en la II República española*. Barcelona: Ariel.
- Valverde García, M. (2015). Escuelas y maestros, cultura y educación en Campos del Río, 1850-1950. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950* (pp. 441-450). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- . (2018). Las mujeres de Campos del Río. En: R. Montes Bernárdez y J. Sánchez Conesa (coord.), *La mujer a lo largo de la historia en la Región de Murcia* (pp. 699-710). XI Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Asociación Cronistas Oficiales de la región de Murcia.
- Vázquez, M. (1975). La reforma educativa en la zona republicana durante la guerra civil. *Revista de educación*, 240, 60-72.
- Vázquez Astorga, M. (2008). Tenemos que hacer escuelas. Arquitectura escolar pública en Aragón (1923-1936). *Artigrama*, 23, 609-638.
- Velarde Fuertes, J. (1969). *Lecturas de economía española*. Madrid: Ed. Gredos.
- Velasco Hernández, F. (2005). Historia de La Palma en su V Centenario. *Cartagena Histórica*, 11, 25-37.
- Verdú Fernández, A. (2018). Mujeres jumillanas en la política. En: R. Montes Bernárdez y J. Sánchez Conesa (coord.), *La mujer a lo largo de la historia en la Región de Murcia* (pp. 279-288). XI Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Asociación Cronistas Oficiales de la región de Murcia.
- Vicent Isern, R. (2000). *L'escola a Castelló durant la II República (1931-1939)*. Vilanova de Castelló: Ajuntament de Vilanova de Castelló.

- Vicente Jara, F. (1991). Escuela graduada frente a escuela unitaria. Murcia y la escuela graduada en el contexto de las reformas educativas de principios del siglo XX. *Anales de Pedagogía*, 9, 55-80.
- Vicente Sánchez, H. (2017), La Secularización de la Enseñanza Primaria durante la Segunda República. *Historia de la educación*, 36, 301-320.
- . (2018). Los ayuntamientos y la educación primaria durante la Segunda República. *Revista de historiografía*, 29, 141-160.
- Victoria Moreno, D. (1992). La cuestión escuela religiosa-escuela laica en Cartagena durante la II República. *Agua*, 10-32.
- . (1999). La escuela como factor de diferenciación social e instrumento de reproducción ideológica. Apuntes para una Historia de la Educación en la Cartagena contemporánea. *Anales de Historia Contemporánea*, 15, 300-338.
- . (2015). Sociedad y Primera enseñanza en la Cartagena Contemporánea. En: R. Montes Bernárdez (coord.), *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia 1750-1950* (pp. 249-264). VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Nausícaä.
- . (2021). Los umbrales de la desigualdad y exclusión social. La estructura sanitaria y educativa. En: F. Chacón Jiménez, *Historia de San Javier. Pasado y presente de una sociedad del Mediterráneo occidental*, vol. II (pp. 55-74), Murcia: Universidad de Murcia.
- Vidal, F. (2016). “Antoni Porcar: enseñar en la escuela rural, lengua y país”. En: *Escuelas y maestros: las luces valencianas de la II República*. VIII Jornadas de historia de la educación valenciana. 27-28 de abril de 2016. Ontinyent-Valencia.
- Vilanova Rivas, M. y Moreno Juliá, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: CIDE.
- Vilar, P. (1986). *La guerra civil española*. Barcelona: Crítica.
- Villalaín Benito, J. L. (1997). La II República (1931-1939): la vuelta de la libertad limitada del libro escolar. En: J. L. Villalaín Benito (ed.), *Legislación sobre libros de texto (1812-1939)* (pp. 354-388), Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Villalaín García, P. (2011). El libro de texto en la Segunda República: una regulación entre el control y la libertad. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1-38.
- Viñao Frago, A. (1980). Educación y difusión cultural. En: F. Pedreño Pérez (ed.), *Historia de la Región Murciana*, X (pp. 1-39). Murcia: Mediterráneo.

- . (1983a). *Historia y Educación en Murcia*. Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- . (1983b). Las Misiones Pedagógicas en Murcia (1932-1934). *Áreas. Revista de Ciencias Sociales*, 3 y 4, 103-114.
- . (1984). Del analfabetismo a la alfabetización: análisis de una mutación antropológica e historiográfica. *Historia de la educación*, 3, 151-190.
- . (1985). Del analfabetismo a la alfabetización: análisis de una mutación antropológica e historiográfica (II). *Historia de la educación*, 4, 209-226.
- . (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
- . (1992). La Educación General Básica entre la realidad y el mito. *Revista de Educación*, 4, 47- 71.
- . (1993- 1994a). El espacio escolar. Introducción. *Historia de la Educación*, 12-13, 11- 16.
- . (1993-1994b). Del espacio escolar como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la educación*, 12-13, 17-74.
- . (1993-1994c). La modernización pedagógica española a través de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936). *Anales de Pedagogía*, 12-13, 7-45.
- . (1994). Escolarización y alfabetización (1900-1939). En: B. Delgado Criado, *Historia de la educación en España y América, vol. 3, La educación en la España contemporánea (1789-1975)* (pp. 695-703). Madrid: Morata.
- . (1996). *Espacio y tiempo. Educación e historia*. México: Morelia, IMCED.
- . (1997). De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o de la responsabilidad moral del historiador). En: N. de Gabriel y A. Viñao Frago (coord.) *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 15-50). Barcelona: Ronsel.
- . (2000). La història de l'educació com a disciplina acadèmica i camp d'investigació. *Temps d'Educació*, 24, 79-99.
- . (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- . (2003). Las Misiones Pedagógicas en Murcia (1932-1935). En: G. Sáenz de Buruaga (ed.), *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas* (pp. 99-116). Madrid: Dirección de Proyectos e Iniciativas Culturales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y Amigos de la Residencia de Estudiantes.

- . (2004). *Escuela para todos Educación y modernidad en la España de siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- . (2005). Tiempos Familiares, Tiempos Escolares (Trabajo Infantil y Asistencia Escolar en España durante la segunda mitad del Siglo XIX y el primer tercio del XX). *História da Educação*, 9(17), 33-50.
- . (2007). Memoria histórica y magisterio republicano. En: *Maestros republicanos en Murcia. Un intento de transformación de la Escuela* (pp. 15-38). Murcia: Diego Marín.
- . (2016). Los espacios escolares ¿cómo abordar un objeto polifacético y multiforme? En: P. Dávila Balsera y L. M^a Naya Garmendia (coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, (pp. 25-59). Donostia: Erein.
- . (2018). La “educación republicana” y algunos otros textos de Claudio Lozano. En: O. Negrín Fajardo, J. Vergara Ciordia y C. Vilanou Torrano (dirs.), *La historia de la educación entre Europa y América: estudios en honor del profesor Claudio Lozano Seijas* (pp. 103-114). Madrid: Editorial Dykinson.
- . (2019). Política educativa, escolarización y construcciones escolares en España (1869-1970). *Artigrama*, 34, 25-46.
- Viñao Frago, A., Martínez Ruiz Funes, M^a J. y Moreno Martínez, P. L. (2016). *Tarjeta postal ilustrada y educación España, siglos XIX-XX*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Viñas Martín, A. (2006). *La soledad de la República: el abandono de las democracias y el viraje hacia la Unión Soviética*. Barcelona: Crítica.
- Visedo Godínez, J. M. (1986). *La construcción escolar primaria en los centros públicos españoles de 1857 a 1985: evolución histórica y análisis comparativo*. [Tesis doctoral. Universidad de Murcia].
- VV.A.A. (2016). *Educar en temps de guerra*. Actas de las XXII Jornadas Internacionales d'Història de l'Educació, Valencia, 9,10, 11 de noviembre de 2016. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Weil, S. (1996). *Echar raíces*. Madrid: Trotta. 1^aed. 1943.
- Westerveld, G. (2018). Tres destacadas mujeres blanqueñas. En: R. Montes Bernárdez y J. Sánchez Conesa (coord.), *La mujer a lo largo de la historia en la Región de Murcia* (pp. 471-480). XI Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia. Murcia: Asociación Cronistas Oficiales de la región de Murcia.
- Williams, R. (2001). *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós.

Xirau Palau, J. (1945). *Manuel B. Cossío y la educación en España*. México: El Colegio de México.

Zapater Cornejo, M. (1990). *Contribución de los inmigrantes a la educación en La Rioja: las fundaciones escolares riojanas decimonónicas*. Logroño: Universidad de Oviedo.

Zapatero Gómez, V. (2001). El edicto de Nantes de Fernando de los Ríos. En: Ó. Celador Angón, *Estado y religión: proceso de secularización y laicidad, homenaje a don Fernando de los Ríos* (pp. 11-29). Madrid: Universidad Carlos III.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1. Alumnos de la escuela de Miguel Deyá en Consell, Mallorca con su imprenta Freinet.	223
Figura 4.1. Imagen del cartel con el poema de Sinesio Delgado impreso por la editorial Paluzié.	278
Figura 4.2. Provincias españolas y relación de bibliotecas creadas.	319
Figura 4.3. Fotografía en la que se observa al activo misionero Antonio Sánchez Barbudo leyendo a unos niños en una improvisada aula al aire libre.	327
Figura 4.4. Fotografía donde se observa la reproducción de una audición con gramófono frente a la escuela de niños en la pedanía rural de La Murta en Murcia tomada por Carmen Conde y fechada en marzo de 1935.	327
Figura 5.1. Detalle de ventanas metálicas y vista panorámica del edificio escuela.	340
Figura 5.2. Vista de la fachada de una escuela con sus alumnos en la puerta.	343
Figura 5.3. Vista de la escuela de Villar del Arzobispo en Valencia en 1927 y estado actual.	344
Figura 5.4. Modelos de aulas unitarias o mixtas para clima frío-seco (1), templado-lluvioso (2), cálido-seco (3) y frío-lluvioso (4).	346
Figura 5.5. Modelos de aulas unitarias separadas bien en una planta (5 y 6) o en dos (7 y 8).	347
Figura 5.6. Portada de la publicación del Instituto Nacional de Previsión, 1924.	355
Figura 5.7. Vista de las escuelas unitarias para niños y niñas en Monegrillo (Zaragoza), 1934.	373
Figura 6.1. División por partidos judiciales de la provincia de Murcia hacia 1900.	380
Figura 6.2. Fotografía panorámica de la ciudad de Murcia hacia los años 30. Vista de la fachada del Ayuntamiento y la torre de la catedral.	394
Figura 6.3. Fotografía panorámica de las afueras en la zona norte de la ciudad de Murcia fechada entre 1920 y 1930. Al fondo, el antiguo Asilo de Pobres Ancianos de las Hermanitas de los Pobres, construido hacia 1880.	394
Figura 6.4. Barracas en la huerta murciana hacia principios del siglo XX. La barraca de huerta fue un tipo de construcción agrícola a base de barro y cañas, típico de la huerta valenciana y murciana.	395
Figura 6.5. Parcela de huerta y palmeral hacia 1910. Imagen con huertanos, huertanas y niños.	396

Figura 6.6. Lugares y pueblos de Cartagena. Vista de una calle hacia los años 20.	396
Figura 6.7. Vista de Mazarrón, en el partido de Totana, hacia principios del siglo XX. Al fondo las minas.	397
Figura 6.8. Vista del pueblo de Cehegín, en el partido de Caravaca hacia los años 30.	397
Figura 7.1. Provincias españolas y porcentaje de analfabetismo, según el Censo de 1930.	409
Figura 7.2. Grupo de niños trabajadores en las minas de azufre en Lorca.	443
Figura 7.3. Niño acarreador en las minas de Cartagena, hacia 1907.	444
Figura 7.4. Grupo de trabajadores de la Grajuela en la mina “La Esperanza” de La Unión hacia 1910. En la parte central y derecha puede observarse la presencia de varios niños en el grupo.	444
Figura 7.5. Grupo de trabajadores de las minas y fundición El Llano del Beal en Cartagena hacia 1928. En la fotografía hay dos niños más pequeños que evidentemente no formaban parte del grupo de trabajadores y posiblemente posaron para acompañar a sus padres y hermanos, que aunque también menores, por sus ropas y utensilios se intuye que sí se ocupaban como trabajadores en las minas.	445
Figura 7.6. Alumnas de la escuela de San Javier en el partido de Murcia junto a su maestra Amalia Laorden hacia mediados los años 20.	449
Figura 7.7. Alumnas de la escuela de niñas nº 2 de El Palmar con su maestra Filomena Ayuso Alpañez hacia 1928.	451
Figura 7.8. Alumnas de la escuela de niñas de Beniel con su maestra Aurora Sánchez Aroca, fundadora del ropero escolar en la localidad en 1930 (la fotografía es posterior).	452
Figura 7.9. Alumnos de la escuela de Doña Inés en el partido de Lorca junto a su maestro José Robles Gómez (arriba izquierda) y otras personalidades, hacia 1920.	453
Figura 7.10. Alumnos de la escuela de Valladolides en el partido de Murcia junto a su maestro hacia finales de los años 20.	457
Figura 7.11. Alumnos de la escuela de Guadalupe en el partido de Murcia junto a sus maestros los hermanos Illán, hacia los años 20.	457
Figura 7.12. Alumnos y algunas alumnas de la escuela de Ulea, en el partido de Cieza, con su maestra hacia 1928.	458

Figura 7.13. Plano alzado de edificio para escuela rural de una clase diseñado por Francisco de Paula Oliver hacia 1912. Fachada principal.	465
Figura 7.14. Planta de escuela rural de una clase. Proyecto diseñado por Francisco de Paula Oliver hacia 1912.	466
Figura 7.15. Plano alzado de edificio para escuela rural de dos clases con dos plantas diseñado por Francisco de Paula Oliver hacia 1912. Fachada principal.	466
Figura 7.16. Planta baja escuela rural de dos clases. Proyecto diseñado por Francisco de Paula Oliver hacia 1912.	467
Figura 7.17. Planta alta escuela rural de dos clases. Proyecto diseñado por Francisco de Paula Oliver hacia 1912.	467
Figura 7.18. Fachada y vista lateral de la escuela rural de la diputación de La Palma, en el partido de Cartagena. Proyecto diseñado por Víctor Beltrí, 1928.	469
Figura 7.19. Fachada de la escuela rural de El Algar, en el partido de Cartagena, con grupo de estudiantes uniformados posando, años 30. Proyecto diseñado por Víctor Beltrí hacia 1929.	470
Figura 7.20. Vista interior de la primera planta de la escuela rural de El Algar, en el partido de Cartagena, previa a su prevista rehabilitación.	471
Figura 7.21. Vista interior de un aula de la planta superior de la escuela rural de El Algar, en el partido de Cartagena, previa a su prevista rehabilitación.	471
Figura 7.22. Fachada principal de las escuelas unitarias de Los Dolores en el partido de Cartagena construidas en 1928.	472
Figura 7.23. Fachada principal de las escuelas unitarias de Alguazas, en el partido de Mula concluidas en 1927.	474
Figura 7.24. Vista fachada principal del de edificio de escuelas graduadas en Librilla, concluido en 1934.	475
Figura 7.25. Vista fachada principal del edificio de dos plantas de escuela unitaria de niños en Puerto Lumbreras-El Esparragal, aprobada en 1930. A la derecha fachada lateral de la escuela unitaria de niñas.	476
Figura 7.26. Plano alzado fachada principal de edificio de las escuelas graduadas de San Javier, en el partido de Murcia, 1910.	478
Figura 7.27. Planta de edificio de las escuelas graduadas de San Javier, en el partido de Murcia, 1910.	478
Figura 7.28. Vista actual del edificio de las escuelas graduadas de San Javier, en	

el partido de Murcia.	479
Figura 7.29. Plano alzado fachada principal escuelas graduadas de Mazarrón, en el partido de Totana, 1910.	480
Figura 7.30. Planta escuelas graduadas de Mazarrón, en el partido de Totana, 1910.	480
Figura 7.31. Foto escolar en el patio central de las escuelas graduadas de Mazarrón, en el partido de Totana, hacia la década de 1910.	481
Figura 7.32. Vista actual de la fachada de las escuelas graduadas de Mazarrón, en el partido de Totana y vista aérea de la planta del edificio.	481
Figura 7.33. Vista de la fachada de las escuelas graduadas de Las Torres de Cotillas, en el partido de Mula, concluidas en abril 1929.	482
Figura 7.34. Vista actual de la fachada principal de las escuelas graduadas de Calasparra, en el partido de Caravaca, terminadas hacia 1930, conocidas como “Escuelas Nuevas”. A la derecha vista aérea.	483
Figura 7.35. Vista de las escuelas graduadas de Cieza, en el partido de Cieza, hacia los años treinta.	485
Figura 7.36. Vista actual de la fachada principal de las escuelas graduadas de Cieza, en el partido de Cieza. A la derecha vista aérea.	485
Figura 7.37. Vista actual de la fachada de las escuelas graduadas de Bullas entregadas hacia 1933, conocidas popularmente como “Escuela de los Cuatro Maestros”, por ser éste el número de profesores con que contaba. A la derecha vista aérea.	486
Figura 7.38. Fachada principal de las escuelas graduadas de Cartagena, hacia 1915.	487
Figura 7.39. Fachada principal de las escuelas municipales de Cartagena, hacia finales de los años veinte.	488
Figura 7.40. Fachada delantera y posterior de las escuelas municipales de Cartagena, hacia finales de los años veinte.	488
Figura 7.41. Vestíbulo de acceso de las escuelas municipales de Cartagena, 1926.	489
Figura 7.42. Edificio de las escuelas graduadas de la Trinidad en Murcia, hacia 1914.	490
Figura 7.43. Edificio de las escuelas graduadas de Santo Domingo en Murcia, hacia 1915.	491

Figura 7.44. Edificio de las escuelas graduadas de San Antolín en Murcia, hacia 1914.	491
Figura 7.45. Edificio de las escuelas graduadas del barrio del Carmen en Murcia, hacia 1930.	492
Figura 7.46. En una escuela de Albudeite en el partido de Mula, hacia 1920.	498
Figura 7.47. Inventario de material de la escuela de Los Alcázares en San Javier en el partido de Murcia, 1922.	499
Figura 7.48. Inventario de material de la escuela de Casas Nuevas en San Javier en el partido de Murcia, 1922-1923.	500
Figura 9.1. El maestro Basilio Sáez Toral junto a su grupo de alumnos en el aula de clase de la Graduada de niños de La Santa Cruz. En la parte central aparece su hija M ^a Cruz. Se observa la decoración de las paredes del aula con variados mapas, fotografías e instrumental pedagógico. Hacia 1931.	580
Figura 9.2. Los maestros Eduardo Flores, Basilio Sáez Toral, José María García Mira y Eustaquio Valero junto a un grupo de alumnos en la escuela graduada de niños de La Santa Cruz en Caravaca, en el partido de Caravaca, hacia 1932/1933.	580
Figura 9.3. Portada del primer número del periódico escolar “Infancia Escolar” publicado en 1936 en Caravaca de la Cruz bajo el impulso del maestro Basilio Sáez Toral.	581
Figura 9.4. La maestra Cándida Martínez Contreras con su grupo de alumnas celebrando el primer aniversario de la República en la escuela unitaria de Lorquí, en el partido de Mula, 1932.	584
Figura 9.5. El maestro A. Martínez López junto a su grupo de alumnos en la escuela de Puebla de Soto, en Murcia, curso 1932-1933. Al fondo cuadro alegórico de la República.	585
Figura 9.6. Inventario de material de la escuela de niñas de El Mingrano en Fuente Álamo, 1 de enero de 1935.	588
Figura 9.7. Grupo de escolares y varios maestros y maestras posando previamente a subir al autocar. Destaca la bandera republicana que mantiene un niño en la parte inferior derecha.	590
Figura 10.1. Lección práctica de cantos escolares con la colaboración del orfeón infantil. Primer curso de información cultural y pedagógica para maestros rurales organizado en la Normal de Murcia en mayo de 1933.	602

Figura 10.2. El maestro Francisco González junto a su grupo de alumnos en la escuela de Villanueva del Río Segura, en el partido de Cieza, año 1935.	604
Figura 10.3. La maestra Josefa Ballesta Azuar conocida como “D ^a Pepita” con sus alumnas en la escuela de la calle de las Cruces de Jumilla.	615
Figura 10.4. La maestra Josefa Muñoz Martínez junto a su grupo de alumnas, hacia la segunda mitad de los 30.	616
Figura 10.5. La maestra Carmen Baró Benedé (a la derecha) y el maestro Jesús Pérez Rueda (a la izquierda) en la colonia escolar organizada en el Santuario de La Santa en 1933.	617
Figura 10.6. Carmen Conde con su grupo de alumnos en la puerta de la escuela mixta rural de El Retén, en Cartagena, 8 de enero de 1934.	619
Figura 10.7. El maestro lorquino Jesús García García en su escuela con un grupo de alumnos atendiendo la lección de geografía, fechada entre 1931 y 1936.	622
Figura 10.8. José Antonio Campuzano López en las “Escuelas Graduadas” de Archena, curso 1934/35.	623
Figura 10.9. El maestro Antonio Faura junto a su grupo de alumnos en la escuela de Campos del Río, en el partido de Mula, año 1931.	624
Figura 10.10. El maestro junto a su grupo de alumnos en la escuela de La Grajuela, en San Javier, en el partido de Murcia, año 1931.	624
Figura 10.11. El maestro junto a su grupo de alumnos en la escuela de El Mirador, en San Javier, en el partido de Murcia, año 1931.	625
Figura 10.12. La maestra Josefa Martínez junto a su grupo de alumnas del Colegio de San Javier, en el partido de Murcia, año 1932.	625
Figura 10.13. La maestra junto a su grupo de alumnas en la escuela de Guadalupe, en el término y partido de Murcia, años 30.	626
Figura 10.14. El maestro junto a su grupo de alumnos en la escuela de Guadalupe, en el término y partido de Murcia, año 1935.	626
Figura 10.15. El maestro Francisco González junto a su grupo de alumnos en la escuela de Villanueva del Río Segura, en el partido de Cieza, año 1935.	627
Figura 12.1. Vista actual de la vivienda particular donde se emplazaron las escuelas inauguradas como grupo escolar Marcelino Domingo en La Unión en 1932.	637
Figura 12.2. Vista aérea actual de la extensión del diseminado conocido como	

Macaneo en Calasparra, en el partido de Caravaca, en el edificio de la finca situado en la parte central se ubicó la escuela creada a fines de 1931.	638
Figura 12.3. Vista actual de la vivienda particular donde se alojó la escuela La Hondonera, en Macaneo en Calasparra, en el partido de Caravaca.	639
Figura 12.4. Vista actual de la vivienda particular donde se alojó la escuela de Campillo, en Blanca, en el partido de Cieza.	640
Figura 12.5. Fachada del edificio municipal donde se alojaron las primeras escuelas de Campos del Río, en el partido de Mula.	641
Figura 12.6. Planta de escuela de una única aula, con despacho y aseos, Tipo I.	644
Figura 12.7. Planta de escuela de dos aulas, con despachos y aseos, Tipo II.	644
Figura 12.8. Planta de escuela de cuatro aulas, con despachos y aseos, Tipo III.	645
Figura 12.9. Planta de escuela de seis aulas, con despachos y aseos, Tipo IV.	645
Figura 12.10. Fachada principal de las escuelas graduadas paseo Alfonso XIII, Cartagena. Proyecto fechado en 1933.	646
Figura 12.11. Planta de la escuela alemana de Cartagena, proyecto fechado en 1932.	647
Figura 12.12. Vista de la escuela alemana de Cartagena, hacia 1933.	648
Figura 12.13. Planta de la casa de colonias de Isla Plana en el partido de Cartagena, hacia 1930.	649
Figura 12.14. Plano alzado de la fachada principal de la casa de colonias de Isla Plana en el partido de Cartagena, hacia 1930.	649
Figura 12.15. Plano alzado de edificio de la escuela y casa de colonias en Isla Plana, partido de Cartagena, 1933.	651
Figura 12.16. Planta de la escuela y casa de colonias en Isla Plana, partido de Cartagena, 1933.	651
Figura 12.17. Vista de la escuela y casa de colonias de Isla Plana en el partido de Cartagena en el año de su inauguración, 1934.	652
Figura 12.18. Fachada escuela graduada con dos plantas en el cuerpo central, diseño de Lorenzo Ros Costa, 1935.	653
Figura 12.19. Fachada de edificio para escuela unitaria de niñas en Los Dolores, 1934. Vista actual.	654
Figura 12.20. Planos de la fachada principal y posterior de escuelas unitarias de dos clases, junio 1934 (idénticos para las escuelas de Roda, Pozo Aledo, Los Sáez	

y La Ribera).	656
Figura 12.21. Planos de la planta de escuelas unitarias de dos clases, junio 1934 (idénticos para las escuelas de Roda, Pozo Aledo, Los Sáez y La Ribera).	656
Figura 12.22. Vista del colegio José Antonio Primo de Rivera, en Fuente Álamo, en el partido de Cartagena, años 50.	658
Figura 12.23. Planta principal de dos viviendas anexas con distribución de los espacios del proyecto vivienda para maestros en el ayuntamiento de Fuente Álamo, Cartagena, agosto 1935.	659
Figura 12.24. Planos de la fachada principal y posterior del grupo de unitarias de Balsapintada, en el partido de Cartagena, 1935.	660
Figura 12.25. Perspectiva en alzado del grupo de unitarias de Balsapintada, en el partido de Cartagena, 1935.	661
Figura 12.26. Planta baja y planta principal con distribución de espacios del grupo de unitarias de Balsapintada, en el partido de Cartagena, 1935.	661
Figura 12.27. Vista actual de las antiguas escuelas graduadas de La Unión.	662
Figura 12.28. Fachada principal y planta con distribución de espacios de las escuelas unitarias de Los Sáez, en San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.	664
Figura 12.29. Fachada posterior y vista lateral con detalle de la puerta de acceso de las escuelas unitarias de Los Sáez, en San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.	665
Figura 12.30. Perspectiva de alzado de las escuelas unitarias de Los Sáez, en San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.	665
Figura 12.31. Fachada principal y planta con distribución de espacios de las viviendas para maestros en Los Sáez, en San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.	666
Figura 12.32. Fachada principal y posterior de alzado del grupo escolar de San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.	667
Figura 12.33. Planta baja y planta principal en dos pisos con distribución de espacios del grupo escolar de San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.	668
Figura 12.34. Fachada principal y planta con distribución de espacios de las viviendas para maestros de San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre	

1935.	669
Figura 12.35. Vista actual de la fachada principal del edificio del grupo escolar de San Pedro del Pinatar, Murcia.	670
Figura 12.36. Fachada principal y planta con distribución de espacios del grupo escolar de unitarias de Los Cuarteros, en San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.	671
Figura 12.37. Perspectiva de alzado del grupo escolar de unitarias de Los Cuarteros, en San Pedro del Pinatar, en el partido de Murcia, octubre 1935.	671
Figura 12.38. Fachada principal y posterior de alzado del grupo escolar graduado de Jumilla, en el partido de Yecla, agosto 1935.	673
Figura 12.39. Planta principal y planta primera con distribución de espacios del grupo escolar graduado de Jumilla, en el partido de Yecla, agosto 1935.	674
Figura 12.40. Perspectiva de alzado del grupo escolar graduado de Jumilla, en el partido de Yecla, agosto 1935.	674
Figura 12.41. Fachada principal y planta con distribución de espacios de las escuelas unitarias de Paretón y Cantareros, en el partido de Totana, 1936.	676
Figura 12.42. Fachada posterior y vista lateral con detalle de la puerta de acceso de las escuelas unitarias de Paretón y Cantareros, en el partido de Totana, 1936.	677
Figura 12.43. Perspectiva de alzado de las escuelas unitarias de Paretón y Cantareros, en el partido de Totana, 1936.	677
Figura 12.44. Vista actual del edificio de escuelas unitarias en el paraje Paretón-Cantareros, Totana.	678
Figura 12.45. Plano alzado fachada principal y sección con dos plantas del proyecto de edificio para escuelas graduadas en Pozo Estrecho, Cartagena, mayo de 1935.	680
Figura 12.46. Planta principal del proyecto de edificio para escuelas graduadas en Pozo Estrecho, Cartagena, mayo de 1935. La segunda planta mantenía la misma distribución.	680
Figura 12.47. Plano del conjunto de escuelas graduadas de Pozo Estrecho, en Cartagena, con indicación del emplazamiento de los dos pabellones, mayo 1935.	681
Figura 12.48. Vista aérea actual del conjunto de las antiguas escuelas graduadas de Pozo Estrecho, en Cartagena, hoy CEIP San Fulgencio, julio 2022.	682
Figura 12.49. Planos alzado fachada N.O. y S. O. del proyecto de edificio para	

escuelas graduadas en Puerto Lumbreras, Lorca, abril de 1936.	683
Figura 12.50. Planos alzado fachada Este y sección por A.B. del proyecto de edificio para escuelas graduadas en Puerto Lumbreras, Lorca, abril de 1936.	684
Figura 12.51. Planta con distribución de los espacios del proyecto de edificio para escuelas graduadas en Puerto Lumbreras, Lorca, abril de 1936.	684
Figura 12.52. Edificio en obras de las escuelas graduadas del Barrio Peral en Cartagena, hacia 1933.	686
Figura 12.53. Edificio de las escuelas graduadas del Barrio Peral en Cartagena, hacia los años 60.	687
Figura 12.54. Plano alzado fachada principal del proyecto de edificio para escuelas graduadas en Archena, enero de 1930.	688
Figura 12.55. Planta con distribución de los espacios del proyecto de edificio para escuelas graduadas en Archena, enero de 1930.	689
Figura 12.56. Vista actual del edificio de las antiguas escuelas graduadas de Archena.	689
Figura 13.1. Colonos realizando los ejercicios matutinos en la explanada de la casa de colonias en Isla Plana, 1934.	692
Figura 13.2. Tarjeta postal que muestra la llegada a Cabo de Palos de los niños de la colonia escolar de Cruz Roja en Cartagema, fechada a 31 de julio de 1932.	694
Figura 13.3. Tarjeta postal que muestra una sesión de lectura al aire libre en la Misión Pedagógica en Valladolides, Murcia, en el partido de Murcia, marzo 1935.	706
Figura 13.4. Cartel anunciador del Museo circulante diseñado por el pintor murciano Ramón Gaya, 1932.	710
Figura 13.5. El pintor murciano Ramón Gaya durante una explicación del Museo circulante de las Misiones Pedagógicas, 1933.	714
Figura 13.6. Itinerario realizado a mano de la misión efectuada en marzo de 1935 por las pedanías y diputaciones del campo murciano.	716
Figura 13.7. Tarjeta postal sobre la Misión Pedagógica en Cañadas del Romero (Mazarrón). A la derecha aparece Carmen Conde, 16 de marzo de 1935.	717
Figura 13.8. Tarjeta postal sobre la Misión Pedagógica en Campillo de Adentro (cerca del puerto de Mazarrón). En la parte superior izquierda se ve a Carmen Conde y, a la derecha, Antonio Oliver junto al maestro, algún vecino y niñas de la localidad. 18 de marzo de 1935.	717

Figura 13.9. Misioneros normalistas y gentes del pueblo en la plaza de Alhama de Murcia, en el partido de Totana, febrero de 1933. 719

Figura 13.10. Asistentes a la Misión Pedagógica de Albudeite frente a la fachada de la parroquia de Nuestra Sra. de los Remedios. Se observa la bandera al fondo. 15 de abril de 1934. 721

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1. Fundamentación de la escuela unificada referida a las instituciones, alumnado y magisterio.	200
Tabla 4.1. Número de escuelas existentes, clase y tipos de las mismas según cifras oficiales desde el curso 1928 a 1933.	233
Tabla 4.2. Número de escuelas creadas, clase y tipos de las mismas según cifras oficiales desde el curso 1928 a 1933.	234
Tabla 4.3. Número de unidades construidas desde marzo a julio de 1936 para cada uno de los tipos de construcciones escolares.	239
Tabla 4.4. Causas que determinaban la inasistencia escolar y zonas españolas donde se daban.	247
Tabla 4.5. Número de plazas de magisterio creadas desde 1931 a 1935.	255
Tabla 4.6. Número de maestros y maestras existentes en España en 1922, previo al triunfo republicano y tras cuatro años de gobierno.	255
Tabla 4.7. Número de maestros y maestras por provincias antes del 14 de abril y en abril de 1935. Proporción de maestros y maestras por cada 1.000 habitantes antes del 14 de abril de 1931 y en abril de 1935.	256
Tabla 4.8. Categorías de maestros y maestras por provincias a fecha 14 de abril de 1931.	263
Tabla 4.9. Asignaturas por curso académico aprobadas por el Plan Profesional de 1931.	269
Tabla 4.10. Libros elegidos para su uso en las escuelas primarias (mayo de 1934).	292
Tabla 4.11. Libros de lectura elegidos para su uso en las escuelas primarias (mayo de 1934).	296
Tabla 4.12. Número total de colonias celebradas en España, subvenciones estatales e importe medio por colonia, de 1931 a 1935.	310
Tabla 6.1. Partidos judiciales murcianos, ayuntamientos y diputaciones rurales que los integraban hacia 1930.	385
Tabla 6.2. Partidos judiciales murcianos y entidades de población por partido hacia 1930.	390
Tabla 6.3. Partidos judiciales murcianos, ayuntamientos, población por ayuntamiento y población residente en entidades de 2 a 99 edificios y albergues y	

de menos de 2 edificios y albergues, hacia 1930.	400
Tabla 6.4. Partidos judiciales murcianos, ayuntamientos, población por partido, porcentaje residente en áreas rurales y extensión territorial de cada partido hacia 1930.	402
Tabla 7.1. Niveles absolutos de alfabetizados, semialfabetizados y analfabetos separados por sexo en los diferentes ayuntamientos murcianos hacia 1930.	411
Tabla 7.2. Datos sobre alfabetización, porcentaje bruto de mujeres y hombres en los distintos partidos judiciales y ayuntamientos murcianos hacia 1930.	413
Tabla 7.3. Nivel de alfabetización relativa por edades y sexo de la población escolar censada en la provincia de Murcia en 1930.	416
Tabla 7.4 Índice de analfabetismo absoluto y en porcentaje por sexos en la provincia de Murcia según los censos de 1910, 1920 y 1930.	417
Tabla 7.5. Número de escuelas nacionales de primera enseñanza en la provincia de Murcia existentes en el curso de 1928-1929.	422
Tabla 7.6. Escuelas nacionales de primera enseñanza creadas desde el 25 de septiembre de 1923 al 19 de diciembre de 1930.	425
Tabla 7.7. Número de maestros y maestras en escuelas nacionales contados por partidos judiciales a fines de 1930.	437
Tabla 7.8. Escuelas nacionales de primera enseñanza creadas en enero de 1931.	437
Tabla 8.1. Porcentajes absolutos de alfabetizados y no alfabetizados separados por sexo en los diferentes ayuntamientos murcianos hacia 1930.	527
Tabla 9.1. Escuelas nacionales de primera enseñanza creadas desde el 14 de abril de 1931 al 24 de marzo de 1933.	535
Tabla 9.2. Escuelas nacionales de primera enseñanza creadas desde el 25 de noviembre de 1933 al 30 de diciembre de 1935.	554
Tabla 9.3. Datos estadísticos por sexos en la provincia de Murcia relativos a la población en edad escolar, a la matrícula y a la asistencia, hacia 1932.	571
Tabla 9.4. Datos estadísticos por sexos en la provincia de Murcia relativos a la población en edad escolar, a la matrícula y a la asistencia, hacia 1933.	572
Tabla 9.5. Datos estadísticos por sexos en la provincia de Murcia relativos a la población en edad escolar, a la matrícula y a la asistencia, a 1 de enero de 1941.	572
Tabla 10.1. Número de maestros y maestras en escuelas nacionales en la provincia de Murcia.	597

