LA EDUCACIÓN EN ALBACETE A LAS PUERTAS DEL DESARROLLISMO: LA EXPERIENCIA DE LOS INSTRUCTORES AUXILIARES



Juan Collado Carbonell



INSTITUTO DE ESTUDIOS ALBACETENSES "DON JUAN MANUEL" DE LA EXCMA. DIPUTACIÓN DE ALBACETE

Biblioteca Digital de Albacete «Tomás Navarro Tomás»

LA EDUCACIÓN EN ALBACETE A LAS PUERTAS DEL DESARROLLISMO: LA EXPERIENCIA DE LOS INSTRUCTORES AUXILIARES

Juan Collado Carbonell



INSTITUTO DE ESTUDIOS ALBACETENSES "DON JUAN MANUEL" EXCMA. DIPUTACIÓN DE ALBACETE

Serie I · Estudios · Número 218 Albacete, 2014 Fotografía de portada: Escuela de La Roda, año 1959. Archivo Histórico Provincial de Albacete. Signatura 34299.

Collado Carbonell, Juan

La educación en Albacete a las puertas del desarrollismo: la experiencia de los Instructores Auxiliares / Juan Collado Carbonell. -- Albacete : Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", 2014

255 p.: il.; 24 cm. -- (Serie I - Estudios; 218)

- D.L. AB 419-2014 -- ISBN 978-84-96800-85-4
- 1. Educación Albacete (Provincia) S.XX. 2. Educación España S.XX.
- I. Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel". II. Título. III. Serie.

37(460.288)"19"

INSTITUTO DE ESTUDIOS ALBACETENSES "DON JUAN MANUEL" EXCMA DIPUTACIÓN DE ALBACETE ADSCRITO A LA CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ESTUDIOS LOCALES. CSIC

Las opiniones, hechos o datos consignados en esta obra son de la exclusiva responsabilidad del autor.

Los derechos sobre las imágenes y textos citados y/o reproducidos que aparecen en la presente monografía pertenecen a sus autores y/o propietarios. Su inclusión obedece al carácter de investigación de este trabajo, que en materia de reproducción se acoge al artículo 32 (*Cita e ilustración de la enseñanza*) del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril (*BOE* nº 97, de 22 de abril).

D.L.: AB-419-2014 I.S.B.N.: 978-84-96800-85-4

Maquetación: Grupo Enuno / www.grupoenuno.es Impresión: Gráficas Aparicio. Albacete.

LA EDUCACIÓN EN ALBACETE A LAS PUERTAS DEL DESARROLLISMO: LA EXPERIENCIA DE LOS INSTRUCTORES AUXILIARES



La forma que don Gregorio tenía de mostrarse muy enfadado era el silencio.

«Si vosotros no os calláis, tendré que callarme yo». Y se dirigía hacia el ventanal, con la mirada ausente, perdida en el Sinaí. Era un silencio prolongado, descorazonador, como si nos hubiese dejado abandonados en un extraño país.

Pronto me di cuenta de que el silencio del maestro era el peor castigo imaginable.

Manuel Rivas

¿Qué me quieres, amor?



A mis padres.

A Carlos.

A Paqui.

Al Dr. Manuel Ortiz Heras, por su orientación y consejos.

A todo el que ha puesto una parte de su vida en este trabajo.

A los maestros, maestras e instructoras que me han acogido y recordado conmigo sus años de tiza.



ÍNDICE

1.INTRODUCCION	13
1.1. Justificación	16
1.2. Estado de la cuestión	20
1.3.Fuentes y documentación	23
2. CONTEXTUALIZACIÓN	29
3. LA LEY SOBRE EDUCACIÓN PRIMARIA	37
4. LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO EDUCATIVO EN	
ENSEÑANZA PRIMARIA	49
4.1. Administración Central	50
4.2. Administración Provincial	50
4.3. Administración Municipal	53
5. LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN DE LOS AÑOS	
CINCUENTA	
5.1. Matrícula en Educación Primaria	65
5.2. Las escuelas rurales	68
5.3. La década de las construcciones escolares	
5.4. Las construcciones escolares en Albacete	99
5.5. Las escuelas de la teoría	107
5.6. El absentismo escolar	
5.7. Una alfabetización necesaria: la educación de adultos	117
5.8. La falta de maestros en las escuelas rurales	
5.9. Causas y procedimientos de desatención de las escuelas	
6. LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS	
6.1. El plan de Magisterio de 1950	
6.2. El papel de Sección Femenina en la Escuela de Magisterio	154
7. EL MARCO LEGAL APLICABLE AL CASO	
DE ESTE ESTUDIO	
8. LOS INSTRUCTORES AUXILIARES	
8.1. Aquellas escuelas	197
8.2. La vida de la aldea	
9. CONCLUSIONES	
10. ANEXOS	231
Anexo I	231

Anexo II	232
Anexo III	233
Anexo IV	234
Anexo V	240
Anexo VI	241
Anexo VII	242
Anexo VIII	243
11 FUENTES	247
12 BIBLIOGRAFÍA	249
General sobre el franquismo	249
Sobre Historia de la Educación a nivel nacional	250
Sobre Historia de la Educación a nivel regional	252
Sobre Historia de la Educación a nivel local	252
Obras literarias sobre la escuela española del siglo xx	253

1 INTRODUCCIÓN

Dirigir, encaminar, doctrinar: esta es la primera acepción que el diccionario de la Real Academia Española ofrece de *educar*.

Desde su nacimiento con el Estado Liberal, consecuencia de la revolución que acabó con el Antiguo régimen, la escuela pública en nuestro país ha pasado por los muy variados y contrastados conceptos que de Educación han entendido los partidos en el poder. Y es que en España, los partidos mayoritarios, lejos de un consenso político, nunca ha sido capaces de llegar a un pacto educativo. En cada gobierno, hemos contado con un sistema educativo en función de los intereses del grupo gobernante: de ahí que sigamos ensayando leyes educativas en continuo cambio, prácticamente tantas como gobiernos. Sin necesidad de mirar muy atrás en el tiempo, en las pasadas elecciones generales celebradas el 20 de noviembre de 2011, los programas de los dos principales partidos dedicaban amplios artículos a la cuestión educativa.

La ideología política se refleja en el sistema educativo como un entramado de valores establecido en la escuela desde la edad más temprana. El «Nuevo Estado» instaurado a partir del final de la Guerra Civil atacó y luchó sin escrúpulos contra la concepción reformista que la República tenía de la Educación, y convirtió la cuestión educativa en uno de los ardides contra el aparato republicano. La revisión y la depuración del magisterio fueron totales y absolutas, sin medias tintas ante la creencia de que aquel era el punto de partida y de contagio de ideologías opuestas a los nuevos intereses. Fue durante el franquismo cuando la enseñanza se convirtió en un elemento de control y aculturación que impidió cualquier posibilidad de cambio y que ayudó a cimentar aquellas situaciones y valores que la dictadura fue generando y que interesaron al poder.

Una vez consolidado este, sería el sistema educativo lo que ayudaría a mantenerlo.

Todo grupo político que se encuentre en el poder, sea cual sea su ideología, tiende a solidificarse poniendo para este fin todos los instrumentos que tenga a su alcance, entre los que destaca el sistema educativo, cuando no sea el más poderoso. Tal y como afirma Manuela López Marcos¹, todos los factores que participan en él —contenidos, metodología, organización de la enseñanza, conducta de profesores y alumnos, etc.— están en función del sustrato ideológico en el que están inmersos. La neutralidad y la objetividad en educación son un mito. El poder necesita crear opinión y convencer, buscando el sometimiento subliminal del pueblo y su obediencia. El apoyo social necesario se logra a través de aparatos estatales de encuadramiento social con los que el régimen logra el consenso necesario para consolidarse y perpetuarse: los medios de comunicación, el aparato propagandístico, los intentos de socialización política y la educación. Pero también se puede interpretar esto a la inversa: profundizando en las características de estos factores se puede inferir el tipo de sociedad que asiste a esta escuela, una sociedad de apariencia y de fingido sometimiento al régimen.

¿Es, por tanto, la Educación un tema en vigente actualidad e interés? Parece ser. No hay más que leer la prensa y preguntar a los profesores, padres y alumnos que se manifiestan actualmente en protesta por los recortes que los gobiernos autonómicos, en función de su competencia en materia educativa, están realizando, haciendo mermar tanto la calidad de la enseñanza pública ofrecida como los recursos a disposición de la comunidad educativa.

La Educación es sin duda un tema de actualidad, sea cual sea la época de su estudio. Los titulares de los diarios hacen referencia continua a los informes que evalúan los resultados de nuestra enseñanza y nos dejan en evidencia con el resto de países europeos y mundiales. La Educación es una pieza fundamental en la sociedad actual, algo de lo que ya se han percatado Finlandia, Singapur y Corea del Sur, a la cabeza del *ranking* educativo, y lo que al gobierno de España parece no importarle, sobre todo tras analizar los recortes educativos en los cursos 2012-2013 y 2013-2014.

¹ LÓPEZ MARCOS, Manuela, El Fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de Enseñanza Primaria (1936-1945), Madrid, 2001.

En otro ámbito, los medios de comunicación se han hecho eco en los últimos tiempos de la memoria histórica con posicionamientos ideológicos y políticos variopintos, sobre la necesidad de recuperarla o de olvidarla, prolongando la amnesia colectiva sobre la Guerra Civil y el franquismo. Al hablar de memoria histórica, la escuela se convierte en un testigo más que fidedigno para verter testimonios, datos y leyes que corroboran que el sistema educativo deja su huella en las memorias, más aun si la educación ha estado a expensas del poder y si a este se ha llegado a la fuerza, tal y como ocurrió con la dictadura franquista. Se puede y se debe acudir a la escuela para hablar de memoria histórica.

En la actualidad puede resultar, cuanto menos, sorprendente que personas sin preparación y sin titulación oficial ejerzan una profesión cualquiera, y menos la de maestro. Sin embargo, esta situación, impensable ahora, era cotidiana hace poco más de cincuenta años en nuestro país. El gobierno franquista lo permitía en sus leyes educativas y de este modo la enseñanza se convirtió en una actividad para la que, al parecer, no se requería formación en exceso. La legitimación de que cualquiera pudiera desarrollar una actividad tan vertebral como es la iniciación cultural y formativa de la infancia supone una evidente minusvaloración del trabajo del maestro, y es consecuencia de la falta de consideración que el régimen le concedía, olvidando la necesaria formación pedagógica y la competencia didáctica de todo educador. De ahí que resultara suficiente el dominio relativo de cierta cultura general y en ocasiones bastase con mostrar adhesión al régimen, a la Iglesia o al Ejército. ¿Cuál era pues la valoración y la importancia que el franquismo otorgó a su sistema educativo? ¿Le preocupaba en realidad al Estado franquista el valor social de la Educación o simplemente fue un aparato a merced de intereses de sometimiento y control? ¿No fue la dictadura un periodo educativamente hablando de falsas apariencias y de necesidades básicas sin atender? Tras la realización de este trabajo se puede afirmar que los fines principales de la enseñanza que pretendió el gobierno de Franco eran otros distintos a los propiamente educativos. En este sentido, hubo contextos en los que los contenidos escolares se vieron reducidos a clases de lectura, de escritura y de aritmética básica. No era fin del Estado formar y dotar a la población de herramientas para cuestionar, juzgar y valorar su realidad. Por esta razón, hubiera sido necesario y urgente mejorar las circunstancias de la Educación en los inicios de lo que fue el desarrollismo económico y cultural de los años sesenta en España.

1.1. Justificación

El porqué de esta investigación y de la elección de la cuestión educativa como tema de este trabajo tiene una doble motivación. Por un lado, y hablando de hacer memoria, cabe señalar que la primera vez que acudí a la escuela fue en el año 1977. Mi educación fue consecuencia de los últimos años del franquismo y, aunque mi libro de escolaridad contenga en cada página el escudo y los símbolos de la dictadura, lo cierto es que viví de lejos los últimos coletazos de aquel nacionalcatolicismo venido a menos, porque todavía en los primeros años de democracia la escuela arrastraba maneras, aunque no de modo comparable, de la escuela anterior². Volví a la escuela en 1995, pero esta vez como docente. Sin duda de que mi dedicación profesional a la educación ha sido determinante en la elección y en el tratamiento del tema.

A este interés vocacional se une el deseo de aportar cuantas conclusiones sean posibles a un tema que, si bien ha sido tratado de modo magnífico por grandes hitos de la Historia de la Educación, todavía anda necesitado de profundización y de estudio. La escasa socialización del conocimiento científico entre las distintas generaciones que conviven en la sociedad actual y el peso en la Historiografía de cierta valoración global positiva del franquismo por el peso del llamado desarrollismo han llevado erróneamente a pensar que la situación de la Educación Primaria en los años sesenta gozaría ya de un estatus de normalidad. Esta investigación pretende demostrar de manera empírica y desde el ámbito local que los problemas se perpetuaron por la falta de atención de las autoridades. En este sentido, se pretende poner de manifiesto que el retraso educativo en la década de los años cincuenta del siglo xx, en el caso de la escuela rural, era absoluto. Para llegar a esta afirmación no ha sido necesario abarcar más que los dos años que delimitan este estudio, 1958 y 1959. Pese a la acotación temporal que supone, resulta significativo que centrados en un periodo relativamente breve, se puedan extraer conclusiones y características válidas para toda la década, por lo que pueda afirmarse que la catastrófica situación escolar era permanente. Incluso,

² Según el diario *La Verdad* del 14 de mayo de 1976 «el 9,3% de los albaceteños no saben leer ni escribir». Son datos extraídos de una encuesta sociopastoral donde se subraya que «a pesar de la obligatoriedad de la EGB, uno de cada veinte niños sigue sin frecuentar las aulas. En la base del problema educativo hay un problema económico».

a pesar de tratarse de un estudio local, las conclusiones y las características aquí descritas pueden perfectamente extrapolarse, por la extrema similitud existente, al resto del panorama nacional.

La renuncia por parte de los maestros interinos de las escuelas rurales de localidades de menos de quinientos habitantes era constante, cuya causa radicaba en la dificultad de acceso y transporte que unía estas aldeas con localidades más importantes, o bien por las peculiaridades materiales, humanas y espaciales. Lo cierto es que la clausura temporal de estas aulas ante la imposibilidad de encontrar maestros dispuestos a atenderlas fue una constante que se prolongó en el tiempo, ante la cual las autoridades municipales en materia educativa recurrieron a una precipitación —quizá justificada— de nombramientos como maestros interinos de personas que no contaban con otra titulación que no fuera su buena voluntad y el domino de las cuatro reglas fundamentales, la lectura y la escritura. No quisiera que ninguna línea de este trabajo —nada más lejano de mi intención— pudiera parecer un juicio de valor del quehacer educativo de aquellas jóvenes aspirantes a maestras con duración determinada. Faltaría más. Está más que demostrado que ellas pusieron su mejor voluntad y su intuición en el papel que les tocó desarrollar. Ellas no son sino el objeto indirecto de las medidas tomadas por un equipo profesional en la materia y cien por cien responsable de cuanto ocurría en materia de enseñanza. En todo caso, se valorará la situación de las escuelas rurales que provocaba el abandono constante de destino y las medidas tomadas por los gobiernos municipales para paliar el dramático panorama de estas escuelas. De lo que no cabe duda es que la respuesta, más allá de su conveniencia y su adecuación, fue excesivamente tardía e insuficiente

El hecho de que personas no tituladas se hicieran cargo de escuelas públicas es un asunto que, intencionadamente o no, se ha mantenido al margen de los estudios sobre la historia de nuestra educación más reciente. No resulta fácil encontrar apuntes previos sobre el tema, a pesar de lo habitual que era la situación, pues todo maestro que disfrutara de cualquier situación de permiso debía previamente dejar atendida la escuela. Pero, ¿cuál era la realidad de esos sustitutos? ¿Las autoridades permitieron que estos sustitutos fueran personas sin estudios de Magisterio? Son los testimonios orales en un alto porcentaje los que han confirmado esta cuestión. Sin embargo, este caso es particularmente distinto, pues el hecho de que personas no tituladas atendieran escuelas pú-

blicas está dotado de toda oficialidad: existe una convocatoria publicada en el Boletín Oficial de la Provincia³, se presentan instancias de las que se conservan cincuenta en el Archivo Histórico Provincial⁴ de Albacete y se produce un supuesto proceso de selección —que en muchos casos consistirá en ser la única candidatura a una escuela—, con todo un repertorio de recomendaciones, informes de vida social y religiosa, y en dos de los casos de los estudiados, una prueba objetiva de cultura general.

El origen de este trabajo, más allá de recoger la dramática situación educativa de localidades olvidadas y aisladas territorialmente, también pretende ser una muestra de aquel tímido y mal orientado intento de las autoridades educativas por solventar y mejorar la lamentable situación de la educación a las puertas del desarrollismo: la escolarización obligatoria, las construcciones escolares, el aumento del número de escuelas, una formación continua del profesorado, etc., son circunstancias que, en nuestra provincia, tendrán que esperar aún algunos años, más de una década en algunos casos, para convertirse en realidad. Al comienzo de la década de los sesenta existían situaciones educativas lamentables que bien distaban de lo que en apariencia se quería hacer creer. Muchas son las palabras de alarde, de reconocimiento y esfuerzo presentes en los discursos, memorias y demás documentos educativos de la época, propias de la retórica y propaganda franquista. Sin embargo, sesenta años después es sabido que la realidad era bien diferente: el número de escuelas resultaba insuficiente, las que había no reunían las condiciones mínimas para desarrollar la labor educativa, el material pedagógico era escaso y el personal educativo no era retribuido ni considerado con la dignidad que requería su labor desarrollada.

Es cierto que la convocatoria de personal no titulado por parte del Consejo provincial de Educación Nacional en enero de 1959 no dejó de ser un intento a la desesperada por atender las lagunas e insuficiencias de la educación en la provincia de Albacete, particularmente en el entorno rural. Sin duda que las autoridades educativas provinciales dieron por hecho que aquellas escuelas estaban mejor abiertas —fuera como fuera— que cerradas, y esto es algo que no puede negarse. Pero también era una situación que venía de lejos, arrastrada desde los años de posguerra, cuyo máxima responsabilidad había de recaer en las autoridades

³ En adelante, *BOP*.

⁴ En adelante, AHP.

educativas y, en consecuencia, en la dictadura. ¿No habían pasado ya veinte años del final de la guerra para que ciertas situaciones en el plano educativo siguieran siendo como las de la más inmediata posguerra? ¿No fue este un final anunciado de muchas escuelas rurales, agrupadas pocos años después en otras localidades cercanas? ¿No se recurrió a la desidia y dejadez de estas escuelas para llevarlas a un estado de abandono tal que el desplazamiento a otras localidades de los alumnos fuera la única salvación educativa de estos niños?

Levendo la prensa más reciente, es fácil establecer cierto paralelismo entre pasado y presente, una situación que permite afirmar que la escuela rural está perpetuamente condenada a ser la última en ser tenida en cuenta, y la primera en ser olvidada. A raíz de los actuales recortes en educación del gobierno central y autonómico, el actual consejero en Castilla-La Mancha, Marcial Marín, llegó a afirmar⁵ que los Centros Rurales Agrupados⁶ (CRA) no garantizan la misma calidad de enseñanza ni proporcionan la misma igualdad de oportunidades que los colegios con mayor número de alumnos por clase, y que muchos padres prefieren que sus hijos vayan a clases en las que hay un mayor número de alumnos, aunque sea en otro municipio. Por esta razón, las cortes de Castilla-La Mancha aprobaron en febrero de 2012 la Ley de medidas complementarias para la aplicación del plan de garantías de servicios sociales⁷, en la que se derogaba, entre otros, el artículo 128.3 de la Ley de Educación de Castilla-La Mancha⁸ que recogía de manera concreta que la Consejería mantendría un centro docente público en aquellas localidades donde residieran al menos cuatro alumnos y alumnas que cursaran los niveles de Educación Infantil y de Educación Primaria. Al principio, se barajaron tres supuestos para reducir las escuelas rurales, según los cuales se suprimirían centros con menos de veinte, de quince o de diez alumnos.

⁵ Diario *ABC*, 17 de abril de 2012.

⁶ Centros educativos formados por colegios ubicados en varias localidades de una misma comarca en los que se integran a escolares de varios cursos en lo que se denomina aula mixta. Cada una de estas clases tiene asignado un tutor que para llevar a cabo su labor docente cuenta con la ayuda de un claustro de profesores especialistas itinerantes. Así, los integrantes de este cuerpo docente se desplazan a las aulas de las localidades que conforman el CRA para impartir su especialidad.

⁷ Boletín Oficial de Castilla-La Mancha (BOCLM) 29 de febrero de 2012.

⁸ Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha. BOCLM 28 de julio de 2010.

Finalmente, se optó por la desaparición de los colegios con menos de diez alumnos, lo que supuso el cierre de sesenta escuelas rurales y la despoblación de muchas localidades. A las treinta y seis localidades de la provincia de Cuenca que en el curso 2012-2013 cerraron sus escuelas, les siguieron las siguientes once albaceteñas: Los Mardos, Casas del Cerro, Tinajeros, Reolid, Argamasón, La Herrera, Vegallera, Arguellite, Agra y Las Minas⁹. Paradójicamente, dos de estas escuelas — Casas del Cerro y Agra— ya se vieron peligrar en 1959 cuando tuvieron que ser atendidas por instructoras auxiliares al no haber sido solicitadas por ninguna maestra de las listas vigentes en régimen de interinidad. Medio siglo después cierran sus puertas para siempre.

1.2. Estado de la cuestión

Respecto a los estudios sobre la Educación en el franquismo, cabe afirmar que no son muy abundantes, especialmente aquellos que centren su estudio en la comunidad de Castilla-La Mancha o en la provincia de Albacete. De ahí que los estudios locales sobre la educación en los años cincuenta y sesenta sean muy necesarios para solventar los vacíos documentales que existen. Pese a esto, la cuestión educativa en sus diversos aspectos ha sido tratada de manera excelente por diversos autores.

Una visión general de Historia de la Educación es el trabajo coordinado por Olegario Negrín Fajardo¹⁰, texto de referencia para los alumnos de Pedagogía de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. En él, dividido en tres unidades didácticas, encontramos un exhaustivo análisis de la educación en nuestro país, desde la romanización y el medievo hasta finales del siglo xx. Asimismo, destaca la obra¹¹ publicada por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia en seis volúmenes que abarca toda la Historia de la Educación pública

⁹ Diario *ABC*, 5 de junio de 2012. Edición Toledo. Orden de 27/04/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se modifica la Orden de 31/01/2012, por la que se publica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Colegios de Educación Especial. BOCLM 3 de mayo de 2012, p. 15250 y ss.

NEGRÍN FAJARDO, Olegario, Historia de la Educación española, Madrid, 2006.
 MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro, Historia de la Educación en España, Madrid, 1990.

en nuestro país. Los dos últimos son los dedicados al Nacionalcatolicismo y a la Educación en la España de posguerra.

También encontramos amplias referencias al panorama de todas las etapas educativas durante el franquismo en las páginas de la obra de Jordi Gracia y Miguel Ángel Ruiz Carnicer¹², quienes ofrecen una panorámica multidisciplinar sobre la cultura y la vida cotidiana en la dictadura.

Estudios más específicos sobre franquismo y Educación son los trabajos de Ramón Navarro Sandalinas¹³ y Gregorio Cámara Villar¹⁴. El primero de ellos se centra en la escuela primaria durante los treinta y nueve años de Guerra Civil y dictadura y puede considerarse el primer trabajo que ofrece una panorámica cuantitativa tan minuciosa sobre la totalidad de la escuela primaria franquista. El segundo, anterior en su publicación al de Navarro Sandalinas, acota su estudio cronológicamente y focaliza su análisis en la configuración ideológica del régimen, en la inculcación y el adoctrinamiento político de la infancia y de la juventud llevados a cabo como intentos de autolegitimación de la dictadura y del modelo de sociedad que se trató de imponer.

En el mismo ámbito general de obras en torno a la Educación durante el franquismo resulta obligatorio citar una de las que más recientemente han visto la luz: la tesis doctoral de Pamela O'Malley¹⁵, escrita una vez jubilada como docente, se centra en los años sesenta y en la primera mitad de los setenta para analizar la oposición al modelo pedagógico del nacionalcatolicismo.

Si el lector deseara profundizar en la enseñanza media, estará obligado a detenerse en la obra de Juan Antonio Lorenzo Vicente¹⁶, investigador de la Universidad Complutense de Madrid, experto en esta etapa educativa que ofrece una magnífica visión de los planes y proyectos precursores del modelo franquista, además del exhaustivo panorama de las enseñanzas medias durante toda la dictadura.

¹² GRACIA, Jordi y RUIZ CARNICER, Miguel Ángel, *La España de Franco (1939-1975)*. *Cultura y vida cotidiana*, Madrid, 2004.

¹³ NAVARRO SANDALINAS, Ramón, *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, 1990.

¹⁴ CÁMARA VILLAR, Gregorio, *Nacionalcatolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Madrid, 1984.

¹⁵ O'MALLEY, Pamela, La educación en la España de Franco, Madrid, 2008.

¹⁶ LORENZO VICENTE, Juan Antonio, *La enseñanza media en la España franquista* (1936-1975), Madrid, 2003.

Por último, Rafael Valls Montés¹⁷, trata la enseñanza de la Historia desde la Segunda República hasta el final del franquismo a través de los manuales de esta disciplina, una perspectiva que ya inició Manuela López Marcos¹⁸ de manera generalista en su obra publicada en 2001.

Tal y como se ha señalado anteriormente, las obras de carácter regional o provincial son realmente escasas. María del Mar Pozo Andrés¹⁹ es la coordinadora, desde la Universidad de Alcalá de Henares, de una obra centrada principalmente en la Educación Primaria en nuestra región que aporta breves pero concretas pinceladas sobre asuntos como la organización y la expansión de la educación formal, la profesión docente, la renovación pedagógica y la ideología educativa en los tres primeros tercios del siglo pasado. Por su parte, Sara Ramos Zamora²⁰, desarrolla el proceso de depuración llevado a cabo sobre los maestros que ejercieron en Castilla-La Mancha desde 1936 a 1945.

En lo referente a la Historia local, José María Gómez Herráez publicó en el año 1993 un artículo en la Revista de estudios albacetenses *Albasit* sobre «Enseñanza y cultura en Albacete, de 1939 a 1962». En él, a partir de fuentes locales, realiza un acercamiento a las depuraciones de los maestros en nuestra provincia, al proceso de aculturación en las lecciones de todos los niveles de educación (actas de la Escuela de Magisterio, de las Escuelas Pías y del Instituto Bachiller Sabuco), analizando los contenidos y los métodos de la vida escolar, así como otros acontecimientos de la actividad educativa de esta ciudad en aquellos años.

Sin embargo, quizá el estudio local más amplio sea la obra de Juan Peralta Juárez²¹, director del Museo Pedagógico y del niño de Castilla-La Mancha, quien en 1997 publicó una aproximación histórica a la escuela en la provincia de Albacete.

Estos dos autores ofrecen las escasas referencias con las que a nivel provincial contamos en Historia de la Educación, por lo que se hace todavía más patente la necesidad de estudios que sigan profundizando en

¹⁷ VALLS MONTÉS, Rafael, *Historia y memoria escolar*, Sueca, 2009.

¹⁸ LÓPEZ MARCOS, Manuela, El fenómeno..., Op. Cit.

¹⁹ DEL POZO ANDRÉS, Mª del Mar, *La educación en Castilla-La Mancha en el siglo xx* (1900-1975), Ciudad Real, 2006.

²⁰ RAMOS ZAMORA, Sara, *La represión del magisterio: Castilla-La Mancha*, 1936-1945, Ciudad Real, 2006.

²¹ PERALTA JUÁREZ, Juan, *La escuela en la provincia de Albacete: una aproximación histórica*, Albacete, 1997.

cuestiones educativas de Albacete y su provincia. Hay, por tanto, camino que recorrer respecto a la Historia de la Educación local y provincial pese a las dificultades que se presentan.

1.3. Fuentes y documentación

El presente trabajo trata de ser un estudio primordialmente cualitativo a partir de fuentes bibliográficas y de los testimonios orales de aquellas maestras rurales de finales de la década de los cincuenta.

La acotación temporal y espacial resulta en este caso obligada, ya que hasta el momento no ha sido posible encontrar testimonios ni evidencia de situaciones similares a la acontecida en la provincia de Albacete en 1959.

El mayor y gravísimo problema que ha presentado esta investigación ha sido la localización y el acceso a las fuentes, sobre todo a las municipales, que deberían estar cuidadosamente custodiadas, catalogadas y organizadas en los respectivos archivos locales pero que, lamentablemente, no lo están.

Pese a tratarse de documentos de poco más de cincuenta años de antigüedad —no llegaba a cuarenta y nueve años cuando se comenzó este trabajo—, tan solo se han logrado localizar en uno solo de los más de quince archivos municipales con los que se contactó a la hora de comenzar esta investigación. A excepción del archivo municipal de Hellín, cuidadosa y profesionalmente atendido por Beatriz Esteban Muñecas, en ninguno se conoce la existencia de los documentos que se solicitaron²², bien porque la documentación no está clasificada, bien porque, en la mayoría de los casos, está desaparecida. En unos alegan suficientes cambios de ubicación del archivo como para justificar tal pérdida; en otros, inundaciones; en otros, incendios... Lo cierto es que, en un principio, solo se recibe contestación de cuatro de los archivos: Hellín, que pone a mi disposición todo lo necesario; San Pedro, que con la debida acreditación de la Universidad permitiría la consulta; y Nerpio, cuyo archivo municipal solo conserva las actas de sesiones de pleno desde 1963, además de desconocer la existencia de la Junta municipal de Enseñanza Primaria de ese ayuntamiento. Finalmente, el Archivo municipal de Riópar facilita la consulta de las actas de pleno de los años solicitados, pero no se hallan las actas de la junta municipal de enseñanza.

²² Actas de Primera Enseñanza (Junta Municipal de Enseñanza Primaria).

Por esta razón, se recurrió al archivo en el que se encontró el primer legajo de expedientes de Instructoras Auxiliares²³ a partir del cual comenzó este proceso de investigación: el archivo de los servicios periféricos de Educación, Cultura y Deportes de Albacete. Este archivo, ubicado en los sótanos del edificio, no es un archivo de acceso libre, por lo que solo se pueden consultar los documentos que se van transfiriendo al AHP de Albacete. La labor de catalogación en este archivo la van realizando personas contratadas para tal fin, pero no de una manera continuada en el tiempo ya que la contratación de este personal depende de los presupuestos destinados a este cometido. En este sentido, debo y deseo subrayar la entera colaboración de estas personas con mi labor casi detectivesca: en todo momento, con el visto bueno de sus superiores, han facilitado toda la información de la que disponían, y han buscado en este archivo los fondos necesarios, sin llegar a buen puerto, ya que todos los documentos de los años cincuenta ya se encuentran transferidos al AHP. En este sentido y sin lugar a dudas, debo un más que sincero agradecimiento a Verónica, a Vicenta y a Ascensión.

El siguiente paso fue buscar en el AHP cualquier documentación de los años cincuenta que pudiera enriquecer este trabajo: actas de Inspección, actas del Consejo provincial de Educación, de la Comisión Permanente de este Consejo y de las Juntas municipales de Enseñanza de cada localidad, pero el resultado fue el mismo que en los anteriores: en el AHP no se encuentran los fondos que se requieren.

A esas alturas de investigación, todavía quedaba un archivo por consultar: el Archivo Central de Educación, que se encuentra en Alcalá de Henares (Madrid), en el que fui atendido amablemente por su entonces director, Joaquín Díaz Martín, y por su actual jefe de sección, José Luis Muñoz Romano. A excepción de las Actas del Consejo provincial de Educación y de la Comisión Permanente de Educación de Albacete, de 1950 a 1960, ambos inclusive, el director del archivo del Ministerio insistía en que *todo debe estar en Albacete*. Las Delegaciones estaban obligadas a mandar a Madrid una copia de cada acta del Consejo y de la Comisión; de ahí que se cuente en Madrid con esta documentación albaceteña. Sin embargo, no ocurría lo mismo con los libros de actas

²³ Catalogado en el Archivo de los servicios periféricos de Educación, Cultura y Deportes de Albacete en noviembre de 2007 y transferido unos meses después al AHP de Albacete, Sig. 64959.

de la Inspección, por lo que tocó contentarse con los más de mil folios localizados en Alcalá de Henares, la única fuente histórica que hasta el momento se había podido localizar.

Entretanto, las visitas al archivo del Centro de Documentación de la Escuela, conocido por todos como el Museo del Niño, también fueron continuas. En este archivo de la escuela, fueron localizadas las actas de la Junta municipal de Educación Nacional de Yeste, cedidas desinteresadamente por Juan Peralta, su creador y fiel mantenedor, razón por la que no se entabló ningún contacto con el Ayuntamiento de esta localidad de la sierra. Sin embargo, del resto de documentación, tampoco se halló nada que tuviera cierta continuidad en el tiempo.

Con todo esto se pretende dejar constancia de la dificultad de estudiar desde las fuentes escritas la educación de los años cincuenta en Albacete. La mayoría de los archivos municipales no son más que almacenes de documentación sin clasificar, con mala dotación de personal profesional y con labores más urgentes que la salvaguarda de actas y demás documentos. Los archivos históricos y los nacionales conservan la documentación que se les trasfiere, y evidentemente, no pueden asumir responsabilidades que no les competen.

Por otra parte, también se ha recurrido a otras fuentes oficiales como son la documentación legislativa (el *BOP* y el Boletín Oficial del Estado²⁴, el Estatuto del Magisterio y la legislación educativa relativa a aquellos años²⁵); la documentación estadística, los anuarios de Instituto Nacional de Estadística especialmente; y las memorias del Gobierno Civil, que además de la memoria anual del gobernador civil en materia educativa, incluían anexas las de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria

La Ley de régimen local —en su apartado j— y el Decreto del Ministerio de la Gobernación de 10 de octubre de 1958 —en su artículo 20— contemplaban como obligatoria la elaboración de una memoria provincial por parte de los gobiernos civiles²⁶ para dar cuenta de la labor

²⁴ En adelante, *BOE*.

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action

²⁶ La aportación que pueden suponer las memorias del Gobierno Civil depende absolutamente de la minuciosidad y del esmero que pusieran sus redactores, los secretarios de los distintos ayuntamientos con el visto bueno del alcalde. Resulta curioso cómo varía la extensión y lo significativo de sus aportaciones de las memorias que eran enviadas al gobernador civil para confeccionar las memorias anuales en función del en-

realizada y de los resultados obtenidos durante cada ejercicio económico, además de proponer medidas que a su juicio contribuyeran al fomento de los intereses de la provincia y a la mejora de los servicios. Las memorias de la provincia de Albacete y sus antecedentes se encuentran en el archivo de la Subdelegación del Gobierno de Albacete, donde pudieron consultarse con la orientación y la especial atención de Amanda López Flores, a la que le agradezco especialmente su ayuda y entrega en esta búsqueda.

El resumen y la valoración que el gobernador civil ofrecía sobre los diversos aspectos a destacar a partir de las memorias parciales eran acompañados por las memorias de las diferentes jefaturas y delegaciones provinciales: Abastecimientos y Transportes, Industria, Información y Turismo, Trabajo y Ministerio de la Vivienda, Diputación Provincial, Centro provincial de Telecomunicación, Administración Principal de Correos, Distrito forestal, Inspección Provincial de Enseñanza Primaria, Jefatura Agronómica, Jefatura de Obras Públicas, Jefatura provincial de Sanidad, Junta provincial de Protección de Menores, Patronato de Protección a la Mujer, Comandancia de la Guardia Civil y Servicio provincial de Ganadería. Todas estas memorias anuales ofrecen gran número de datos, especialmente estadísticos, y mayor minuciosidad en la recogida de los diferentes servicios que los llamados «antecedentes» remitidos al gobernador por cada municipio de la provincia.

Respecto a estas memorias parciales, pese a que cada ayuntamiento seguía un estilo libre y no siempre se ajustaba a un guion fijo, se proponía que en materia educativa cada concejo respondiera a cuestiones relativas a las necesidades que se observaban, a los problemas pendientes, a la existencia de talleres o escuelas —especiales profesionales o culturales—, y de algún monumento artístico o histórico, además de la matrícula nominal y normal de asistencia escolar. Sin embargo, no todos los redactores —habitualmente el secretario de cada ayuntamiento con el visto bueno del alcalde— siguen este patrón y, entre unas localidades y otras, dista mucho el detenimiento en la elaboración de estos documentos municipales, por lo que no todas resultan verdaderamente clarificadoras y significativas. A grandes rasgos, algunas recogen datos

cargado de redactarlas. Encontramos, pues, memorias sumamente interesantes y otras que cumplen con el expediente y que, de manera más que general, suponen tímidas pinceladas sobre la situación de cada localidad en cada uno de los años trabajados.

referentes a las condiciones de los locales de enseñanza, a la alfabetización de adultos, al censo escolar, a la asistencia obligatoria, a los gastos educativos a cuenta de los consistorios, a las campañas de complemento alimenticio, etc., pero la heterogeneidad en su redacción, en los contenidos y en la objetividad de lo recogido en ellas es absoluta.

La singularidad de este trabajo reside especialmente en las fuentes orales que se aportan. En este sentido, la localización de las instructoras auxiliares que fueron convocadas y elegidas en 1959 se convirtió en una dificultad añadida a todo lo señalado anteriormente, ya que se trataba de fuentes orales con nombre y apellidos concretos, únicas por la exclusividad de la convocatoria y de la unicidad de la situación. Ya no se trataba de localizar a personas dedicadas a la educación en los años cincuenta sino que había que encontrar a aquellas aspirantes a partir exclusivamente de los datos de unas instancias escritas cincuenta años atrás. Finalmente se ha podido entrevistar a seis de ellas, aunque hayan sido localizadas algunas más con cuyas valiosas experiencias no ha sido posible contar por diversos motivos. Puede darse que los testimonios orales se hayan visto condicionados por los más de cincuenta años que separan aquella vivencia del momento en el que se han realizado las entrevistas y por la edad de algunas de las instructoras.

El testimonio único de las instructoras auxiliares viene a complementarse con el de maestras tituladas y destinadas en localidades con escuelas mixtas alrededor de aquellos años. En este sentido, quizá por la comparativa que estas maestras han establecido con otros destinos y otras épocas de su dedicación profesional, sus juicios pueden resultar algo más críticos que los de las instructoras, limitadas quizá a una única experiencia de poco más de tres meses. Sin ninguna duda, todos los testimonios aportan la cercanía que se genera en estas páginas y la realidad verdadera de aquella escuela rural a la que se ha de otorgar la importancia y el valor que se merece. Este es un homenaje a ella y a sus maestros.



2 CONTEXTUALIZACIÓN

El presente trabajo se contextualiza en los años de transición y cambio entre las dos grandes etapas del franquismo. La primera se desarrolló hasta 1959 aproximadamente y se caracterizó por el intento de establecer un estado totalitario y de dotar al país de autarquía económica. En torno a 1959, año de la convocatoria que se estudia en esta investigación, se produjeron una serie de cambios que llevaron a una nueva época, la del desarrollismo, y al intento de institucionalizar un régimen que pretendía hacerse pasar por un estado de derecho.

El 1 de abril de 1939 se emitía el último parte militar en que se anunciaba el final de la Guerra Civil española. El general Francisco Franco derrotaba, tras tres años de conflicto, al gobierno y a los partidarios de la Segunda República (1931-1936), haciéndose con el gobierno e instaurando una dictadura militar que durará hasta su muerte en 1975.

Con la subida al poder del bando nacional, se inició en España un periodo de represión y control permanente en todos los ámbitos que supuso el fin de las libertades más básicas. El régimen franquista desarrolló todo un proceso de socialización y aculturación para imponer su nuevo discurso sobre los ciudadanos con el objetivo de legitimar y consolidar los resultados de la guerra. Para ello, siguiendo los ejemplos del fascismo alemán e italiano, dispuso de los mecanismos de socialización fundamentales: los organismos oficiales, los de encuadramiento (organizaciones juveniles, estudiantiles, femeninas y de trabajadores), la Iglesia y el aparato de enseñanza.

El Estado controló todas las actividades culturales con el fin de crear

un modelo válido para moldear una determinada conducta y forma de ser de los españoles. Este claro afán de control ideológico y de influencia fue desarrollado no solo en la educación reglada sino también a través de las actividades de las diversas organizaciones estatales y políticas como la Organización Sindical —de Artesanía, de Educación y Descanso, de Formación Profesional, del Hogar...—, las universidades laborales, la Sección Femenina¹, Acción Católica y el Frente de Juventudes², entre otras. A través del funcionamiento de estas instituciones y de la educación oficial se procedió al desmantelamiento y erradicación de todo lo que supuso el primer tercio de siglo, especialmente en el terreno cultural y educativo.

El régimen franquista buscó su sustento ideológico, político y de poder en un equilibrio de fuerzas distintas: la civil, la eclesiástica y la militar. De ahí que lograra el apoyo de diversos grupos corporativos—como el Ejército o la Iglesia Católica—, de grupos políticos—como la Falange, el Tradicionalismo o los monárquicos— y de otros grupos de presión de inspiración católica—como el Opus Dei o la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP)—.

Desde el principio de la dictadura, el régimen franquista glorificó el papel de la juventud en el futuro del sistema. Para captar la atención de los niños, de los adolescentes y jóvenes, desde Falange se diseñaron organizaciones —FJ en el caso de los varones y la SF en el de las mujeres— que englobaran a esta población con el objetivo de que se identificaran con la colectividad. El poder del FJ y de SF pudo parecer real debido a la propaganda masiva y continua con la que Falange contó, sobre todo durante los quince primeros años de dictadura, hasta su pérdida de privilegio y presencia social en favor de la élite vinculada al Opus Dei.

Una vez acabada la guerra, la otra gran privilegiada fue la Iglesia, gozando de una situación de omnipresencia en la práctica totalidad de los ámbitos de la vida cotidiana. La Iglesia durante los primeros años de dictadura fue avanzando puestos hacia posiciones muy ventajosas dentro del aparato educativo, objetivo de conquista de Iglesia y familia.

La vida nacional se vio impregnada por un halo de religiosidad que se tradujo en continuas manifestaciones públicas de fervor, impulsadas

¹ En adelante, SF.

² En adelante, F.J.

por la jerarquía eclesiástica y apoyadas por el poder civil. Incluso desde la propia guerra, fueron numerosas las procesiones y misas de campaña, los actos de reparación de las iglesias y reliquias profanadas, las entronizaciones del Sagrado Corazón, con la sempiterna presencia del Ejército, la Falange y las autoridades eclesiásticas, símbolo de la unidad de los poderes político, militar y religioso. La Iglesia bendecía los actos oficiales a cambio de un lugar privilegiado en la estructura estatal y en el sistema educativo, consiguiendo convertirse en un elemento de cohesión entre todos los sectores de la sociedad española de entonces —nacionalcatolicismo—, gracias a la asimilación de la guerra con una *cruzada*, evocada frecuentemente en los discursos del Caudillo.

El régimen de Franco contó con los atributos de totalitario, fascista y nacionalsindicalista, además de con la peculiaridad española de *católico*, al irse forjando una idea de identidad nacional basada en la pertenencia al catolicismo. Al menos en los primeros veinte años de la dictadura, la interrelación político-religiosa, cuya alta misión consistiría en *devolver* a España el sentido profundo de una indestructible unidad de destino y la fe, resuelta en su misión católica e imperial³, fue absoluta.

El nacionalsindicalismo de Falange y el catolicismo tradicional e integrista, aportado por el papel jugado por la Iglesia en todas las manifestaciones de la vida pública y social, serán las dos fuentes del soporte ideológico del nuevo régimen: el nacionalcatolicismo. La estrecha relación entre el Estado y la Iglesia se entabló principalmente en los primeros años de la posguerra en pro de un objetivo común, el control de la sociedad civil, algo que según el bando vencedor había resultado perturbado en sus esencias culturales y religiosas durante la Segunda República. Esta doble confluencia se traducirá en una doble línea de actuación educativa: por un lado, el carácter falangista impregnará la estructura jerárquica de la enseñanza y la organización paramilitar de los jóvenes; por otro, el catolicismo aportará la moral más rígida y la presencia católica en la escuela. Sin embargo, el binomio nacionalcatolicismo terminará por inclinarse a favor el segundo, hasta el punto que para Clotilde Navarro García la inspiración religiosa resultó mucho más intransigente que el componente político⁴. El nacionalcatolicismo

³ DI FEBO, Giuliana y JULIÁ, Santos, *El franquismo*, Barcelona, p. 17.

⁴ NAVARRO GARCÍA, Clotilde, *La educación y el nacional-catolicismo*, Cuenca, 1993, p. 53.

adaptó sus características a la escuela de un «Nuevo Estado» que tolerará toda influencia de la Iglesia en materia educativa, imponiéndose los criterios religiosos a los civiles. La unión patria-Iglesia dejará una huella indeleble en toda la enseñanza posterior al final de la Guerra Civil, tanto en su organización administrativa como en los criterios educativos del alumnado y en el ambiente cotidiano: la presencia perpetua de los símbolos del régimen (banderas, himnos, retratos, celebración de las fiestas políticas...) y los constantes recordatorios de la influencia de la Iglesia en el quehacer educativo (oraciones diarias, periódicos ejercicios espirituales, las celebraciones de fiestas religiosas, el respeto y temor absoluto al dogma católico...) son hechos fehacientes de la aculturación política y religiosa ejercida a través de la educación y su entorno.

El control de la enseñanza llevó a falangistas y católicos a un enfrentamiento que terminó con la pérdida de protagonismo de postulados falangistas en favor de los principios católicos. A esto, hasta 1945, pudo sumarse la presencia preponderante al cargo de las carteras ministeriales de militares y católicos (procedentes de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas, fundada por el cardenal Ángel Herrera Oria, y de círculos vinculados al Opus Dei) frente a la preponderancia falangista. Pese al éxito más o menos relativo de las organizaciones educativas de Falange y a la parafernalia facciosa presente en los centros educativos españoles, era evidente que la enseñanza oficial estaba ya en manos de otros.

En el régimen franquista —y sobre todo en la posguerra—, se produjo un fuerte proceso de politización de la educación en todos los niveles de enseñanza, desde la escuela primaria a la formación universitaria. El proceso abarcó la depuración del profesorado, la modificación de los planes de estudio, la adopción de libros de texto convenientemente ideologizados y la omnipresencia de la concepción más integrista de la religión junto a los símbolos del régimen. De este modo, desde la escuela, se envuelve al niño en los valores del nuevo poder y se le convierte en el producto del más efectivo instrumento de adoctrinamiento masivo con el que cuenta el Estado: el control de la educación y la cultura.

La educación en las escuelas del franquismo fue un proceso de aculturación que permitió y legitimó la continuidad en el poder de los vencedores de la guerra a través del aparato de enseñanza como un mecanismo

de socialización fundamental y el papel político a la hora de configurar la educación. El modelo cultural que preconizó la dictadura estaba basado en la reconquista imperial, el catolicismo conservador y el predominio castellanista frente a rasgos culturales periféricos, catalogados estos siempre de separatistas o atentatorios contra la unidad nacional: todas estas características se verán reflejadas en los manuales de Educación Primaria y enseñanzas medias y serán una carga propagandística constante de la dictadura.

La metodología educativa propia de la República, basada en métodos activos, la investigación y la experimentación, será sustituida por el aprendizaje memorístico y carente de significación para el alumnado. Los contenidos educativos se caracterizaron por el detrimento y el desprecio de las ciencias positivas para devolver el predominio a las materias humanísticas, consideradas en su versión memorística y enumerativa de las grandezas pasadas. El franquismo otorgará el protagonismo a la Religión, la Historia, las Lenguas Clásicas y la Lengua Española⁵, algo que en el intento de borrar cualquier atisbo del proyecto educativo de la República supondrá un claro retroceso.

La formación espiritual y cultural de los ciudadanos comenzaba en la escuela primaria, algo que el régimen sabía y supo aprovechar. La dictadura no solo podía mantenerse a través del control, la represión y el terror sino que tenía que convencer y «formar» adictos desde las primeras edades, siendo escaso el interés de la Iglesia y del Ministerio de Educación Nacional⁶ por los contenidos que los alumnos aprendían frente a la importancia de la correcta asunción de valores y conductas conducentes a la creación de «auténticos españoles».

Por otra parte, acabada la Guerra Civil, el objetivo principal de la política exterior de Franco fue conseguir el reconocimiento del nuevo régimen y fortalecer su proyección. Sin embargo, los acuerdos tomados en la conferencia de Potsdam a partir del final de la Segunda Guerra Mundial, supusieron a la larga el bloqueo internacional ratificado por la *ONU* que terminó en 1950 y que sirvió para fortalecer el régimen, replegado sobre sí mismo en una actitud voluntariamente asumida de autarquía. La política autárquica empobreció a una gran parte de la población y amentó la desigualdad en la distribución de la renta. La reducción del

⁵ *Ibídem*, p.25.

⁶ En adelante, MEN.

salario real, como consecuencia de la subida de precios, y la imposibilidad de cualquier reivindicación por parte de los trabajadores, dada la ausencia de libertad sindical, originaron condiciones de vida muy duras para muchos ciudadanos. Además, la incorporación de España a la fase de crecimiento rápido y de cambio tecnológico que dominó Europa entre 1945 y 1973, se produjo con un retraso considerable y no se hizo efectiva hasta la década de 1960.

Por su parte, para Gracia y Ruiz Carnicer⁷, la autarquía económica forzada por la guerra y el aislamiento político en la Europa de los años cuarenta debe entenderse también en términos culturales: el nacionalismo impúdico, la vinculación con el propio pasado y la exaltación de los episodios históricos fundadores de una nación católica son algunos de sus rasgos en los que se manifiesta dicha autarquía cultural, presente también en las aulas, como se tendrá ocasión de demostrar a lo largo de esta investigación.

Inspiradas en los fascismos italiano y alemán, las instituciones franquistas mantuvieron siempre el carácter totalitario pese a que la articulación de los poderes fuera cambiando a lo largo de toda la dictadura. De este modo, como respuesta a la presión internacional, veinte años después de la guerra se produjo un cambio de imagen del régimen que dejó intacto, sin embargo, el edificio dictatorial. Así se depuraron los rituales y símbolos más directamente fascistas y la organización del partido único, Falange Española Tradicionalista y de las JONS⁸, perdió peso mientras lo ganaba la estructura del Gobierno. La omnipresencia inicial de Falange se vio entonces reducida⁹, y con el ascenso al poder de los tecnócratas del Opus Dei, los símbolos y la retórica falangistas se fueron abandonando en consonancia con el alejamiento general de las reminiscencias ideológicas y del simbolismo falangista que se produjo

⁷ GRACIA GARCÍA, Jordi y RUIZ CARNICER, Miguel Ángel, *La España de... Op. Cit.*

⁸ En palabras de Encarna Nicolás, la versión española del fascismo. NICOLÁS, Encarna, *La libertad encadenada*, Alianza Editorial, Madrid, 2005, p. 37.

⁹ Desfiles y concentraciones masivas con motivo de los discursos de personajes importantes con la intención de mostrar la unidad de la nación; los nombres de las calles, plazas y escuelas; monumentos en memoria y el recuerdo constante a los caídos; inscripciones en las iglesias con el nombre del ausente José Antonio Primo de Rivera; su retrato junto al del dictador sobre los encerados de las aulas españolas; las fiestas nacionales conmemorativas de carácter fascista, etc.

en la década de los cincuenta para avanzar hacia planteamientos más modernos.

En 1951, en el contexto de las dificultades económicas señaladas y de la nueva situación internacional, Franco procedió a una remodelación de su equipo de gobierno. El nuevo gabinete se caracterizó por ser una combinación de falangistas y de católicos, con un peso favorable de estos últimos, y por la elección de personalidades menos comprometidas con los principios más autoritarios, algo con lo que el régimen pretendía una cierta homologación internacional y, de este modo, lograr el éxito en política exterior.

Desde 1947, los Estados Unidos actualizaron su posición frente a la dictadura, olvidando la alianza de esta con el nazismo, y las relaciones internacionales entraron en una fase más favorable al convertirse España en un fiel aliado occidental en la lucha contra el comunismo. La admisión de España en organismos internacionales como la *FAO* y la *UNESCO* en 1950 supusieron el final del aislamiento, junto con la vuelta de embajadores de la *ONU* a Madrid y el ingreso de España en este organismo en 1955. A esto había que añadir dos importantes triunfos que el régimen se había apuntado en 1953: por un lado, un acuerdo ejecutivo con Estados Unidos por el cual España cedía bases militares en su territorio a cambio de ayuda militar y económica; y por otro, la firma de un nuevo Concordato con la Santa Sede.

Con este nuevo concordato la Iglesia logró confirmar la totalidad de sus privilegios, que incluyeron el sostenimiento del clero y el culto por el Estado y el monopolio en materia educativa. Concretamente, el artículo 20 del concordato recoge la asistencia religiosa en los establecimientos públicos y privados de enseñanza. Tal y como subraya Encarna Nicolás, resulta evidente que el mayor beneficio otorgado a la Iglesia radicaba en la consolidación de su dominio en materia de regulación del comportamiento social, subrayando la ortodoxia católica de la enseñanza (art. 26) y la obligatoriedad de la enseñanza religiosa (art.27)¹⁰. Solo en los últimos momentos del franquismo convivieron dentro de la Iglesia las posturas claramente abiertas y progresistas y las aferradas al régimen.

Con todo, las ayudas económicas recibidas entre 1953 y 1956 no consiguieron salvar la angustiosa situación económica que, junto al crítico panorama de descontento y de protestas obreras, obligaron a Franco a un

¹⁰ NICOLÁS, Encarna, La libertad... Op. Cit., p. 202.

nuevo cambio de gobierno. En 1957, entraron como ministros hombres procedentes del Opus Dei, los llamados tecnócratas, con lo que la cuestión política iba a experimentar cierto cambio. La llegada de esta nueva élite de poder tenía un objetivo muy preciso: proceder a una reforma de la Administración que sirviera de base a un desarrollo económico sin que tales medidas afectaran a los fundamentos políticos del régimen. A estas alturas, el prestigio del Ejército en la sociedad estaba lejos de ser lo que había sido durante la primera etapa de la dictadura. Asimismo, las organizaciones de Falange y del Movimiento habían dejado de ser operativas, incapaces de controlar a los estudiantes o de disciplinar a la clase obrera.

Por otro lado, la España de finales de los cincuenta y de los años sesenta es la España de la masiva emigración hacia las zonas industriales o al extranjero (Suiza, Francia, Alemania). Se trató de un éxodo que dio lugar a la más radical redistribución de población nunca producida en España. El exceso de mano de obra en la agricultura buscó salida en la emigración. Tras el aumento de la población activa agraria en los años cuarenta —hasta el punto de superar a los otros dos sectores económicos juntos—, a partir de finales de los cincuenta aquella empezará a descender a un ritmo creciente: un millón de activos abandonaron la agricultura en la década de 1950 y otros dos millones lo hicieron en la siguiente.

El éxodo rural y el incremento de la producción agraria —gracias a la tecnificación de las explotaciones— estuvieron intimamente relacionados con el desarrollo industrial y con las transformaciones que simultáneamente operaban en el mundo urbano. Los movimientos migratorios interiores supusieron que la mano de obra excedente del campo estuviera lista para el desarrollo de la industria y los servicios. Este cambio de actividad se tradujo en un cambio de residencia, de manera que el peso demográfico de algunas ciudades se vio reforzado (Madrid, Barcelona, Bilbao), las zonas costeras crecieron, las mesetas centrales se despoblaron (a excepción de Madrid) y el número de núcleos urbanos de más de diez mil habitantes también creció. Fueron estos, por tanto, años de movilidad social, con posibilidades abiertas para muchos españoles que no solo podían cambiar de sector sino de posición dentro del mismo. Otros muchos, sin embargo, continuaron sus vidas en el entorno rural, donde seguía siendo necesaria la atención educativa de los más pequeños por parte del Gobierno y cuyo estado se analizarán en toda esta investigación.

3 LA LEY SOBRE EDUCACIÓN PRIMARIA

La educación del primer franquismo se va a guiar por lo recogido en la ley Moyano de 1857¹ y por toda una serie de decretos y disposiciones publicadas² de continuo hasta el año en el que vio la luz la primera ley educativa en la dictadura: la Ley sobre Educación Primaria del 17 de julio de 1945. Tuvieron, por tanto, que pasar seis años para que el gobierno de Franco aprobara y publicara una ley que rigiera la educación de los más pequeños, cuyo valor radicaba en ser *los sólidos cimientos de la infancia y la juventud para unas generaciones fecundas que significarán la supervivencia del espíritu del Movimiento en el futuro de España³.* Bien claro queda: la importancia de la escuela primaria reside en sí misma en tanto que actúe y sea instrumento de propaganda y de mantenimiento de los ideales del régimen.

Lo cierto es que lo que vino a recoger esta ley era lo que ya se estaba haciendo en las escuelas españolas desde que el bando vencedor se hizo con el poder al ganar la guerra. Primero se produjeron los cambios, posteriormente se convirtieron en normas y, en último lugar, se redactó la ley. Realmente no fue necesaria la aparición de esta para que la escuela

¹ Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857.

² En este sentido, resulta básica la circular de 5 de marzo de 1938 para la Inspección y los maestros —nacionales, municipales y privados— de toda España, publicada a poco más de un año para que finalice la guerra por la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza del MEN, especificando la misión de una nueva escuela. En esta circular se estableció una serie de instrucciones en cuestión de educación religiosa, patriótica, cívica y física, algunas de las cuales se perpetuarían hasta prácticamente el final de la dictadura.

³ *BOE* 18 de julio de 1945, p.387.

se convirtiera en lo que en este apartado y en el presente trabajo se pone de manifiesto. El proceso de depuración total de la escuela anterior en los primeros años de la dictadura fue absoluto, casi inquisitorial; y la máquina propagandística, de adoctrinamiento y aculturación que supuso la escuela franquista fue algo aprovechado desde el primer momento por los sublevados. La ley llegaba tarde: en 1945 la población de nuestro país ya estaba sufriendo las consecuencias de la enseñanza primaria de la dictadura

La ley cuenta con una introducción que supone un claro alarde de exaltación de personajes y figuras —españoles todos— relacionados con el ámbito educacional (pedagogos, maestros, psicólogos...) y de toda una serie de técnicas de enseñanza y de novedades educativas con el único objetivo de ensalzamiento de lo hispánico, aunque de manera absolutamente anacrónica: la ley se remonta al Imperio romano, a los monasterios medievales y al Renacimiento como épocas ejemplares en la Educación, mientras que culpa al siglo de las Luces —por el racionalismo y la frivolidad que supuso— de la ruptura en la tradición pedagógica hispana. Para los actores de esta ley, el siglo xix es un siglo educativamente anárquico pese a suponer el primer intento de dotar administrativamente el mundo educativo. La dictadura de Primo de Rivera no vio llevados a cabo los intentos supuestamente reformistas que intentaba. Y la Segunda República, como es de esperar, queda muy mal parada en el preámbulo de la nueva ley: la política educativa de la República arranca de cuajo el sentido cristiano de la educación, favorece influencias materialistas y desnacionalizantes y prohíbe la imagen de Cristo de las aulas. Por estas razones, y para borrar de un plumazo todo matiz republicano en el ámbito escolar, la ley del Movimiento Nacional expone como el primero y más fundamental de sus principios inspiradores el religioso, y concede a la Iglesia católica la potestad y el derecho de fundar escuelas de cualquier grado. Como segundo principio se señala la esencia patriótica de la escuela, supeditando la función docente a los intereses supremos de la patria⁴. Por tanto, la escuela surgida del alzamiento militar se preocupaba en recuperar los valores tradicionales, entre los que se encontraban los relacionados con la religión católica y con el Imperio español de los siglos xvi, xvii y xviii. El progresismo pedagógico de los años republicanos dará lugar a una escuela confesio-

⁴ *BOE* 18 de julio de 1945, p.386.

nal, con separación de sexos, con una férrea erradicación de las lenguas españolas no castellanas, con una intencionada confusión entre España y Castilla y con una pedagogía tradicional, inmovilista y rutinaria. La nueva escuela tenía que despertar en los niños y niñas la conciencia católica que la República, según esta ley, había sesgado, lo que da lugar a un puritanismo exacerbado, casi delirante.

La ley de 1945 considera teóricamente la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria —solo para los niños que no la puedan pagar, en provecho único de las instituciones benéficas de enseñanza—, la separación de sexos —siguiendo el principio cristiano y una formación peculiar, separatista y sexista de niños y de niñas— y toda una serie de «innovaciones» técnicas y metodológicas de las que destacan la teórica ampliación de infraestructuras (más escuelas por habitante), la adaptación de los periodos de graduación, la ampliación de la edad escolar—que no obligatoria— hasta los quince años, la protección de la enseñanza privada y el establecimiento de la expedición de los documentos acreditativos de la educación obligatoria: la cartilla de escolaridad y el certificado de estudios primarios⁵.

Alude la ley a la Inspección como un órgano de orientación y dirección del maestro en el desarrollo de su labor educativa; sin embargo, la Inspección fue más un órgano de control que de orientación. En el cuerpo de maestros eran conocidos los llamados «inspectores del dedo», miembros de la Inspección que habían sido elegidos antes de la aprobación de esta ley para tales cargos por su afinidad política al régimen y que no habían superado la correspondiente oposición; muchos no se habían presentado nunca a estas pruebas. Lo cierto es que esta ley de 1945 ya recoge la formación de carácter universitario y la experiencia en la práctica escolar obligatoria para todos los inspectores⁶. La Inspección, con las Juntas municipales de Educación, era la encargada de evaluar todas las actividades de la escuela, mediante pruebas objetivas, exposiciones de trabajos, certámenes y otros procedimientos del estilo, cuyos resultados servían de inexcusable justificación del trabajo diario en el aula.

El capítulo primero de la ley está dedicado a los cinco objetivos de

⁵ En la primera se anotaban los datos personales del alumno y los resultados de su educación, información necesaria para la calificación definitiva que certificaban los segundos.

⁶ Artículo 83 de la Ley de Educación Primaria. *BOE* 18 de julio de 1945, p. 408.

la Educación Primaria, que recogen que, además de la formación intelectual e instrumental del niño, la escuela tiene por objeto *infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la patria*⁷. Por ello, posteriormente se acude a *la disciplina rigurosa para lograr un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la patria*⁸. Vuelve a quedar clara una de las principales preocupaciones de la dictadura: la cuestión ideológica, es decir, la dominación y la reproducción social y política mediante el adoctrinamiento en los ideales propios del bando vencedor de la Guerra Civil.

Dentro del artículo destinado a la educación social, se hace esmerado hincapié en el ejercicio de los alumnos en el ahorro, la previsión y el mutualismo⁹; y de igual modo, en el cultivo fundamentalmente del desarrollo de la inteligencia, de la memoria y de la sensibilidad de los escolares¹⁰. Se puede afirmar que el desarrollo memorístico a través de la repetición ganó —y con mucha ventaja— al desarrollo de la inteligencia y al de la sensibilidad, convirtiendo la escuela en un escenario caracterizado por la monotonía y al alumno en un sujeto pasivo en su propio proceso educativo.

En su capítulo IV, la ley recogía los tres tipos de materias para toda la Educación Primaria:

- Instrumentales: eran las referentes a contenidos conceptuales y procedimentales, como la lectura interpretativa, la expresión gráfica (escritura, ortografía, redacción y dibujo) y el cálculo.
- Formativas: suponían la base de la educación moral e intelectual. Se subdividían en cuatro órdenes: la formación religiosa, la Formación del Espíritu Nacional (en la que se incluían la Geografía y la Historia, particularmente de España), la formación intelectual (comprendía la Lengua nacional y las Matemáticas) y la Educación Física (contenía la gimnasia, los deportes y los juegos dirigidos).
- Complementarias: aquellas materias que completaban culturalmente al alumno, como las Ciencias de la Naturaleza, las materias artísticas (música, canto y dibujo) y las utilitarias (trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas).

⁷ Artículo 1 de la Ley de Educación Primaria. *BOE* 18 de julio de 1945, p. 387.

⁸ Artículo 6 de la Ley de Educación Primaria. *BOE* 18 de julio de 1945, p. 388.

⁹ Artículo 8 de la Ley de Educación Primaria. *BOE* 18 de julio de 1945, p. 388.

¹⁰ Artículo 9 de la Ley de Educación Primaria. *BOE* 18 de julio de 1945, p. 388.

Según Gómez Herráez, el interés que dominaba la escuela primaria durante los años cuarenta y cincuenta era el de procurar unos conocimientos y capacidades elementales entre los alumnos, pero también la adquisición de unos valores básicos que giraban en torno a la religión católica y al concepto de la patria, el binomio catolicismo-falangismo. La subordinación de los contenidos a la exaltación de Dios, de la patria y del régimen se realizaba desde unos principios muy elementales, sin entrar en análisis profundos, pero acompañada de otros valores en los métodos usados en las clases, en el tipo de actividades y en las actitudes de los maestros¹¹. Muestra de ello es que el crucifijo y la foto de Franco... eso no faltaba; eso estaba en todas partes, tal y como recuerda Aurora Zárate Rubio al hablar sobre su estancia en la escuela mixta de Ribera de Cubas (Jorquera) en 1959: de las materias más importantes de aquel momento una era la Religión si le hacías mucho caso: el cura siempre, cuando llegaba a la escuela, preguntaba lo que habían dado los niños: eso no lo dudes; lo que pasa es que no iba todos los domingos: tenía varias aldeas. En escuelas de localidades mayores tenías que cantar, izar la bandera... ¡Bueno, bueno! Pero en estos sitios, como tú eras libre 12

Así mismo debió pensar I.C.¹³, maestra de las escuelas mixtas de La Sierra (Bienservida) y Campillo de las Doblas, porque la Formación Política yo la di en el instituto y en Magisterio, pero en las escuelas mixtas no la di; lo que pasa es que siempre había un tema referido a esto en la enciclopedia. En estas localidades, era el cura de la localidad más próxima quien vigilaba la correcta enseñanza religiosa en la escuela, aunque no necesitaba subir más: él sabía que lo del Evangelio de los sábados se hacía¹⁴.

La maestra de la escuela mixta de Pinilla (Chinchilla) durante el curso 1961-1962, Francisca Moreno García, a la que todos llaman Paquita, respecto a la Formación Política recuerda que yo la estudié, pero en el colegio no la di. Yo no he sido nunca política, y tampoco les he hablado a los críos. Estábamos en dictadura, y entonces, lo que se enseñaba era

¹¹ GÓMEZ HERRÁEZ, José María, «Politización, concepciones socioeconómicas e Irracionalismo. Enseñanza y cultura en Albacete, 1939-1962» *en Al-basit*, Albacete, 1993, pp. 184 y 193.

¹² Entrevista realizada el 15 de mayo de 2012.

¹³ Preservamos su identidad por deseo expreso de la maestra.

¹⁴ Entrevista realizada el 19 de febrero de 2012.

a tener respeto total a todo; acatabas lo que había, pero no profundizábamos¹⁵.

Volviendo a lo que la ley recoge sobre la organización de tiempos escolares, esta se llevaba a cabo a partir de los cuestionarios, es decir: las asignaciones mensuales o trimestrales de cada materia en cada periodo escolar. Eran elaborados por el MEN a excepción de los cuestionarios de Formación Religiosa —propuestos por la jerarquía eclesiástica— y de los de Formación del Espíritu Nacional, Educación Física e Iniciación para el Hogar, Canto y Música —redactados por organismos competentes—.

Sin embargo, en comparación con lo establecido en la ley respecto a las materias escolares, la realidad en las escuelas rurales era bien diferente. En ellas, dadas las dificultades de continuidad del profesorado y del alumnado, la enseñanza se veía reducida a cuestiones de Lectura, Escritura, Matemáticas básicas y conceptos elementales de Geografía física. Por ejemplo: en la aldea de La Sierra, las asignaturas a las que se les concedía mayor importancia eran las Matemáticas y la Lengua. Ellos —los alumnos— estaban muy interesados en esos conocimientos. En la escuela mixta de Los Pajareles (Yeste), regentada por Soledad Callejas Jiménez en el curso 1964-1965, las asignaturas a las que más tiempo se les dedicaba eran Lengua y Matemáticas: todos los días, por la mañana. Por la tarde era más relajado: hacíamos las Ciencias Naturales, la caligrafía, el dictado si no lo habíamos hecho por la mañana... Matemáticas y Lengua yo creo que toda la mañana. Los alumnos mayores tenían Geografía, Historia, Historia sagrada... El sábado por la mañana era la Historia sagrada, el Evangelio... Educación física no hacíamos: ¿te parece que corríamos poco por los cerros, para arriba y para abajo? 16

La ley establecía la duración del año escolar en doscientos cuarenta días, y la jornada escolar en cinco horas, sin incluir las enseñanzas complementarias. A estas actividades complementarias está dedicado el capítulo V de la ley de 1945, entre las que destacan la creación de bibliotecas; de grupos de redacción, de confección y edición de periódicos infantiles; de agrupaciones artísticas que organizaran festivales, escenificaciones y conciertos; así como la asistencia a campamentos, albergues,

¹⁵ Entrevista realizada el 9 de julio de 2014.

¹⁶ Entrevista realizada el 28 de enero de 2013.

deportes, corales y grupos de danza. Estas actividades estaban dirigidas por el FJ y la SF. Resulta evidente que estas actividades no tenían sentido en el entorno de pequeñas localidades rurales y ninguna organización juvenil llegaba hasta sus escuelas, en las que eran las maestras las que se encargaban de desarrollar algo similar a estas actividades, pero ni mucho menos con la carga ideológica que perseguía el Movimiento. En este sentido, solamente se puede hablar de las famosas clases de labores a través de las cuales las maestras enseñaban a sus alumnas destrezas relativas a la costura, tan en boga gracias a las enseñanzas del Servicio Social de SF por el que obligatoriamente habían de pasar las maestras y todas las mujeres españolas de diecisiete a treinta y cinco años. En las mixtas, sí se hacían labores a las chicas y manualidades a los chicos, recuerda I.C., mientras que Aurora bordaba por las tardes y por eso las chicas iban a bordar. Paquita, sin embargo, señala que como eran tan pequeñas, yo no recuerdo ponerlas a coser. A las que eran mayores, que estaban fuera del cole, a esas sí intenté darles lo poco que yo sabía, y me documentaba llevándome mi libro de corte y confección, papel, y les enseñaba a formar patrones, a cortar y a montar una pieza... Ellas lo que querían era aprender a coser, a coser de aguja para poder hacerse una camiseta, una falda...



Imagen 1. Página del cuaderno final de muestras del Servicio Social de SF. Propiedad de Mª Luisa Carbonell Yeste, madre del autor.





Imágenes 2 y 3. Acreditación del cumplimiento del Servicio Social de la Sección Femenina.

Propiedad de Mª Pilar Moreno García.

Soledad Callejas no hacía las labores en el horario escolar: me faltaba tiempo con los críos. Las labores las hacía con dos de las nenas mayores y otras que habían salido de la escuela el año anterior. Entonces, después de las cinco, las cogía, a lo mejor en la puerta de la casa de una cuando hacía sol, y si no, en la casa de la otra, y nos poníamos a coser y les dirigía las labores: a una le enseñaba a hacer vainicas, a la otra bodoques... pero fuera de la escuela.



Imagen 4. Trabajo manual de la escuela mixta de Los Pajareles (Yeste). Propiedad de Soledad Callejas Jiménez. Fotografía del autor.

En este caso concreto de la escuela de Los Pajareles, aunque dentro del horario no se dedicara un tiempo específico a las labores, Soledad recuerda que con sus alumnos, llegado el Día del padre, sí que hicieron algún trabajo manual, pero poca cosa: les hice un cerillero con cuatro cajas de cerillas, con un cristalico arriba y un fieltro abajo, y en el cristal, pegábamos sellos de correos de muchos colorines.

Por otra parte, la celebración de ciertas festividades y conmemoraciones en la escuela era lo que menos le gustaba a Soledad: y tenía que hacerlo a la fuerza: las «Lecciones conmemorativas», un apartado de la Enciclopedia. Si llegaba el día de la Victoria, el día de la Hispanidad, el día del Domund... y eso no te lo podías saltar. Yo en Los Pajareles no recuerdo si tenía esa presión, pero recuerdo que luego, en Elche de la Sierra, la directora se pasaba los sábados por las clases a ver qué estábamos haciendo. El Evangelio había que leerlo y explicarlo, y de las lecciones conmemorativas teníamos un cuaderno aparte, como el de rotación pero de lecciones conmemorativas; eso era imprescindible. Eran días en los que había clase y que se celebraban en la escuela.

Las instituciones sociales también tenían cabida en la ley de 1945 y, por tanto, en la Educación Primaria: estas llegaban a todos los alumnos y desarrollaban actividades de aseo y limpieza, y las famosas clases de urbanidad. También, a través de prácticas obligatorias y según su sexo, se acercaba al alumno al hábito del trabajo, del ahorro y la previsión así como a las actividades de carácter agrícola (niños) o doméstico (niñas) para una iniciación técnica en la vida profesional y familiar futura. Por último, las instituciones benéficas eran las encargadas de asegurar alimento y vestido a todos los niños a través de los comedores y roperos escolares —ambos gratuitos para «niños no pudientes»— así como de la asistencia médica y farmacéutica *indispensables para el fomento y cultivo de la salud*¹⁷.

El artículo cuarenta y ocho está íntegramente dedicado a los libros escolares, entre los que distingue dos tipos: los libros de texto y los libros de lectura. Todos, fuera cual fuese su tipología, debían haber sido aprobados por el MEN, a excepción de los de Doctrina Religiosa y Formación del Espíritu Nacional, cuya aprobación, respectivamente, corría a cargo de la jerarquía eclesiástica y de los organismos competentes.

Al maestro le competía la educación del niño: debía ser hombre de

¹⁷ Artículo 47 de la Ley de Educación Primaria. *BOE* 18 de julio de 1945, p.396.

ejemplar conducta moral y social¹⁸, además de poseer la preparación y el título oficial acreditativo de esa formación. Que el maestro debía ser ejemplo un ejemplo a todos los niveles es algo que comenta Eugenia Pérez Martínez, maestra de la escuela mixta de Campillo del Hambre (Pozohondo) en 1961: Si una maestra no cumplía como ejemplo —ser decente, vestir muy correctamente...—, la destituían. Fíjate lo que les pagarían y lo que les exigían... Había que ser muy decente¹⁹.

Como deberes del maestro se recogen, entre otros, su colaboración estrecha con la Iglesia, con el FJ y la SF, la conducción de los niños a la misa de la parroquia los días de precepto, asiduidad y puntualidad en su cargo y residir en la localidad donde radique su escuela o en un radio no mayor a cinco kilómetros; todo ello como servicio de su vocación a Dios y a la patria²⁰. De este modo, al menos en teoría, la presencia del maestro en la vida de la aldea era continua ya que, como asegura I.C., los maestros estábamos en los pueblos, y como estabas allí de día y de noche te metías en toda la vida social. Por su parte, Ma Pilar Moreno García, maestra en la escuela mixta de La Higuera (Corral Rubio) y en la unitaria de niñas de Royo-Odrea (Ayna) de 1960 a 1962, señala que aquella norma era más que nada para que los maestros estuvieran más unidos a los pueblos y los niños tuvieran referencias y contacto con los maestros. Mª Pilar los sábados y los domingos vivía en la aldea, y era cuando preparaba a los niños de Comunión y les daba categuesis, y los domingos iba a misa con ellos. Yo estaba totalmente integrada en la aldea y vivía lo mismo que ellos; lo mismo estaba en las conservas del tomate que me iba a trillar a las eras... Era una convivencia total: fijate, que estuve un año, y es como si hubiera estado veinte.²¹

Volviendo a la ley, el maestro estaba obligado a trasmitir a los alumnos el auténtico espíritu nacional, objetivo prioritario también en las escuelas de Magisterio, afectadas en este sentido por esta ley de 1945. El artículo sesenta recoge que *cada escuela será titulada con el nombre de una figura ilustre de la pedagogía nacional, principalmente de fundadores de instituciones y métodos de originalidad española.*

¹⁸ Artículo 56 de la Ley de Educación Primaria. *BOE* 18 de julio de 1945, p.400.

¹⁹ Entrevistas realizadas el 14 y el 20 de mayo de 2013.

²⁰ Artículo 57 de la Ley de Educación Primaria. *BOE* 18 de julio de 1945, p.400.

²¹ Entrevistas realizadas el 14 y el 17 de mayo de 2013.

El título V de la ley se centra en el régimen administrativo, económico, disciplinario y de protocolo escolar; el título VI, en el Movimiento y la Educación Primaria; y, por último, el título VII en los Consejos de Educación y Juntas municipales de Primera enseñanza.

En este sentido, cabe desarrollar ampliamente cuáles eran los órganos de gobierno en materia de educación, su composición y sus competencias, ya que a lo largo de este trabajo aparecen continuas referencias a ellos y a las medidas que tomaron en relación a la dotación de escuelas y a las convocatorias de maestros y maestras interinas en la provincia de Albacete. Cabe recordar que una de las fuentes documentales más valiosas con las que se ha contado han sido las actas de la Comisión Permanente del Consejo provincial de Educación Nacional en Albacete. Ha de considerarse clave conocer esta y otras entidades educativas en la época de este estudio, además de que este organismo, junto al Consejo provincial que estaba presidido por la omnipotencia del gobernador civil, era el único y máximo responsable de todo lo que sobre educación ocurría en nuestra provincia.



LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO EDUCATIVO EN ENSEÑANZA PRIMARIA

Una característica del funcionamiento político de la dictadura franquista fue el criterio de autoridad y el respeto a la jerarquía. La administración provincial y local estaba sometida totalmente al Estado central en todos sus ámbitos, representado por la figura del gobernador civil, a través de quien el Estado aseguraba sus intereses. De ahí que el gobernador, aparte de todas las competencias que asumía (presidencia de las diputaciones, tutela e inspección de corporaciones públicas, provisión de expedientes disciplinarios...), también estuviera a la cabeza de muchas instituciones de ámbitos coercitivos, ideológicos o económicos y de las delegaciones provinciales de los órganos de la Administración central, como es la de Educación. El gobernador civil era el encargado de asegurar la idoneidad de alcaldes y concejales al ser él quien directamente nombraba a los alcaldes de los municipios de menos de diez mil habitantes —y por tanto de las aldeas estudiadas en este trabajo—. Además, actuaba de presidente del Consejo provincial de Enseñanza Primaria y como el mediador más importante en las cuestiones educativas relativas a la provincia¹.

Para entender los órganos de gobierno y administración educativa durante la dictadura franquista es necesario hacer una distinción entre los órganos centrales, los provinciales y los municipales.

Los cargos centrales eran el del Ministro de Educación y el del Director General de Educación Primaria; los órganos de gobierno a nivel local eran el Consejo provincial de Educación Nacional y la Comisión Perma-

¹ ORTIZ, Manuel, «La dictadura franquista» en *Castilla-La Mancha contemporánea*, SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Isidro (coord.), 1998, p.217.

nente de Educación Primaria; y los órganos municipales eran las juntas municipales de enseñanza y sus respectivas comisiones permanentes.

4.1. Administración Central

El máximo representante en materia educativa era el Ministro de Educación Nacional o, a partir de junio de 1966, el Ministro de Educación y Ciencia. La característica dominante de todos los altos cargos en educación de los distintos gobiernos de Franco fue el catolicismo, desde los falangistas a los tecnócratas del Opus Dei.

Los ministros encargados de la cartera de educación durante la dictadura franquista fueron los siguientes: José Ibáñez Martín, de 1939 a 1951; Joaquín Ruiz Jiménez, de 1951 a 1956; Jesús Rubio García-Mina, de 1956 a 1962; Manuel Lora Tamayo, de 1962 a 1968; José Luis Villar Palasí, de 1968 a 1973; Julio Rodríguez Martínez, en 1973, y Cruz Martínez Esteruelas, de 1974 a 1975.

A las inmediatas órdenes del ministro, estaba el Director General de Enseñanza Primaria, cargo que desapareció al reorganizarse el Ministerio durante la cartera de Villar Palasí. El Director General de Primaria durante los años de este estudio fue Joaquín de Tena Artigas, que ocupó este cargo desde 1956 a 1968.

4.2. Administración Provincial

El Consejo provincial de Educación Nacional era el organismo supremo en educación en cada provincia española. Todas las decisiones educativas partían o pasaban por él, cuyas funciones principales eran desde las propiamente burocráticas (nombrar y cesar a los miembros de las juntas municipales y cooperar con ellas) a las de estimulación y fomento (de la asistencia escolar obligatoria en la provincia, de la enseñanza de adultos, del plan de construcciones escolares, del estudio y la investigación provincial), pasando por las propiamente organizativas (proyectar viajes de estudios de maestros y alumnos, celebrar cursos de estudios para los maestros, organizar las fiestas escolares reglamentarias, confeccionar el mapa provincial de Enseñanza Primaria) y por las de supervisión (vigilar el funcionamiento de las juntas municipales, el cumplimiento y la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria en las escuelas de la provincia, visitar las escuelas para conocer sus problemas y dificultades, y

contribuir con los maestros y los inspectores de Sanidad para lograr el buen estado sanitario y limpieza de los alumnos).

El Consejo provincial de Educación estaba constituido por el gobernador civil —que actuaba como presidente—, el presidente de la Diputación —en concepto de vicepresidente—, un director del instituto de Enseñanza Media —el más antiguo por escalafón si existía más de uno—, los directores de las escuelas de magisterio, el director de la escuela de comercio, los directores de los restantes centros docentes de la capital, un director de museo y otro de biblioteca, el jefe de Inspección de Enseñanza Primaria, un eclesiástico —designado por el obispo de la diócesis—, el inspector jefe del servicio médico escolar o el jefe de puericultura, el arquitecto escolar, el jefe del Servicio Español del Magisterio² (SEM), un representante del FJ y otra de la SF, un director de grupo escolar o de graduadas y un maestro propietario con destino en la capital, un padre y una madre de familia —propuestos por la correspondiente asociación— con hijos matriculados en escuela nacional— y el delegado administrativo de Enseñanza Primaria que actuaba como secretario.

El Consejo provincial de Educación Nacional celebraba como mínimo una reunión mensual, de cuya acta debía remitirse un ejemplar a la Dirección General de Enseñanza Primaria en Madrid. En el caso del Consejo de Albacete³, las actas que se conservan en el Archivo del Ministerio de Educación (1948-1956) confirman la celebración más que esporádica de las sesiones del Consejo por no haber asuntos que, a juicio de su presidente, debieran ser sometidos a su deliberación, según remite su secretario, Antonio García-Gutiérrez González, al Director General de Enseñanza Primaria del MEN cuando desde Madrid se solicita el envío de las actas de las sesiones celebradas. Las reuniones que el Con-

² Fue una corporación franquista de encuadramiento de maestros creada inmediatamente después de la fundación de Falange y dependiente de la Delegación de Educación Popular del Movimiento. Gómez Herráez (p.185) afirma que en enero de 1943 se habían afiliado al SEM un total de quinientos noventa y tres maestros de la provincia, es decir, la práctica totalidad. Según Navarro Sandalinas se trataba de una organización de cariz pseudo-«sindical» del Magisterio. p. 323. En adelante, SEM.

³ El Consejo Provincial de Educación Nacional de Albacete y su Comisión Permanente se formó el 25 de febrero de 1948, una fecha tardía que parece presagiar la lentitud con la que se afrontó el problema escolar. De su constitución existe acta en el AGA, Fondo Educación, Sig. Topográfica 32/53 106-53 201.

sejo de nuestra provincia celebró fueron dos al año (en 1950, en 1952 y en 1956), y una única sesión en 1951, 1953, 1954 y 1955. Gracias a estas actas se puede comprobar el carácter fuertemente burocrático de estos encuentros, en los que se trataban básicamente cuestiones de nombramientos de altos cargos, constituciones de juntas provinciales (de la mutualidad del magisterio o contra el analfabetismo, por ejemplo) y la aprobación del calendario escolar. La verdadera actividad educativa de nuestra provincia estaba en manos de su Comisión Permanente.

En todo Consejo provincial funcionaba una Comisión Permanente, cuya misión era resolver e intervenir en asuntos como el nombramiento de maestros de escuelas vacantes con carácter provisional, la concesión de licencias, la resolución de los expedientes gubernativos y de permuta entre los maestros de la provincia, determinar las escuelas rurales, aceptar las viviendas para los maestros, convocar las pruebas para el pase de maestros del segundo al primer escalafón, el nombramiento de directores de escuelas graduadas, recoger datos estadísticos y autorizar a los maestros para ejercer la enseñanza particular. A partir de 1952, el decreto de 28 de marzo⁴ añadirá una nueva función a los consejos provinciales, consistente en tramitar las peticiones para el reconocimiento de méritos de aquellos maestros que hubieran desarrollado dentro de la escuela las actividades pedagógicas que venían señaladas en el artículo 45⁵ de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945.

La Comisión Permanente del Consejo provincial de Educación Nacional estaba formada por el director de la Escuela de Magisterio masculino —que ejercía de presidente—, el vocal eclesiástico, el inspector jefe, el director de una escuela graduada o grupo escolar, el jefe del SEM, los representantes del FJ y de SF y el delegado administrativo de Enseñanza Primaria —que al igual que en el consejo, ejercía de secretario—.

La comisión del consejo celebraba reunión el último día de cada semana para tomar acuerdos de los asuntos propuestos por el secretario y los pendientes de la competencia del consejo. Para celebrarse la sesión, era necesaria la asistencia mínima de cinco vocales, pudiendo consti-

⁴ *BOE* 21 de abril de 1952.

⁵ Constitución de bibliotecas escolares, agrupaciones artísticas, cine educativo y de recreo, periódicos infantiles, intercambio de correspondencia escolar, campamentos, marchas, albergues, masas corales y grupos de danzas y ejercicios de deporte.

tuirse la comisión en segunda convocatoria siempre y cuando no faltasen el presidente y el secretario, cualquiera que fuera el número del resto de miembros. Al igual que con las actas del consejo, una copia del acta se enviaba a la Dirección General el primer día laborable siguiente a la reunión.

En los años 1958 y 1959, la Comisión Permanente del Consejo provincial de Albacete estuvo presidida por Pedro Blas Martí, el inspector jefe de Enseñanza Primaria, y de secretario ejercía Antonio García-Gutiérrez González, delegado administrativo de Educación Nacional en Albacete. De vocales actuaban la delegada de la SF, el director de una escuela graduada —Pablo Sagredo Román— y el jefe provincial del SEM, Severino Teruel Ávila. Tal y como se ha indicado anteriormente, la función de la Comisión Permanente era organizativa, ya que todo el panorama educativo de la provincia pasaba por ella: licencias y renuncias, nombramientos, sanciones, etc. En este sentido, las actas de la Comisión Permanente resultan sumamente interesantes para esta investigación puesto que recogen en su mayoría los traslados, ceses, renuncias y nombramientos de maestros y maestras en la provincia, lo que permite conocer qué escuelas estaban atendidas y por quién, así como las causas de renuncias, licencias y traslados para, de este modo, analizar las causas de la desatención de muchas de estas escuelas

4.3. Administración Municipal

Las juntas municipales de Enseñanza Primaria estaban presentes en cada ayuntamiento y sus principales funciones eran similares a las del Consejo provincial pero a nivel local: fomentar la asistencia escolar obligatoria y de adultos, velar por la aplicación de la ley educativa, impulsar las construcciones escolares, colaborar con el maestro en la organización de todo lo relativo a la extensión cultural de la escuela, defender el reconocimiento y la aplicación de los derechos del niño, proteger al maestro en sus derechos, premiar la labor sobresaliente de los maestros y alumnos, visitar las escuelas para conocer sus problemas y dificultades, contribuir con el maestro y el inspector municipal de Sanidad en la consecución del buen estado sanitario de los alumnos, e intervenir en la comprobación del trabajo escolar y en la determinación del tiempo escolar⁶.

⁶ Artículo 109 de la Ley de Educación Primaria. *BOE* 18 de julio de 1945, pp. 413 y 414.

La ley solo señalaba, en cuanto a la composición de las juntas municipales de enseñanza, que estarían integradas por las autoridades locales, por representantes de las instituciones educadoras y por personas que por su relieve e influjo social pudieran colaborar en el desarrollo y funcionamiento de la vida escolar. El Estatuto del Magisterio⁷, al tratar los órganos de gobierno local en materia educativa, matiza la integración de los siguientes miembros: el alcalde —que actuaba de presidente—; un concejal designado por el ayuntamiento; los directores de los centros oficiales de enseñanza de la localidad; el inspector municipal de Sanidad; un padre y una madre de familia con hijos matriculados en una escuela nacional, elegidos por la asociación local de padres de familia y, en su defecto, por asociación provincial o por el alcalde; un maestro y una maestra nacionales con destino en la localidad —que ejercerían el cargo de secretario de la junta—; un maestro municipal, si lo hubiere, y un representante de la Iglesia, otro de la enseñanza privada, otro del SEM, otro del FJ y otro de la SF.

Las juntas municipales debían celebrar, como mínimo, una reunión mensual, con excepción de los meses de julio y agosto, debiendo enviar el acta al Consejo provincial⁸. En cada una, funcionaba una Comisión Permanente de Enseñanza Primaria, compuesta por el alcalde, el eclesiástico y los tres representantes de los organismos de Falange (SEM, FJ y SF), además del maestro que actuaba de secretario de la comisión. Sus principales cometidos eran la toma y cese de los maestros, la concesión de licencias en casos urgentes, informar y tramitar los expedientes de otras licencias, y recoger los datos estadísticos y cuantas referencias solicitaran órganos superiores. La Comisión Permanente se reuniría al menos cada quince días y cuantas veces fueran necesarias.

Las juntas municipales y sus comisiones permanentes eran las encargadas de elaborar las memorias anuales del municipio en materia educativa. No hay que olvidar que la presidencia de estas juntas recaía en los alcaldes, redactores a su vez de las memorias anuales. También eran las encargadas de mantener encuentros con la Inspección, especialmente para tratar cuestiones relativas a las visitas de las escuelas o aquellas que presentaran cierta problemática, como las construcciones escolares necesarias, la asistencia escolar y la alfabetización de adultos. En sus

⁷ Art.º 244 del Estatuto del Magisterio.

⁸ Art.º 245 del Estatuto del Magisterio.

reuniones también aprobaban los presupuestos destinados a educación de cada municipio, las necesidades humanas y materiales, y eran las encargadas de mantener contacto con el Consejo provincial de la capital. En el caso de la convocatoria de personal idóneo de 1959, fueron las encargadas de emitir las valoraciones de los candidatos a las vacantes. cuyos informes se conservan en el AHP del Albacete. El resto de actas, con las excepciones de Hellín⁹ y de Yeste¹⁰, al tratarse de documentación municipal, no han sido localizadas por las razones esgrimidas en la introducción de este trabajo. El libro de actas de la Junta municipal de Educación Primaria de Hellín recoge la actividad de las sesiones celebradas por esta entidad pero con escasa continuidad en el tiempo. En ellas queda constancia de la solicitud de escuelas y viviendas para maestros a la Junta provincial de Construcciones escolares, así como de material escolar al ayuntamiento. También se recoge la aprobación de los nombres de las escuelas, las reuniones del Centro de Colaboración Pedagógica¹¹, el desglose de algunos gastos¹², y la concesión de premios a los docentes que la junta considerara por su labor educativa. En las actas de Yeste se propone el nombramiento de las instructoras auxiliares que se presentaron, y se da fe de los informes de conducta moral y religiosa de las interesadas.

Una vez analizados los organismos oficiales de los que dependían todas las decisiones que en materia educativa se tomaban a nivel provincial, corresponde profundizar en la escuela primaria de los años cincuenta a partir de los problemas y lagunas con los que contaba, que fueron el origen de la situación extrema de abandono que se produjo en muchas escuelas de la provincia albaceteña en los últimos años de la década de los cincuenta, y para cuya solución y atención se llevó a cabo

⁹ Actas de la Junta municipal de Educación Primaria, de 1949 a 1962. Archivo Municipal de Hellín, Sig. A 1718.

 $^{^{\}rm 10}\,$ Documentos nº 598, 2513, 2567 y 2569 del Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha.

¹¹ Reuniones organizadas por la Inspección Provincial como formación complementaria a los maestros. Fueron los antecesores de los recién clausurados Centros de Profesores (CEP).

¹² En la reunión del 5 de mayo de 1958, la inspectora de la zona, Mª Josefa López Corts, solicita al ayuntamiento de Hellín, además de la renovación del mobiliario de la unitaria de niñas de Isso, la cantidad de 1500 pesetas para subvencionar el coste del desayuno de las niñas que celebraban aquel año su primera comunión. Archivo Municipal de Hellín, Sig. A 1718.

la convocatoria de personal idóneo en enero de 1959 que se trata al final de este trabajo.

5 LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN DE LOS AÑOS CINCUENTA

En torno a los años cincuenta, tanto el panorama internacional —con el fin del aislamiento al que las potencias vencedoras de la Segunda Guerra Mundial habían sometido a España— como el nacional —la recuperación de los niveles económicos de los años anteriores a la Guerra Civil— habían cambiado notablemente. Es en esta década cuando tuvo lugar la consolidación política del franquismo, en una coyuntura internacional que le fue favorable.

Estos años de madurez política son considerados por la historiografía del franquismo como una etapa de transición en los que, además de una suave liberalización del proyecto político —tanto interior como exterior—, se produjo un reajuste institucional que colocó en puestos de alta responsabilidad a personalidades más cualificadas profesionalmente, lo que conllevó reformas sustanciales a distintos niveles. Figuras del catolicismo pasaron a desempeñar responsabilidades que hasta el momento habían ocupado los falangistas, lo que, coincidiendo con la redefinición del Movimiento a mitad de la década, supuso el desplazamiento definitivo de Falange.

Los años cincuenta supusieron un cambio en el modus operandi de la dictadura en cuanto a instrumentos y fórmulas de represión y coacción y de control social. La represión continuó, pero sin la dureza y contundencia característica de la década anterior para dar cierta apariencia

liberal. Frente a la dura represión física de los años cuarenta, la siguiente década se caracterizará por una mayor sutileza —al menos física— en el objetivo de imponer el miedo y el terror para generar sumisión y sometimiento total en la población. La dictadura evolucionó en métodos pero la eficacia estaba asegurada: los españoles eran conscientes de estar permanentemente vigilados¹.

Según Encarna Nicolás², los cambios más contundentes se produjeron en los ministerios económicos (Comercio, Industria y Agricultura). En 1951, del MEN, el más complejo ideológicamente, se encargó Joaquín Ruiz-Giménez, uno de los reformistas más liberales del Gobierno. Con su llegada se produjo un cambio de talante en la forma de tratar los temas relacionados con la educación y pronto se hizo sensible a los problemas que afectaban a este ámbito, especialmente a los de la enseñanza media. Su equipo se puso a trabajar en una reforma de este nivel educativo, aunque varios años antes ya había tenido lugar un primer cuestionamiento del modelo de enseñanza media, al proponerse un anteproyecto de ley³ a la entonces vigente desde 1938. Lo cierto es que se dio marcha atrás y que no vio la luz, pero el espíritu renovador de ciertos sectores, excepto de la Iglesia, quedaba manifiesto con esta iniciativa.

En la escuela, la presencia de los aspectos doctrinales de los manuales escolares se fue atenuando y comenzaron a publicarse textos con un marcado carácter pedagógico y científico. No obstante, no hay que olvidar que para publicar, las editoriales requerían el visto bueno del MEN y la licencia eclesiástica. La Historia de España era el pilar vertebral del adoctrinamiento: Franco era concebido como el salvador de España, directo sucesor de los grandes monarcas —Reyes Católicos y Austrias, principalmente, puesto que los Borbones no se citaban en este sentido—, se le describía como un restaurador del catolicismo, artífice de la paz y el bienestar, y como héroe invicto capaz de triunfar sobre cualquier enemigo⁴.

Los cambios en el sistema educativo durante los años cincuenta afectaron principalmente a la universidad y a la enseñanza secundaria. En 1953, con la Ley de Ordenación de Enseñanza Media, se produce una

¹ ORTIZ, Manuel, «Control social y represión en la dictadura franquista (1951-1962)» en *La España de los 50*, MATEOS, Abdón (Ed.), 2008, p. 15 y ss.

² NICOLÁS, Encarna, *La libertad... Op. Cit.*, p. 225.

³ LORENZO VICENTE, Juan Antonio, La enseñanza... Op. Cit., p. 81 y ss.

⁴ NICOLÁS, Encarna, *La libertad... Op. Cit.*, pp.242 y 243.

expansión de esta etapa educativa, y en palabras de Juan Antonio Lorenzo Vicente supuso un hito de gran importancia en el comienzo de otra etapa en la historia de la enseñanza media del régimen franquista. La ley venía a mejorar la calidad técnica y pedagógica, puesto que introducía dos periodos en el bachillerato, separados por exámenes de grado en tribunales oficiales, con participación de profesores de los colegios privados. Se creó la especialización en letras o en ciencias del bachillerato superior, y se abrieron filiales en barrios populares, lo que hizo que la enseñanza secundaria fuese accesible a un mayor número de estudiantes. reservada a clases sociales acomodadas. En esta época, los hijos de las clases populares no solían continuar más allá de la enseñanza primaria pues la educación no suponía ni la adquisición de unas cualidades para desarrollar una actividad profesional ni las aptitudes para comprender la realidad del mundo circundante. La educación de esta etapa no era un motor para la igualdad social: solo los hijos de las clases medias y altas accedían a las enseñanzas medias y universitarias, por lo que solo ellos adquirían capacidad y títulos para desarrollar funciones directivas, difundir principios ideológicos y lograr una promoción social⁵.

Los centros eclesiásticos de enseñanza media predominaban frente a los oficiales: según el ministro de Educación Nacional Ruiz Giménez. en la defensa del Proyecto de Ley de Ordenación de Enseñanza Media en 1953, frente a los más de mil centros privados, tan solo existían ciento diecinueve institutos de enseñanza media nacionales. Durante las dos primeras décadas del régimen, los seminarios diocesanos habían sido los únicos centros a los que podían asistir las clases humildes con el obietivo de promocionar socialmente. De hecho, Aurora Zárate recuerda que en la aldea de Los Mardos vinieron dos madres a verme con dos chiquillos para que yo le dijera al cura que tenían mucha vocación para que se los trajeran aquí al Seminario, porque era la única manera de que tuvieran una carrera. A partir de 1960, el ingreso de jóvenes en seminarios descenderá acusadamente, debido en gran medida a la proliferación de secciones delegadas de los institutos. La ley ocasionó malestar en la jerarquía católica, que vio peligrar su hegemonía en la enseñanza secundaria.

Pese a estos aires de renovación, el control de las esferas y jerarquías superiores sobre los maestros seguía siendo absoluto. Todo el aparato

⁵ GÓMEZ HERRÁEZ, José María, «Politización…», p. 180.

gubernamental dispuesto para tal fin —Iglesia, Ejército y Falange—se encargó sin recelo de su misión que, como es sabido, fue no tanto el seguimiento del buen hacer pedagógico y curricular del maestro sino su control político e ideológico y su religiosidad absoluta.

En cuanto a la enseñanza primaria, en 1957 había 1364 000 niños de entre seis y doce años sin escolarizar. La enseñanza oficial solo atendía al 65% de los niños españoles, en un país donde el porcentaje total de analfabetos llegaba al 13,5%. Pese a la obligatoriedad de asistencia a la escuela para los niños de entre seis y doce años, tal y como recoge la ley de 1945, muchos de estos no asistían a causa de falta de escuelas y maestros y de la valoración social de la labor educativa por parte de las familias. Aurora Zárate afirma que cada vez eran unos alumnos, no era la constancia del mismo alumnado. Eso no estaba controlado, que los que tuvieran tal edad tenían que estar escolarizados... ¡Entonces, nada: iba el que quería! Y cuando hacía buen tiempo, desaparecían.

La sociedad española de los cincuenta arrastra las características de la sociedad de posguerra, con un carácter decididamente rural y agrario, más acentuado en los años del primer franquismo pero dominante incluso en los cambiantes años del desarrollismo, cuya liberalización económica llevó consigo el rápido trasvase de población rural a las ciudades y uno de los mayores cambios sociales, económicos y educativos de la sociedad rural española.

Con todo, a mitad de los años cincuenta quedaban vestigios vivos de la difícil situación del país tras la guerra. En octubre de 1956, Ana María Cifuentes López llegó a Vandelaras de Abajo (Lezuza) tras aprobar la oposición, donde permaneció siete años, concretamente hasta septiembre de 1963: en aquella aldea había una miseria muy grande. La maestra, consciente del estado de los niños, a la hora de repartir el complemento alimenticio de la leche en polvo, en lugar de un vaso por alumno, preparaba más cantidad: «que se inflen», pensaba; si a lo mejor no habían almorzado. De modo que al acabarse la leche, tenía que pedirle otro bidón al encargado de la leche para toda la comarca de Tiriez, y vino la Delegación. Llegaron a pensar que vendía la leche porque se me acababa. [...] Cuando llegó la inspectora, al ver el panorama que había, me puso una nota fabulosa y no me dijo «ni pío» de la leche. Y la mujer que se ofreció a limpiar la escuela, sacaba la leche en polvo en

⁶ NICOLÁS, Encarna, La libertad... Op. Cit., p. 243.

una bolsa para dársela a sus cinco hijos, y yo, me hacía la tonta. Miseria había mucha, mucha, mucha...⁷

Por su parte, Ma Pilar Moreno García señala que la aldea de La Higuera que era muy pobre. Había miseria. La gente vivía de lo que trabajaba en el campo. [...] Mi casa era de las mejorcicas. Toda la familia vivía de lo que trabajaba el hijo en el campo y del dinero que yo les daba. Esa era la vida de la mayoría de la gente de allí, que cambiaban unas cosas por otras: hacían matanza, cambiaban huevos porque tenían gallinas, conejos... y con eso vivían. Y yo vivía exactamente igual que ellos. A mí todas las semanas me mandaban mis padres un paquete grande con leche condensada, chocolate, que yo compartía con los de la casa. En la escuela de Pinilla, Paquita Moreno daba queso de bola y botes de mantequilla. Y entonces lo partías, les dabas trozos; unas veces las criaturas se lo comían allí y otras veces se lo llevaban a sus casas. El queso se hacía menos, pero la leche todos los días. En cambio, Soledad Callejas recuerda que en Los Pajareles, los chiquillos no querían leche; ellos tenían sus cabras, sus vacas y sus ovejas en sus casas y les estaba más buena que la leche en polvo. Creo que a mitad de curso dejé de darla porque cada día ponía la olla más pequeña y cada día sobraba más. Aurora Zárate afirma que en las poblaciones mayores las necesidades también eran preocupantes: aquí la gente estaba pasando necesidad, aunque en las aldeas en las que yo estuve eso no pasaba: la gente tenía sus animales, sus campos... Yo no vi ninguna necesidad imperiosa.

A lo largo de los años de dictadura de Franco, todas las poblaciones castellano-manchegas sufrieron un considerable retroceso socioeconómico con respecto al resto de poblaciones españolas. Albacete, junto al resto de provincias, era una provincia eminentemente agrícola. Todavía en 1969 la población activa ocupada en el sector primario alcanzaba la cifra de 51,5%, cuando en España había descendido hasta el 30,5%8. El paro agrícola principalmente, junto a la congelación de salarios, conllevará como respuesta la modernización de las explotaciones y la emigración hacia Madrid, Levante y Cataluña, y más tarde, al extranjero. Castilla-La Mancha vio cómo en los años sesenta empezaba a decrecer su número de habitantes, lo cual se reflejó en la población escolar, menor en esta década que en las precedentes. Siendo la agricultura la prin-

⁷ Entrevista realizada el 5 de octubre de 2013 y AHP de Albacete, sig. 22724.

⁸ ORTIZ, Manuel, «La dictadura...», p.197.

cipal fuente de ingresos de la región y de la provincia, la recuperación económica de nuestra comunidad fue inviable.

En la España de posguerra, la escuela rural es la más numerosa, lo que contrasta con la escuela de la ciudad, más atendida y mejor dotada. Albacete en 1958 contaba con seis ciudades, setenta y tres villas, diez lugares, ciento sesenta y cinco aldeas, ciento treinta caseríos, y cincuenta y dos entidades con otras denominaciones, integradas todas en ocho partidos judiciales. Las estadísticas sobre enseñanza en esta provincia reflejan una cantidad escasa de centros privados en los niveles primarios, mientras que ostentan mayor importancia —concentrados en la capital— en los niveles de enseñanza media⁹. En aquellos años, el hecho de estar en una localidad con cierta tasa de población o de estarlo en una aldea o cortijo, con importantes problemas de comunicación y acceso, determinaba totalmente las características de la escuela y la educación. Para llegar a Ribera de Cubas, la maestra paraba en Bormate, en el autobús, y ahí salía una señora a recogerme con un potrillo y un burro, donde en uno se cargaba la maleta y en el potrillo subía yo. [...] Aquello era todo precipicio, bajando de Bormate, y cuando se paraba el potrillo a comerse alguna hierba, se te abría el corazón porque parecía que te ibas a caer. ¡La señora venía andando ocho kilómetros, llevando los dos animales! Por otro lado, el día que tomó posesión de la escuela de Pinilla, a Paquita la acompañó su tía: el coche de servicio público nos dejó en un trozo de camino, y allí vimos a un señor, con un carro y su mula, que venía a recogernos. Era ya de noche. Nos subimos, nos echaron una manta por las piernas para no pasar frío, y un ratito en el carro hasta llegar a la aldea. Ana María Cifuentes debía caminar seis kilómetros hasta llegar a la aldea de Vandelaras de Abajo, por lo que solo venía a la capital una vez al mes: dependía de alguien que viniera a Albacete porque no había autobús desde la capital. La experiencia de Camelia Torres Gómez, maestra de la campaña de alfabetización de adultos en la aldea de Parolís (Yeste) en 1966, recoge al menos las incipientes ventajas de la paulatina modernización y acondicionamiento de las obras públicas en la segunda mitad de los años sesenta: yo vivía en Albacete e iba en autobús a Yeste, y desde Yeste con un taxi, a la aldea, y entonces me quedé a vivir en la aldea. El día que debía tomar posesión de su cargo, estaba nevado; se vino mi madre a acompañarme

⁹ GÓMEZ HERRÁEZ, José María, «Politización...», p. 180.

y nos tuvimos que quedar en una fonda cuatro días hasta que la nieve permitió que el taxi me llevara hasta la aldea¹⁰. Asimismo, Soledad Callejas considera que tuve la suerte de que la aldea estaba a la orilla de la carretera y entonces tenía comunicación con Hellín. Estuve allí todo el año, de lunes a sábado, y el sábado a mediodía ya me venía, porque todos los días pasaba el coche, el correo; porque otras maestras se iban y tenían que estar los tres meses sin volver. Mª Pilar Moreno también se considera afortunada porque la primera vez que llegué a la escuela, me llevó mi padre a Corral Rubio, v desde Corral Rubio hasta La Higuera me llevó mi tío en un motocarro, que eso no se me olvidará a mí en mi vida; porque el coche pasaba muy tarde y para llegar a una hora buena, temprano, para hablar con la gente, fuimos mi padre y yo con mi tío en un motocarro. Luego ya viajaba en autobús, de Albacete a Montealegre del Castillo, y hacía una parada en La Higuera. Toda la gente salía: la única distracción de todo el pueblo, para las muchachas del pueblo y todo, era salir al coche, a esperar el coche aunque no esperaran a nadie. ¡A mí me hacía una gracia!

Pero no solo los maestros tuvieron dificultades para acceder a sus destinos. Los propios habitantes de las aldeas también sufrieron las consecuencias del estado de caminos y vías de comunicación en nuestra provincia. Camelia cuenta que como no había tiendas, iba un hombre una vez a la semana a vender harina, azúcar, —los comestibles— y la gente le pedía irse y aprovechaban el viaje. Los inspectores, cuando realizaban sus visitas a estas localidades, vivían en primera persona los avatares de un camino nada accesible: costaba un poco llegar a la escuela: había que ir andando. Hicieron el puente que unía la carretera que va de Ayna a Elche de la Sierra mientras vo estaba allí... Cuando el inspector fue a la escuela, dejó el coche en la carretera, y se tuvo que bajar andando y subir otra vez al pueblo, y le costó mucho llegar porque Royo-Odrea está en un valle. Entonces llegaba la carretera hasta un punto y el resto había que ir a pie, bajando bajando, y luego había que subir otro poquito hasta llegar a la aldea, tal y como recuerda Ma Pilar Moreno.

Los ayuntamientos de las ciudades más importantes contaban con mayores presupuestos para dedicar a las construcciones escolares y a su dotación —lo que repercutía en la calidad de los locales y de su material

¹⁰ Entrevista realizada el 14 de octubre de 2013.

pedagógico—, mientras que en las aldeas no se invertía dinero, puesto que muchas de estas escuelas estaban destinadas a desaparecer. Aurora Zárate, en su escuela de Ribera de Cubas, tenía su mesa, una mesa un poquito mayor pero con muy malas condiciones. No había armarios: allí iba cada uno con lo suyo y se lo volvía a llevar. De material en la escuela, no había nada. A base de mucho trabajo... La escuela de Vandelaras de Abajo tampoco tenía material alguno, según comenta Ana María: Tendría una matrícula de unos cuarenta alumnos de seis a doce años. No había sitio para todos. El que podía se sentaba, y los más pequeños, de rodillas y se apoyaban en un banco prolongado que hacía de mesa. Algunos niños no tenían ni eso. Entonces, pedí al ayuntamiento que me hicieran unos bancos, y el ayuntamiento no daba señal. Como aquello era imposible, encargué a un carpintero un banco corrido, y lo hizo. Y cuando le presentó la factura al concejal del ayuntamiento, vino a hablar conmigo y a decirme que quién me había mandado de encargar el banco por mi cuenta. ¡Como no lo hacen ustedes! ¡No los voy a tener aquí en la calle! Y lo pagó el ayuntamiento. Por su parte, el testimonio de I.C. confirma el desfase entre unos centros y otros en cuanto a infraestructuras materiales y los locales de unas y otras: en la misma época, de estar en la capital o en las proximidades a estar en La Sierra de Bienservida, aquello era totalmente distinto¹¹.

Estas características confieren a la escuela una serie de particularidades que hacen que la escuela rural de principios de los sesenta en España, y por ende en Albacete, tenga mucho más parecido con las escuelas del siglo anterior que con las que vamos a encontrar veinte años más tarde, ya que el sistema educativo —y sobre todo la escuela primaria—respondía todavía a cánones y estructuras más propias del siglo xix y de la ley Moyano que del siglo xx¹².

Tras estas pinceladas generales sobre la educación en la década de los cincuenta, han de analizarse las características propias de la enseñanza albaceteña en la década de los cincuenta, especialmente en el entorno rural, para poder de este modo analizar su problemática, las soluciones ensayadas por el Gobierno y el resultado de las mismas. Dicho análisis se centrará en cuestiones relativas a la matrícula y a la asistencia esco-

¹¹ Entrevista realizada el 19 de febrero de 2012.

¹² HERNÁNDEZ DÍAZ, José M^a, «La escuela rural en la España del siglo xx», *Revista de Educación*, núm. Extraordinario (2000), p. 124.

lar, a las características de las escuelas existentes en la provincia y a la situación de los maestros que las desempeñaban.

5.1. Matrícula en Educación Primaria

La escolaridad obligatoria fijada por la ley de 1945 se situaba entre los seis y los doce años, y hasta 1965 no se amplió a los catorce. María del Mar del Pozo Andrés¹³, profesora e investigadora de la Universidad de Alcalá de Henares, afirma en la obra que coordina que los problemas educativos de la década de los cincuenta, antes de que se iniciaran los primeros planes de construcciones escolares, llevaron al régimen a evitar las cifras desfavorables y a maquillar los datos oficiales ofrecidos en sus estadísticas. Los datos de matrícula escolar también presentan lagunas e imprecisiones, al no coincidir las estadísticas educativas oficiales con los de los censos de población consultados por esta investigadora, quien ofrece sus propios resultados. A este respecto, también se pronuncia Navarro Sandalinas, quien aprecia un grado de conocimiento no muy elevado de la realidad por parte de los organismos editores que publicaban los mismos datos una y otra vez sin el menor esfuerzo por pulirlos, lo que hace que los de muchas décadas despierten gran incredulidad¹⁴. Al menos, puede confirmarse gracias a su entrevista con Joaquín de Tena Artigas, director general de Enseñanza Primaria entre 1956 y 1968 y delegado del Instituto Nacional de Estadística en los años cuarenta, que los datos de la enseñanza pública a partir de 1950 son relativamente fiables.

Una vez contrastados los datos del Instituto Nacional de Estadística y los ofrecidos por los censos consultados por la profesora, Del Pozo Andrés afirma que tras el desplome de después de la Guerra Civil, el número de niños y niñas que recibían instrucción pública en Castilla-La Mancha alcanza su cumbre en 1947¹⁵, cae en 1954 a 153 000, sube a 200 000 en 1958 y permanece constante en los años posteriores. Son los años intermedios de la década los de menor matrícula pública, remontándose las cifras de nuevo en los últimos años. Asimismo concluye que se produce una caída de la escolarización en centros públicos en el primer franquismo, tendencia que cambió en los años sesenta, con

¹³ DEL POZO ANDRÉS, Mª del Mar, La educación..., Op. Cit.

¹⁴ NAVARRO SANDALINAS, Ramón, La enseñanza..., Op. Cit., p. 25 y ss.

¹⁵ Un total de 37 594 alumnos matriculados en Albacete en el curso 1947-1948.

un crecimiento continuo y sostenido que se mantendría también en la década posterior.

Estos datos ofrecen la garantía del contraste y la investigación de la profesora, aunque en el presente estudio centrado en Albacete y su provincia, también se ofrecen los oficiales en la siguiente tabla de matrícula escolar en los años cincuenta, a falta de los datos que no figuran en los anuarios estadísticos.

MATRÍCULA ESCOLAR 1950-1960 ALBACETE				
	DEL POZO ANDRÉS	INE		
1950-1951	30683	30683		
1951-1952	=	30643		
1952-1953	26186	28552		
1953-1954	27894	30457		
1954-1955	26783	-		
1955-1956	28417	31685		
1956-1957	25207	34437		
1957-1958	30047	-		
1958-1959	36117	46294		
1959-1960	35865	-		

Tabla 1. Matrícula escolar en Albacete (1950-1960).

Fuente: La educación en Castilla-La Mancha en el siglo xx¹⁶ y Anuario Estadístico de España. Elaboración propia.

Puede observarse que los mayores desfases entre los datos oficiales y los contrastados por la investigadora se producen en los cursos 1956-1957 y 1958-1959. En el primero, los datos ofrecidos por el Gobierno son engrosados en más de nueve mil alumnos matriculados, lo que supone un 36,6% más que respecto a los del censo, mientras que en el segundo sobrepasa los diez mil alumnos de diferencia (28,2%).

DEL POZO ANDRÉS, Ma del Mar, La educación..., Op. Cit., p.31.

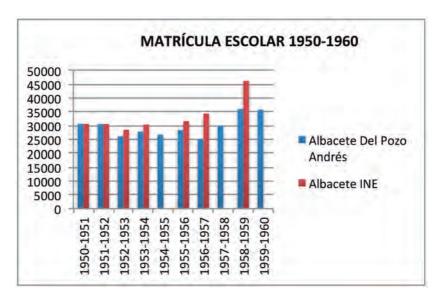


Gráfico 1. Matrícula escolar en Albacete (1950-1960). Fuente: La educación en Castilla-La Mancha en el siglo xx¹⁷ y Anuario Estadístico de España. Elaboración propia.

1950-1960				
	Del Pozo Andrés	INE		
1950-1951	48,7%	48,7%		
1951-1952	_	50,0%		
1952-1953	47,9%	48,9%		
1953-1954	47,7%	48,1%		
1954-1955	46,5%	-		
1955-1956	48,8%	48,9%		
1956-1957	59,7%	48,8%		
1957-1958	48,2%	_		
1958-1959	47,5%	49,5%		
1959-1960	48,5%	-		

Tabla 2. Porcentaje de niñas matriculadas en enseñanza pública en Albacete. Fuente: La educación en Castilla-La Mancha en el siglo xx¹⁸ y Anuario Estadístico de España. Elaboración propia.

¹⁷ *Ibídem*, p.31.

¹⁸ *Ibídem*, p.31.

Atendiendo al sexo de los alumnos matriculados, se comprueba que no se producen marcadas diferencias entre la escolarización masculina y la femenina, siendo el curso 1956-1957 el de mayor matrícula femenina en nuestra provincia, con un 59,7%, aunque en el curso siguiente sufrirá cierto desplome, llegando a 48,2%. Es también en el curso 1956-1957 en el que mayor diferencia se produce entre los datos oficiales y los ofrecidos por la profesora Del Pozo Andrés, llegando a un 10,9% de desfase.

Ha de señalarse la particularidad que ofrece la realidad del medio rural donde el problema de la escolarización, como quedará patente en este trabajo, se agudiza por la falta de medios pero también por las costumbres familiares y las necesidades económicas de la época.

5.2. Las escuelas rurales

Según Navarro Sandalinas, en el año 1951 —al dejar Ibáñez Martín el MEN— había menos escuelas que el 1 de abril de 1939, y los presupuestos eran inferiores a los de la época republicana. Cinco años después de promulgarse la ley educativa de 1945, esta solo había sido capaz de escolarizar a la mitad de la población escolar, cifras que en 1956 habrán aumentado tan solo un 10%¹⁹.

El artículo 17 de la ley de 1945 se comprometía a crear una escuela cada doscientos cincuenta habitantes, siempre que la iniciativa privada no llegara a todos los rincones. En este sentido, la labor del Estado era la de estimular la creación —por los demás— pero no la de crear por sí mismo; de ahí que la construcción de edificios escolares dependiera en gran parte de la iniciativa de los ayuntamientos, que como es sabido era escasa²⁰. Hasta 1945 no se destina ninguna partida presupuestaria para construcciones escolares, concretamente diez millones y medio de pesetas, nada comparables con los cuatrocientos del ministerio de Marcelino Domingo ni con los trece destinados a subvencionar escuelas privadas, la mayoría de la Iglesia, entre 1942 y 1945. Puesto que el esfuerzo constructor de la Segunda República había cesado por completo durante seis años, al reiniciarse en 1945 resultó totalmente ridículo: la

¹⁹ NAVARRO SANDALINAS, Ramón, La enseñanza..., Op. Cit., p.20.

²⁰ PERALTA JUÁREZ, Juan, La escuela..., Op. Cit., p. 107.

población crecía y no había escuelas para las nuevas generaciones²¹. En 1949 se aprobó un decreto ley sobre construcciones escolares en el que se especificaba cómo el Estado debía construir treinta mil escuelas en cinco años²² pero al que no se le asignaron recursos económicos, por lo que no pudo llevarse a cabo. Igual ocurrió con la Ley de 22 de diciembre de 1953, por la que los ayuntamientos, las juntas provinciales y el Estado debían construirlas en convenio²³. En los años cincuenta, según Navarro Sandalinas, un millón de niños casi exacto está sin enseñanza, y ochocientos cincuenta mil la tienen que pagar.²⁴

En 1952, los presupuestos del MEN superan por primera vez en la dictadura a los de la Segunda República. Fue con el gabinete de Joaquín Ruiz Giménez, nombrado ministro de Educación en julio de 1951. Sin embargo, aun dos años después, en 1954, el déficit de plazas escolares era el mismo que el año de su nombramiento: el propio ministro habla de cuatro millones y medio de niños en edad escolar obligatoria, de los cuales millón y medio están en la calle y sin enseñanza. O lo que es lo mismo: uno de cada cuatro niños no tiene escuela. De las treinta y cinco mil nuevas aulas necesarias que calculó el ministro al inicio de su mandato, el Ministerio estaba construvendo unas mil al año, con lo que el problema, pese a no acrecentarse, tampoco se resolvía. Su sucesor, Rubio García-Mina, va a conseguir en seis años lo que el régimen no había conseguido en veinte. El nuevo equipo ministerial hablaba de que eran necesarias entre veinticinco mil y treinta y cuatro mil nuevas aulas, y diecisiete mil para sustituir edificios en pésimo estado, a los que añadir las casas para maestros²⁵.

Las escuelas de enseñanza primaria se clasificaban según el Título II de la Ley de Educación Primaria de 1945²⁶, dependiendo del nivel de enseñanzas que en ellas se impartiera. Así, se clasificaban en maternales, de párvulos, mixtas, unitarias, graduadas —incompletas, completas y grupos escolares—, preparatorias y de iniciación profesional. Las maternales eran para niños de hasta cuatro años; las de párvulos lo eran

²¹ NAVARRO SANDALINAS, Ramón, *La enseñanza..., Op. Cit.*, p.80 y 81.

²² PUELLES BENÍTEZ, Manuel, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Editorial Labor, Madrid, 1991, p. 384.

²³ PERALTA JUÁREZ, Juan, *La escuela..., Op. Cit.*, p.107.

²⁴ NAVARRO SANDALINAS, Ramón, La enseñanza..., Op. Cit., p. 144.

²⁵ *Ibídem*, pp. 158-170.

²⁶ Ley de Educación Primaria de 1945. *BOE* 18 de julio de 1945.

para los de cuatro a seis; en las graduadas, unitarias y mixtas se albergaba la educación obligatoria, que ocupaba de los seis a los doce años; las primarias preparatorias abarcaban el segundo periodo obligatorio de graduación escolar (llamado de perfeccionamiento —de diez a doce años— frente al elemental —de los seis a los diez—) y las de iniciación profesional lo hacían con los alumnos de doce a quince años.

En el caso de algunas mixtas y unitarias, gracias a la voluntariedad de las maestras, se acogía a los alumnos que todavía no contaban con la edad mínima para asistir al colegio. Este es el caso de Aurora Zárate, maestra en Ribera de Cubas, quien sostiene que tuvo hasta niños de los pequeños, que me decían si los podían llevar y les decía que sí, porque mientras yo me ocupaba de unos, los mayores a lo mejor se ocupaban de los pequeños. Soledad Callejas Jiménez afirma que su escuela de Los Pajareles la hice todavía más grande de lo que tenía que ser porque recogí a todos los críos que había, con edad escolar y sin edad escolar; incluso a un niño que era sordomudo y que se les escapaba a sus padres y se les iba por allí, por aquellos montes. Cuando sus padres se iban a trabajar, les decía que me lo dejaran allí, en la escuela, y el chiquillo se entretenía y estaba allí recogido... [...] En edad escolar estarían quince, y tres que no eran alumnos.



Imagen 5. Soledad Callejas y los alumnos de Los Pajareles. Curso 1964-1965. Fotografía propiedad de Soledad Callejas Jiménez.

La Educación Primaria obligatoria se desarrollaba en unitarias y en graduadas —de niños o de niñas, en locales distintos y a cargo de maestros o maestras respectivamente— o en mixtas, que permitían la coeducación siempre que el censo escolar no superara los treinta alumnos. En este sentido, ha de tenerse en cuenta que las mixtas no eran más que una tipología de unitarias en la que alumnos y alumnas aprendían juntos. A pesar de esto, se tiene constancia de escuelas mixtas con un número de alumnos que sobrepasa ampliamente los límites marcados por la ley, como es el caso de la de Ribera de Cubas, regentada por Aurora Zárate en 1959. El alumnado de esta escuela era enorme: llegué a tener setenta y ocho alumnos en una cocina de esas que se tenían antes en los pueblos, pero los días lluviosos; los días que hacía mejor tiempo los que eran mayorcillos se iban pues que si a quitarles el bicho a las patatas, que si a escardar cebollinos, a segar...

Paquita Moreno, en Villar de Chinchilla tenía cerca de ochenta chiquillas en una sola nave, en bancos de esos de madera adosados a los dos lados, y tenías que multiplicarte para darle faena a uno y al otro... Lo pasé mal en el sentido de querer hacer mucho y no poder, porque materialmente era imposible...

	UNITARIAS	MIXTAS	GRADUADAS
1950-1951	293	128	177
1951-1952	339	126	140
1952-1953	350	130	134
1953-1954	322	93	148
1954-1955	294	104	184
1955-1956	321	106	155
1956-1957	397	121	169
1957-1958	526	121	228
1958-1959			
1959-1960	61927	-	12527

Tabla 3. Escuelas públicas en la provincia de Albacete. Fuente: La educación en Castilla-La Mancha en el siglo xx²8 y Anuario Estadístico de España. Elaboración propia.

²⁷ Datos del anuario estadístico oficial del año 1962.

²⁸ DEL POZO ANDRÉS, Mª del Mar, La educación..., Op. Cit., p.36.

Mª del Mar del Pozo Andrés también ofrece en su estudio datos relativos al número de escuelas públicas en cada provincia castellanomanchega, a partir de los cuales ha sido elaborada la tabla anterior en la que se presentan los datos relativos a la provincia de Albacete, según la tipología de escuelas unitarias, mixtas y graduadas.

A partir de estos datos se puede concluir que la mayoría de las escuelas de la provincia de Albacete eran unitarias, seguidas de las graduadas. El número de mixtas en la provincia experimenta en el curso 1953-1954 un descenso significativo, algo que puede corresponderse con el estado de abandono de estos centros, más aun al tener en cuenta que en este curso se incia del Plan de Construcciones Escolares emprendido por el Gobierno, y que es en las localidades dotadas con escuelas mixtas en donde más desatendida se encuentra la enseñanza. Conforme avanza la década, el número de mixtas retoma las posiciones del principio, aunque no de modo comparable con las unitarias, que han crecido hasta cerca del 45%; de ahí que la mayoría de las escuelas que se crearon en la década de los cincuenta pertenezcan a esta clase. Por su parte las graduadas, propias de los núcleos de población con mayor número de habitantes, también aumentaron su presencia, quizá en función a las nuevas construcciones de los planes anuales, que serán tratados en el apartado siguiente.

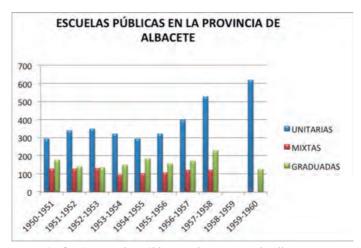


Gráfico 2. Escuelas públicas en la provincia de Albacete. Fuente: La educación en Castilla-La Mancha en el siglo xx²9 y Anuario Estadístico de España. Elaboración propia.

²⁹ DEL POZO ANDRÉS, Ma del Mar, La educación..., Op. Cit., p.36.

Este estudio se centra en las particularidades de alumnado, de profesorado y de ubicación con las que contaban las escuelas mixtas. A partir de los datos obtenidos de las memorias del Gobierno Civil de los años 1958 y 1959 y de las actas de la Comisión Permanente del Consejo provincial de Educación Nacional en Albacete de los mismos años, se puede afirmar que en Albacete existían ciento veintiséis escuelas mixtas, algo que no dista tanto con los datos ofrecidos en la tabla anterior. En la siguiente, se recoge su número y las localidades en las que se ubicaban las mismas:

A fine property			
MUNICIPIO	LOCALIDADES 1. Abuzaderas		
	Barrio de San Antonio ³⁰		
ALBACETE	3. Los Anguijes		
ALBACETE	4. Melegriz ³¹		
	5. Tinaieros		
	6. Fuente del Pino ³²		
ALCADOZO	7. Herreria		
CHANDOZO .	8. Santa Ana de la Sierra		
	9. Casas del Cerro		
	10. Marimínguez		
ALCALÁ DEL JÚCAR	11. La Gila		
The state of the s	12. Tolosa		
	13. Zulema		
	14. Canaleja		
Control Car	15. El Horcajo		
ALCARAZ	16. La Hoz		
	17. La Mesta		
ALMANSA	18. Santuario de Nuestra Señora de Belén		
ALPERA	19. Casas de don Pedro ³³		
ALPERA	20. La Laguna		
	21. Griego		
	22. La Dehesa		
AYNA	23. Moriscote		
AINA	24. Royo-Odrea		
	25. Sarguilla		
	26. Villarejo		
BALSA DE VES	27. La Pared		
	28. La Sierra		
BIENSERVIDA	29. El Viso		
17 17	30. La Golfilla		
	31. Mohedas		
BOGARRA	32. Dehesa del Val		
and and	33. Potiche		
	34. Yeguarizas		
CARCELÉN	35. Casas de Juan Gil		
manus mais on inc	36. El Berro		
CASAS DE LÁZARO	37. El Cucharal		
	38. Navalengua		

³⁰ Se convierte en unitaria de niñas en 1958 por la Orden de 14 de abril de 1958, B. M. de 5 de junio de 1958.

³¹ Creada por la Orden de 30 de septiembre de 1957, B. M. de 24 de octubre de 1957.

³² Creada por la Orden de 28 de noviembre de 1956, B. M. de 7 de noviembre de 1957.

³³ Creada por la Orden de 27 de julio de 1957, B. M. de 22 de agosto de 1957.

CORRAL RUBIO	39. La Higuera		
COTILLAS	40. Arroyo Frío		
CHINCHILLA DE MONTEARAGÓN	41. Pozo de la Peña		
ELCHE DE LA SIERRA	42. Puerto del Pino		
ELCHE DE LA SIERRA	43. Vicorto		
FUENTEALBILLA	44. Bormate		
	45. Campoalbillo		
HELLÍN	46. Agra ³⁴		
54000001	47. Cancarix		
24.6 (1907) (1907)	48. Casa Royo ³⁵		
HIGUERUELA	49. Casillas de Marin de Abajo		
	50. Oncebreros		
JORQUERA	51. Cubas		
	52. La Sierra		
LETUR	53. La Dehesa		
71007.2	54. Las Casas		
	55. La Abejuela		
1 - 4	56. La Yunquera		
LEZUZA	.57. – .58. –		
33.5.1			
	59, — 60, Casablanca		
A-51-55			
LIÉTOR	61. Mullidar		
	62. Hijar-Alcadima		
	63. Pantano de Talave ³⁶ 64. Cilleruelo		
17000000	65. Ituero		
MASEGOSO	66. Peñarrubia		
	67. Los Collados		
MOLINICOS	68. Morcillar		
	69. Torre-Pedro		
	70. Beg		
	71. Cañadas		
	72. Chorretites		
	73. Dehesa		
	74. Huebras		
NERPIO	75. Jutia		
1144111111	76. Pedro Andrés		
	77. Río Moral		
	78. Turrilla		
	79. Vizcable		
	80. Yetas (mixta hasta 1959)		
Companies of the Companies	81. Casa Nueva		
PATERNA DEL MADERA	82. Río Madera		
	83. Batanes Arteaga		
	84. Burrueco		
AC SECTION S	85. Cerroblanco		
PEÑASCOSA	86. Fuenlabrada		
	87. Pesebre		
	88. Zorio Casalazna		
Description of the Description	89. La Fuensanta		
PEÑAS DE SAN PEDRO	90. El Sahúco		
Danataina	91. Campillo del Hambre		
Pozohondo	92. Campillo de las Doblas		
POZUELO	93. Madroño ³⁷		
RIÓPAR	94. Lugar Nuevo		

 $[\]overline{^{34}}$ Creada por la Orden de 5 de abril de 1952, BOE 15 de abril de 1952.

³⁵ Creada por la Orden de 25 de abril de 1957, B. M. de 6 de junio de 1957.

Creada por la Orden de 15 de febrero de 1957, B. M. de 18 de abril de 1957.
 Creada por la Orden de 18 de septiembre de 1957, B. M. de 10 de octubre de 1957.

ROBLEDO	95. El Cubillo		
LA RODA	96. Los Chospes 97. Santa Marta (mixta hasta 1959)		
SALOBRE	98. El Ojuelo		
SAN PEDRO	99. Cañada Iuncosa		
Socovos	100. El Cañar (mixta desde 1959) 101. Cañada Buendía 102. Los Olmos		
TOBARRA	103. Santiago de Mora		
VALDEGANGA	104. Puente Torres		
VIANOS	105, Zapateros		
VILLA DE VES	106. El Villar		
VILLAPALACIOS	107. Río de Casas		
VILLARROBLEDO	108. Venta de Alcolea		
VILLAVERDE DE GUADALIMAR	109. La Resinera		
YESTE	110. Alcantarilla 111. Arguellite 112. Arroyo Morote 113. Arroyo Sujayar 114. Boche 115. Casa de don Martín 116. Cortijo de la Juliana 117. Fuente Higuera 118. Góntar 119. Llano de la Torre 120. Los Pajareles 121. Moropeche 122. Rala 123. Raspilla 124. Sege 125. Tindávar 126. Tus		

Tabla 4. Escuelas mixtas en la provincia de Albacete. Fuentes: Memorias del Gobierno Civil, Actas de la Comisión Permanente del Consejo provincial de Educación nacional en Albacete y Legislación educativa. Elaboración propia.

Según los datos ofrecidos en la tabla anterior, se puede concluir que los municipios con mayor número de aulas mixtas a su cargo son Alcaraz, Bogarra, Lezuza y Liétor con cuatro; Albacete y Alcalá del Júcar con cinco; Ayna y Peñascosa con seis; Nerpio con once y Yeste con diecisiete. Algunas de estas, debido al censo escolar, se desdoblaron en dos unitarias, como es el caso de Santa Marta y el de Yetas. Sin embargo, gracias a las actas de la Comisión Permanente de 1960 es sabido que en el curso 1959-1960 a esta última localidad no fue destinado más que un maestro, sin otra evidencia de la existencia de una unitaria de niñas que la que ofrece el alcalde de Nerpio en las memorias parciales de 1959. En el caso de Lezuza, su alcalde afirma que son cuatro las escuelas mixtas del término municipal, pero no ha sido posible concretar las localidades

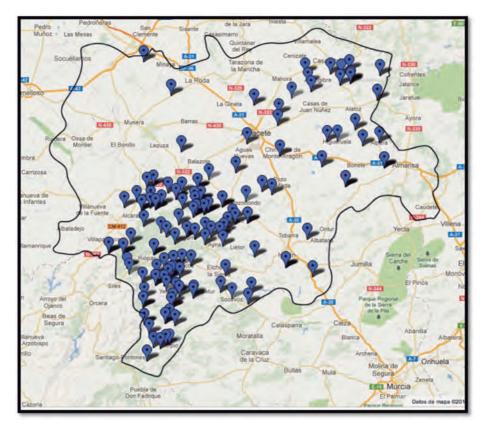


Imagen 6. Mapa con la situación de las escuelas rurales mixtas de la provincia de Albacete. Fuente: Google Maps. Elaboración propia.

en las que se encontraban, a excepción de La Yunquera. En otros casos, como Las Eras, (Alcalá del Júcar), Noguera Navazuela (Ayna), Cañadas de Haches de Arriba, Cañadas de Haches de Abajo (Bogarra), son poblaciones que invitan a pensar en que sus aulas eran mixtas pero no puede afirmarse con total seguridad ya que ninguna de las fuentes confirman dicha hipótesis; por esta razón no han sido incluidas en el cómputo final, en cuyo caso se llegaría a ciento treinta centros mixtos, un número totalmente cercano a los alrededor de ciento veinte que Mª del Mar del Pozo Andrés ofrece en su trabajo. El anuario estadístico de ambos años tampoco aporta este dato, si bien, a partir de 1960 las escuelas mixtas serán incluidas en las unitarias como tales que eran.

Las escuelas rurales del primer franquismo, en general, carecían de buenos locales, albergadas en cuartuchos feos y oscuros, insanos, tristes y desalentadores a causa de la maltrecha economía de España en los cuarenta y la carencia de recursos de los ayuntamientos³⁸. Y aunque será en la década de los cincuenta cuando se promueva la construcción de locales más modestos con el plan de construcciones del ministerio de Ruiz Giménez, la mayoría de los centros de las localidades más pequeñas serán herencia de la década anterior. Unitarias y mixtas, en su práctica totalidad, eran espacios pequeños sin las condiciones mínimas de salubridad e higiene en los que se apiñaba un gran número de alumnos. Eran, en muchos casos, habitaciones de viviendas particulares y, en ocasiones, cuadras y cámaras con humedad, con ventanas pequeñas y sin aseos ni zonas para el juego. En la escuela de Ribera de Cubas había unos escalones que subían a una cámara que estaba llena de grano. La cámara era de los dueños de la casa de al lado y allí tenían la cebada amontonada. Y ratones había como no te puedes imaginar: ¡montones!

La escuela de Los Pajareles también estaba mal, porque las paredes se caían; aquello tendría tierra y piedra, no tendría ladrillo; el suelo también de tierra, que se levantaba... Estaba muy mal. Lo que pasa es que, de vez en cuando, con tal de que no les quitaran la escuela, los hombres de la aldea iban y echaban un poco de yeso si yo veía que por algún sitio se había caído y los llamaba; luego las mujeres pintaban lo que es la clase, y entonces el aula estaba en condiciones, porque estaba limpia por lo menos. En el suelo le echaron una capa de cemento, porque había unas grietas y unos sitios más altos que otros, y así estaba un poco más decente. Pero el resto de la casa, fatal. Todo aquello fue decisión de los habitantes de la aldea; la delegación no hizo nada.

Eugenia Pérez recuerda que la escuela de Campillo del Hambre era una unitaria, con el suelo de tierra, con telarañas..., y me tuve que poner a limpiarla y adecentarla, porque aquello ¡no era una escuela! [...] Era una construcción de teja vana, con un aula nada más. Tuvimos que estar allí barriendo para sacar mucha tierra y que se quedara encementado. Tenía unas ventanucas y no había ni baño.

De todos los testimonios orales, el de Paquita Moreno ofrece una visión distinta respecto al estado de los locales, especialmente porque la escuela de Pinilla aquel año (1961) era de nueva creación: Era monte todo, todo árboles: un paisaje precioso. Y mirando desde la puerta de la casa al frente, veo una casa tipo chalé, blanca, preciosa, muy bonica:

³⁸ HERNÁNDEZ DÍAZ, José Mª, «La escuela rural...», *Op. Cit.*, p. 123.

era la escuela. Estaba sin estrenar. Era de una sola planta. Tenía un aula, con una hornacina para meter allí una imagen, por si iba alguien a decir misa. El aula, para lo que había por allí, era muy hermosa. Sin embargo, durante la entrevista Paquita recuerda otra de sus estancias al poco de titularse: Villar de Chinchilla, donde había una ventana que daba a un patio pequeño del vecino que fuera dueño de la casa que hacía de escuela, y allí salían las ratas a comer. Les tenía que decir a los niños: «Los desperdicios del bocadillo, a la papelera, que si no las ratas vienen y se lo comen».

Parece, por tanto, que en la mayoría de casos las condiciones señaladas por el MEN en 195639, y que serán analizadas en otro apartado de este trabajo, solo estaban destinadas a las escuelas de nueva construcción, condenando las ya existentes a las condiciones decimonónicas en las que se hallaban. Continuando con ejemplos: en 1958, los locales de Montealegre del Castillo se hallaban desprovistos de luz suficiente por no entrar en ninguno de ellos el sol, teniendo por tanto un aspecto sombrio, siendo todas ellas muy húmedas; dos escuelas de Pozolorente se hallaban instaladas en locales que no reúnen ni el mínimo del mínimo de condiciones de capacidad e higiene; la mixta de Santa Marta (La Roda) se encontraba en un estado semirruinoso; los más de doscientos alumnos y alumnas de Abengribre habían de colocarse en un local habilitado para ello de unos veinticuatro metros cuadrados cada uno y que amenazaba ruina inminente; las condiciones de los locales en Alcadozo resultaban incapaces para el censo escolar; las escuelas de Bienservida no están instaladas en locales adecuados a las modernas normas de enseñanza y prescripciones legales; la de párvulos de Hoya Gonzalo tiene humedad, poca luz y además es insuficiente para los fines destinados; en Villapalacios, la de párvulos ocupa un local ruinoso, y ante la amenaza de hundimiento [...] se hicieron unas obras de adaptación [...] en las cuatro unitarias para instalar allí también la de párvulos; la de niñas de La Gineta se ubicaba en un inmueble urbano propiedad particular que se encuentra en pésimas condiciones de habitabilidad y conservación, debido a su vetustez y abandono; los locales de Higueruela son insalubres e inhabitables; el de Los Chospes no es para la finalidad a la que se le destina sino para vivienda, lo que precisaba realizar ajustes en un

³⁹ Orden de 20 de enero de 1956 por la que se aprueban normas técnicas para construcciones escolares. *BOE* 8 de marzo de 1956.

local de propiedad particular con presupuesto municipal; en Almansa hubo que realizar obras para evitar derrumbamientos inminentes, y en Vianos, dos de las cuatro escuelas existentes se encuentran en pésimo estado, y el de las dos restantes tampoco es bueno⁴⁰.

Otros testimonios orales no hacen sino confirmar las condiciones comentadas. La escuela de Ribera de Cubas era un sitio muy pequeño, afirma Aurora, la maestra. Tenía cuatro escalones para subir a la cámara en los que se sentaban los niños para escribir en sus rodillas. Había alguna mesa y luego había botes en donde nos mandaban la mantequilla y el queso que, cuando se vaciaban o llenos, se sentaban en ellos para ocupar todos los espacios que teníamos. Allí no se podían remover, y había dos o tres mesas grandes bajas, de madera, que estaban con seis o siete alumnos, muy amontonados, con sillas bajitas. Cuando la gente ahora se queja de lo estrechos que están digo: ¡Madre mía, si hubieran pasado lo que pasó aquella gente! Al hablar de las características físicas del aula, Aurora Zárate recuerda que la luz natural entraba por la parte de la puerta, que era de aquellas que se abría con dos hojas, una arriba y otra abajo, y entonces abrías la hoja de arriba para que entrara la luz. Había una pequeña ventana más para allá, y pare usted de contar. Aseos no había. ¡Nada de lavabos! ¡Al campo! Tanto la escuela como la casa de la maestra carecían de luz eléctrica: a mí que me gustaba mucho leer, porque estaba muy acostumbrada a leer de mis tiempos de estudiante, pues me pasaba un candil lleno de aceite a mi habitación cuando me acostaba, y me dedicaba a leer hasta que se acababa. Cuando empezaba a chisporrotear y se acababa el aceite, se me acababa la lectura. El carburo daba la luz muchísimo más clara, pero olía muchísimo, y se te ponía la nariz negra negra. Con el candil también, pero menos.

En el curso 1964-1965, en Los Pajareles había luz eléctrica, pero dependía del agua que tuviera el pantano de La Fuensanta, porque en nuestra casa misma, la encendías y solamente se ponía incandescente el hilillo de la bombilla, pero no alumbraba nada. Cuando había más agua, iluminaba un poquito más, pero en la casa teníamos carburo: teníamos quinqués con los que íbamos de una habitación a otra. [...] En la escuela no nos hacía falta la luz porque yo puse el horario de diez a una, y de tres a cinco; y entonces no nos hizo falta porque entraba el

⁴⁰ Archivo de la Subdelegación del Gobierno de Albacete, Memoria del Gobierno Civil de Albacete, 1958 y 1959.

sol. No me acuerdo siquiera si había luz en la escuela, matiza Soledad Callejas. Su escuela era una casa particular, con una entradica: a la izquierda había una habitación que era la escuela, a la derecha había dos habitaciones; y luego había una puertecilla que era el servicio, que era un garito: abajo había un agujero por donde pasaba una acequia, y aquello era el váter. ¡Y era de los buenos, porque como pasaba la acequia...! ¡Estaba fenomenal! (Ríe). Entonces era de lo mejorcico que había, porque en otros casos había que sacar aquello...

Igualmente, como puede comprobarse en el testimonio de I.C., el estado generalizado de las escuelas de la provincia a las puertas del desarrollismo, y particularmente el de la mixta de La Sierra era verdaderamente lamentable: El edificio escolar no era un edificio escolar: era una casa habilitada para colegio, que el dueño era el del cortijo y se la había cedido a Bienservida para que allí hubiese escuela. Estaba la escuela v, al lado, el molino. Yo tenía un vecino molinero, v va no había nadie más. Aquello no estaba dotado de nada: no había luz, agua, servicios higiénicos... no había nada de nada. [...] Allí biblioteca, medios... de eso no había nada, porque el edificio ya te lo decía todo: ¡si tenías una habitación útil para vivir...! Aquello era la casa de la escuela. La escuela era una habitación grande, con pupitres. Era una única planta, donde estaba el salón grande para el aula, un leñero grandísimo para la leña y luego la cocina y la habitación para dormir. El resto de habitaciones tenían los techos hundidos. La escuela estaba en la ladera del monte: yo pasaba por la puerta pero los que venían por la ladera del monte, si querían, se colaban por el techo. Aquello estaba que los del cortijo de al lado me preguntaron que dónde iba a vivir cuando llegué. Allí no se había quedado nadie desde hacía no sabía cuánto tiempo... como estaba la casa así... Se quedaban en cortijos más allá, o en la casa del pedáneo que les daba alojamiento. Pero eso tenía el inconveniente de que cuando llovía o nevaba estabas a los kilómetros que fuera de la escuela y tenías que ir al colegio... Por eso yo preferí quedarme allí, porque era la forma de tener colegio todos los días. ¡Qué horror...!41

La dotación de materiales pedagógicos en estas aulas también era muy escasa: La clase de Campillo del Hambre tenía una pizarra nada más, detrás de la mesa: una pizarra grande que estaba pintada en la pared y tenía muchos trozos desconchados; cuando querías escribir una

Entrevista a I.C. Febrero de 2012.

cosa continuada... Yo la dividí con una tiza en dos partes: en una escribía para los mayores y en otra para los pequeños. Es que los medios eran espantosos. Estaba acostumbrada a hacer aquí las prácticas en los colegios, en la graduada de la calle Dionisio Guardiola, con un montón de medios y de material, y llegas allí que no hay nada y te encuentras... pues eso. Para mí fue un choque..., recuerda Eugenia.

Los alumnos de Eugenia no tenían libro: era la pizarra y la libreta. Bueno, llevaban pizarrines. Los pizarrines los usaban para copiar. Todos no, pero muchos sí tenían. Era una pizarrica pequeña, con una cuerda y en la punta, una especie de lápiz-tiza, una cosa muy rara. Entonces escribían, y luego escupían: «¡Muchacho, no se escupe!» «Es que no se borra bien!» Y con un trapajo, lo secaban. Con aquello hacían una escritura rústica, para hacer cuentas... Tampoco podían escribir mucho. Respecto a la costumbre de escupir en los pizarrines, Agustín Serrano de Haro en la primera edición de su libro La escuela rural, obra de referencia para el profesorado de este tipo de escuela, ya apuntaba que el único modo de evitar esa atrocidad de borrar con las manos mojadas en saliva era tener siempre una esponja o paño húmedo junto al encerado, además de que cada pizarrita manual estará provista del suyo⁴². ¿Qué vas a hacer? Era la costumbre de ellos, apunta Eugenia.

Al profundizar en el capítulo dedicado a los materiales en la obra de Serrano de Haro, inspector jefe de Primera enseñanza de Jaén, resulta fácil entender la precariedad de recursos con los que contaban las escuelas rurales. Tras hacer todo un alarde de economía de subsistencia escolar, se subraya la opción de prescindir de cualquier recurso, incluida la pizarra, para ser suplidos por la buena voluntad del docente, que bien puede simplificar hasta límites asombrosos esa exigencia implacable del material. Por ejemplo: ante la falta de un mapa para la enseñanza de Geografía, basta con recortarlo de la página de un periódico... ¡Ya está resuelto el gravísimo problema del material de Geografía! O como en el caso de la enseñanza de las ciencias: hay algo de más seguro rendimiento, de más virtud, de más eficiencia que casi todo el material que se vende en el comercio. Es el material que se puede y se debe hacer en la escuela, el que ofrece, sin intermitencias ni restricciones, la naturaleza, maestra y madre... Los materiales para formación religiosa también resultaban de lo más económico a los ojos de este inspector: la naturaleza,

⁴² SERRANO DE HARO, Agustín, La escuela rural, 1941, Madrid, p.57.

obra de Dios; la capilla de la aldea; reproducciones de cuadros de los almanaques y ediciones de los Evangelios *que las hay hasta a veinticinco céntimos*. En cuanto a Física, un tubo de quinqué haría las veces de probeta; con un listón de madera se haría una palanca; unos embudos y una goma para experimentar los vasos comunicantes, y así sucesivamente.

En este sentido, puede que merezca la pena la literalidad del siguiente párrafo de La escuela rural: ¡Qué triste y desconsoladora impresión produce llegar a una escuelita de aldea, a una linda escuelita de aldea que tiene la montaña nevada al fondo, y la huerta olorosa besándole la cara, y el río cantándole la canción eterna de la vida, y escuchar que no se enseña Geografía —o que es muy poca la que se enseña— porque falta material! Pero ¿es que ese aparato enrevesado y absurdo para los chiquillos que se llama esfera armilar ha de tener más virtud intuitiva que el sol durante el día y las estrellas por la noche, que el reverbero de la luz en las faldas del monte, que el espléndido paisaje que se domina desde las cumbres, que el empuje de la vida que brota a torrentes por doquier?⁴³

Serrano de Haro parece querer decir, por una parte, que los maestros que no tenían una escuela bien dotada y efectiva era básicamente porque les faltaba voluntad, que no otras cosas; y por otra, que todo material y recurso educativo, en la escuela rural, resultaba absolutamente secundario, dos ideas alejadas rotundamente de la realidad. Resulta lógico que una escuela no sea solo el material con la que se dota y que el docente, en la educación de entonces, fuese una pieza fundamental para el aprendizaje, la dinamización y la efectividad de la enseñanza. Por otro lado, ha de tenerse en cuenta la difícil situación generada al terminar la contienda y la necesidad de buscar soluciones drásticas a la precariedad absoluta de todo; de ahí que se apelara a la voluntariedad y a las dotes creativas y pedagógicas del maestro, mal pagado y poco reconocido por el Estado, para sacar a flote la enseñanza primaria de nuestro país. Pero es que esta situación, que pudiera parecer extrema por la fecha de publicación del libro (1941), veinte años después, seguirá siendo la misma. En los años sesenta, en la provincia de Albacete hay escuelas sin mobiliario básico — las sillas de los niños, no ya estanterías y armarios para guardar el inexistente material escolar—, hay poblaciones sin locales escolares —las clases se dan en las casas particulares—, por no hablar

⁴³ *Ibídem*, p.46.

del sueldo del maestro rural, y de la atención y valoración por parte del Estado de su labor y de la Educación en general. Sin duda que, en contraposición a este desinterés gubernativo, el trato directo con la gente de la aldea suplió con creces tanta miseria e hipocresía desde las autoridades educativas y las organizaciones afines a la dictadura.

Por si pareciera poco, para cerrar el capítulo sobre el material, el autor de La escuela rural expone su propia experiencia para tratar de convencer a los que a estas alturas no hayan sucumbido a sus artes literarias: Muchas escuelas que habían estado próximas a los frentes se encontraban sin un pupitre, sin un libro, sin un pedazo de papel. ¿Qué habíamos de hacer con ellas? ¿Esperar a tener todo para abrirlas? Esto equivalía casi a la supresión, pues, arrasados los pueblos por el torbellino de la lucha, ¿cuándo tendrían gusto y dinero para rehacer el dulce hogar de los niños? [...] Yo apelé al espíritu patriótico de los maestros: ¡Hay que abrir las escuelas! ¡España lo necesita! Si no tienen material, sin material; si no hay pupitres, que lleven los niños sillas; si no se puede leer ni escribir, no se escribe ni se lee; si no puede tenerse sesión larga, se tiene corta. Para enseñar la ley de Dios y el amor a España, y a quererse como hermanos, y asearse, y a sentir y practicar las normas básicas de moral y de civismo: para todo esto —que es lo único esencial— no hace falta más que un maestro que sepa hacerlo. Pues si tenemos el gran elemento, ¿por qué estar parados, en espera de lo accesorio, de lo accidental, de lo secundario?⁴⁴

No resulta complicado percibir que Serrano de Haro, en su intento de reflejar en su obra una escuela rural equiparable a un entorno bucólico y envidiable, se excedía en palabrería que no conseguía sino señalar aun más —y por defecto— la realidad de la enseñanza rural de nuestro país. Si de la escuela rural española dependía «la verdadera salvación de España», tal y como señala en el prólogo la asesora técnica de la Dirección general de Primera Enseñanza, Josefina Álvarez de Cánovas, ¿por qué durante la dictadura aquella se caracterizó paradójicamente por la dejadez, el desinterés y el abandono? Según la asesora, «la escuela rural tiene muchos encantos, pero el maestro novel, el maestrito de ciudad que jamás ha vivido la vida aldeana, no sabe vérselos». Parece que el propio autor, páginas más tarde, tampoco llegará a apreciar tales encantos al señalar los problemas que le afectaban: ausencia de una

⁴⁴ *Ibídem*, p.58.

preocupación social educativa, brevedad de la vida escolar, irregularidad de la asistencia, exigencia familiar de una cultura mínima, pobreza económica, carencia de colaboraciones⁴⁵... A esto, añadía los prejuicios con los que el magisterio joven se acerca a la escuela rural y el terrible aislamiento que suponía la vida de la aldea. Serrano, como inspector y buen conocedor de la realidad, conoce a la perfección de lo que habla: los maestros no quieren ser destinados a las aldeas y, en palabras suyas, existe una repugnancia general del magisterio a la escuela rural. Ante cualquier atisbo de optimismo que se hubiera generado en algún lector utópico, Serrano de Haro insiste y clarifica hasta términos dogmáticos: no nos forjemos ilusiones: el problema de la escuela rural, tan resobado ya y tan vivo y tan apremiante para una reconstrucción seria y definitiva de la obra española, seguirá sin resolver⁴⁶. Sin embargo, en su intento de hacer un libro descarnadamente objetivo, el autor señala: no es ni siquiera tan triste como la pintan esos espíritus enclenques, incapaces de romper la cáscara de una fruta para sorber los deliciosos néctares que destila. Lo que ocurre es que llevamos dentro los afanes y las inquietudes de la vida moderna y no sabemos paladear los exquisitos manjares del sosiego. ¡Qué delicioso sedante la paz de la aldea para esta civilización enferma, para las almas agotadas de tanto correr y de tanto sufrir!47

Con todo, el medio rural, y en consecuencia su escuela, ofrecía a sus habitantes una serie de ventajas que la mayoría de las fuentes orales consultadas han coincidido en señalar: tanto Mª Pilar Moreno como Eugenia Pérez subrayan como una gran ventaja de la escuela rural la cercanía que las aldeas permitían con sus gentes: allí tenías un contacto enorme con los chiquillos y las familias, podías influir mucho y ellos en ti, porque hay valores que de no estar allí, no los verías nunca: la unión que tienen, la preocupación por las cosas, la solidaridad... Allí cualquier cosa la viven como propia. La enseñanza allí es más cercana, es una enseñanza del día entero, constante, para todo. Camelia Torres destaca de su estancia en Parolís el trato humano y afectivo que recibió: Estás en una aldea, estás perdido, lejos de tu casa, pero ¡estás tan bien acogido, tan cálido!

⁴⁵ *Ibídem*, p.14.

⁴⁶ *Ibídem*, p. 60.

⁴⁷ *Ibídem*, pp. 19 y 20.

Sin embargo, son más las desventajas —señala Eugenia—: la escuela unitaria es muy difícil, dificilísima: hay que hacer en la misma clase tres o cuatro grupos, y a cada uno ponerle una cosa, y estar corrigiendo, y explicando... Soledad Callejas afirma que el estado de la escuela rural a mediados de los años sesenta era muy deprimente. Tenías que echarle mucho coraje, mucho valor porque no tenías de nada. Yo me acuerdo que no había nada de material; entonces, como allí no había tiendas y había que ir a Yeste a comprar, cuando me venía los sábados tenía que comprar el material de los chiquillos: libretas, lápices, papel de seda para hacer unos dibujos... Como no había de nada, tenía que surtirles de todo lo que necesitaran. Hombre, si ellos necesitaban alguna cosa más importante, iban ellos y lo compraban, pero para todas esas cosas... La escuela era pobre pobre pobre; y de material, nada. La mayor desventaja para Ma Pilar es que te encuentras muy sola: yo perdía el contacto con los niños y me encontraba sola, porque con los mayores no podía hablar. Yo tenía mi radio y mis libros, y como no había luz, allí no podías hacer casi nada. ¿Leer? Con candil. Aunque alegrías, también muchas...

La labor social que muchas maestras desarrollaron en sus destinos con los habitantes de las aldeas fue absoluta, sobrepasando los muros de las escuelas y todo ello en estrecha relación con la referencia que a muchos niveles suponía su presencia. Ana María Cifuentes recuerda que en la aldea, estábamos el alcalde pedáneo y yo, porque no había ni cura. La gente me respetó y me quería mucho. Los sábados, como no había clase, les daba catequesis. Luego hacíamos funciones para las misiones: alquilábamos un camión pequeño que nos llevaba gratis, íbamos a La Yunguera, otra aldea que estaba a cinco kilómetros, hacían los chiquillos la función, y lo que recogíamos, lo mandábamos para el Domund. Todos los domingos nos íbamos a La Yunquera, y todas las muchachas que querían se venían: aquello era un gozo para nosotros porque ibamos cantando, con una convivencia... Al salir de misa en La Yunquera, como la gente era tan amable, nos llevaban a su casa a desayunar, y nos volvíamos cantando de nuevo, tan contentas... Y se nos iba la mañana en eso. Por las tardes, paseábamos también y hacíamos algunos juegos. Y así se me pasaron siete años. Nos distraíamos en eso, con la convivencia. Y así lo pasábamos. Mª Pilar Moreno desempeñó un papel semejante en la aldea de Royo-Odrea: Estábamos todo el día riendo; al salir de la escuela, nos íbamos de excursión —como había

varias aldeas recorríamos todo—; todos los domingos, me iba a misa con los jóvenes andando a la iglesia de Ayna, chicos y chicas. Nos íbamos por la mañana temprano y hacíamos cinco kilómetros para ir y cinco para volver, y ¡no nos dejamos ni un domingo! Y el cura, que se hizo muy amigo mío, me pidió que fuera a visitar a las maestras de las otras aldeas que no salían a ningún sitio; y entonces con mi pandilla nos íbamos a visitar las otras aldeas. Labor social hice mucha porque es mi manera de ser, porque me gusta mucho comunicarme con la gente, y allí no había otra cosa que campo...

La admiración, el respeto y la autoridad que los maestros representaban en estos lugares eran otras de las características propias de la vida en la aldea. La maestra era una figura de referencia absoluta, casi la máxima autoridad, junto con el médico, el farmacéutico y el cura. Pero donde no había médico ni cura, como la única de carrera eras tú... [...] Admiraban mucho a los maestros y se respetaban: eras como un ídolo. recuerda Eugenia. Camelia subraya que la vida en la aldea fue muy agradable: eran muy respetuosos. Las maestras estábamos investidas de una «aureola de algo». Yo tenía dieciocho años. Me vestí por primera vez con un traje de chaqueta, unos zapatos con un poquito tacón, para aparentar como más mayor, pero éramos unas crías. Pero como sabíamos más que ellos, el saber es un poder, y el poder se respeta. A Soledad Callejas, le habían advertido que cuando fuera a una aldea iba a tener que saber de todo, y efectivamente: todo lo consultaban, todo te lo preguntaban. Pero yo me integré muy bien [...] y me acogieron: me invitaban mucho a ir a las casas, me relacionaba con toda la gente, con las chiquillas mayores me reunía mucho para hablar, para coser... Y había respeto, pero no ese distanciamiento que se podía tener a lo mejor con las maestras... [...] Yo me sentí muy integrada y querida por la gente de Los Pajareles. Paquita relata su experiencia en Pinilla: Allí la gente era más buena que el pan: abierta, generosa, te trataban como que eras algo importante: ¡la maestra!... ¡Pues si era la primera que vez que tenían maestra! Me invitaban a todas la matanzas de cerdos que había en la época de las matanzas, de casa en casa...

Para Alicia Navarro Ortega, maestra de Cilleruelo en la década de los sesenta y principios de los setenta, la labor de la maestra se extendía más allá de los muros de su escuela: lo importante eran los niños, sus padres y el lugar, y ella se dedicó a todo. Ella durante las horas escolares atendía a los niños, la enseñanza reglada, y una vez que se acababa



Imagen 7. Paseo a La Laguna. Mª Pilar Moreno García y los alumnos de la escuela mixta de La Higuera (Mayo de 1960).

Fotografía propiedad de Mª Pilar Moreno García.

por la tarde, pues aparecía en la escuela todo el que quería. [...] Por la tarde, hasta la noche—dice que había noches que le daban las doce de la noche— estaba dando clase a quien quería aprender, según relatan sus hijas Maribel y Alicia. Tal fue su involucración en la vida y en el desarrollo de la aldea que en el centenario de su nacimiento, en el año 2010, la población de Cilleruelo quiso rendirle un homenaje a ella y a todas las maestras rurales. Tras la propuesta de unos vecinos de la aldea al ayuntamiento de Masegoso, al que pertenece Cilleruelo, de que algún sitio de la aldea llevara el nombre de la maestra, el ayuntamiento aprobó en un pleno que una plaza a la entrada de la aldea se llamara Plaza de Alicia Navarro. Por su parte, los cuatro hijos de la maestra encargaron al artista asturiano Juan Rionda la escultura que preside el lugar, en la que se representa a Alicia dando clase a un niño que escribe en su pupitre y que se calienta con el brasero de ascuas bajo su mesa⁴⁸, y a una niña que

⁴⁸ Este era el medio habitual que los niños usaban para entrar en calor en las escuelas rurales, además de la presencia de las estufas de leña o de cáscara de almendra. Consistía en un bote metálico, habitualmente de conserva, al que se le ponía un alambre que

parece escribir en la pizarra. Una placa a los pies del conjunto recuerda el homenaje a las maestras rurales y el reconocimiento a Alicia como primera maestra del municipio de Masegoso.



Imagen 8. Homenaje a Alicia Navarro Ortega y a las maestras rurales.

Cilleruelo, 23 de mayo de 2010.

Fotografía propiedad de Alicia Navarro Ortega.

Como se ha podido comprobar hasta el momento, los casos analizados son claros ejemplos de que el estado de abandono de las escuelas rurales era más que patente, pero en otras localidades la situación era, si se puede, aun más dramática al ni siquiera existir locales destinados a la enseñanza, con lo que la población escolar quedaba en la más absoluta desatención. Ya no se trataba de las condiciones más que cuestionables de los locales sino de la propia existencia de un espacio escolar en localidades con censo escolar suficiente, como es el caso de algunas aldeas albaceteñas. Esta fue una situación que tuvo lugar en la aldea del término municipal de Balsa de Ves de La Golfilla, hoy desaparecida, que en

hiciera de asa para poder trasportarlo. Cada niño llevaba de su casa su brasero lleno de ascuas al inicio de la mañana, y a la hora del recreo se volvía a las casas para reponer las ascuas.

89





Imágenes 9 y 10. Escultura homenaje a las maestras rurales y a Alicia Navarro Ortega en Cilleruelo. Fotografías y montaje del autor.

1958 no tenía escuela pese a contar con catorce niños y niñas en edad escolar y que, según el alcalde del municipio, carecían de instrucción por falta de medios de enseñanza⁴⁹. Asimismo, en las aldeas de El Berro y Navalengua (Casas de Lázaro) el elevado número de alumnos impedía la enseñanza por falta de locales. Ocurría otro tanto con Horna, Pinilla, Mizquitillas y Pozo Bueno, pedanías pertenecientes a Chinchilla de Montearagón, que igualmente carecían de escuela.



Imagen 11. Escuela mixta de La Sierra (Bienservida), años 60. Fotografía propiedad de I.C.

Ante tal situación, algunos ayuntamientos, en ocasiones incluso con el visto bueno de la Inspección, llegaron a habilitar como espacios escolares los locales construidos como casa-habitación para los maestros que no se encontraban ocupados por estar estas aulas sin proveer, lo que supuso que los maestros destinados a esas localidades posteriormente se encontraran sin vivienda y que dicha situación, junto a otras muchas, agravara otro mal endémico de la enseñanza primaria en nuestra provincia: la permanencia de los maestros en esas localidades. Sendas órdenes

⁴⁹ Archivo de la Subdelegación del Gobierno de Albacete, Memoria del Gobierno Civil de Albacete, 1958.

de 1954⁵⁰ y de 1956⁵¹ prohíben tales creaciones, pero parece ser que ante la falta de escuelas y las condiciones de las existentes, se hacía caso omiso a estas legislaciones puesto que en 1960⁵² volvieron a dictarse —a recordar más bien— normas similares al agudizarse este fenómeno.

Para intentar paliar esta situación más que preocupante, el gobierno publicará varias normativas con el fin de regular todo un plan de construcciones escolares programadas en un plazo mínimo de diez años, una medida que debido a la amplitud que supuso en el tiempo y a la complejidad de sus trámites va a ser tratada con mayor profundidad en el siguiente apartado de esta investigación.

5.3. La década de las construcciones escolares

La Ley sobre Construcciones Escolares⁵³ fue publicada en diciembre de 1953 con el fin de dotar de medios económicos y de gestión administrativa la realización graduada de escuelas, ya que numerosísimos municipios no contaban con edificios escolares adecuados y las cifras disponibles en los presupuestos del Estado para este fin eran totalmente insuficientes. La ley además solicitaba la colaboración conjunta de toda la sociedad (diputaciones, ayuntamientos, organismos del movimiento, instituciones eclesiásticas, entidades particulares) al ser *una cuestión que no puede ser resuelta a cargo exclusivo del Estado*.

Aun así, la obligación de construir, dotar y reparar las escuelas correspondía al Estado, quien se comprometía, con arreglo a planes anuales, a aportar los medios suficientes para construir no menos de mil anuales con viviendas para maestros en un plazo no inferior a diez años. Con independencia de por cuenta de quién se construyeran, la ejecución de los edificios destinados a enseñanza primaria⁵⁴ podría realizarse mediante financiación exclusiva (del MEN o de entidades locales, públicas o particulares), a través de convenios entre las entidades municipales y

⁵⁰ *BOE* de 4 de abril de 1954.

⁵¹ *BOE* de 11 de septiembre de 1956.

⁵² *BOE* de 2 de septiembre de 1960.

⁵³ *BOE* de 24 de diciembre de 1953, p. 7570 y ss.

⁵⁴ El artículo 1 de la orden de 23 de julio de 1955 (*BOE* de 26 de septiembre de 1955) considera como construcciones escolares las escuelas de magisterio, las escuelas nacionales de enseñanza primaria, los campos de deportes de las mismas, las viviendas de los maestros y cuantos otros sirvieran a los mismos fines.

el Estado, o por las juntas provinciales. Las subvenciones que el Estado concedía a través de los convenios con los ayuntamientos o a través de las juntas provinciales fijaban un máximo de sesenta mil pesetas por unidad docente y de cuarenta mil por vivienda de maestro. Para el plan de 1958, las subvenciones se ampliaron a setenta y cinco mil por unidad docente y cincuenta mil por vivienda⁵⁵. Ejemplos de estos convenios son los realizados entre el Estado y la Diputación provincial de Albacete en 1953⁵⁶, y el del MEN y el Ayuntamiento de nuestra ciudad en 1957⁵⁷. Según el primero, para resolver con rapidez el problema de las edificaciones escolares, el Estado subvencionaría el 50% de las obras v viviendas que fueran precisas en la provincia, algo sin duda pretencioso e irreal, dadas las situaciones y condiciones que venimos comentando. En todo el decreto se da cuenta de la partida presupuestaria destinada a este convenio, aunque sí se señala que deben ajustarse a los módulos establecidos por la Dirección General de Enseñanza. Según el convenio firmado en 1957, el Estado se comprometía igualmente a subvencionar el 50% de las obras de construcción, adaptación y reforma dentro del plan aprobado para 1958 en nuestra capital, y el Ayuntamiento al resto del porcentaje más el importe de los solares necesarios, algo sin duda mucho más ajustado a las posibilidades económicas de MEN.

Pese a ciertas iniciativas estatales, fue a las corporaciones locales a las que correspondió toda la gestión de la mayoría de las construcciones y la aplicación de esta ley, resultando una obligación de los municipios la aportación de los solares, la consignación de créditos y la conservación y mantenimiento de los inmuebles. Los municipios de mil o menos habitantes quedaban exentos de toda aportación económica. Para toda esta gestión, se constituyeron en cada capital de provincia las Juntas provinciales de Construcciones Escolares⁵⁸, más cercanas e inmediatas a

Decreto de 18 de octubre de 1957. BOE 30 de octubre de 1957.

⁵⁶ *BOE* de 1 de julio de 1953.

⁵⁷ *BOE* de 12 de febrero de 1957.

⁵⁸ Estaban formadas por el gobernador civil como presidente, el presidente de la Diputación Provincial como vicepresidente, el alcalde, el procurador en cortes representantes de los municipios, los alcaldes de dos localidades, un mando de la Delegación de Educación de Falange, el delegado de Hacienda, un arquitecto escolar, un representante de la Iglesia, un representante de los establecimientos de crédito y Cajas de Ahorro, el inspector jefe de Enseñanza Primaria, el inspector médico escolar, un director de un grupo escolar, dos vocales de libre designación del MEN, y el delegado administrativo de Enseñanza Primaria, que actuaba de secretario. Esta comisión actuaba de pleno o

las necesidades y a las aportaciones materiales y personales de múltiples procedencias.

A la vista de los planes provinciales, el MEN distribuía los créditos presupuestarios entre las juntas provinciales para cada ejercicio económico, y las juntas se encargaban de ordenar los gastos correspondientes y de intentar estimular la colaboración de distintas entidades y particulares en la construcción. El plan mínimo de construcciones de cada provincia para el año siguiente era elevado al MEN por cada junta provincial, debiendo señalar las necesidades concretas de cada avuntamiento, además del orden de preferencia, en el que se tenía en cuenta la aportación económica mayor por parte de las entidades interesadas⁵⁹. Este criterio suponía una desventaja para los municipios con escasas posibilidades económicas, en función de las cuales se hacían las aportaciones para las construcciones escolares. Ha de considerarse la desigualdad entre unos municipios y otros, si bien, tal y como ya se ha comentado, los de censo inferior a mil habitantes estaban exentos de dichas aportaciones, siendo el Ministerio el que garantizaba la creación de escuelas en localidades en situación de pobreza o en otras por sus peculiares condiciones —de censo y, por tanto, económicas— tras la debida cesión por el ayuntamiento de los terrenos para las edificaciones⁶⁰. Sin embargo, a partir de 1957⁶¹ se autorizó a las juntas provinciales a conceder subvenciones por escuela y vivienda a los municipios de censo inferior a cuatrocientos habitantes.

Sin embargo, aunque los ayuntamientos solicitaban a la Junta provincial de Construcciones Escolares la ayuda económica para tal fin, la construcción definitiva dependía del presupuesto municipal disponible, existiendo casos de municipios que tuvieron que renunciar a las nuevas construcciones por la imposibilidad de aportar el porcentaje de capital municipal obligatorio. Tal es el caso de Lié-

en Comisión Permanente, constituida por el presidente, el delegado de Hacienda, el inspector jefe de Enseñanza Primaria, el vocal representante de los establecimientos de crédito y Cajas de Ahorro, el arquitecto escolar y el delegado administrativo.

⁵⁹ Art.º 5 de la Orden de 23 de julio de 1955 sobre nueva redacción la Orden Ministerial de 27 de agosto de 1954, de construcciones escolares. B.M. 26 de septiembre de 1955.

⁶⁰ Art.º 3 Orden 23 de julio de 1955.

⁶¹ Decreto de 22 de febrero de 1957 sobre la creación de la Junta Central de construcciones escolares y régimen de las provinciales. *BOE* 17 de marzo de 1957.

tor en 1958, a cuyo ayuntamiento le correspondía aportar la cantidad de 58 104,24 pesetas para poner en práctica el proyecto de reforma y ampliación de los centros existentes, cuyo presupuesto total ascendía a 115 367,07 pesetas, por lo que hubo que renunciar a la construcción⁶². Lo mismo sucedió en Fuentealbilla, tras haber aprobado el ayuntamiento la construcción de seis escuelas y de seis viviendas para maestros dentro del plan trienal de obras de 1957-1959, además de haber aportado el solar para tal construcción; sin embargo, al tener que hacer las aportaciones en metálico, como se nos exigía, tropezamos con el imposible: ni contamos con dinero ni con el crédito necesario para poder obtener un préstamo de unas 200 000 pesetas para ello y la concesión de un número largo de años para amortizarlo⁶³.

Algo similar ocurrió en Paterna del Madera al solicitar a la JPCE la construcción en 1958 de un grupo escolar en el casco de la población, además de las escuelas de las aldeas de Río Madera, Casa Rosa, Catalmarejos, Casa Nueva y Tortas. Mientras que en 1958 el ayuntamiento ofrecía una aportación en metálico consistente en el 30% de ejecución de las obras, además del solar para el grupo escolar, al año siguiente el municipio no cuenta hoy día con fondos para realizar estar obras, como tampoco para edificar un grupo escolar compuesto de cuatro escuelas, dos para niñas y dos para niños, con sus correspondientes viviendas para los profesores, que se supone importaría sobre un millón de pesetas, cuya mejora es considerada de gran necesidad para este pueblo.

Dada la situación, toda voluntad era poca. Los vecinos ponían a disposición del ayuntamiento lo único de lo que disponían en aquellos tiempos, con todo el esfuerzo que ello suponía: en unos casos realizaban aportaciones económicas; en otras, llegaron a brindar mano de obra gratuita. Por ejemplo, el alcalde de Fuentealbilla propuso en 1958 aportar el solar y en prestación personal y de transporte una suma igual a la que represente, con arreglo al proyecto que se apruebe, el porcentaje obligatorio para el municipio. El alcalde de Golosalvo sigue los mismos pasos: ofrece el solar y la aportación necesaria y gratuita de trabajo de todos los vecinos de esta localidad [...], no

⁶² Archivo de la Subdelegación del Gobierno de Albacete, Memoria del Gobierno Civil de Albacete, 1958.

⁶³ Archivo de la Subdelegación del Gobierno de Albacete, Memoria del Gobierno Civil de Albacete, 1959.

pudiendo este municipio aportar cantidad alguna en efectivo por ser sumamente pobre.

El pueblo de Minaya recurrió en 1959 a realizar una colecta entre sus habitantes con arreglo a sus posibilidades: cada vecino prestaba al ayuntamiento cantidades de dinero no inferiores a mil pesetas, con carácter reintegrable pero sin interés. Dada la unanimidad con la que respondió el pueblo entero al llamamiento de su alcalde, consiguieron realizar el ingreso a la JPCE dentro del plazo previsto.

El alcalde de Fuenteálamo también solicitó ayuda económica de su pueblo, siendo *muy necesario que todos los vecinos hiciesen un gran esfuerzo también para que todo cuanto antecede con la gran ayuda del Estado pueda convertirse en una realidad*, ya que el consistorio no contaba con presupuesto para saldar las primeras obligaciones económicas que suponía el plan de construcciones. Esta situación supuso la retirada del proyecto para construir un grupo escolar de ocho escuelas y ocho viviendas, de modo que las obras no pudieron comenzar.

En Navas de Jorquera, en 1958 se adquirió un solar por valor de cuarenta y siete mil pesetas para la creación e instalación de nuevas escuelas que supuso tal esfuerzo económico a la localidad que los propios concejales llegaron a comprometerse con las vendedoras del solar a pagar ellos mismos su importe en el caso de que el ayuntamiento no pudiera correr con el gasto. Finalmente fue la aportación voluntaria de los vecinos la que posibilitó tal compra.

En 1959, para la construcción de dos escuelas en Pozohondo y una en la aldea de Nava de Abajo también hubo que recurrir a los habitantes de ambas localidades que respondieron satisfactoriamente, con la esperanza de ver algún día una educación para sus hijos con las mínimas condiciones. Férez igualmente consiguió recaudar de sus vecinos las sesenta mil pesetas que le correspondía aportar a su ayuntamiento para la construcción de dos escuelas y dos viviendas para maestros. Yeste financió las obras escolares en nueve caseríos de su término municipal con la aportación vecinal de setenta mil pesetas.

En contraposición a estas situaciones económicas de los ayuntamientos, se hallan los casos de localidades como Hellín o Villarrobledo, mucho más solventes y con un superávit económico que permitió que entre 1958 y 1959 se inauguraran cuarenta y dieciocho centros en cada localidad respectivamente, todo ello sin contar las previstas en los planes de esos años.

Volviendo a la ley, ha de señalarse que gracias a ella, la construcción escolar fue considerada como una obra de carácter social, de modo que las entidades de crédito que invertían parte de sus beneficios en atenciones sociales, destinaban un porcentaje de estos, fijado por el Ministerio de acuerdo con las necesidades, para la financiación de construcciones escolares en ámbitos rurales⁶⁴. Asimismo, se contempló como obligatoria la previsión de viviendas (casa-habitación) para los maestros en los nuevos proyectos, algo que se fue incumpliendo progresivamente⁶⁵, así como reservar el espacio necesario para construir escuelas en los ensanches de los núcleos urbanos y en grandes grupos de viviendas en función de la densidad de población prevista.

Lo cierto es que cinco años después de la publicación de la Ley sobre Construcciones Escolares, la situación continuaba siendo una de las preocupaciones educativas de las autoridades. Santiago Guillén Moreno⁶⁶, gobernador civil de Albacete, así lo recoge en las memorias de los años 1958 y 1959, a poco menos de dos años para concluir el quinquenio, al igual que los alcaldes de muchos municipios albaceteños en sus memorias parciales, cuando al hablar de la Educación Primaria señalan la falta de escuelas y de las condiciones de las ya existentes como un hecho más que significativo del estado de la Educación Primaria en la provincia. Concretamente, en 1958 se crearon alrededor de ciento cuarenta nuevas escuelas, de las cuales veintisiete eran de plano ordinario (edificios nuevos) y ciento veinte de las llamadas «escuelas de urgencia». El gobernador civil, escrupuloso conocedor de la situación educativa en la provincia de Albacete ya que ostentaba la presidencia de todos los organismos educativos del momento, señala no sin cierto optimismo el detalle de las construcciones escolares en la provincia durante ese año: tres grupos escolares con un total de treinta y seis aulas en Albacete capital, un grupo escolar de cinco secciones en Albatana, uno de seis grados en Tobarra, dos grupos escolares con tres secciones en Almansa, uno con ocho secciones en Ayna, otro de cinco con viviendas en Pozuelo, un grupo escolar en Barrax, otro similar en Bogarra, cuatro escuelas

 $^{^{64}}$ Art.° 21 de la Ley de 22 de diciembre de 1953 sobre construcciones escolares. BOE de 24 de diciembre de 1953.

⁶⁵ PERALTA, Juan, La escuela..., Op. Cit., p.107.

⁶⁶ Sucesor de Francisco Rodríguez Acosta. Fue nombrado gobernador civil por decreto de 2 de febrero de 1956 (*BOE* de 11 de febrero de 1956, p. 975) y cesó en su cargo el 13 de julio de 1962 (*BOE* de 19 de julio de 1962, p. 10096).

en Caudete, dieciocho en Villarrobledo, dos con viviendas en Cenizate, dos en Montalvos y dos en La Roda, una con vivienda en Cotillas, cuarenta y dos de urgencia en Hellín, dos en Munera, dos en aldeas de Peñascosa, un grupo escolar de tres secciones y una mixta con vivienda en Villaverde de Guadalimar, nueve en caseríos de Yeste, además de la reedificación de escuelas en Minaya⁶⁷.

De todo el conjunto de obras realizadas en 1959, Guillén Moreno destaca como más importantes la iniciación de las obras de seis escuelas con viviendas en Bienservida; la terminación de un grupo escolar en Tarazona de La Mancha; la construcción de dos con vivienda en Cenizate, en Peñascosa y en La Roda; de una con vivienda en Madrigueras y en Molinicos; de dieciocho con cuatro pabellones en Villarrobledo; de un grupo escolar en Corral Rubio; de un grupo escolar prefabricado para seis escuelas con pabellón sanitario en Montealegre del Castillo, y de nueve en caseríos de Yeste⁶⁸.

Pese a este aparente y largo inventario de puestas en marcha y de terminaciones de construcciones escolares, la falta de aulas y locales es, en palabras del propio gobernador, un problema endémico que sufren todos los municipios españoles en estos años, algo de lo que nuestra provincia tampoco se salva. Sin embargo, a excepción de las memorias parciales de cada ayuntamiento, en cuyo caso algunas sí que aluden con detenimiento a la verdadera situación por la que pasan sus escuelas, el gobernador aborda el problema casi de manera indirecta e intenta desviar la atención de la gravedad subrayando el ingente esfuerzo del Estado a través del Ministerio de Educación para resolverlo y el poderoso avance en su resolución llevado a cabo con la puesta en funcionamiento de setenta y ocho nuevas escuelas y con la construcción de otras veinte en nuestra provincia durante 1959. Tampoco duda en plasmar en sus memorias los más de treinta y ocho millones de pesetas en subvenciones que nuestra provincia había recibido desde el inicio de la ejecución del Plan de Construcciones Escolares, lo que había permitido además la aprobación de la segunda fase del plan por parte del MEN, referida a la sustitución de las defectuosas.

⁶⁷ Archivo de la Subdelegación del Gobierno de Albacete, Memoria del Gobierno Civil de Albacete, 1958, pp. 5-9.

⁶⁸ Archivo de la Subdelegación del Gobierno de Albacete, Memoria del Gobierno Civil de Albacete, 1959, pp. 8 y ss.

Una lectura minuciosa de las memorias de cada municipio de los años 1958 y 1959 corrobora cómo las memorias del Gobierno Civil llegaron a convertirse en un sinfin de enumeraciones de construcciones solicitadas, iniciadas y —las menos— terminadas. De los ochenta y seis ayuntamientos que forman el cuerpo de las memorias del Gobierno Civil, sesenta y tres (73,3%) señalan en sus memorias parciales la grave situación de la enseñanza en sus términos municipales y la necesidad urgente de construcciones escolares. En este sentido ha de volverse a dudar de la estadística, ya que algunos consistorios no hacen alusión alguna a la cuestión educativa (como Alborea), otros son sumamente escuetos (como Tobarra, Villatoya o Villaverde de Guadalimar) y otros, como Abengibre, no señalan haber solicitado construcciones pese a la situación gravísima que reflejan y a la falta de locales, materiales y maestros que su alcalde manifiesta. Esta ausencia de datos enmascara los resultados aquí obtenidos, pues mejora, aunque solo en parte, el panorama educativo de entonces. Asimismo, en los dos años de las memorias se inauguran ochenta y dos escuelas y seis viviendas, muy poco significativo si se comparan con las doscientas setenta aulas y las doscientas trece viviendas para maestros solicitadas. Igualmente ha de tenerse en cuenta que solo se barajan los datos reflejados en las memorias del Gobierno Civil, por lo que han de considerarse como estimaciones. De lo que no cabe duda es del altísimo número de solicitudes tramitadas en estos años.

Pese a que el plan se suponía con mayores medios, con más amplias perspectivas y con mayor agilidad que cualquiera de los acometidos en otras épocas distintas, finalmente resultó más costoso y no tan ejemplar ni modélico como en su principio pretendía. La situación era tan extrema que pasados tres años de la aprobación de la Ley sobre Construcciones Escolares, el panorama no era nada halagüeño, tal y como afirma el propio Franco en el preámbulo de una nueva ley:

«No solo una cantidad abrumadora de nuestras escuelas funcionan en locales inadecuados, sino que muchas carecen de ese local, a cuyo número hay que añadir las necesarias para acoger a los cuatro mil quinientos niños que por aumento de la población se nos incorporan cada año. Por otra parte, las consignaciones actuales para material escolar son absolutamente exiguas y no permiten atender las necesidades de los nuevos centros. [...] Como

estos problemas se agigantan a medida que pasa el tiempo haciéndose cada día más apremiantes y difíciles no puede demorarse más el abordarlos⁶⁹».

Por esta razón, el Gobierno buscó una solución alternativa y drástica: autorizar una emisión de deuda por la cantidad de dos mil quinientos millones de pesetas para desarrollar el Plan de Construcciones Escolares, un plan progresivo de construcciones durante cinco años, que comenzaría gradualmente con la inversión de tres mil millones en el año 1957 para terminar invirtiendo setecientos millones en 1961. Las cantidades asignadas para cada año eran destinadas a la construcción, reforma, adquisición y reparación de instalaciones.

Si la situación de por sí era difícil, la ley de 17 julio de 1956 era infinitamente más arriesgada que la propia de construcciones escolares, al limitar a cinco años la solución al grave problema de la falta de escuelas, hasta el punto que no se verá atenuado hasta los inicios de la década de los setenta. O lo que es lo mismo: en los primeros años a partir de la publicación del plan, apenas pudieron empezar a ponerse en marcha las primeras acciones, principalmente organizativas y económicas, dado el estado de la enseñanza primaria en todo el país.

5.4. Las construcciones escolares en Albacete

Pese a que en el apartado anterior se ha adelantado mucho sobre las construcciones escolares en nuestra provincia, en este se tratarán con mayor detenimiento algunos aspectos locales.

En algunos casos, la escuela se proyectaba y se construía según los cánones de las instrucciones gubernamentales, en cuyo caso la característica era la repetición de modelos constructivos tanto por arquitectos municipales como ministeriales. Todos estos edificios, en realidad, se parecen mucho unos a otros y juegan con los mismos elementos en su composición, siguiendo el modelo constructivo de los años 20 y 30⁷⁰:

⁶⁹ Ley de 17 de julio de 1956 por la que se autoriza la emisión de deuda por la cantidad total de 2500 millones de pesetas, con destino a un plan quinquenal de construcciones escolares. *BOE* de 18 de julio de 1956.

⁷⁰ LLANO DÍAZ, Ángel, «Notas sobre el espacio escolar rural en Cantabria (1850-1936)» en *Cabás*, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, Cantabria, 2009, p. 1.

el aula o las aulas, el porche, los retretes, los urinarios, los lavabos, el patio o campo escolar, un vestíbulo, un aula guardarropa y el despacho del maestro.

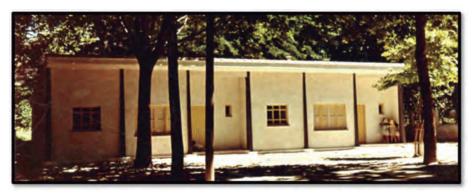


Imagen 12. Escuela rural prefabricada de Alcalá del Júcar. Fuente: AHP de AB. Sig. 34299/3.

A raíz del Plan de Construcciones escolares, el MEN podía convocar cada cinco años un concurso entre arquitectos para premiar dos proyectos por cada tipo de agrupación (mixta, unitaria, graduada, grupo escolar, etc.). En Albacete, las escuelas que se construyeron en las décadas de los cincuenta y los sesenta correspondían a una doble tipología, siguiendo los proyectos elaborados por el arquitecto escolar Julio Carrilero Prat, con un proyecto presentado en noviembre de 1952⁷¹, y por Carlos Belmonte González, arquitecto municipal de Albacete desde 1919 hasta 1927 y arquitecto provincial para la Diputación de 1928 hasta 1961.

Los modelos constructivos eran lineales y agrupados (poligonales). En los conjuntos lineales, se construían varias aulas que se hallaban dispuestas unas a continuación de otras, dando las puertas al exterior o a un pasillo central que servía de acceso. En el caso de unitarias o de las mixtas, el modelo constructivo era el mismo, pero con una sola nave que hacía las funciones de aula. A la entrada se encontraban los servicios. A esta tipología corresponden las escuelas rurales proyectadas por Carlos Belmonte para el término municipal de Yeste, construidas entre 1957 y 1963⁷².

⁷¹ *BOP* 27 de marzo de 1959.

PERALTA, Juan, La escuela en..., Op. Cit., p.109.



Imagen 13. Escuela de Higueruela, construida por el plan de 1958 e inaugurada en 1961. Fuente: AHP de AB. Sig. 34299/2.

Otro modelo en la provincia de Albacete y que proliferó mucho en la década de los sesenta es el llamado prefabricado o de urgencia, diseñado también por este arquitecto albaceteño para escuelas provisionales graduadas, unitarias y mixtas en toda la provincia. Muchas de estas, tras la solicitud de un proyecto posterior —como en Peñas de San Pedro en 1958⁷³— se convertían en definitivas. Este es el caso también de la escuela del barrio del Pino de Hellín, de las mixtas de Agra y de Las Minas⁷⁴ (Imagen 14) y de la de La Horca, todavía en pie.

⁷³ Archivo de la Subdelegación del Gobierno de Albacete, Memoria del Gobierno Civil de Albacete, 1958.

⁷⁴ Las escuelas mixtas de Agra y Las Minas se crearon provisionalmente por la orden de 5 de abril de 1952 (*BOE* de 15 de abril de 1952) gracias al compromiso de las corporaciones municipales —el ayuntamiento de Hellín— de atenderlas en cuanto a instalaciones y funcionamiento. El MEN consignó la partida presupuestaria correspondiente para pagar las plazas de las maestras destinadas a estas dos aldeas y la Junta Municipal de Enseñanza de Hellín, en su sesión de del 30 de abril, elaboró y remitió



Imagen 14. Escuela de la pedanía hellinera de Las Minas. Años 60. Fuente: Fondo fotográfico del Archivo Municipal de Hellín.

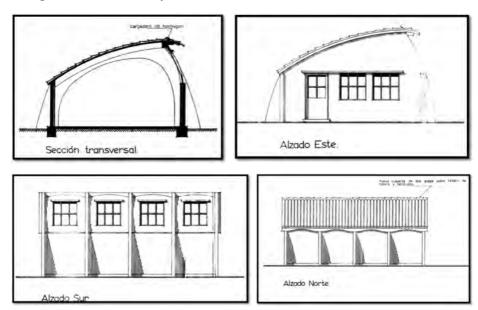
A continuación, se pueden observar los planos⁷⁵ exteriores realizados por Carlos Belmonte para el proyecto genérico de conversión en definitivas de algunas escuelas provisionales de la provincia, concretamente en el año 1960, que siguen un modelo constructivo muy común en nuestra provincia durante esta década. Como se puede comprobar al comparar los planos con la fotografía superior, la tipología es prácticamente la misma, si bien varían los accesos y algún vano que se añade quizá con intención de aumentar la entrada de luz natural al aula.

Muchas de las construcciones se adjudicaban mediante concursossubasta publicados en el *BOP*. Así, en los años intermedios del quinquenio (1958-1960), se publican estos anuncios de subasta de las obras de escuelas y viviendas para maestros de toda la provincia, a excepción de

a la Inspección las relaciones de mobiliario y material escolar con los que habían de equiparse dichas escuelas. En la parte final de este trabajo volveremos a tratar ambas escuelas pues, junto a otras muchas, fueron dos de las estuvieron cerradas en 1958 y parte de 1959 por no existir maestras interinas dispuestas a ello.

⁷⁵ Archivo municipal de Hellín. Sig. C_00159_010.

1960 en el que no se publica ninguna. Las subastas de 1958 y 1959 se recogen en las tablas 5 y 6.



Proyecto genérico de conversión en definitivas de escuelas provisionales. Fuente: Archivo Municipal de Hellín. Imágenes restauradas digitalmente por el autor a partir de los originales.

FECHA BOP	Nº ESCUELAS	Nº VIVIENDAS	LOCALIDAD
		1958	
23-4-1958	2	2	Peñarrubia (Elche de la Sierra)
23-4-1958	2	2	Santa Marta (La Roda)
09-6-1958		J	Montalvos
18-6-1958	2	2	Cotillas

Tabla 5. Subastas de construcciones escolares anunciadas en el BOP de Albacete en 1958. Fuente: Boletín Oficial de la Provincia. Elaboración propia.

Como se puede comprobar, el año 1959 es el año de las construcciones escolares, tanto de aulas como de viviendas para maestros. Sin embargo, no todas las que se emprendieron aparecieron subastadas en el *BOP*, pues según las memorias del Gobierno Civil en 1958 y 1959 se construyeron alrededor de doscientas setenta escuelas, de las cuales unas ciento cuarenta se realizaron en 1958. Sin embargo, en el *BOP* de ese año tan solo aparecen las subastas de seis, mientras que en el de 1959 se publicaron unas noventa.

FECHA BOP	Nº ESCUELAS	Nº VIVIENDAS 1959	LOCALIDAD
20-02-1959	2	2	Peñarrubia (Elche de la Sierra)
27-03-1959		6	Ayna
20-07-1959	4	_	Liétor
20-07-1959	3	_	Bonete
20-07-1959	2	2	La Felipa (Chinchilla)
20-07-1959	1	1	Pozo de la Peña (Chinchilla)
20-07-1959	1	1	Pinilla (Chinchilla)
20-07-1959	2	2	Cenizate
22-04-1959	6		Ayna
22-07-1959	5	4	Higueruela
22-07-1959	2	2	Peñarrubia (Elche de la Sierra)
02-11-1959	2	2	Valdeganga
02-11-1959	1	1	Jorquera
02-11-1959	2	2	Anorias (Pétrola)
02-11-1959	2	3	Pozohondo
02-11-1959	1	1	Nava de Abajo
02-11-1959	1	1	Fuensanta
02-11-1959	6	2	Casas de Ves
02-11-1959	3	1	Abengibre
02-11-1959	6	6	Minaya
02-11-1959	2	2	Villamalea
02-11-1959	1	1	Villa de Ves
02-11-1959	2	4	Villar de Chinchilla
02-11-1959	3	3	Lezuza
02-11-1959	4	4	Villalgordo del Júcar
02-11-1959	1	1	La Recueja
	1	1	Pozolorente
02-11-1959		8	Barrax
02-11-1959		3	Villarrobledo
02-11-1959			
02-11-1959	2	2 2	La Gineta Munera
02-11-1959	2 2	2	THE PROPERTY OF THE PARTY OF TH
02-11-1959			Alcaraz
02-11-1959	2	3	Casas de Lázaro
02-11-1959	1	1	Navalengua
02-11-1959	1	1	El Berro
02-11-1959	1	1	Letur
02-11-1959	2	2	El Ballestero
02-11-1959	2	2	Viveros
02-11-1959	1	1	Vicorto (Elche de la Sierra)
02-11-1959	2	3	El Salobre
02-11-1959		2	Reolid
02-11-1959	2	2	Férrez
02-11-1959	2	2	Ontur
02-11-1959	_	1	La Dehesa (Riópar)
02-11-1959	-	2	Paterna del Madera
02-11-1959	-	4	Liétor
02-11-1959	-	2	Molinicos

Tabla 6. Subastas de construcciones escolares anunciadas en el BOP de Albacete en 1959. Fuente: Boletín Oficial de la Provincia. Elaboración propia.

La creación de escuelas no era un proceso sencillo pues suponía poner a favor de la educación no pocos factores excesivamente heterogéneos: económicos (superávit en los ayuntamientos, concesión de ayudas estatales dentro de los planes de construcciones escolares, dotación de material pedagógico y de personal docente), burocráticos (subasta de las obras, publicación de las mismas, concursos de traslados y petición de destinos de los maestros), etc.; es decir, los procesos eran poco ágiles y funcionales. Sirva de ejemplo: las obras se subastaban (con lo que suponía en cuanto a plazos de publicación, convocatoria, resolución y adjudicación) una vez que se había realizado el ingreso de la aportación municipal reglamentaria; la dotación de material se realizaba a través de la apertura de un expediente al terminar las obras, y solo entonces eran ofrecidas a los maestros en concurso de interinos. El paso obligado por todas estas fases legales y burocráticas supuso un verdadero retraso en la solución al problema escolar de nuestra provincia, pese a que las necesidades fueran urgentes e inmediatas. En algunos casos, la construcción de escuelas se dilataba más de dos años, tal y como ocurrió con la graduada para niños en Madrigueras, cuya construcción fue solicitada y concedida dentro del plan de 1957-1958, pero que a principios de 1959 solo había visto publicarse la subasta de su construcción. Pasado un año, en enero de 1960, la escuela estaba construida pero sin funcionar, puesto que entonces era necesaria la puesta en marcha de todo el proceso para dotarla de maestra. En 1958, en Molinicos continuaba sin construirse un grupo escolar con cinco aulas y cinco viviendas para los maestros, a pesar de que el señor arquitecto escolar Julio Carrilero Prat tiene redactados los proyectos y presupuesto. Por lo visto se demora la tramitación de la documentación o no ha podido ser liberada la cantidad que el Estado ha de aportar a estas construcciones⁷⁶.

Por esa razón, además de las señaladas en este apartado, a finales de los años cincuenta en la provincia de Albacete eran muy pocas las localidades que tenían edificios escolares construidos por la administración ex profeso para la enseñanza. La nota dominante fue que el número de edificios escolares resultaba insuficiente para atender la demanda existente en determinadas poblaciones, por lo que muchos ayuntamientos (Alcadozo, Fuentealbilla, Fuenteálamo, La Gineta, Golosalvo, Higueruela, Hoya

Archivo de la Subdelegación del Gobierno de Albacete, Memoria del Gobierno Civil de Albacete, 1958.

Gonzalo, Lezuza, Masegoso, Povedilla, Robledo, Valdeganga y Villapalacios) tuvieron que seguir utilizando el régimen de alquiler de locales y naves que no reunían condiciones. El local que hacía las veces de escuela en Ribera de Cubas *era del mismo matrimonio donde yo estaba hospedada, que me cobraban ocho pesetas diarias, que no era nada, y comía y todo allí... una casa que tenían al lado y que se la dejaron a Educación. Bueno, ellos cobrarían por aquello, recuerda Aurora Zárate.*

A las condiciones que las cámaras o las habitaciones de viviendas particulares ofrecían como espacio escolar, ha de añadirse el desembolso económico que esto suponía anualmente a los ayuntamientos. En este sentido, el alquiler de los locales «escolares» de la localidad de Fuenteálamo supuso a su ayuntamiento en 1958 el triple (nueve mil pesetas) de los gastos que generó la calefacción de los mismos (tres mil pesetas). En Masegoso, a excepción del local que ocupaba la escuela unitaria de niños en el casco del pueblo, los demás eran propiedad de particulares, siendo lo mejor que hay, pero sin que reúnan las condiciones mínimas para el fin a que se destinan, y de ahí la imperiosa necesidad de la construcción de escuelas y viviendas para maestros. El alcalde de Higueruela también deja constancia de lo mismo: como los locales escuelas propiedad de particulares son insalubres e inhabitables por no reunir ninguna de las condiciones que demandan las disposiciones, este ayuntamiento solicita la construcción por el Estado de un grupo escolar... Ya en los años sesenta, las escuelas de Tiriez ocupaban cámaras de una vivienda particular, con los techos agrietados, ventanas que no cerraban y poca iluminación. Y se podría seguir.

Una vez analizadas las características de las infraestructuras escolares, la ley que debía regular las construcciones y las características del desarrollo del plan de construcciones en nuestra provincia, es preciso conocer las condiciones que los espacios debían cumplir —al menos en teoría, porque en la práctica parece obvio— para lo cual el MEN publicó una orden que, como tantas otras, se quedó solo en el papel del *BOE*. Quizá solo así sea posible subrayar la marcada distancia entre lo que el franquismo legislaba y la realidad del país.

Queda pues demostrado que, más allá de los discursos oficiales, la situación de las escuelas en la provincia de Albacete, veinte años después de finalizada la guerra, ofrece una imagen desoladora. A los problemas derivados del absentismo, de la precaria escolarización por conciencia de las familias y por las prioridades de las economías domésticas, amén

de la escasa dotación de maestros, se añade la comedida dotación económica por parte de Ministerio y de los propios ayuntamientos.

5.5. Las escuelas de la teoría

En 1956, se aprobaron las normas técnicas a tener en cuenta en los proyectos de construcción de edificios escolares para las escuelas nacionales de enseñanza primaria, ajustándose, por orden de importancia, a criterios pedagógicos, sociales, sanitarios y estéticos. En toda construcción escolar debían tenerse en cuenta las actividades y objetivos a lograr en estos espacios como son, según la normativa, el propio acto de enseñanza-aprendizaje; la posibilidad de celebrar actos religiosos, familiares y prácticas deportivas e higiénicas; el respeto por la naturaleza, y la convivencia con los demás.

Los espacios fundamentales de toda construcción eran la clase, el campo escolar y la zona de servicios higiénicos, aunque en zonas no urbanizadas no se garantizaba el suministro de agua y la evacuación residual. El edificio debía reunir condiciones óptimas de emplazamiento, de orientación, iluminación, ventilación, sonoridad, aislamiento, temperatura y servicios higiénicos.

El punto de partida de la normativa es la importancia de la religión y de la familia que el entorno educativo debía recordar constantemente al alumno. Por esta razón, la escuela habría de celebrar actos religiosos o contar con la existencia de algo que así lo manifestara al alumnado, tal y como se señala en la introducción de esta normativa, además de *fomentar el sentido familiar, procurando ejercer una influencia educadora no solamente en el niño sino también en su familia*, irradiando en el lugar donde se emplazara *un ejemplo de nuevas costumbres con un acusado sentido religioso y social*⁷⁷.

Las escuelas preferentemente debían situarse en sitios altos, en zonas verdes, cerca de las zonas de residencia y separadas del tráfico rodado, hospitales, cementerios, etc. En relación a la superficie, el edificio debía contar como mínimo con diez metros cuadrados por alumno, mientras que para las construidas en el medio rural se estipularon seis metros cuadrados por alumno como superficie mínima.

Orden de 20 de enero de 1956 por la que se aprueban normas técnicas para construcciones escolares. *BOE* de 8 de marzo de 1956.

Toda escuela debía constar como mínimo de una clase para cuarenta escolares que pudiera ampliarse para actos culturales, de un campo escolar con zona cubierta en las áreas geográficas de clima duro, y de servicios higiénicos mínimos. La clase debía tener al menos un metro y medio cuadrado por escolar, aunque el espacio por alumno preferible era de dos metros cuadrados. En el caso de escuelas de presupuesto muy reducido se toleraban mínimos hasta de 1,3 metros. La longitud de la clase no debía exceder de diez metros y medio para que los escolares pudieran seguir al maestro sin dificultad, mientras que la anchura no debía sobrepasar los seis metros con el fin de que el aula contara con buena iluminación, algo a tener en cuenta por el arquitecto escolar a la hora de orientar la disposición del edificio en el solar. El sistema de iluminación aconsejado por la orden era el bilateral, evitando todo aquello que originara contrastes de luz y sombra, como pilares, y la luz del sol directa.

La clase debía contar con posibilidades de ventilación, con aislamiento de humedades y con unas condiciones térmicas adecuadas a través de aislantes y de calefacción que aseguraran, como mínimo, una temperatura interior de catorce grados centígrados en las peores condiciones de clima exterior. En cuanto a la acústica del edificio, había que evitar la excesiva reverberación en las clases, usando revestimientos adecuados en el caso preciso. El color de las paredes era elegido por el arquitecto escolar, debiendo crear un ambiente grato y alegre pero evitando los colores intensos y los contrastes y brillos extremos.

El edificio debía contar con agua con suficiente presión para llegar a todos los servicios, asegurándose el consumo de veinticinco litros por día y alumno en el caso de contar con depósitos. Los servicios tenían en el caso de los niños un inodoro cada treinta alumnos, y un urinario y un lavabo cada quince; en el caso de las niñas, se equipaban con un inodoro y un lavabo cada quince alumnas. Sin embargo, las escuelas de las aldeas andaban lejos de contar con agua en sus instalaciones, especialmente porque ni siquiera la aldea contaba con suministro. Mª Pilar Moreno recuerda que en la aldea no había agua. Entonces en las casas te daban agua, pero muy poca. Al lado de la escuela, estaba la fuente y allí salíamos a beber, lo mismo que iban las mujeres con sus cántaros y los botijos. Eugenia Pérez Martínez también lo corrobora con su experiencia en Campillo del Hambre: Aquello era deprimente: no había agua corriente en la casa en la que estaba hospedada —la tenían que traer con burros y cántaros— y escatimaban el agua que qué te voy a

decir; al no haber baño, tenías que hacer tus necesidades en un tablero en el medio del patio, que lo que caía lo picaban las gallinas; toda la espalda me la picaron las pulgas porque ¡aquello estaba lleno!

Las viviendas de los maestros de aulas mixtas y unitarias rurales debían proyectarse aisladas del edificio escolar o, por lo menos, con accesos independientes. El mínimo de cada vivienda era de tres dormitorios y una superficie total útil de sesenta metros cuadrados. El testimonio de Soledad Callejas Jiménez confirma que en Los Pajareles, la escuela tenía una casa pero no se podía habitar: estaba cavéndose. Tenía el piso de tierra, no tenía nada de mobiliario, tenía una chimenea, pero vamos, que no estaba en condiciones. Nadie la había habitado desde tiempos inmemoriales. Tres o cuatro maestras que yo supe que habían estado antes, nunca llegaron a vivir en la casa. Ana María Cifuentes López afirma que, en Vandelaras de Abajo, la casa del ayuntamiento para el maestro estaba en unas condiciones pésimas: las ratas, de vez en cuando, salían porque era una casa antiquísima. Me tenía que lavar en el río y, porque las madres querían, me llevaban cántaros de agua para que tuviera en la casa para lavarme y beber. Me llevaban una poca leña y al encender el fogón, tenía que abrir la puerta porque había un humo que te ahogaba, así que te abrigabas. Y la luz que llegaba de la central era poquita, y con esa lucecica, que apenas podías leer ni hacer nada, esperabas hasta que te acostabas. Viví en esa casa los siete años. Allí no había nada para alquilar ni ninguna familia donde hospedarme: si estaban todos en la miseria. Pero el cariño de la gente... y como a mí me gustaba mi forma de estar allí, pues me quedé siete años sin necesidad. Las costumbres eran distintas. Al tener unos principios religiosos, te das a la gente y no se te hace pesado. Si se me hubiera hecho cuesta arriba, me hubiera venido antes, porque yo tenía puntos para irme a otro sitio. Yo estaba adaptada, y no fue sacrificio porque allí estaba a gusto.

En algunos casos, la responsabilidad de la maestra en la aldea conllevó la correspondiente preocupación e interés por la mejora de ciertas infraestructuras en el medio rural, tomando algunas de ellas un papel activo en el reclamo ante las autoridades de ciertas necesidades básicas para la población. Tal es el caso de la aldea de Burrueco, que será desarrollada posteriormente al tratar el caso de los instructores auxiliares, y el caso de Cilleruelo (Masegoso), donde la maestra Alicia Navarro Ortega, gracias a su estancia de alrededor de nueve años en el mismo destino, se volcó también en que la aldea tuviera aquellas necesidades que todavía no se habían cubierto. No había luz, no había agua en las casas, no había teléfono... y ella, poco a poco, se iba, hablaba con el gobernador y [...] convencía a las autoridades y convencía también a los del pueblo. Y esta fue de las primeras aldeas que consiguió que tuviera teléfono, que tuviera agua y que tuviera la luz⁷⁸. En general, la figura de la maestra era una referencia absoluta de autoridad y respeto, además de un motor a muchos niveles en la vida de la aldea.

Volviendo a las escuelas, y ampliando mínimamente lo que ya recogía el ya comentado Título II de la Ley de Educación Primaria de 1945, se clasificaban en generales (maternales, párvulos, mixtas, unitarias, graduadas incompletas⁷⁹, graduadas completas⁸⁰ y grupos escolares⁸¹) y especiales (escuelas-hogar; preparatorios de enseñanza media; de temporada; ambulantes; al aire libre; reformatorios; colonias; de anormales, sordomudos y ciegos, y anejas a las escuelas de magisterio).

En la siguiente tabla se recogen las características de las escuelas generales en lo referente a la edad de los alumnos, la matrícula máxima por clase, las características de enseñanza, la instalación de las clases y su ubicación.

A la lamentable situación de las escuelas rurales, han de añadirse otras que servirán para configurar las características de la Educación de los cincuenta en la provincia de Albacete, como es el alto índice de absentismo escolar, el analfabetismo en adultos y la falta de maestros rurales.

Con respecto a la normativa vigente en el periodo de esta investigación es necesario subrayar la falta de cumplimiento, es decir, la escasa o nula adecuación de lo regulado oficialmente y la dura realidad que los testimonios de los propios maestros y de los alumnos de aquellos años ponen de manifiesto.

⁷⁸ Entrevista realizada a Alicia Navarro Ortega y a sus hijas Alicia y Maribel Rubio Navarro la tarde del 8 de julio de 2014.

⁷⁹ Las que tenían menos de tres secciones.

⁸⁰ Aquellas que tenían de tres a cinco secciones.

⁸¹ Las que tenían seis o más secciones y que permitían la organización de cursos y clases paralelas.

	EDAD	MATRÍCULA MÂXIMA	CARACTERÍSTICAS ENSEÑANZA	UBICACIÓN DE LA CLASE	UBICACIÓN DE LA ESCUELA
Maternales	2-4	25	Intuitiva, con prácticas lúdicas y de jardinería.	Planta baja.	En barriadas obreras, a menos de doscientos metros del lugar de residencia.
Párvulos	4-6	30	Intuitiva, con prácticas lúdicas y de jardinería.	Planta baja.	Alejadas no más de mil metros del núcleo de población.
MIXTAS	6-12	30	Tener en cuenta la condición diferencial de sexos.	Planta baja.	Alejadas no más de mil metros del núcleo de población.
UNITARIAS	6-15	40	Seguir los periodos cronológicos de la enseñanza de acuerdo con las materias.	Planta baja.	Alejadas no más de mil metros del núcleo de población.
GRADUADAS INCOMPLETAS	6-15	40	Seguir los periodos cronológicos de la enseñanza de acuerdo con las materias.	- 0 1	Alejadas no más de mil metros del núcleo de población.
GRADUADAS COMPLETAS	6-15	40	Seguir los periodos cronológicos de la enseñanza de acuerdo con las materias.		Alejadas no más de mil metros del núcleo de población.
GRUPOS ESCOLARES	6-15	40	Seguir los periodos cronológicos de la enseñanza de acuerdo con las materias.		

Tabla 7. *Características de las escuelas generales*. Fuente: *Orden de 20 de enero de 1956. BOE de 8 de marzo de 1956*. Elaboración propia.

5.6. El absentismo escolar

La ley educativa de 1945 declaró obligatorio para todos los españoles un mínimo de educación primaria, resultando incompatible en el niño de edad escolar toda actividad que no fuera la propia de su educación, con sanciones para los padres, tutores y autoridades locales que no velasen por la asistencia de los niños y niñas a la escuela⁸². En su artículo 18, la ley señalaba como periodos estrictamente obligatorios la enseñanza elemental (de los seis a los diez años) y el periodo de perfeccionamiento (de los diez a los doce), a excepción de las escuelas preparatorias de los centros de enseñanza media, que abarcaban como mínimo la enseñanza elemental.

La situación de absentismo escolar era una característica presente en todo el país, hasta el punto que se hizo necesaria una legislación para intentar paliarla. Hasta nueve años después de la ley educativa de 1945 no se publicaron normas relativas a la asistencia escolar obligatoria. En el decreto de 7 de septiembre de 195483 se dictaban las normas para todos los niños españoles de entre seis y doce años a las escuelas de enseñanza primaria —ya lo hacía la ley de educación— con el objeto de intensificar los medios para luchar contra el analfabetismo, otro problema más a añadir a la educación de la época. Según esta legislación, no se admitiría pretexto alguno que les eximiera del proceso educativo —con excepción de niños enfermos crónicos, anormales físicos o psíquicos y los que vivieran a más de dos kilómetros de una escuela—, pudiendo los padres o tutores de los niños elegir el centro docente o proveer para que la recibieran en sus propios domicilios por parte de algún adulto, debiendo acreditarse documentalmente esta circunstancia ante la junta municipal de educación correspondiente. El decreto también preveía que en el caso de que en la localidad no hubiera escuelas suficientes para atender a la población escolar, y mientras se crearan, se establecería sesión doble en las existentes. También señala en su artículo 6º que en función de las características geográficas de localidades que no tuvieran atendida su enseñanza, se establecería el servicio de escuelas ambulantes o de temporada, algo que no llegó a llevarse a cabo.

Para controlar la asistencia de los alumnos a las escuelas, los ayuntamientos, a través de las juntas municipales de enseñanza, debían elaborar el censo de población escolar con los niños de edades comprendidas entre dos y quince, separados por sexos y divididos en estos grupos: de dos a cuatro años, de cuatro a seis, de seis a doce y de doce a quince. El objetivo de estos censos era conocer la población de cada localidad en

⁸² Artículo 12 de la Ley de Educación Primaria. BOE 18-07-1945. p. 388

⁸³ *BOE* de 27 de octubre de 1954, p.7247 y 7248.

edad escolar obligatoria —de seis a doce— para que las juntas municipales de educación pudieran contrastar dichos datos con las matrículas formalizadas al principio de cada año, una información que era proporcionada por maestros y directores. Tras concederles un nuevo plazo a los padres o tutores que no hubieran matriculado a sus hijos y en el caso de que continuaran sin hacerlo, las sanciones en las que incurrían iban desde multas diarias —de una a diez mil pesetas por día de ausencia a partir de la comunicación a los padres— a la privación de asistencia familiar establecida en la legislación laboral del momento —a partir de diez faltas mensuales en los casos de jornada partida, y de cinco en las de única—. Sin embargo, según este decreto, parece que lo que se pretendía controlar —y aumentar por tanto— eran los datos estadísticos sobre la matriculación de los niños en las escuelas, realizada por los maestros, algo que ni mucho menos tenía por qué ser sinónimo de asistencia.

El organismo encargado de velar por el cumplimiento de las normas referentes a la asistencia escolar era la Inspección de Enseñanza Primaria, principalmente de controlar los censos y las listas de matrícula. El control de la asistencia de los alumnos era considerado por la Inspección como un reflejo del rendimiento del maestro en su trabajo, llegándose a relacionar la asistencia más elevada con el carácter trabajador del maestro⁸⁴; o lo que es lo mismo: se valoraba la labor del educador en función de los educandos que asistían, correlación absolutamente gratuita teniendo en cuenta que el trabajo en el ámbito familiar será una fuerte ocupación de muchos niños en estos años de penurias y hambre. Sin embargo, en las memorias de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria de Albacete de 1958 y 1959 no cuentan con ningún comentario relativo a los índices de asistencia escolar ni a las medidas llevadas a cabo para aumentarla.

Por esta razón, para poder tener una mínima referencia de esta cuestión a nivel local se ha de recurrir a la información que los alcaldes de los municipios estaban obligados a incluir en sus memorias anuales. Sin embargo, estos documentos recogen información de manera algo arbitraria ya que, por ejemplo, solo doce de las ochenta y seis localidades que forman las memorias reflejan los datos de asistencia. Por motivos de esta escasez, no se puede sino ofrecer una tímida panorámica de la

⁸⁴ SALVADOR ALDEA, Ignacio, *Actividades escolares: conmemoraciones patrióticas y religiosas*, 1942, p. 15.

114

asistencia escolar en Albacete durante esos años pues, dependiendo del municipio, los datos están recogidos de una manera absolutamente heterogénea. Con todo, lo existente queda reflejado en la tabla 8 sobre censo escolar, matrícula y asistencia.

	1958			19	1959				
LOCALIDAD	1212032	CIAL	ASIST	ENCIA		CIAL	ASIST	TENCIA	
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	
ALCALÁ DEL JÚCAR	5.	32	53	32	54	40	-		
Teories .	963	844	925	806	980	857	930	815	
ALMANSA	18	07	17	31	18	37	17	45	
BALSA DE VES	170	151			170	151			
BALSA DE VES	321				321				
EL BALLESTERO	114	91							
EL BALLESTERO	20	05			1				
Hoya Gonzalo	50	00	-	- 1	4	50	-		
Манова	39	98	34	10	4	12	.35	50	
Montalyos	.5	0	4	0	.5	0	40		
MOTILLEJA	13	20	11	15	12	20	115		
PÉTROLA	2	45	17	75	30	00	22	20	
Joseph .					108	126			
SALOBRE	-		-	-	2.	34	-	-	
	82	88	68	70	79	88	70	78	
VILLALGORDO DEL JÚCAR	170		138		167		148		
**************************************	110	90			150	130			
VIVEROS	200 2		80	1					

Tabla 8. *Matrícula y asistencia escolar en 1958 y 1959*. Fuente: *Memorias del Gobierno Civil*. Elaboración propia.

Verdaderamente es muy poco significativa la información que puede extraerse, más aun si se atiende a la asistencia por sexos, ya que son muy pocos los alcaldes que consignan estos datos, además de que el cálculo solo es posible en el caso de Almansa y Villalgordo de Júcar al ser necesarios tanto los índices de matrícula como los de asistencia. Si se hace respecto al total, destaca que en Alcalá del Júcar asisten tantos alumnos

como están matriculados⁸⁵, y que la localidad donde mayor absentismo se produce es Pétrola, llegando a un 28,57% de faltas de asistencia en 1958 y a un 26,67% en 1959. Le siguen Montalvos, Mahora y Villalgordo del Júcar, que en un año consigue aumentar la asistencia de los alumnos a clase en un 60,47% con respecto al año anterior.

	PORCENTAJE D AUSENCIAS		
LOCALIDAD	1958	1959	
ALCALÁ DEL JÚCAR	0%	0%	
ALMANSA	4,21%	5,01%	
MAHORA	14,57%	15,05%	
Montalvos	20,00%	20,00%	
MOTILLEJA	4,17%	4,17%	
PÉTROLA	28,57%	26,67%	
VILLALGORDO DEL JÚCAR	18,82%	11,38%	
VIVEROS	4,21%	5,01%	

Tabla 9. *Porcentaje de ausencias en 1958 y 1959*. Fuente: *Memorias del Gobierno Civil*. Elaboración propia.

En cuanto a sexos, son las alumnas de Villalgordo las que más absentismo presentan —en un 20,45% cada año— y los que menos, los alumnos varones de Almansa en 1958.

En las memorias del Gobierno Civil de 1958, el gobernador civil señala que la asistencia escolar se iba incrementando en forma paulatina, desplegando para ello una gran actividad y celo pero apenas si dedica un párrafo para referirse al asunto. Por su parte, en las memorias de un año después, se señala el aumento de asistencia de niños y niñas a la escuela como fruto del mayor interés de los ayuntamientos por la enseñanza primaria, lo que junto a la creación de las escuelas y la intensa campaña llevada a cabo supuso un descenso vertiginoso en el número de analfabetos en las estadísticas elaboradas, pasando del 34 al 17%.

⁸⁵ En las memorias aparece un único dato referente a matrícula nominal y normal, es decir, matrícula oficial y asistencia. Puede deberse a un error de conceptos del redactor de las memorias.

Respecto a las multas a las familias por absentismo, cabe señalar que estas se encontraban con el obstáculo de que si los maestros no enviaban a los ayuntamientos las relaciones mensuales de asistencia —y parece ser que no las enviaban—, el alcalde no podía dar parte a la Inspección ni sancionar a nadie, más aun en localidades donde las relaciones personales estaban y están, en muchos casos, por encima de decretos y leyes. En este sentido, el alcalde de Lezuza en su memoria de 1958 insta a los maestros a enviar su lista cumplimentada para poder cumplir su cometido educativo. Por su parte, el consistorio de Jorquera sigue *corrigiendo con multas de hasta cinco mil pesetas a los alumnos que faltan a clase, con el fin de desarrollar lo mejor posible la campaña de escolaridad⁸⁶.*

Las fuentes orales ofrecen distintas percepciones de esta misma situación. A sus ciento cuatro años, Alicia Navarro Ortega recuerda cómo los alumnos eran los que pedían a sus padres asistir diariamente a la escuela: Tú arréglate con el ganado que tú eres el que estás con las ovejas, y a mí déjame, porque ha dicho doña Alicia que el que hoy no le dé la lección que le tiene que dar de las cartillas —había tres cartillas, pero aquí las tres se las pasaron volando— lo deja esta noche en la escuela. Y con el miedo a que los dejase en la escuela, se pasaron las cartillas que parecía mentira. Y los padres muchas veces decían: «Alicia, por Dios, déjame al chiquillo, que con el "aturrón" de ganado que tengo yo no le puedo hacer que vaya a este lado o a este otro, porque dicen "que no, que me castiga doña Alicia y yo no quiero que me castigue"». Ellos tenían mucho miedo a que yo los castigase y los dejase en la escuela un día o una noche; y claro, pues ellos, donde estaran y como estaran, tiraban con las cartillas... [...] Y si había dos que no se sabían lo que les había dicho que tenían que saber ese día, pues allí se quedaban; claro, se quedaban ellos [...] y yo también me tenía que quedar. Asimismo, Soledad Callejas señala que en junio y julio, como teníamos clase hasta el quince de julio, a lo mejor faltaban algo, pero en aquella aldea estaba la gente bastante concienciada de que los chiquillos no faltaran. En esa última época que empezaba la siega, y enero, cuando la aceituna..., pero era una cosa muy esporádica. Como tenían las tierras allí cerca, lo mismo al salir a las doce o por la tarde, pues se iban, pero no solían faltar. La gente era bastante responsable: querían que los chiquillos asistieran.

⁸⁶ Archivo de la Subdelegación del Gobierno de Albacete, Memoria del Gobierno Civil de Albacete, 1959.

Llegados a este punto de la exposición, debe quedar claro que otro gran mal de la educación era el índice de absentismo escolar, especialmente en las zonas rurales donde el trabajo estacional y su relación con las temporadas de labores agrícolas suponía la necesidad de la mano de obra familiar y la falta de asistencia a la escuela de muchos pequeños.

La obligatoriedad de asistencia de la que trataba el decreto de 1954 antes mencionando incluía por su parte a los analfabetos comprendidos entre los doce y los veintiún años, quienes debían matricularse obligatoriamente en clases especiales para adultos. A esta enseñanza, que además de obligatoria era necesaria, se dedica el siguiente apartado de este capítulo.

5.7. Una alfabetización necesaria: la educación de adultos

Navarro Sandalinas señala en la introducción de su tesis que el Estado del primer franquismo no necesitaba más escuelas que las necesarias para que tuviera lugar la reproducción de las élites del poder: no era necesario que la masa pasara de la pura alfabetización, y en absoluto toda. En este modelo social que se argumenta, era tolerable un buen porcentaje de analfabetos y de ahí que, hasta finales de la década de los cincuenta, no se esperaran preocupaciones por los problemas escolares⁸⁷, entre ellos, el analfabetismo. Sin embargo, el tema de la enseñanza de adultos siguió la tónica franquista de llenar de disposiciones ampulosas el *BOE* pero carentes de pragmatismo y de acciones concretas a desarrollar.

El artículo 31 de la Ley sobre Educación Primaria de 1945 obligaba a iniciar o completar la enseñanza primaria y a perfeccionarse profesionalmente a aquellos alumnos mayores de quince años que ya tuvieran los conocimientos básicos escolares con el objetivo de adquirir el certificado de estudios primarios. Sin embargo, no concreta quiénes se iban a hacer cargo de esas clases aunque sí determine que la remuneración del profesorado sería proporcional al número de horas de clase impartidas. No obstante, la realidad era bien distinta ya que no había partidas presupuestarias para adecuar el sueldo de los maestros por el aumento de su jornada⁸⁸.

Siguiendo con su carácter utópico, la ley planteaba, dependiendo de

⁸⁷ NAVARRO SANDALINAS, Ramón, La enseñanza..., Op. Cit., p. 34.

⁸⁸ *Ibídem*, p. 84.

la localidad, modalidades distintas de educación de adultos, llegando a la creación de secciones para cada modalidad. En realidad, los analfabetos españoles, y en especial los albaceteños, se dieron por contentos con aprender a leer y a escribir y las cuatro reglas matemáticas, que fue en lo que verdaderamente consistió la no poca pretenciosa educación de adultos del Gobierno.

Cinco años después, en 1950, Ibáñez Martín creó la Junta Nacional contra el analfabetismo, —y con ella, las provinciales y las municipales— pero aquella no se puso manos a la obra hasta 1956 para realizar poco más que algunos estudios de la realidad española sobre este tema, cuando las necesidades verdaderas eran de personal y de presupuestos. La legislación respectiva, por tanto, es escasa. En 1952 se convocan subvenciones para las actividades de formación de adultos. En 1953 se dictan las normas de las juntas provinciales como la coordinación de actividades con las juntas locales, los planes anuales de actuación con detalle de los colaboradores instrumentales y económicos —colectivos vinculados patriótica o religiosamente con la dictadura—, y las normas para las campañas. En realidad, esta legislación no hacía más que señalar las pautas para la confección de censos de analfabetos de entre doce y veintiún años a partir de las listas facilitadas obligatoriamente por las empresas de trabajo, además de los datos recogidos en el padrón. En 1954, se reorganizaron estas enseñanzas, y en 1956 se publicó el funcionamiento de las clases de adultos.

Las medidas tomadas hablaban de reorganizar y revitalizar las juntas provinciales, de la elaboración de los censos de analfabetos y de los planes de actuación, sufragando parte de los gastos con las multas impuestas de los analfabetos recalcitrantes. El personal era el de esperar: los maestros y las maestras. A otros muchos, se les alfabetizó en el Ejército, una medida que no costó ni una peseta al MEN —puesto que alfabetizaba el personal de los cuarteles— y que dio un resultado más que positivo: el 90% de los analfabetos incorporados a filas en 1955 fue alfabetizado⁸⁹.

La Orden de 30 de mayo de 1956⁹⁰ estableció la distribución de las quince mil clases de adultos que fijaba la Orden ministerial de 24 de abril de 1956 (*BOE* de 16 de mayo), por lo que en la provincia de Alba-

⁸⁹ NAVARRO SANDALINAS, Ramón, La enseñanza..., Op. Cit., p.164

⁹⁰ B. M. de 2 de julio de 1956.

cete entraron en funcionamiento clases para doscientos adultos a cargo de maestro y para cuarenta a cargo de maestra.

Las memorias de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria de Albacete del año 195891 aseguran que el número de analfabetos de doce a cuarenta años en nuestra provincia se iba reduciendo, según constaba en las memorias de los maestros que participaban en las clases especiales de alfabetización que organizaba la Inspección. No ofrecen, sin embargo, cifras de ningún tipo más allá de las cincuenta y cuatro y veintisiete localidades de cada una de las fases en las que se impartieron dichas clases. El número de aulas en las diferentes poblaciones era el siguiente: Alcaraz (4), Ayna (4), Solanilla (1), Canaleja (1), El Jardín (1), La Gineta (1), Bogarra (4), Mohedas (1), Cañadas de Haches de Abajo (1), Arroyo Frío (1), Navalengua (1), Bienservida (2), Hellín (5), Agra (1), Molinicos (2), Cañada del Provencio (1), El Pardal (1), Liétor (1), Nerpio (2), Yetas (1), Ossa de Montiel (2), Lugar Nuevo (1), Miraflores (1), Zapateros (1), Yeste (2), Sege (2), Góntar (2), Pajaleres (1), Alcantarilla (1), Jartos (1), la Graya (1), La Mesta (1), Chinchilla (2). En la segunda tanda se dieron las clases siguientes: Bogarra (1), Cotillas (1), Paterna del Madera (1), La Sarguilla (1), Peñarrubia (1), Villares (1), Socovos (1), La Abejuela (1), Los Alejos (1), La Vegallera (1), Beg (1), Tus (1), Casa de la Noguera (1), La Herrería (1), El Morcillar (1), Catalmarejos (1), Miraflores (1), El Horcajo (1), La Hoz (1), La Sierra (1), Cañadas de Haches de Abajo (1), El Cucharal (1), Arroyo Parrizón (1), Burrueco (1), El Cubillo (1), La Dehesa (1) y Paterna del Madera (1).

Tras analizar la naturaleza de estas localidades, se puede afirmar que la práctica totalidad de estas clases se desarrolló en pequeños núcleos de población: aldeas, caseríos y pedanías. Debido a las cualidades demográficas y geográficas de las distintas poblaciones, muchas de estas escuelas eran mixtas, por lo que fue en sus maestras en las que recayó la educación también de los adultos. En localidades donde no tenían lugar estas clases, *el adulto que fuera analfabeto seguía analfabeto*, tal y como afirma Aurora Zárate que ocurría en Ribera de Cubas. En otras, más allá de lo que dictaminaba la ley, las ganas de aprender de unos y la labor vocacional de otras fue la nota dominante en esta cuestión: muchas maestras que estaban al frente de las escuelas mixtas se vieron de

⁹¹ Archivo de la Subdelegación del Gobierno de Albacete, Memoria del Gobierno Civil de Albacete, 1958.

pronto enseñando a leer y a escribir a adultos de manera absolutamente voluntaria, en un acuerdo privado de las partes interesadas. Este es el caso de I.C., quien al poco de incorporarse a su destino en La Sierra, atendió a un grupo de chavales mayores para darles clase por la noche. Eran pastores y me dijeron: «si nos da usted clase, nosotros venimos». Eran entre seis y ocho, de distintas zonas y cortijos. La clase tenía lugar diariamente hacia las siete o las ocho de la tarde, cuando dejaban el ganado. Con la llegada del buen tiempo, pasaban más tiempo con el ganado, así que la maestra les ponía trabajo y ellos me lo traían, porque ellos lo que querían era trabajar y aprender. Y traían todo hecho porque querían que les pusiera más y les pusiera más... Se notaba el interés que tenía la gente por superar aquella situación. De hecho, la motivación de aquellas personas hacia las clases de alfabetización debió ser absoluta, pues se trataba del único modo de asegurarse los conocimientos mínimos de lectura, escritura y aritmética para plantearse cierta posibilidad de cambio y de promoción social, como algunos que querían presentarse a la Guardia Civil o a la Policía armada. Algunos sé que se situaron, y los que no, por lo menos aprendieron. Los veías con esas ganas de aprender que no te podías negar. Estaban muy interesados en asistir al colegio ya que ellos no habían tenido formación y ahora tenían maestra. Las condiciones no ayudaban demasiado a la intención de estos muchachos, quienes iban con una antorcha metida en un bote con agujeros para que no se les apagara en el camino, cruzando vaguadas de barro... ¡que venían de barro...!

Aquellas clases no formaron parte del programa de alfabetización de la provincia, sino que aquello fue voluntario. La maestra no cobraba por aquello. Ellos me lo pidieron y estaban dispuestos a remunerármelo, pero yo no quise. Fue algo entre los muchachos y yo, pero el Ministerio no tuvo nada que ver. El estado de la escuela de La Sierra llevaba a las maestras a volver a sus lugares de residencia al acabar la jornada escolar, puesto que allí no había vivido nadie. Vivían en casa del pedáneo o en cortijos más arriba donde les daban alojamiento. Vivir en la casa de la escuela, para I.C., era lo mejor para que hubiera escuela todos los días. De ahí que, con la llegada de la maestra, las personas adultas con intención de alfabetizarse vieran los cielos abiertos.

Mª Pilar Moreno, durante su estancia en La Higuera en 1960, se encargó también de manera voluntaria y desinteresada de la alfabetización de un grupo de adultos, y hasta me dieron un premio allí porque enseñé

a leer a las personas mayores por mi cuenta; al no tener nada que hacer y allí no había tele ni nada... Mi ilusión era enseñar, y a las madres de las chiquillas yo les enseñaba a leer. Eso llegó a Albacete —no sé cómo llegaría— y me dieron un premio, me lo reconocieron mucho y a mí me hizo mucha ilusión.

En 1961, Paquita Moreno también convirtió su profesión y vocación en un modo de ocupar su tiempo a la vez que desarrollaba una labor social y educativa con algunos habitantes de la aldea de Pinilla: había tres o cuatro chicas que habían aprendido a leer no sé cómo, porque eran mayores ya, de veinte o veintitantos años, pero podían hacer más, y además les gustaba coser y no sabían. Nos poníamos a coser por las tardes después de salir del cole, y les hacía dictados en otros ratos; o sea: que trabajaba con ellas. Y luego, tres zagales que se iban al campo muy jovencicos, de dieciocho o diecinueve años, cuando volvían del campo, cenaban y en la misma casa donde yo me hospedaba, a la luz del carburo, dábamos clase. Eso era yo por mi cuenta, algo que hacía yo por gusto. Allí nadie se enteró de que yo les enseñaba; eso no figuró en ningún sitio: había que ocupar el tiempo en algo...

Distintos son los casos de Alicia Rubio Navarro y de Camelia Torres Gómez, porque ambas maestras sí que formaron parte de la Campaña de Alfabetización en el curso 1965-1966, concretamente en la aldea de Parolís (Yeste). Alicia recuerda que su experiencia con los adultos fue preciosa. Estábamos dos maestras: la de los niños y yo tenía a los adultos. Los adultos empezaban por la noche y resulta que apenas podíamos tener luz... muy poca... Yo me fui a Yeste y compré una bombilla así de grande —señala con las manos—, la puse y ¡quité la luz de todo Parolís! [...] Para desarrollar sus clases de alfabetización, Alicia seguía un libro que se llamaba Pequeña universidad, y de los distintos métodos de enseñanza (el de Sanabria, el de Palau...), yo enseñé el de la lectura por la escritura. Este consistía en asociar el dibujo del referente con la escritura de la palabra, por sílabas y por letras. Los alumnos de Alicia hicieron el examen para obtener el Certificado de Estudios Primarios: Se ponía un día, una fecha, y se reunían en un pueblo determinado importante, y allí iban todos y se les examinaba. [...] Los pobres venían de trabajar... Y dos niños que sus padres no les habían dejado aprender, venían y se me dormían; y nada más llegaban, les daba la lección los primeros.

Camelia sustituyó a Alicia durante unos meses de una licencia por enfermedad. Su recuerdo sobre la luz eléctrica coincide con el de Alicia:

la luz eléctrica era muy pobre: se ve que habría algún generador y dependía de la corriente de un riachuelo que había por allí: si iba bien, la luz estaba más fuerte, y si no, oscilaba y se quedaba totalmente tenue. Te lo digo porque como las clases eran por la noche..., aunque era suficiente para trabajar. [...] Era maestra solamente por la noche porque era maestra de analfabetos; entonces la gente trabajaba de día: yo creo que era de siete a diez, o de ocho a once... algo así. Cuando acababan de trabajar, se aseaban un poco y se venían a la escuela. Tenían mucha voluntad de aprender. La motivación de los alumnos del plan de alfabetización residía en que muchos tenían familia en Palma de Mallorca, en Valencia... y se escribían cartas; entonces, las tenía que leer el cura, el maestro o los chiquillos. Ellos querían leerlas ellos, y poder escribir, y eso les movía mucho. Los adultos eran pocos: diez o doce, poca gente; varones y mujeres, parejos: no había más de unos ni de otros. Yo creo que tendrían ya entre los cuarenta y los sesenta años, o más, y habría alguien de setenta. El chico más joven tendría veinte o veinticinco años, relata Camelia

Y continúa: Los alumnos de las clases de alfabetización eran justo los de esta aldea. Eran todos agricultores: no sabían ni leer ni escribir. Lo que pasa es que era gente con unas habilidades que ya estaban desarrolladas, y en cuanto se aprendieron las vocales, que yo creo que las conocían todos, y las combinaciones con las consonantes, solo necesitaban un poquito, un empujón... ¡Y las cuentas eran para ellos...! ¡No ves que estaban acostumbrados? A una persona de sesenta años no la engañas tú en las cuentas, ni de sumar ni de restar...; solo que no sabían plasmarlo en un papel. Era solamente darle forma a los conocimientos naturales que tenían. Y luego, el resto de conocimientos: lo imprescindible. Lo importante es que supieran leer, escribir, escribir al dictado —unos dictados muy sencillos—, que identificaran las letras en las palabras...

Tal y como queda de manifiesto, a la disminución del analfabetismo que comenta la Inspección en sus actas contribuyó, sin duda, la enseñanza impartida en las escuelas mixtas de nuestra provincia. Resulta indudable la voluntad de maestras y alumnos en un entorno por el que las autoridades educativas poco se habían preocupado, desde infraestructuras a material, pasando por las comentadas condiciones de locales. Se reincidirá sobre este asunto en el capítulo de las instructoras auxiliares que también hicieron frente a la alfabetización de los mayores de aquellas poblaciones.

Respecto a la alfabetización, el ministerio de Rubio García-Mina (1956-1961) no logró el buen hacer que sí que tuvo con las construcciones escolares. Del 14,2% en 1950 se pasó al 11,2% en 1960: se había reducido tan solo un 3% en diez años⁹². En el año 1967 todavía existían en Liétor campañas de alfabetización de adultos, para lo cual era necesaria la colaboración de alfabetizadores voluntarios (maestros y personas que poseyeran algún título académico) y alfabetizadores auxiliares (toda persona letrada capaz de enseñar a leer y a escribir), así como la movilización del mayor número de elementos humanos, instrumentales y económicos para conseguir la alfabetización de todos los adultos mayores de catorce años hasta la edad de sesenta en los hombres y cincuenta en las mujeres, aparte de la labor específica que ya estaban realizando los maestros alfabetizadores encargados de los grupos de adultos. La Inspección Provincial estableció dos formas de estímulo para estos voluntarios, una económica y otra de reconocimiento: quinientas pesetas por alumno adulto alfabetizado o un diploma de honor a los que no estuvieran interesados en percibir dicha cantidad y que hubieran alfabetizado doce o más analfabetos en un año⁹³. El año anterior existían en Yeste catorce aulas de educación de adultos en las que durante el primer periodo del curso 1965-1966 se habían alfabetizado ciento diecisiete analfabetos —según el resultado de los exámenes realizados—, por lo que se consideró necesaria la continuidad de funcionamiento de dichos centros, motivo que aprovechó el alcalde para comunicar al pleno del ayuntamiento la gratificación a los alfabetizadores auxiliares de doscientas pesetas con cargo a los fondos municipales por cada analfabeto redimido, cantidad a añadir a las cien que concedía la junta provincial⁹⁴.

5.8. La falta de maestros en las escuelas rurales

En la memoria de Inspección de Enseñanza Primaria de 1958 que forma parte de la memoria anual del Gobierno Civil, se señala —incluso por

⁹² NAVARRO SANDALINAS, Ramón, La enseñanza..., Op. Cit., p.172

⁹³ Circular de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria sobre alfabetizadores voluntarios y auxiliares del 14 de febrero de 1967, procedente de las escuelas de Liétor. Museo del niño.

⁹⁴ Acta de la Junta municipal de Educación de Yeste de 4 de enero de 1966. Archivo Municipal de Yeste, libro 121. Reproducción del acta conservada en el Museo del Niño.

encima del problema de las construcciones escolares— que la mayor dificultad por la que pasaba la Educación Primaria en nuestra provincia era el cierre de unas sesenta escuelas por falta de maestros, particularmente aquellas enclavadas en pequeños núcleos rurales mal comunicados. Asimismo, aunque en número menor, en 1959 fueron veintiocho las escuelas que permanecieron cerradas por no haber concurrido aspirantes a los diferentes concursos anunciados.

El gobernador, en su introducción, muestra su preocupación sobre este asunto subrayando los constantes ceses, renuncias y traslados de las maestras de escuelas instaladas en aldeas, la mayoría atendidas por maestras jóvenes y con carácter de interinas. A las «supuestas» enfermedades —en palabras de Guillén Moreno—, se suman los continuos permisos para oposiciones y los periodos de vacaciones, iniciados antes y prolongados hasta después de su terminación, como motivo del cese temporal o definitivo de muchas docentes. El gobernador recurre a la necesaria vocación de estas jóvenes y a su sacrificio para lograr en estas escuelas permanencias largas, y recurre a la voluntad personal de cada maestra de imponerse la obligación sagrada por cuanto representa para la sociedad de cumplir sus destinos⁹⁵.

Sin embargo, la situación real era diversa: las condiciones de vida y de trabajo en estas escuelas eran sumamente duras para ser perpetuadas de manera voluntaria y vocacional. En los años cuarenta, las plazas más alejadas habían sido cubiertas por los traslados forzosos que resultaron de las depuraciones, y hasta los años cincuenta los «desterrados» no pudieron participar en los concursos de traslados⁹⁶. La situación que se originó a partir de entonces era algo que las autoridades educativas locales y provinciales conocían sin ningún género de dudas, especialmente el gobernador civil, de entre cuyas muchas funciones estaba la de la presidencia del Consejo provincial de Educación Nacional y de su Comisión Permanente.

Hasta que las vacantes rurales no eran ocupadas por un titular propietario, se proveían —según el artículo 80 del Estatuto del Magisterio—con maestros pendientes de destino en propiedad, en cuyo defecto, se

La literalidad con la que las memorias del Gobierno Civil de los años 1958 y 1959 aluden a la situación, a sus causas y posibles soluciones es absoluta. pp.8 y 9 (1958), p. 12 (1959).

⁹⁶ NAVARRO SANDALINAS, Ramón, La enseñanza..., Op. Cit., p.78

adjudicaban a opositores en expectación de destino, los maestros supernumerarios, que no tardaban en tomar posesión de su cargo en ciudades y poblaciones bien comunicadas y con ciertas condiciones de vida, asegurándose de este modo escuela para todo el curso pese a no haber obtenido plaza. Por este motivo, esta posibilidad apenas tenía lugar en el caso de escuelas en núcleos de población menores de quinientos habitantes.

Agotados estos, el siguiente paso para cubrir las vacantes rurales era la apertura de listas de interinos por parte del Consejo provincial de Educación, algo que debidamente quedaba anunciado en el BOP. El procedimiento era el siguiente: al agotarse la lista vigente de docentes interinos para desempeñar puestos en la provincia, el Consejo provincial abría una convocatoria a la que podían concurrir en el plazo de treinta días maestros y/o maestras de enseñanza primaria que fueran mayores de diecinueve años y que no tuvieran destino durante ese curso escolar. A partir de 1959, se permitió la presentación de aquellos enseñantes incluso con destino adjudicado, quizá con la intención de ampliar las posibilidades de solicitud de alguna de estas escuelas alejadas, aunque esto supusiera que se provocaran nuevas vacantes, quizás con menor problemática para ser atendidas. Con los aspirantes que se presentaban, siguiendo las instrucciones del artículo 81 del Estatuto del Magisterio, se formaban tres grupos: el de maestros y maestras que se encontraban en situación de excedencia voluntaria, el de aquellos con servicios interinos ordenados por el tiempo que acreditaban, y el del resto de maestros v maestras, cuva preferencia venía determinada por la antigüedad en la terminación de sus estudios de magisterio. Asimismo, tenían preferencia aquellos que fueran cónyuges (consortes) de cualquier funcionario estatal, provincial o municipal—, seguidos de los cónyuges de maestros y maestras interinos que estuvieran desempeñando escuela. Los aspirantes que residían en la localidad donde se encontrara la vacante contaban también con preferencia, tras la debida acreditación del padrón de la localidad. Estos nombramientos de interinidades o sustituciones eran obligatorios, al igual que los de toma de posesión, en el plazo de ocho días naturales. Si por cualquier causa no justificada no se aceptaba el nombramiento que les correspondía o abandonaban la escuela, eran dados de baja en las listas de interinos, quedando inhabilitados para solicitar un nuevo destino durante un año⁹⁷.

⁹⁷ *BOP* 20 de octubre de 1958 y de 4 mayo 1959.

Mientras se tramitaban estas convocatorias, se seguía el apartado 6° de la orden de 21 de enero de 1952⁹⁸ sobre la provisión de interinidades en Escuelas Nacionales, según el cual, hasta que la Comisión Permanente del Consejo provincial celebrara su sesión reglamentaria, se formarían listas semanales a través de concursos que siguieran los criterios del comentado artículo 81 del Estatuto del Magisterio.

La convocatoria de apertura de listas para docentes interinos fue una constante en los últimos años de la década de los cincuenta que se repetía continuamente en el intento de cubrir las vacantes de la provincia. listas que no tardaban en agotarse sin que la renuncia a cierto tipo de escuelas se solucionara. La frecuencia de este tipo de convocatorias, sin contar los concursos semanales, puede confirmarse en las actas⁹⁹ del Consejo provincial de Educación: ocho convocatorias en 1958, tres en 1959 y tres en 1960. Los plazos de estos concursos tampoco resultaban inmediatos en cuanto a los trámites: desde la convocatoria de la Comisión Permanente, su publicación en el BOP, los treinta días que habitualmente se permitían para la presentación de solicitudes, la publicación de la lista provisional y la declaración oficial de la definitiva podían pasar incluso meses. Tal es el caso de la convocatoria del 14 de diciembre de 1957, que fue publicada en el *BOP* del 31 de diciembre de 1957; la lista con carácter provisional se publicó en el BOP del 1 de marzo de 1958 y se confirmó en el del 22 de marzo del mismo año¹⁰⁰; es decir, pasaron cerca de tres meses desde su inicio hasta la resolución definitiva, mucho tiempo si se tiene en cuenta la duración del curso escolar. Algo similar ocurrió con la convocatoria del 25 de abril de 1959, día en el que la Comisión Permanente la acuerda: el 4 de mayo se publica en el BOP, el 13 de julio se hace lo mismo con la lista provisional y se declara definitiva el 17 de julio con un total de cincuenta y ocho maestros y noventa y tres maestras¹⁰¹. Teniendo cuenta que el curso acababa oficialmente el 13 julio¹⁰², puede que esta convocatoria se adelantara a las necesidades del curso escolar siguiente, dada la experiencia del Consejo provincial de Educación Nacional en años anteriores con los destinos de los maestros

⁹⁸ *BOE* de 2 de febrero de 1952, p. 493 y 494.

⁹⁹ AGA, Fondo Educación, Sig. Topográfica 32/53 106-53 201.

 $^{^{100}\} BOP,$ 1957 y 1958, y Actas de la Comisión Permanente de Educación Nacional de Albacete, 1957 y 1958. AHP y AGA.

¹⁰¹ BOP, 1959 y actas de la Comisión Permanente de 1959. AHP y AGA

¹⁰² *BOP* 27 de octubre de 1958.

Sin embargo, al poco de haberse iniciado el curso, en el mes de octubre siguiente, y al haberse agotado más de dos tercios de la lista de interinos vigente, tuvo que convocarse una nueva apertura de listas. La siguiente convocatoria se anunció el 13 mayo 1960 y se publicó provisionalmente el 18 de julio de 1960.

En otras ocasiones, la Comisión Permanente no hizo más que facilitar las condiciones de las convocatorias semanales para cubrir las vacantes que iban surgiendo, como por ejemplo con la ampliación de los plazos previstos para la presentación de aspirantes, tal y como ocurrió en octubre de 1959 con escuelas de Villarrobledo, Villapalacios, Campoalbillo y Molinicos, que se amplió diez días más; o en noviembre de 1960 que, dado el escaso número de aspirantes que concurrieron, el plazo inicial de un mes se prorrogó dos meses más.

Pese a todos estos procedimientos para atender educativamente las localidades más apartadas y con menores medios, no eran pocas las dificultades, por lo que muchas siguieron permaneciendo cerradas y desatendidas. De ahí que, pese a todo, se siguieran intentando distintas soluciones para paliar la situación de renuncia o traslado de las maestras interinas: en esta ocasión ya no se trataba de la falta de aulas y centros—que, como se ha analizado en los apartados anteriores, también seguía existiendo— sino la de maestras dispuestas a trabajar y vivir en las condiciones que aquellas mal llamadas escuelas les ofrecían.

Por tanto, el problema que apunta el gobernador civil en sus memorias no se solucionaba pues seguían existiendo vacantes pese a hallarse anunciadas al no ser solicitadas por maestras propietarias o interinas. Por esta razón, la Inspección Provincial, en la sesión de la Comisión Permanente del Consejo provincial de Educación del 8 de noviembre de 1958¹⁰³, propuso hacer gestiones para que los ayuntamientos gratificaran de manera complementaria el sueldo de sus maestras. Parece ser que desafortunadamente no fue suficiente motivación y que las condiciones de vida y de enseñanza fueron más poderosas en todos los sentidos.

Dada la extrema situación, el gobernador apuntó como solución última la posibilidad de que las aulas mixtas pudieran ser regentadas por maestros. Quizá el gobernador y su equipo desconocían que desde diciembre de 1955, el artículo 20 de la Ley sobre Educación Primaria, que

¹⁰³ AGA, Fondo Educación, Sig. Topográfica 32/53 106-53 201.

recogía que las escuelas mixtas siempre serían regentadas por maestras, había sido modificado, permitiendo en condiciones especiales que fueran maestros varones los que se encargaran de ellas. Sin embargo, incluso en la convocatoria de personal idóneo (sin titulación) que se publicó en enero de 1959 como solución última al difícil panorama descrito, se desestimaron las solicitudes de los varones presentados, argumentando el ya entonces caduco artículo 20 de la ley de 1945.

Este mismo año de publicación de la ley educativa, vio la luz una orden¹⁰⁴ que regulaba la provisión de escuelas mixtas de varón, es decir, aquellas escuelas mixtas desempeñadas en propiedad o con carácter provisional con anterioridad a 1945, estableciendo que hasta su provisión definitiva en los concursos de traslados, seguían cubriéndose de la misma forma que se venía realizando. No tardaron, pues, en darse cuenta de que las escuelas mixtas iban ya provistas de suficiente problemática como para añadir la que suponía el artículo 20. Una vez anunciadas en los concursos de traslados ya serían ofertadas obligatoriamente a maestras, pero esto dio pie a la situación comentada anteriormente incluso por el gobernador civil. Por este motivo, para facilitar la atención de estas escuelas por maestros varones o maestras, en 1952, el MEN se planteó modificar este artículo 20 por lo que solicitó 105 a las juntas municipales su parecer, teniendo en cuenta el de los vecinos, acerca de si las escuelas mixtas debían ser regentadas por maestras o por maestros. Este fue un modo para que el Ministerio conociera de parte de los afectados las consecuencias de esta posible modificación en función de las necesidades de cada municipio. La valoración de la Junta municipal de Hellín fue que, por unanimidad, las escuelas mixtas de su municipio siguieran siendo regentadas por «hembras»¹⁰⁶.

Con cinco años de retraso, en las actas de la Comisión Permanente de 1960, los maestros varones ya regentan de manera habitual escuelas mixtas. Dadas las necesidades y las circunstancias en vista de la carencia de aspirantes femeninas, se había acordado el 16 de enero de 1960 la convocatoria permanente para la provisión interina de maestros varones, siempre y cuando no fueran solicitadas por maestras. Tal es el caso de

Orden de 20 de diciembre de 1945 regulando la provisión de escuelas mixtas de varón. Boletín del Ministerio de 31 de diciembre de 1945.

¹⁰⁵ Orden de 4 de abril de 1952. *BOE* 1 de mayo de 1952, p. 2008.

Acta del 3 de junio de 1952. Archivo Municipal de Hellín, Sig. A 1718.

JJJP, nombrado interino el 9 de abril de 1960 para la escuela mixta de Jutia (Nerpio), o el de VYT, nombrado interino el 11 de mayo de 1960 para la de La Sierra (Letur), y los de JJH y MVA, ambos interinos en Las Casas (Letur). Sin embargo, la estancia de este último sería breve: tras haber sido nombrado interino el 2 de mayo, el 23 de junio se ausentaría sin licencia ni autorización de la Comisión Permanente, por lo que fue destituido y sancionado. Estos abandonos invitan a pensar en las muy duras condiciones de estas escuelas incluso para los maestros varones.

El hecho de que hasta 1955 no se consintiera que los maestros pudieran regentar escuelas mixtas y, por tanto, tener alumnas, hizo que aquellos tuvieran muy pocos destinos a los que optar en los concursos de traslado y que los estudios de Magisterio presentaran muy pocas expectativas para los titulados varones, lo que a su vez repercutió en el descenso de matrículas masculinas en las escuelas normales. Las condiciones salariales de la década anterior también contribuyeron a que los estudiantes varones abandonaran su vocación de enseñantes y buscaran otras posibilidades de sustento, de modo que la carrera de Magisterio quedó relegada para chicas fundamentalmente, quienes, según Navarro Sandalinas¹⁰⁷, debían tener mucha vocación para meterse en un cuerpo con un destino a un pueblo alejado donde pasar años y años, renunciando a estar en una capital como mecanógrafas, ganando el doble.

Tal es el caso de Eugenia Pérez, que se incorporó a su plaza Campillo del Hambre tras obtener el número uno en las oposiciones de 1960, y en la cual tenía previsión de pasar todo el curso. Sin embargo, un mes y medio después, el 10 de octubre de 1961, solicitaría la excedencia voluntaria para volverse a Albacete: Yo tuve claro que yo allí no me quedaba, porque además tenía otro camino: monté en mi casa una academia de Matemáticas y de Física y Química para estudiantes de Magisterio. Mi padre no podía pagar el dinero que suponía estar en aquella aldea, así que me animó para pedir la excedencia y me volví a Albacete. [...] En esa época vivíamos en la calle de la Caba: teníamos una casa muy grande, que era de mis padres. Abrías la puerta y teníamos un salón grandísimo, que no usábamos, con unas mesas grandísimas de comedor, donde puse las pizarras y estuve bastantes años dando allí clases particulares. Si no hubiera tenido esa opción, me hubiera tenido que quedar de maestra. Y en aquella época, abrías la academia y no pagabas por

¹⁰⁷ NAVARRO SANDALINAS, Ramón, La enseñanza..., Op. Cit., p. 165

la academia, no era como ahora: tú dabas las clases particulares en tu casa y ya está. Yo tenía esa puerta abierta... En principio, me gustaba mucho más la enseñanza superior, aunque luego ya, cuando hice lo de Pedagogía terapéutica, he sido yo muy feliz con mi educación especial: no la cambio por nada.

En la sesión de la Comisión Permanente de 21 de febrero de 1959 se apuntó otra posibilidad para cubrir las unitarias que en el momento se encontraban vacantes, pese a que ya se había publicado el mes anterior la convocatoria de personal no titulado para atender estas escuelas. En esta ocasión se trataba de establecer el doble turno de los maestros que estuvieran destinados en la misma localidad. La propuesta aprobada en esta sesión solo podría tener lugar en las localidades donde hubiera, al menos, una escuela atendida, para que el maestro pudiera doblar el turno y atender al doble de población escolar¹⁰⁸. Sin embargo, nada solucionaba respecto a las poblaciones de menos de quinientos habitantes cuyas únicas escuelas estaban sin maestro o maestra que las regentara.

Otra de las soluciones que se aportaron al problema fueron las convocatorias de oposiciones. En este sentido, resultan significativas las que tuvieron lugar en marzo de 1960¹⁰⁹: se trató de oposiciones restringidas de ingreso al magisterio para los cursillistas desde 1936¹¹⁰ y para los maestros que tuvieran la consideración de excombatientes, veinte años después de terminar la contienda. Se convocaron cinco mil plazas para cubrir lo antes posible las vacantes que existían por consecuencia de la creación de escuelas *con ritmo creciente*. No cabe duda que estas oposiciones tenían el objetivo de cubrir definitivamente las aulas que llevaban más de media década con dificultades para su provisión, para ser quienes las desempeñaran titulares propietarios y evitar de este modo cambios de destino y renuncias. Con el fin de facilitar la atención de las

El 28 de febrero de 1959 se acumularon en doble turno las escuelas de Povedilla, Viveros, Carcelén, Yeste y Pozo Lorente.

¹⁰⁹ *BOE* 3 de marzo de 1960, pp. 2657 y 2658.

Maestros que tomaron parte en los cursillos de selección convocados por el decreto de 14 de marzo de 1936 para ingreso en el Magisterio Nacional Primario, procedentes de planes de estudios anteriores. La República sustituyó las oposiciones para ingresar al Magisterio Nacional por unos cursillos de selección profesional celebrados en 1931, 1933 y 1936 en las Escuelas Normales. Estos cursos constaron de tres partes, cada una de treinta días de duración. Gazeta de 4 de julio de 1931, pp. 109-112; y Gazeta de Madrid de 27 de agosto de 1931, pp. 1476-1477.

escuelas rurales, la segunda parte del ejercicio práctico era convalidada a los maestros rurales, a los que contaran con cinco años de servicios interinos en la enseñanza pública o con diez años en propiedad en escuelas privadas. Los maestros rurales que aprobaron estas oposiciones debieron continuar en la misma escuela rural que servían y el resto, en teoría, debía permanecer dos años consecutivos sirviendo su primer destino en propiedad, sin poder participar en concursos de traslados, excepto por el turno de consortes. Esta medida implicaba la permanencia más o menos estable de los maestros en sus destinos, buscando paliar el problema de desatención de la enseñanza. De este modo se consiguió cubrir de manera más permanente escuelas mixtas como la de Fuente del Taif (Elche de la Sierra), Campillo del Hambre (Pozohondo), Río Madera y Casa Nueva (Paterna del Madera), El Cucharal y Navalengua (Casas de Lázaro), Los Pajareles (Yeste) y Arroyo Frío (Cotillas)¹¹¹.

Eugenia Pérez afirma que en septiembre de 1961 fue nombrada maestra de la escuela mixta de Campillo del Hambre, de modo que puede corroborarse que las permanencias de dos años a la que estaban obligados los cursillistas que aprobaran dichas oposiciones no siempre tuvieron lugar. De hecho, a mí me dijeron los chiquillos y el alcalde pedáneo que llevaban varios años sin maestra, señala Eugenia. Según algunos testimonios y las actas de la Comisión Permanente del Consejo provincial de Educación Nacional de Albacete, se constata que se daban casos en los que los maestros tomaban posesión de su cargo pero que, sin embargo, no lo desempeñaban, más aun en núcleos poblacionales tan reducidos. Respecto a Campillo del Hambre, las actas de 1959 confirman que en el mes de febrero tuvo lugar un nombramiento de una maestra para esta escuela; y en septiembre de 1960, fue nombrada otra. Se desconoce si estas llegaron a incorporarse o si sus estancias en esta aldea fueron sumamente breves; lo cierto es que en 1961 esta escuela se ofertó de nuevo como vacante, motivo por el cual Eugenia tomó posesión.

En estas oposiciones, Alicia Navarro Ortega, «cursillista del 36», consiguió plaza como maestra en prácticas con destino en la escuela unitaria de niñas de Villatoya. Su experiencia previa en dos escuelas mixtas y una de párvulos durante su etapa como interina superaba los cincos años, por lo que quedó exenta de realizar las prácticas en su primer destino como maestra propietaria. Concretamente, Alicia atendió

Acta de la Comisión Permanente de 10 de septiembre de 1960.

interinamente las escuelas mixtas de Los Jartos (Yeste) y de Solanilla (Alcaraz). Al curso siguiente de haber aprobado las oposiciones, fue nombrada maestra de la escuela mixta de Cilleruelo, su localidad natal, que regentaría desde septiembre de 1961 hasta marzo de 1966, fecha en la que se trasladó por consorte al colegio Carlos V de Albacete capital. Sin embargo, dos años después, en el curso 1968-1969, regresaría de nuevo a la escuela de Cilleruelo, de la que no se separaría hasta el 31 de septiembre de 1972, fecha en la que esta escuela fue suprimida¹¹².

El caso de Alicia es un caso especial: una permanencia tan estable y prolongada en el tiempo al frente de una misma escuela rural era algo inusual. El hecho de que la maestra fuera natural de dicha localidad tuviera en ella su residencia familiar —y su vida— estuvo estrechamente relacionado con la estancia de muchos años al frente de una misma escuela. Las consecuencias favorables de esta situación resultan evidentes: la continuidad en la educación primaria, la progresión adecuada de los contenidos a lo largo de los distintos grados, una mejor dotación de materiales pedagógicos escolares, cierta elevación del nivel y de las posibilidades culturales de los habitantes de la aldea, preocupación y mejora de las infraestructuras de la localidad, etc.

Lo cierto es que las listas de interinos se agotaban, por lo que se debían acordar nuevas convocatorias semanales en las que se anunciaran las vacantes existentes. Esto, junto a las constantes renuncias, excedencias y traslados, llevó consigo grandes pérdidas y perjuicios para la enseñanza debido, en el mejor de los casos, al paso fugaz e intermitente de maestras y maestros por estas localidades, y en el peor, al abandono y a su cierre dada la falta de docentes, en parte por las condiciones de estos locales y de las vías de comunicación y acceso.

Antes de concluir este apartado, han de comentarse tres soluciones que se desarrollaron para llevar la educación hasta los últimos y más inaccesibles rincones de la geografía manchega. Una de ellas fue la que las autoridades de Toledo desarrollaron para solucionar el problema de la provisión de escuelas: en el año 1957, la Diputación de Toledo financió la creación de los «Maestros Rurales Motorizados», encargados de llevar la Enseñanza Primaria a la práctica totalidad de rincones de la provincia¹¹³. La segunda solución, más tardía que el periodo investigado

¹¹² AHP de Albacete. Sig. 64777.

DEL POZO ANDRÉS, Ma del Mar, La educación..., Op. Cit., p.261 y 262.

en este trabajo, fue también de la administración toledana ante la marcada diseminación escolar: las concentraciones escolares, que consistían en agrupar a los alumnos de núcleos pequeños en localidades grandes con escuela, en régimen de internado, durante la semana. Implantadas en 1964, fueron muy poco populares pues las familias se resistían, pero supusieron un intento, quizá extremo, para que la educación llegara a todos. La última de estas iniciativas fue desarrollada en nuestra provincia a partir de una idea pionera tomada de Radio Ecca de Canarias y fue bautizada como *Radioenseñanza*: clases de educación básica a través de las ondas de una emisora provincial. En este impulso, dadas sus características y el alcance que supuso en cuanto a alumnado, será desarrollado con un mayor detenimiento.

Según José Manuel Lara Pérez¹¹⁴, maestro participante en esta actividad, Radioenseñanza tuvo lugar durante cuatro años, desde el curso 1967-1968 hasta la entrada en vigor de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, impulsada por el ministro Villar Palasí en 1970. Aquellos años de radio educativa fueron el resultado de la iniciativa entre el director de la emisora Radio Popular de Albacete y la Inspección provincial para conseguir que las personas con menor acceso a la educación básica pudieran obtener el Certificado de Estudios Primarios. Yo tenía relación con el que era director de Radio Popular, don Ángel de Andrés, un hombre muy progresista para esa época, y vimos la posibilidad de que surgiera Radioenseñanza. El caso canario estaba funcionando muy bien, de modo que empezamos a moverlo. Es cierto que la propuesta encontró gran acogida por parte de la Inspección, porque había que homologarla y la Inspección tenía que poner los maestros. El inspector jefe, don Marino Cuerda, desde el principio apostó por aquella iniciativa no poco arriesgada: para él éramos «sus emisoros», recuerda José Manuel con una gran sonrisa.

El primer paso fue seleccionar al profesorado, algo que correspondió a la Inspección. Había un plantel de gente muy entregada, un equipo de cinco o seis —María del Carmen Panadero, Rafael Baeza, Alicia Rubio Navarro...—, todos con mucha ilusión. [...] Los maestros participantes tenían dedicación exclusiva a este proyecto: aquella era nuestra plaza, subraya José Manuel.

El sistema era muy sencillo pero muy trabajoso: de Canarias nos

Entrevista realizada el 15 de julio de 2014.

mandaban unos cuadernos sin muchos medios pero muy bien editados y con eficacia contrastada. Nos llegaba el material cada quince días. Nosotros planificamos aquello e hicimos la programación homologada por el Ministerio: había tres o cuatro niveles, desde neolectores —que empezaban de cero— a los niveles básicos de referencia, todo adaptado a los programas del Ministerio. Cada maestro que participamos nos distribuimos las materias y nos lanzamos a hacerlo. Era en directo por las tardes. Cada uno explicaba su tema, su lección, como si los tuvieras delante, como si fuera una clase particular. [...] Había que ir muy despacito, incluso repetir las cosas dos y tres veces por si a la primera no lo habían cogido. Sentíamos aquello muy cerca.

Los destinatarios de este programa eran, por un lado, los habitantes de las aldeas más remotas y, por otro, los de localidades más accesibles pero que, por el motivo que fuera —trabajo mayoritariamente—, no podían asistir a las clases de las campañas de alfabetización. Había gente mayor que no había tenido oportunidad, y otra mucha gente a la que le daba vergüenza ir a las clases pero que, como estaban en sus casas, en su intimidad, con su aparato de radio, en su lumbre, pues no se sentían observados y mantenían su anonimato. [...] Entonces, se apuntaron a Radioenseñanza. Ellos hacían el trabajo en sus cuadernos, nos los mandaban por correo, los corregíamos y se los devolvíamos corregidos. Después, en los programas se profundizaba en aquellos aspectos que mayores dificultades habían presentado a la hora de realizar las actividades propuestas. Se establecía una cercanía, aunque fuera en las ondas, importante. Y nosotros, felices.

La realización del programa, como es evidente, suponía una preparación previa importante, lo que implicaba dedicar un gran número de horas, excediendo las cinco horas establecidas como jornada diaria de un maestro: *Todo lo teníamos que hacer nosotros, y estábamos hasta altas horas de la noche. ¡Horas? ¡Ni te cuento!*

Para que el programa de Radioenseñanza tuviera la homologación del MEN y que los participantes pudieran obtener su Certificado de Estudios Primarios oficial, desde la Inspección se ordenó que las evaluaciones fueran presenciales: con nuestros coches nos desplazábamos a las distintas zonas. Lo que suponía encontrarnos con ellos cuando íbamos por los pueblos...: unos iban a examinarse y otros iban solo por estar con nosotros y por conocernos. Nosotros para ellos éramos jestrellas radiofónicas!

Alicia Rubio Navarro¹¹⁵, otra maestra participante en Radioenseñanza, recuerda que algunas poblaciones alejadas de la capital tenían ciertos problemas con la recepción adecuada de las ondas, algo que algunos estudiantes les hacían saber por carta. El final de Radioenseñanza, más allá de los problemas técnicos lógicos del momento, coincidió con los cambios que la entrada de la nueva ley educativa supuso en todas las etapas. En palabras de José Manuel Lara, *la experiencia fue hermosisima y, la verdad, muy valorada por la administración y por los oyentes, porque entonces la radio era fundamental*. Sin duda que se trata de una iniciativa de alfabetización novedosa para aquel momento histórico, que bien podría dar lugar a una profundización más minuciosa de aquellos años de radio educativa en nuestra provincia.

5.9. Causas y procedimientos de desatención de las escuelas

Tal y como se viene subrayando durante todo este trabajo, el aislamiento y la limitación de medios de las escuelas rurales de localidades inferiores a quinientos habitantes estaban asegurados. Los cambios continuos de profesorado, las sustituciones obligadas por ley y las escuelas cerradas a la espera de contar con algún maestro que las atendiera eran habituales, hasta el punto que muchas plazas vacantes llegaron a cubrirse por militares sin mucha formación que recibían un reconocimiento u homologación y un puesto como maestros por méritos de guerra¹¹⁶.

Las principales causas de esta atención deficitaria eran varias, aunque los procedimientos más frecuentes para «librarse» de estos destinos eran dos: la solicitud de licencias o la renuncia directa a la escuela.

Las licencias que podían ser concedidas al personal del magisterio lo eran por tres tipos de motivos distintos: por enfermedad (grave o no grave), por alumbramiento y por asuntos propios (de ocho o quince días, de tres meses sin sueldo o por estudios, también sin sueldo).

Las licencias por enfermedad de los maestros propietarios no podían ser concedidas por tiempo superior a cuarenta y cinco días en los casos de enfermedad no grave, pudiendo extenderse hasta seis meses en los de enfermedades de carácter grave. En ambos casos era obligatoria la acreditación por medio de un certificado médico oficial de la enfermedad

¹¹⁵ Entrevista realizada el 8 de julio de 2014.

¹¹⁶ HERNÁNDEZ DÍAZ, José Mª, «La escuela rural...», *Op. Cit.*, p. 124.

padecida. Si pasados los treinta primeros días persistía la enfermedad, era necesaria la solicitud de un nuevo período de licencia, por quince o treinta días, según la importancia de la dolencia. Si por las circunstancias de la evolución de la enfermedad, se acumulaban seis períodos consecutivos de treinta días de licencias, el maestro afectado debía solicitar en este caso la renuncia, excedencia o jubilación por imposibilidad física, según prefiriera. En el caso de los maestros interinos, solo se les podía conceder un mes de licencia y, si al finalizar no podían incorporarse a sus destinos, debían cesar en ellos.

Las licencias por alumbramiento eran de cuarenta días anteriores al parto —adjuntando el certificado médico de encontrarse en el octavo mes de gestación— y otros cuarenta días posteriores al nacimiento. Una vez agotado el segundo plazo, era posible solicitar licencia por enfermedad hasta un máximo de seis períodos consecutivos de treinta días.

Las licencias por asuntos propios solo podían autorizarse una vez por curso escolar, no pudiendo solicitarse en ningún caso como prórroga de otra licencia o de algún período de vacaciones. Dependiendo de su duración, eran concedidas bien por los presidentes de las comisiones permanentes de las juntas municipales de enseñanza primaria, los inspectores o los directores de graduadas (ocho días); bien por el director general de Enseñanza Primaria (quince días), bien por los consejos provinciales a través de sus comisiones permanentes (tres meses).

Excepto en el caso de la licencia de tres meses, el maestro estaba obligado a atender la enseñanza por su cuenta, siendo él mismo el que buscara a la persona que se ocupara debidamente de su escuela y sin que hubiera nada legalmente establecido respecto a estas sustituciones, tal como recuerda Aurora Zárate, maestra interina de la escuela mixta de Ribera de Cubas en 1959. Puesto que para completar los estudios de Magisterio bastaban cuatro años de bachiller, tres años de Magisterio y la reválida correspondiente, era habitual que los alumnos terminaran la carrera con diecisiete años; sin embargo, aunque terminaras, no podías ejercer hasta que tuvieras diecinueve. Por tanto, el único modo de encontrar trabajo era pactar sustituciones con los maestros titulares para los periodos de ausencia. De este modo Aurora, recién terminados sus estudios, tuvo sus primeras experiencias como maestra en las aldeas de La Gila y de Los Mardos al sustituir a las maestras de estas localidades con motivo de sus respectivos matrimonios. En la escuela mixta de La Gila, cuando contaba con diecisiete años estuve tres meses, muy agradables. Yo me quedé en su clase: ella era la que cobraba y a mí me daba pues la parte que convenimos, 650 pesetas, que como yo no había ganado nunca nada, pues 650 pesetas me parecían una barbaridad. Al año siguiente, me pasó lo mismo con una maestra que estaba en Los Mardos de Tobarra, y la sustituí otros tres meses, de enero a marzo, también porque se casó y ella se vino aquí para organizar su casa mientras yo estaba en la escuela. Aquella me pagó ciento veinte más, o sea, que me pagó 770 pesetas. Paquita Moreno García, recién terminada, realizó una sustitución en Villar de Chinchilla: Eran un maestro de las escuelas graduadas y su mujer, también maestra. Creo que fue por alumbramiento. Y entonces, en vez de darse ella de baja, permitían poner a una en su puesto. Ella era la que pagaba —ni me acuerdo de lo que me daba—pero yo tenía tantas ganas de trabajar...

Aquellas sustituciones no requerían más que el acuerdo verbal entre la maestra afectada y su sustituta. La Inspección y las autoridades educativas nunca supervisaban estos procedimientos; tampoco quedaba constancia de aquellas sustituciones en la hoja de servicios de los maestros sustitutos ni contaban como experiencia: según Aurora, *como si no hubiera existido*.

Los sustitutos nombrados por el propio maestro interesado debían, en principio, poseer el título de maestro. Sin embargo, si la licencia por asuntos propios de ocho o quince días se producía en una escuela rural, los sustitutos, tal y como se recoge en el Estatuto del Magisterio¹¹⁷, también podían ser personas del lugar que hubieran concluido estudios de carácter civil o eclesiástico y, en su defecto, aquellas personas que manifestaran deseo y actitud para el desempeño de las mismas. Por esta razón, puede resultar habitual encontrar a personas no tituladas realizando sustituciones de licencias por asuntos propios en escuelas rurales. Tal es el caso Josefina Rodenas Tercero, quien antes de ser nombrada instructora auxiliar en 1959, ya había estado a cargo como suplente en otras escuelas: Yo ya me había quedado en Alcadozo, sustituyendo a maestras. Una vez estuve seis meses. Entonces sí que venía el padre de la maestra, que era también maestro, a asesorarme lo que tenía que hacer, porque la maestra estaba preparando oposiciones y me propuso que yo me quedara en la escuela. Ella se iba a Albacete y me quedaba yo algunos días, pero terminé quedándome unos meses. La vida era de otra

¹¹⁷ Art.º 44.

manera. Y los padres estaban contentos. Yo me quedé varias veces aquí en el pueblo y no tuve que hacer nada ni nadie protestaba por nada¹¹⁸.

De igual modo, Purificación Rodríguez Jiménez, era estudiante de Magisterio cuando fue nombrada instructora auxiliar de la escuela de Torre-Pedro, pero antes de terminar Magisterio, estuve sustituyendo a una señora que iba a dar a luz y se enteró que yo había estado en Torre-Pedro y me propuso que si yo quería, la podía sustituir. Y entonces, lo arreglamos en Albacete y estuve sustituyendo. Eso ya, terminando la carrera.

María Andrés Molina, instructora de La Higuera (Corral Rubio), dada la cercanía y confianza que tenía con las maestras de su aldea, frecuentaba la escuela muy a menudo, siendo el acto de pasar por ella casi rutinario, algo impensable años después: la maestra y yo éramos íntimas. Ella era novia con un guardia civil y, cuando el novio venía a Albacete, pues ella entonces se iba y yo me quedaba con los pequeños; se iba el sábado por la mañana o el viernes y hasta el lunes a la tarde no venía: eran dos o tres días lo que yo estaba. [...] De eso no se enteraba nadie. Ella se iba, me dejaba la escuela, que ni ganaba dinero ni nada, haciéndole un favor a ella...

La sustitución de maestros por personal no titulado era un modo de evitar todo un proceso de sustituciones a las juntas provinciales, aunque también fue una vía de mantener atendidas las escuelas de manera más o menos continua, porque los plazos oficiales de solicitud de licencias y las convocatorias para suplencias se dilataban excesivamente en el tiempo. Josefina Rodenas Tercero habla de la sencillez del trámite y de lo habitual de este tipo de sustituciones:

«Esto no constaba en ningún sitio. Con permiso del ayuntamiento sí que se hacía, y no solamente con esta maestra. Si el maestro por asuntos propios tenía que pedir algunos días, se quedaba en la escuela alguien de confianza sin que fueran maestros. Y cuando mi marido se fue a hacer un cursillo de matemáticas, esa semana me quedé yo en la escuela, que ya vivíamos aquí, sobre el año 71 o 72. Maestros sustitutos no mandaban como no fuera por un periodo mínimo de tres meses, y la escuela no podías dejártela desatendida. Entonces, al pedir el permiso, tenías que indicar que la escuela se quedaba atendida: no te pedían nada más».

Entrevista realizada a Josefina Rodenas Tercero, instructora auxiliar de Santa Ana de la Sierra, el 19 de mayo de 2011.

Esta situación se convierte en un ejemplo más de la relativa calidad de la enseñanza rural durante la dictadura, y de una situación absolutamente deficiente dentro de la normalidad y la legalidad con la consiguiente valoración sobre la importancia que el franquismo otorgaba a la Educación. Aurora Zárate asevera que las autoridades educativas del momento no se interesaban por el estado ni el funcionamiento de la escuela rural. Yo por los sitios que he estado, nunca conocí a un inspector ni a nadie de la Delegación. [...] Por eso no controlaban: si ellos contrataban a gente sin título, ¿se iban a preocupar por gente que sí que tenía el título?

Verdaderamente el asunto de las licencias acrecentó el problema de desatención de muchas escuelas. En muchas ocasiones, se solicitaban licencias para asuntos propios con la intención de disfrutar a continuación de algún período de vacaciones, contraviniendo lo dispuesto en el artículo 118 del Estatuto del Magisterio. En este sentido, el *BOP* del 15 de junio de 1959 publicó una aclaración sobre esta cuestión: el hecho era que muchos maestros nacionales solicitaban licencia de tres meses por asuntos propios haciendo coincidir el término de la licencia con el comienzo de las vacaciones de Navidad o de verano, de manera que los permisos se veían «alargados» de un modo poco transparente. Sin embargo, al no tratarse de una prórroga de otra licencia no existía obstáculo alguno que impidiera dicha concesión, y terminaban autorizándose. Por su parte, a los maestros interinos solo se les podía conceder un mes de licencia y, si al finalizar este no podían reincorporarse a su destino, debían cesar en sus puestos.

En los casos en los que un maestro interino se ausentara injustificadamente de su escuela, se le suprimía la interinidad durante el resto del curso y quedaba inhabilitado para ejercer otras nuevas durante el siguiente. Además, debía reintegrar el dinero indebidamente percibido, quedando incapacitado hasta la devolución total de dichas cantidades¹¹⁹. Cabe recordar que en ningún caso el cambio de destino de los maestros se verificaba durante el curso escolar y que los traslados debían esperar al final de este, momento en el que se tomaba posesión de las nuevas plazas. Según esto, los maestros interinos nombrados para desempeñar

Las sanciones y otros aspectos relativos a la permanencia de los maestros interinos en las escuelas estaban recogidos en el decreto del 4 julio 1958, *BOE* 25 de julio de 1958.

su trabajo en una escuela que carecía de titular, no debían cesar ni podían ser desplazados hasta que comenzara el nuevo curso y un nuevo propietario tomara posesión de ella. Tampoco se permitían cambios de destino de los maestros interinos durante el mismo curso escolar.

Otra de las causas de la desatención de muchas escuelas consistía en la solicitud por parte de los diversos educadores de la renuncia a sus cargos como interinos en las plazas a las que se les había destinado. La renuncia llevaba implícita la imposibilidad de atender cualquier otro destino y, dependiendo de la estimación que la comisión realizara de la causa, eran o no admitidas, quedando sancionadas con la inhabilitación para ejercer interinidades durante el resto de ese curso y el siguiente.

En las actas de la Comisión Permanente del Consejo provincial de Educación de Albacete desde el año 1958 a 1960, estas renuncias de maestras interinas eran un asunto cotidiano y habitual en el orden del día de estas sesiones. Además, no suele recogerse el motivo de la renuncia; las únicas justificaciones explícitas a dichas renuncias son tomar parte en las oposiciones al cuerpo de maestros o la enfermedad de un familiar. A esta situación, habría que añadir las cada vez más numerosas destituciones de maestros y maestras, principalmente por el abandono del destino sin permiso ni licencia de ningún tipo.

Pese a que las actas no resulten significativas en cuanto a los motivos de la renuncia, sí que lo son respecto al tipo de escuelas a los que mayoritariamente se renunciaba: de las quince escuelas a las que se renuncia en 1958, diez son mixtas (66,6%), y de ellas seis (60%) quedarán desiertas hasta la convocatoria de personal idóneo de 1959. De las diecisiete renunciadas en 1959, cuatro serán mixtas (23,5%), y una de ellas será de las incluidas dicha convocatoria. Por último, de las veintidós escuelas renunciadas en 1960 —de manera oficial o directamente abandonadas—, quince eran mixtas (68,1%). En este sentido, destaca ya no solo el aumento de las renuncias legalmente cursadas sino también el de los casos de abandono del puesto de destino, lo que pone en evidencia una vez más la lamentable situación de la escuela rural en la provincia de Albacete en estos años.

Resulta significativo que más de la mitad de las escuelas a las que se renunció en el año 1958 fueran mixtas y no se cubrieran por los procedimientos habituales, debiendo ser atendidas meses después por personal no titulado. Debe, por tanto, en primer lugar, quedar patente la extrema dificultad de dotar con profesorado las escuelas de estas localidades y,

en segundo, que la permanencia de las maestras se prolongara en el tiempo.

Sin embargo, ante la situación por la que pasaba la educación en estos núcleos rurales, la Comisión Permanente albaceteña llegó a proponer alguna medida que estaba incluso por encima de lo recogido en el reglamento educativo, como es el caso del acuerdo tomado en la reunión del 5 de marzo de 1960, en la que se aprobó cancelar para algunos maestros una serie de inhabilitaciones, consecuencia de sus renuncias, con el objetivo prioritario de facilitar la provisión de vacantes, y se autorizó el desempeño de nuevas interinidades a estos maestros sancionados por su renuncia. Aunque no siempre había sido así: las sanciones se cumplían hasta sus últimas consecuencias aunque esto supusiera cerrar una escuela rural durante todo un curso escolar. Tal es el caso de la escuela de Yetas (Yeste) que quedó desatendida prácticamente todo el curso 1958-1959 al no incorporarse a su puesto la interina que la desempeñaba desde el mes de mayo de 1958, motivo por el que fue destituida. La maestra había solicitado una licencia por enfermedad el 30 de septiembre, pero al no haberse incorporado a su puesto al principio del curso, la comisión no admitió la solicitud de licencia, la inhabilitó para desempeñar cualquier otra interinidad y la cesó de la escuela de Yetas, por lo que esta permaneció cerrada hasta que el 23 de mayo se hizo cargo de ella una instructora auxiliar como maestra interina¹²⁰.

También resulta interesante observar cómo se acumulan las renuncias a escuelas mixtas especialmente en los meses de inicio del curso, de lo que se infieren los inconvenientes de plantearse un largo y crudo invierno en estas localidades pequeñas y apartadas, muchas en la zona de la sierra, algo por lo que muchos no estuvieron dispuestos a pasar. De ahí, especialmente en el año 1960, la acumulación de renuncias a escuelas de localidades de la sierra, alejadas de la capital y de difícil acceso.

Siguiendo con el desarrollo de la investigación, a continuación cabe analizar la formación —no solo académica— que se ofrecía a las personas que realizaban estudios de Magisterio en los años cincuenta, teniendo en cuenta que será una formación de la que el personal idóneo de las escuelas mixtas carecerá al no contar con titulación.

¹²⁰ Actas de la Comisión Permanente de Educación, 1958.



6 LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

6.1. El plan de Magisterio de 1950

La Ley de 1945 sobre Educación Primaria supuso una verdadera reforma en cuanto a la figura del maestro, no solo en lo referente a sus deberes y prestigio sino también a su formación en las Escuelas del Magisterio. Se aseguraba de este modo el paso obligado del futuro educador por una formación universitaria inexcusable en las llamadas *escuelas normales*.

Pero lo cierto es que las escuelas normales también sufrieron las consecuencias de la política educativa del primer franquismo, como la depuración de su profesorado y de su alumnado, su clausura hasta el curso 1942-1943, un plan de estudios provisional en 1942, el restablecimiento de los exámenes de alumnos libres —y con ello, la realización de carreras rápidas y mal hechas—, la ausencia de oposiciones de profesorado normalista hasta 1953, la desvalorización de los planes de estudio y la disminución del alumnado, puesto que el cargo de maestro no era nada apetecible en los nuevos tiempos por razones económicas y de prestigio social; algo así, en palabras de Navarro Sandalinas, *como una invitación a la huelga de hambre*¹. El sueldo de maestro sufrió un retroceso en 1950 de casi cuarenta años, al situarse por debajo del nivel de 1913², en cuya compensación las autoridades educativas no escatimaron en pala-

¹ NAVARRO SANDALINAS, Ramón, La enseñanza..., Op. Cit., p. 79

² *Ibídem*, p.108

brería rimbombante de aliento y toda una retórica en torno al maestro, más que habitual durante todo el franquismo.

A partir de 1954, el MEN abrió la puerta a una solución a la miseria del sueldo de los maestros con la regularización de las famosas permanencias³: un máximo de dos horas dedicadas al estudio dirigido, repasos o actividades complementarias en horas distintas de las del horario escolar legal, sin que ello supusiera una mengua del trabajo escolar ordinario. Debidamente autorizadas por la Inspección Provincial, debían contar con la firma de los padres de alumnos que desearan su implantación en la escuela. Estas permanencias tenían establecidas cuotas con las que el maestro podía mejorar mínimamente su sueldo y de las que quedaban exentos hasta un 30% de los alumnos matriculados, según lo dispuesto en el artículo 15 de la Ley de Protección Escolar⁴, a los que no se les podía exigir inscripciones ni derechos de matrícula de ninguna clase ni por ningún otro concepto.

En la década de los sesenta, un maestro sigue cobrando en términos relativos menos que un cuarto de siglo antes, y eso en unos momentos en los que las aspiraciones materiales de la vida —con el desarrollismo—estaban aumentando notablemente⁵.

Año	SUELDO ANUAL DE ENTRADA
1920	2000
1930	2000
1940	3000
1945	6000
1950	7200
1955	10000
1956	10000
1957	10000
1958	15720
1959	15720
1960	16920
1961	16920
1962	16920

Tabla 10. Sueldo anual de entrada al Magisterio. Fuente: Navarro Sandalinas. Elaboración Propia.

³ Orden de 24 de julio de 1954. *BOE* 1 de agosto de 1954.

⁴ Ley 19 de julio de 1944 de Protección Escolar. *BOE* 1 de julio de 1944.

⁵ NAVARRO SANDALINAS, Ramón, *La enseñanza..., Op. Cit.*, p. 173.

Mª Pilar Moreno vivió en primera persona las consecuencias de la precariedad del suelo de los maestros, algo que sin embargo no la apartó de su clara vocación: Yo desde que nací, porque en mi casa se respiraba el magisterio: mi padre, mi tío... y yo soñaba con ser maestra. Cuando terminé bachillerato y mi padre quiso que siguiera estudiando más, me negué y decidí ser maestra, que era lo único que me gustaba. Para hacer los cursos de Magisterio, me tuve que venir a aquí, a Albacete, porque vivíamos en La Roda. Tuve que estar interna, con lo poquito que ganaban los maestros entonces. El colegio donde me alojaba valía más que lo que ganaba mi padre, que tuvo que estar dando clase para poder pagar el colegio, y arreglándose con muy poco para que yo pudiera estar aquí. Como mi padre ha sido siempre maestro toda la vida y ha ganado poquito siempre, he tenido esa referencia. Mi padre era maestro en La Roda; en la escuela entrábamos de diez a una: pues él, de ocho a diez, tenía una academia; por la tarde al salir de la escuela, que salíamos a las cinco, tenía más horas en la misma academia. Tenía que tener clases porque si no, no podíamos vivir.

En el caso de las localidades cuya escuela carecía de casa para el maestro, el hospedaje en la aldea se convertía en un gasto que en ocasiones superaba al sueldo que percibían. Ma Pilar no recuerda lo que pagaba mi padre por el hospedaje, pero pagaba más de lo que yo ganaba. [...] Tuvo que poner dinero al principio: me pagaba la pensión porque yo no ganaba bastante. [...] Yo creo que pagaba de hospedaje unas treinta o treinta y cinco pesetas diarias, o una cosa así; pero yo lo llegué a ver eso nunca ni me interesé, porque mi padre habló con ellos y les ingresaba lo que fuera. La experiencia de Eugenia Pérez no fue mejor: ¡Me cobraba cuarenta pesetas diarias, incluidos los fines de semana aunque me volviera a Albacete! ¡Había que pagarle todo y por adelantado! Mi padre me dio dinero y le pagué por adelantado. Mi primer sueldo fueron mil ciento cuarenta pesetas y yo pagué mil doscientas de pensión. Se ganaba una miseria; tenías que poner dinero: había que ser una heroína. Soledad Callejas, en 1965, también pagaba en la familia cuarenta pesetas diarias. Yo estaba seis días, porque el sábado a mediodía ya me iba y no comía allí, y pagaba doscientas cuarenta a la semana. Pero como esta gente estaba muy bien, —trabajaban pero tenían fincas y dinero— la mayoría de las semanas le daba el dinero a la señora y decía: «Cómprate unas toallas para el ajuar» y me lo daban... Ya te digo que me trataban como una hija, aunque la tarifa era esa,

cuarenta pesetas diarias por todo: la comida, el alojamiento, alguna cosa que me lavaban...

La compensación «retórica» del Gobierno puede comprobarse en el decreto del 7 julio 1950⁶ por el que se aprueba —de acuerdo con la Ley de Educación Primaria de 1945— el reglamento para las escuelas de Magisterio, el cual consideraba en su preámbulo *la misión vital del maestro de servir al hombre como obra divina predilecta, perfeccionándolo con la educación para acercarlo a Dios y hacerlo útil a su patria, constituyéndolo en nervio y eje de la nueva escuela española.* Según el artículo dos del decreto, todas las escuelas de Magisterio se ponían bajo la advocación del divino Maestro, a la vez que el crucifijo y una imagen de la santísima Virgen presidirían las dependencias del centro, además de contar con una capilla a cargo del capellán del centro quien, de acuerdo con el director, disponía los actos de culto. En cada aula habría, además, un retrato de jefe del Estado.

La preparación de los estudiantes de Magisterio era una educación integral, no solo académica, por lo que debía abarcar la formación religiosa y moral, la formación político-social, la formación física, la cultura general, y la formación profesional, teórica y práctica (Art.º 5).

Para ingresar en una escuela de Magisterio era necesario haber cumplido catorce años de edad, haber aprobado los cuatro cursos primeros del bachillerato y superar un examen de ingreso con unas pruebas de lectura expresiva —en prosa y verso—; unos ejercicios de análisis gramatical de las oraciones contenidas en un dictado; un ejercicio de redacción sobre un tema de religión, historia o geografía; la resolución de dos problemas de matemáticas; una prueba de iniciación político-social; un ejercicio de traducción de francés, y un ejercicio de labores para las alumnas (Art.º 10). Los alumnos que aprobaran el examen y que, por tanto, accedieran a estos estudios, debían considerar la labor académica como un servicio obligatorio a la patria, cumpliendo con exactitud y esfuerzo para conseguir la mejor formación académica y profesional, además de estar encuadrado en la sección de enseñanza del FJ o la de escolares de SF (Art.º 17).

El decreto sobre las normas de las Escuelas de Magisterio ve la luz en un momento de una imperante necesidad de reforma en las Enseñanzas Medias, reforma que tuvo un primer intento frustrado en 1947, con el Anteproyecto de Ley de Enseñanzas Medias, y que llegó a consumarse en 1953 con la aprobación de la Ley de Ordenación de Enseñanza

⁶ BOE 7 de agosto de 1950.

Media. Por esta razón, dado que los planes de bachillerato se vieron modificados, a continuación se tratará brevemente el nuevo plan de bachillerato, para analizar lo que para los alumnos de Magisterio suponía tener aprobados cuatro años de bachiller.

Hasta 1953, el bachillerato se regía por la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1938, que en plena contienda reguló el bachillerato universitario y que sufrió un intento de cambio en 1947 en un anteproyecto de reforma que finalmente no fue aprobado. Hasta su reforma en 1953, el bachillerato suponía siete años y un examen único, el examen de estado, necesario para obtener el título de bachiller y poder ingresar en la universidad. Para acceder, los alumnos tenían que contar con diez años o cumplirlos dentro del año en que se realizara la inscripción al primer curso, además de realizar una prueba de ingreso. Los tres primeros cursos constituían el ciclo elemental, considerado suficiente para determinadas carreras; los cinco primeros formaban otro ciclo más perfeccionado para el ingreso a ciertas escuelas o centros que no precisaban la totalidad de estudios; y finalmente, los siete cursos constituían el Bachillerato Universitario, que fue el único que existió hasta 1949 —momento en el que se aprobó el Bachillerato Laboral o Profesional, pensado para las clases trabajadoras— y que se convirtió, al carecer de las salidas intermedias del ciclo elemental o del de perfeccionamiento, en un bachillerato fuertemente selectivo y elitista.

A partir de 1953, se estableció el bachillerato en una estructura de tres ciclos que contaría con dos grados: el elemental, que se cursaba en cuatro cursos, y el superior, que duraba dos. Además de estos dos grados, los alumnos que aspiraran a entrar en la universidad o en centros superiores habrían de realizar un curso preuniversitario para completar su formación. El bachiller elemental no podía comenzarse antes del año natural en el que el alumno cumpliera los diez años de edad y a él se accedía previa prueba de ingreso. A su término, además de las pruebas propias de cada curso, debían realizarse unas pruebas para obtener el título de este grado. Las materias propias de este bachiller eran Religión, Lengua Española y Literatura, Matemáticas, Latín, Geografía e Historia, Ciencias Físicas, Químicas y Naturales, Dibujo y un idioma moderno. Además, como asignaturas obligatorias en todos los cursos de los dos grados se prescribían la Formación del Espíritu Nacional, la Educación Física y, para las alumnas, las Enseñanzas del Hogar. El efecto principal de la reforma que supuso esta ley tuvo lugar en el aspecto social,

al generalizarse la enseñanza hasta los catorce años dada la difusión y popularidad del bachiller elemental por la exigencia de dicho título para un número cada vez mayor de puestos de trabajo, públicos y privados⁷

	ESTUD	VARONE		IO EN LAS ESCUELAS DE A MUJERES			TOTAL		
	MATRÍCULA	FINALIZAN	PORCENTAJE MATRÍCULA	MATRÍCULA	FINALIZAN	PORCENTAJE MATRÍCULA	MATRÍCULA	FINALIZAN	
	M	Æ	Po	M	Œ	Po	M	Ē	
1950 1951	101	14	37,00%	172	25	63,00%	273	39	
1951 1952	79	16	27,92%	204	46	72,08%	283	62	
1952 1953	99	36	29,38%	238	102	70,62%	337	138	
1953 1954	107	25	32,52%	222	56	67,48%	329	81	
954 955	126	21	40,13%	188	60	59,87%	314	81	
955 956	164	28	45,68%	195	62	54,32%	359	90	
.956 .957	270	24	48,91%	282	39	51,09%	552	63	
957 958	276	32	43,95%	352	97	56,05%	628	129	
1958 1959	237	52	46,93%	268	88	53,07%	505	140	
.959 .960	1	-	-	=	-		=	-	
960 961	281	47	51,47%	265	74	48,53%	546	121	
961 962	241	40	43,74%	310	58	56,26%	551	98	
962 963	251	44	43,73%	323	75	56,27%	574	119	

Tabla 11. Estadísticas de los estudios de Magisterio en Albacete. Fuente: Anuario Estadístico de España. Elaboración propia.

No ha de olvidarse que los estudios de Magisterio se habían feminizado por completo como consecuencia de las medidas comentadas sobre las escuelas mixtas. Por esa razón, y volviendo a los requisitos de entra-

⁷ LORENZO VICENTE, Juan Antonio, *La enseñanza... Op. Cit.*, pp. 74-94, 142-154.

da a los estudios de Magisterio, se analizará en profundidad la formación específica de las maestras, dado que las encargadas de las escuelas mixtas fueron en su totalidad mujeres hasta 1960, al igual que el cien por cien de las fuentes orales entrevistadas.

A partir de los datos obtenidos en los Anuarios Estadísticos de España, se puede comprobar la matrícula oficial de alumnos varones y mujeres que se matricularon en las escuelas de Magisterio de Albacete—la escuela Pedro Simón Abril para los maestros y la de la Virgen de los Llanos para las maestras— en la década de los cincuenta y en los principios de los sesenta. Los años cincuenta fueron años de marcada diferencia, con una matrícula femenina superior en todos los años. En el curso 1956-1957 las proporciones se aproximan bastante, teniendo en cuenta que al principio de la década la diferencia de matrícula era considerablemente mayor (un 72% de alumnado femenino frente al 28% masculino en 1951). Los inicios de los años sesenta serán de nuevo los peores años para el magisterio masculino en Albacete, aunque irá remontando en los años posteriores.

También resulta significativo el escaso índice de finalización de estudios que refleja la tabla anterior, por lo que puede afirmarse que la mayoría de alumnos se encontraban en los primeros cursos, aunque atendiendo a la progresión de alumnos que titulan cabría también concluir un alto índice de abandono o de suspensos de los estudios de ambos sexos, siendo el año 1953 el de mayor índice de titulados.

En referencia a la formación de las maestras en las escuelas de Magisterio, hay que subrayar algo que no queda recogido explícitamente en el decreto sobre las normas de las escuelas de estos estudios, pero que Falange, a través de su SF, no dudó en requerir. La acreditación de tener aprobados cuatro años de bachillerato debía acompañarse con el certificado especial de haber aprobado hasta el cuarto curso del plan de estudios de Enseñanzas de Hogar, documento expedido por la Delegación Nacional de la SF y sin el cual no era admitida la matrícula. Estas instrucciones eran vigiladas por las delegadas provinciales de SF y comunicadas a la directora de la Escuela de Magisterio a través de una visita anual, según la circular 36 serie A⁸ sobre las normas para el cumplimiento del reglamento en las Escuelas de Magisterio que remitió Pilar Primo de Rivera a las delegaciones provinciales en septiembre de

⁸ AHP de Albacete, Sig. 28448.

1950. La Escuela Normal del Magisterio Primario de Albacete desde el inicio de la contienda apoyó la sublevación militar y no dudó en declarar su adhesión y disposición absoluta al régimen. Gómez Herráez ofrece en su trabajo las declaraciones de la directora de la Escuela Normal albaceteña desde mayo de 19419, Josefa Coleto Rodríguez, en uno de los numerosos telegramas de adhesión de la Escuela Normal a Franco, en el que afirmaba que la Escuela trabajaba *con toda intensidad y entusiasmo en la formación de la hermosa España, anhelada por nuestro Invicto Caudillo Generalísimo*, así como su intención de colocar los anhelos religiosos y patrióticos de la Escuela a la misma altura que los logros culturales¹⁰.

Una vez superadas las barreras culturales y adoctrinadoras, los alumnos admitidos y matriculados en los plazos estipulados debían cursar las asignaturas que, junto a su carga lectiva semanal, quedan recogidas en las siguientes tablas, elaboradas a partir del propio decreto de 1950:

ASIGNATURA	CLASES SEMANALES			
Primer curso				
Religión y su metodología.	2			
Lengua española: gramática, análisis lógico, gramatical. Metodología de la Lengua.	3			
Matemáticas: aritmética y su metodología: álgebra.	3			
Geografía e historia de España y su metodología.	3			
Filosofía, psicología, lógica y ética.	3			
Fisiologia e higiene.	1			
Labores o trabajos manuales.	2			
Caligrafía.	1			
Educación Física y su metodología.	3			
Prácticas de enseñanza ¹¹ . Una lección colectiva.	1			
Formación político-social (alumnos) y Enseñanzas del hogar (alumnas) y su metodología.	2			

⁹ *BOE* 25 de junio de 1941.

¹⁰ GÓMEZ HERRÁEZ, José María, «Politización...», p. 185.

SEGUNDO CURSO			
Religión y su metodología.	2		
Matemáticas: geometría, ampliación y metodología, trigonometría.	2		
Física y química y su metodología.	3		
Filosofía: ontología general y especial.	2		
Psicología: pedagógica y paidológica.	1.1		
Pedagogía: educación y su historia.	3		
Labores o trabajos manuales.	1,5		
Música: elementos de solfeo y cantos religiosos, patrióticos y escolares.	2		
Dibujo y su metodología.	1		
Caligrafía.	1		
Prácticas de enseñanza ¹² (una sesión semanal).	1		
Formación político-social (alumnos) y Enseñanzas del hogar (alumnas).	1,5		
Educación física y su metodología.	3		

TERCER CURSO				
Religión y su metodología	2			
Historia de la literatura española. Metodología de la lengua.	3			
Geografía e historia universal y su metodología.	3			
Historia natural y su metodología	2			
Pedagogía: metodología general de organización escolar.	3			
Agricultura e industrias rurales.	2			
Música: cantos.	2			
Un idioma extranjero.	2			
Dibujo del natural.	1			
Educación Física y su metodología.	3			
Prácticas de enseñanza ¹³ ,				
Formación social (alumnos) y Enseñanzas del hogar (alumnas) y su metodología.	1			

Tablas 12-14. *Asignaturas de Magisterio por cursos. Plan de 1950.* Fuente: *BOE del 7 de agosto de 1950.*

Gómez Herráez¹¹ afirma en su trabajo que en el repertorio de las asignaturas de los cursos, las de Formación Política y Religión ostentaban tanta entidad como las demás y que, junto a las de Geografía e Historia, estaban muy encaminadas a fomentar los valores del régimen. A las actividades desarrolladas en las sesiones de cada materia, se añadían las actividades complementarias, tales como viajes de estudio, cuyo ob-

¹¹ GÓMEZ HERRÁEZ, José María, «Politización…», p. 185.

jetivo principal era ampliar la cultura artístico geográfica e histórica; excursiones o paseos por los alrededores o lugares próximos a la capital (monumentos artísticos, museos, fábricas y talleres); conferencias sobre nacionalsindicalismo, esenciales en la formación ideológica del magisterio; cursos breves, conmemoraciones, fiestas del libro, reuniones literarias y musicales, homenajes y proyecciones cinematográficas. Gómez Herráez destaca la celebración en Albacete, entre el 28 de mayo y el 2 de junio de 1951, de la Semana de Orientación Pedagógica como un acontecimiento en el que intervinieron tanto profesores de Albacete como de las provincias vecinas. Con motivo de este evento, se celebraron conferencias sobre los métodos y los contenidos de la educación, en las que también los valores patrióticos y cristianos tuvieron importante presencia¹². También es amplia la referencia que hace este autor al modelo de lección confeccionado por la Jefatura Provincial del SEM en 1960 con motivo de la celebración de los veinte años trascurridos con el régimen, una lección adoctrinadora en cuanto al interés por inculcar al niño unos valores básicos en términos parecidos a los del inicio de la dictadura. Los actos conmemorativos relativos a la formación patriótica y a la formación religiosa, a cargo de los profesores de Religión y del capellán de la escuela, eran contemplados como actividades complementarias paralelas a la formación de los estudiantes. Con todo, al finalizar los estudios de segundo o tercer curso, era obligatoria la asistencia de alumnos y alumnas a un turno de campamentos o albergues organizando por el FJ, en el caso de los varones, o por la SF, en el caso de las maestras.

El curso escolar en las escuelas normales comenzaba el día 1 de octubre y terminaba el 31 de mayo. Las clases tenían lugar de lunes a sábado aunque, siempre que fuera posible, se procuraba dejar libre la tarde de este día.

La mañana en las escuelas de Magisterio se iniciaba con una introducción religiosa —una misa si había capilla y una oración—, para a continuación dar comienzo la primera sesión sobre las materias que exigieran un mayor esfuerzo mental, de una hora y media de duración, de

Algunos de los contenidos para ensalzar el régimen en estas conferencias fueron la necesidad de subordinar la enseñanza de la Geografía y la Historia a la iniciación política del alumno y al significado de la patria, la concepción del maestro como enviado divino que hace de muro ante las malas influencias para la infancia, el pensamiento de José Antonio y los ideales de la juventud, etc. Más información en el periódico *Albacete*, desde el número del 26 de mayo al del 4 de junio de 1951. GÓMEZ HERRÁEZ, José María, «Politización…», p. 186.

la cual la mitad se dedicaba al estudio. El recreo, que consistía en un cuarto de hora dedicado a juegos y deportes, debía ser vigilado. Seguidamente comenzaba la segunda sesión de estudios, para terminar con la quinta hora dedicada a ejercicios físicos. Por la tarde, la primera hora se dedicaba a disciplinas que no exigieran gran esfuerzo físico y psíquico—música, caligrafía, trabajos manuales, etc.— seguida de un segundo recreo vigilado y una tercera sesión de estudio para el resto de materias, con una hora y media de duración.

Las dependencias donde se desarrollaban las clases, además de las aulas ordinarias, eran la biblioteca, el laboratorio para el trabajo experimental e investigaciones, los museos¹³, los locales y campos de deporte adecuados para la educación física, el taller para los trabajos manuales y la escuela aneja para las prácticas de enseñanza. Las escuelas de Magisterio femeninas contaban con un local debidamente adaptado para las enseñanzas del hogar.

El profesorado era en cada escuela del mismo sexo que el alumnado, excepto el profesor de Religión que siempre debía ser un sacerdote. Los profesores se clasificaban en numerarios, especiales, adjuntos y ayudantes de prácticas. Los profesores numerarios eran los encargados de impartir las materias conceptuales: Lengua y Literatura española, Geografía e Historia, Matemáticas, Física, Química, Historia Natural, Fisiología e Higiene, Filosofía, y Pedagogía. Los profesores especiales eran los profesores de Música, Dibujo, Caligrafía, idioma extranjero, Religión, Educación Física, Formación Político-Social, Trabajos Manuales y Prácticas de Taller (en las escuelas de maestros) y Labores y Enseñanzas del Hogar (en las femeninas).

En este sentido, conviene un análisis con detenimiento de la maquinaria educativa que el régimen puso en marcha para lograr el proceso paulatino de aculturación cometido en todas las etapas educativas a través de las enseñanzas especiales del FJ y de SF, de las cuales el plan de Magisterio de 1950 tampoco se libró.

¹³ Estos «museos» se organizaban en las clases de las escuelas normales con colecciones de objetos que los propios alumnos aportaban de sus vacaciones, de paseos por el campo, excursiones y del intercambio con otros centros de enseñanza. Cada museo estaba dirigido por el profesor de la disciplina correspondiente.

6.2. El papel de Sección Femenina en la Escuela de Magisterio

En realidad, el sistema educativo era el mejor andamiaje formativo y de socialización que en aquella época podía servir al FJ y a la SF para cumplir sus objetivos¹⁴. La presencia más significativa del falangismo en el sistema educativo fue, sin ningún género de dudas, la inclusión de la asignatura de la Educación Política en todos los centros docentes de cualquier grado de enseñanza, desde la primaria hasta la universitaria, dirigida a fomentar la idea de patria y a estimular el respeto y la adhesión a Falange. Fue concretamente en el curso 1941-1942 cuando se publicó la orden¹⁵ que estableció la obligatoriedad de esta disciplina junto a la Educación Física y Deportiva y a las Enseñanzas del Hogar en los centros de enseñanza primaria y enseñanzas medias, en las que estaban incluidos los estudios de Magisterio.

Al igual que en el apartado anterior y dado que los casos de estudio que se tratan en esta investigación son en su mayor parte casos de maestras, este capítulo ha de centrarse en el papel de la SF de Falange en las escuelas femeninas del Magisterio, pero sin olvidar que el FJ desarrollaba su tarea adoctrinadora de manera paralela en las escuelas masculinas.

Las materias encomendadas a la SF en las escuelas de Magisterio —Formación Política, Enseñanzas del hogar y Educación Física— eran impartidas por profesorado perteneciente al Movimiento y tenían una amplia serie de normas para desarrollar su misión en estos centros. Estos profesores formaban parte del profesorado especial de la escuela y, al igual que sucedía con el del FJ, era designado por el MEN a propuesta de la Delegación Nacional de la SF (o de la Jefatura Central de Enseñanzas del FJ en el caso de los centros masculinos), atendiendo a su formación falangista y a su capacitación profesional.

El horario de estas asignaturas se presentaba anualmente al comenzar el curso ante el claustro de profesores de la escuela, del cual formaban parte las tres profesoras de SF, con voz y voto según el artículo 160 del Reglamento de Escuelas del Magisterio.

Los medios empleados para la formación de las estudiantes de Magisterio eran humanos, sociales y profesionales, desde la organización

¹⁴ CRUZ OROZCO, José Ignacio, *El yunque azul. Frente de Juventudes y Sistema Educativo. Razones de un fracaso*, Madrid, 2001, p.36.

¹⁵ *BOE* 18 de octubre de 1941, p. 8090.

de concursos y cursillos hasta proyecciones cinematográficas y conferencias, pasando por los característicos grupos de danzas, contando siempre con la autorización de la dirección del centro. En cuanto a la Formación Política, se celebraban fiestas conmemorativas y se asistía a actos políticos. Sin embargo, la formación de SF no pretendía acabar en los tres años de estudios sino que, a través de mantener los grupos de danzas y los equipos deportivos, se buscaba la continuidad en el contacto con las alumnas.

Para conseguir el debido respeto de sus materias, la SF se esmeraba en lograr y mantener una estricta disciplina de puntualidad, asistencia, obediencia y decoro en todas las acciones, amén del peso de las calificaciones —emitidas *justamente* y sin blandenguerías— de sus materias en la calificación general. Para ello se solicitaba estrecha colaboración a la dirección de las escuelas, no solo para el desarrollo de las actividades docentes de SF sino también para la movilización de las alumnas con el fin de que asistieran a los cursos internos en los albergues. Estos cursos, con los que se obtenía el título de Instructora Elemental de Juventudes, eran obligatorios para las alumnas, oficiales o libres, tanto para obtener el título de Maestra de Primera Enseñanza como para tomar parte en las oposiciones al Magisterio Nacional, tal y como lo legislaba el artículo 20 del Capítulo II del Estatuto del Magisterio. Estos cursos para maestras, ineludiblemente demandados, se realizaban en verano y tenían una duración de mes y medio, del 15 de junio al 30 de julio, para aprovechar el periodo de vacaciones de las jóvenes.

La encargada de seleccionar el profesorado del curso y de realizar su inspección era la Delegada Provincial quien, además, debía aprovechar el interés de las cursillistas asistentes por obtener el certificado, ya que este factor condicionaba altamente la consecución del principal objetivo del curso: atraer a la Falange a un número considerable de mujeres y que su formación llegara a través de ellas a las localidades más alejadas.

La distribución de las clases en estos cursos era la recogida en la siguiente tabla a partir de las circulares conservadas en el AHP de Albacete:

LECCIONES/SEMANAS	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
RELIGIÓN	4	3	4	3	4	3
NACIONALSINDICALISMO	3	4	3	4	3	4
CULTURA Y E. DE FORMACIÓN	1	1	1	1	1	1
CORTE	2	2	2	2	2	2
TRABAJOS MANUALES	2	2	2	2	2	2
LABORES	1	1	1	1	1	1
PUERICULTURA	1	1	1	1	1	1
COCINA	1	1	1	1	1	1
CONVIVENCIA	1	1	1	1	1	1
JUVENTUDES	1	1	1.	1	1	1
INDUSTRIAS RURALES	2	2	2	2	2	2
MÚSICA	4	4	4	4	4	4
GIMNASIA	6	6	6	6	6	6
PRÁCTICAS DE JUVENTUDES	3	3	3	3	3	3

Tabla 15. Distribución de las clases del curso de Instructoras Elementales de Juventudes. Fuente: Correspondencia¹⁶. AHP de AB.

Para aprobar el curso era indispensable haber desarrollado una parte práctica de cada materia, por lo que tres días a la semana se dedicaban horas para que las participantes dieran clases, previa autorización de la Inspección de Primera Enseñanza, de Nacionalsindicalismo, Canto, Hogar o Educación Física a niñas en edad escolar, generalmente en las Casas de Flechas o, en su defecto, en alguna escuela o grupo escolar. El fin de estas prácticas era comprobar el potencial de soltura y amenidad de las maestras al impartir estas clases, ya que de ello dependía el que se obtuviera o no el objetivo deseado, que no era otro que entusiasmar a las niñas con todo lo relacionado con las Juventudes de Sección Femenina.

Una de las instrucciones para estos cursos era la de que las clases diarias de mañana y de tarde se empezaran con oraciones. El curso exigía de las alumnas la mayor de las disciplinas, siendo obligatoria la asistencia a todas las clases, pasando lista por la mañana y por la tarde, diez minutos antes de empezar. Aquella maestra participante que tuviera más de una semana de faltas, aunque estuvieran justificadas, no conseguiría el certificado.

Los precios variaban según fueran o no afiliadas a SF. Con el fin de que las alumnas que asistían al turno de albergue pudieran costearse la manutención y los viajes sin las excesivas dificultades y esfuerzos que

¹⁶ Sig. 28448, 28506 y 28508. AHP de Albacete.

les suponía, se implantaron en las Escuelas de Magisterio las cartillas de cotización con carácter voluntario: durante los dos primeros años de carrera, la alumna iba adquiriendo sellos de cinco pesetas en función de sus posibilidades, y pegándolos en la cartilla para que, llegado el momento, pudiera contar con un fondo para asistir al curso del albergue. Con ello, se seguía incidiendo en el esfuerzo personal de las alumnas, en fomentar el sentido de ahorro y en vencer las propias dificultades. Los sellos, que eran vendidos por la profesora de Educación Física de la Escuela Normal junto a la cartilla, eran matados con la fecha en la que se pagaban.

En 1954, se pagaban quince pesetas diarias por manutención; cincuenta pesetas por el material de los trabajos manuales más el viaje hasta el albergue¹⁷. En 1957, teniendo en cuenta la subida de precios que habían experimentado los artículos, la cuota por manutención subió una peseta diaria, teniendo que abonar dieciséis pesetas por veintinueve días (cuatro semanas y un día más para compensar los días de incorporación y de marcha), lo que suponía un total de cuatrocientas sesenta y cuatro pesetas¹⁸. En 1958, la cuota de manutención estaba en dieciséis pesetas con cincuenta céntimos diarias¹⁹. En 1959, era de dieciocho pesetas con cincuenta céntimos²⁰. En 1960, la cuota diaria de manutención era de veinte pesetas, cincuenta pesetas por material y diez pesetas por el desgaste de muebles²¹. En 1966, cada alumna abonó cuarenta pesetas por día de manutención, cincuenta por el material, diez por el desgaste de muebles y cinco por asistencia sanitaria²².

Si por la razón que fuese no se podía asistir al curso en el albergue, se tenía que realizar el curso en su modalidad externa (no internado) de cuarenta y cinco días de duración para obtener el título de Instructora Elemental²³, reservado este para casos extraordinarios, como era el de

¹⁷ Circular nº 6.

¹⁸ Oficio-circular nº 60 de 7 de marzo de 1957. AHP AB Sig. 28506.

¹⁹ Oficio-circular nº 67 de 18 de marzo de 1958. AHP AB Sig. 28506.

²⁰ Oficio-circular de 8 de abril de 1959. AHP AB Sig. 28506.

²¹ Oficio-circular de 25 de abril de 1960. AHP AB Sig. 28506.

²² Convocatoria de los cursos de instructoras Elementales para Magisterio 1966, de 24 de marzo de 1966.

²³ Circular nº 4 de 7 de septiembre de 1954 sobre Normas para el funcionamiento de nuestro profesorado en Escuelas de Magisterio, de la Regidora Central de Educación (Adelaida del Pozo) a la Delegada Provincial. AHP AB Sig. 28506.

las estudiantes de Magisterio casadas o religiosas, o aquellas que hubieran suspendido en la edición interna del curso.

A partir de 1955, la Delegación Nacional de SF creyó oportuno dispensar de la asistencia a los cursos de instructoras a las religiosas que estudiaban Magisterio, por lo que se comenzaron a extender los justificantes de exención a todas las religiosas que lo solicitaban, mediante el cual podían obtener el Título de Maestras de Primera Enseñanza pero que no capacitaba para opositar al Magisterio Nacional. En el caso de que las maestras religiosas abandonaran la orden para volver a la vida seglar, quedaban automáticamente obligadas a realizar el curso antes de seguir ejerciendo la enseñanza. Sin embargo, a partir de 1961, las religiosas que deseaban obtener el título de Maestras del Estado, estuvieron obligadas a realizar el curso de albergues, algo que sin duda les desagradará y levantará polvareda. Debéis hacerles ver que esto era un verdadero favor que les hacía la Sección Femenina y que si ahora deja de hacerlo es porque al exigirlo la Ley y haber llegado a estas normas generales, no se pueden hacer concesiones de tipo²⁴. A fin de que su vida religiosa no sufriera menoscabo, realizaban el curso en régimen de internado en casas de religiosas de la propia orden, pero con la obligación de asistir a las clases, cumpliendo rigurosamente el horario previsto. A principios de los años sesenta, la separación entre la Iglesia y el Movimiento era ya más que evidente: Falange suprimía las exenciones para religiosos y religiosas ante los cursillos de Instructores del FJ en el caso de los varones y de Instructoras Elementales en el caso de las mujeres.

El título de Instructoras Elementales de Hogar y Juventudes suponía la convalidación de determinados periodos del Servicio Social en las siguientes condiciones: por el curso interno en el albergue se bonificaban sesenta días y por las enseñanzas del Movimiento cursadas durante la carrera, treinta días. A esta bonificación había que añadir la correspondiente a las enseñanzas de SF en los cuatro primeros años de bachillerato, que suponían cuarenta y cinco días, con lo que los seis meses del Servicio Social se veían reducidos en ciento treinta y cinco días. Si el curso de Instructora Elemental se cursaba en su modalidad externa, la bonificación del Servicio Social por este curso era de cuarenta y cinco

²⁴ Circular nº 69 sobre Normas sobre las enseñanzas de política y educación física en las escuelas de magisterio de la Iglesia y sobre los cursos de instructoras elementales para las alumnas de estos centros de 23 de mayo de 1961. AHP AB Sig. 28506.

días, sin posibilidad de bonificar las enseñanzas de SF cursadas en la carrera. Lo que sí conseguían estas alumnas era la bonificación por las enseñanzas de hogar de los cuatro primeros años de bachillerato.

Al finalizar el curso en el albergue, las alumnas eran examinadas — oralmente si el número de asistentes lo permitía; si no, por escrito— de Religión y de Nacionalsindicalismo. Ambos ejercicios, debidamente puntuados, hacían media con las puntuaciones del resto de enseñanzas, el comportamiento y la disciplina, obteniendo así la media del curso. A partir de 1965, se introdujo el uso de la Biblia en la formación religiosa del curso, teniéndose que desarrollar los temas de las lecciones *con la Biblia en la mano*²⁵.

Las alumnas debían asistir al curso con el material necesario para su desarrollo, como papel para confeccionar patrones de trabajos manuales, papel manila para corte, tijeras, cinta métrica, regla, hilos, cuadernos y los textos para preparar los programas ya estudiados en bachillerato o en la carrera²⁶. También era necesario el equipamiento para Educación Física, como el uniforme exigido para dar las clases de esta disciplina en la Escuela de Magisterio. Por otra parte, pese a no tener carácter obligatorio, se aconsejaba a las alumnas el uso de blusas blancas, faldas y alguna rebeca —a ser posible azul marino— durante su permanencia en el albergue, considerándose esta indumentaria más práctica.

La finalidad de estos cursos internos de maestras era la educación falangista en tres aspectos bien diferenciados: en el religioso: interesando una mayor compenetración en la vida litúrgica, por medio del uso del misal, canto gregoriano, misas dialogadas, etc.; en el político: una conducta más clara y más verdadera en todos los actos de la vida, a la par que un conocimiento de España y de la obligación a servirla; y en lo musical: recuperando las tradicionales canciones de corro²⁷. Por su parte, las palabras de la Regidora Central de Juventudes en 1960, Mª Nieves Sunyer, lo subrayan: Ya sabéis la enorme importancia que tiene dar al curso un ambiente perfecto especialmente en lo que respecta a la formación y a la convivencia social. Es necesario que las alumnas

²⁵ Circular de 19 de julio de 1965. AHP AB, Sig. 28506.

²⁶ Oficio-Circular nº 5 de 6 de mayo de 1954, de la Regidora Central del Educación las Delegadas provinciales. AHP AB, Sig. 28506.

²⁷ Circular n° 6. p. 8.

lleguen a captar nuestra formación viviendo nuestro ambiente²⁸. Posteriormente, se tuvo que convencer a las maestras de que las enseñanzas del régimen eran claves en la formación total del niño, en una especie de misión salvadora de la sociedad. Que SF, al igual que FJ, lo lograra es bastante cuestionable y quizá asunto de un análisis más exhaustivo y prolongado que daría lugar a otra investigación más que interesante, similar a la que Cruz Orozco ofrece sobre la organización juvenil masculina. Habría que tener presente que, tal y como afirma José María Gómez Herráez²⁹, el liderazgo católico en el control de la enseñanza había relegado a un papel secundario, que no marginal, a los elementos falangistas mediante el encuadramiento de la población estudiantil y enseñante y la formación deportiva, educativa y, para las chicas, también hogareña. Lo cierto es que SF consideró idónea la escuela primaria para sus objetivos y, por ende, a las maestras encargadas de ella, por ser la etapa por la que pasaban todas las niñas con obligatoriedad³⁰.

La asistencia a los cursos estaba pues garantizada ya que a la totalidad de las asistentes les interesaba obtener el título, por lo que la SF ya contaba con un punto a su favor para lograr sus resultados, al menos de asistencia. Por ello, se cuidaba la selección del profesorado de estos cursos, que solía ser el ordinario del Movimiento. Tal es el caso de las clases de Nacional-Sindicalismo del curso externo del año 1954 en Albacete, encargadas desde la Delegación nacional a la propia Delegada provincial de la SF de Albacete, ya que la atracción dependerá de la fe y el entusiasmo con que tú expliques nuestra doctrina y nuestros propósitos. Esto que tiene tanta importancia no debes encomendárselo a una segunda persona, a no ser que comprendas que existe otra camarada más apta para esta misión. Procurarás estar lo más en contacto posible con el desarrollo del curso, pues es preciso que exageres la preocupación por crear en él un ambiente falangista, ya que luchamos con que las alumnas no son afiliadas en su mayoría, y con que además se va a organizar en régimen de externado, con lo que corre el peligro de que la Escuela se convierta en una academia más³¹.

 $^{^{28}\,\,}$ Oficio circular de 25 de abril de 1960. AHP AB, Sig. 28506.

²⁹ GÓMEZ HERRÁEZ, José María, «Politización...», p. 180.

³⁰ Circular nº 83 sobre el fin a conseguir en los cursos de instructoras elementales para magisterio y a través de nuestras enseñanzas en la escuela, de 6 de julio de 1962. AHP AB, Sig. 28506.

³¹ Palabras de la Regidora Central de Educación, Adelaida del Pozo, a la Delegada

En los tribunales de oposiciones de Magisterio, junto a los representantes del MEN, había representantes de SF, de FJ y del SEM, cuya misión no solo era velar porque se cumpliera lo establecido en la convocatoria, especialmente en lo relativo a los cuestionarios de las materias propias del Movimiento, sino también, *dentro de la justicia, apoyar a las camaradas que opositen y a las maestras que sin ser camaradas colaboren activamente con la Sección Femenina*³².

La valoración personal de las maestras entrevistadas para este trabajo sobre su experiencia en los respectivos cursos de albergue resulta ser mucho más positiva de lo que tras la lectura de este capítulo pueda inferirse. La práctica totalidad de maestras recuerdan con agrado la realización de estos cursos: por una parte, era una oportunidad de realizar un viaje con las compañeras; por otra, los contenidos prácticos impartidos resultaban atractivos y aplicables a la labor de las futuras maestras.

Camelia Torres Gómez hizo el curso de albergue en Poblet (Tarragona). Tardamos veinte horas en ir en autobús. Allí te formaban en lo lúdico de la escuela. En Magisterio aprendes toda la teoría, y luego la metodología y las prácticas; pero en el albergue nos enseñaban canciones infantiles, canciones de gesto, juegos —que los jugábamos nosotras para luego trasladarlos a la escuela—... Era muy agradable, porque estábamos jugando todo el día. Tendríamos quince o dieciséis años. Y nos teníamos que saber el Cara al sol y todo lo reglamentario, pero en conjunto... Era en verano. Hacíamos excursiones, fuimos a ver el monasterio de Poblet, también fuimos a Salou... Estaba bien. También intentaba que para nosotras fuera algo lúdico y atractivo. Yo creo que «los mandos» eran gente que se lo creía, hacían su mejor tarea, eran generosos y hacían su trabajo lo mejor que sabían.

A grandes rasgos, esta es la formación por la que toda maestra nacional debía pasar sin excepciones. Más allá de las propias disciplinas académicas, se escondía lo que se ha venido a conocer como *el currículum oculto*, toda una serie de actividades y enseñanzas destinadas a la aculturación del futuro maestro en favor de la ideología política y religiosa del régimen franquista, y que principalmente se desarrollaba a

Provincial de Educación de Albacete, en la Circular nº 6. p. 10. AHP AB, Sig. 28506.

Oficio-circular nº 17 sobre oposiciones de más de 10 000 habitantes en el magisterio, de 22 de noviembre de 1961. AHP AB Sig. 28506.

través de la Formación del Espíritu Nacional y la asistencia obligatoria a campamentos o albergues de FJ y SF.

A lo largo de todo el decreto sobre las normas de las Escuelas de Magisterio, se subraya la misión de estos centros en cuanto a la formación y preparación para los educadores, debiendo ser para el maestro nacional como la casa solariega donde encontrara el apoyo, el consejo y la ayuda necesaria a veces y siempre conveniente, en el dificil cometido de su noble y elevada misión, misión que, paradójicamente, contaba con un elevado grado de dificultad de consecución y de obstáculos, tanto por el número insuficiente de escuelas como de maestros para atenderlas con profesionalidad y rigor. Abandonadas por docentes y olvidadas por las autoridades educativas, las que existían funcionaban a duras penas mientras que, en otros casos, ni siquiera se contaba con un local en condiciones para la labor docente.



Imagen 19. Título de Instructora Elemental de Hogar y Juventudes. Original propiedad de Mª Pilar Moreno García.

7 EL MARCO LEGAL APLICABLE AL CASO DE ESTE ESTUDIO

Durante la dictadura de Franco, fueron cuatro las referencias legislativas que enmarcaban y legitimaban la dotación de escuelas nacionales con personas que no tuvieran titulación de estudios algunos, siendo necesarias una situación y unas características muy concretas, desarrolladas a continuación. Estos marcos legales eran los siguientes:

- a.- La Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria.
- b.- El Estatuto del Magisterio Nacional primario de 24 de octubre de 1947.
- c.- La Orden de 21 de enero de 1952 por la que se dictan instrucciones para proveer interinamente las Escuelas Nacionales.
- d.- El decreto de 18 de octubre de 1957 que recoge los cambios de destino de los maestros rurales.

Aunque previamente ya se ha dedicado un capítulo de este trabajo a la Ley sobre Educación Primaria de 1945, el análisis de la ley ofrecido a continuación está en relación con la dotación de escuelas, en concreto de las mixtas y su organización, ya que fue para esta tipología para la que tuvo lugar la convocatoria de Instructoras Auxiliares de 1959.

El artículo 14 de la ley, *por razones morales y pedagógicas*, prescribía la separación de sexos y la formación diferenciada de niños y niñas en esta etapa educativa. Las escuelas, por tanto, eran de niños o de niñas, en locales distintos y a cargo de maestros las primeras y de maestras las segundas. Pero en las escuelas mixtas, dado que en la mayoría de casos era la única existente en el lugar, la separación por sexos no podía tener

lugar so pena de tener que doblar el número de escuelas y maestros, cosa que desde luego no entraba en las intenciones ni en las posibilidades del régimen¹. De ahí que la ley, en su artículo 20, autorizara excepcionalmente la existencia de las escuelas mixtas cuando en la localidad no existiera un número superior a treinta alumnos de entre seis y doce años, la edad límite para poder acudir a este tipo de escuelas. Este era el tipo habitual en localidades con un censo de población inferior a quinientos habitantes; es decir: pedanías, aldeas y cortijos fundamentalmente.

Por el número de habitantes de las diferentes localidades cuyas escuelas pretendían dotarse con la convocatoria de enero de 1959, el total de niños y niñas en edad de educación obligatoria no superaba los treinta alumnos, por lo que estas aulas fueron autorizadas y funcionaban como mixtas. La ley señala también en su artículo 20 la obligatoriedad de que las escuelas mixtas fueran regentadas exclusivamente por maestras; de ahí que la totalidad de las instancias presentadas para cubrir las escuelas de las pedanías albaceteñas —a excepción de dos— fueran solicitudes de mujeres.

En este sentido, la Ley de 22 de diciembre de 1955² modificó el artículo 20 de la ley educativa de 1945, argumentando las dificultades de alojamiento de las maestras en las localidades rurales, el interés de numerosas juntas municipales de Enseñanza Primaria que preferían maestros para la enseñanza de varones, y la reducción del alumnado en las escuelas masculinas de Magisterio. Con esta modificación, quedó establecido que las escuelas de párvulos y mixtas serían regentadas por maestras excepto en casos justificados y bajo las condiciones peculiares de la localidad. En esos casos, las escuelas mixtas podrían ser regentadas por maestros casados, cuyas esposas, mediante las condiciones reglamentarias determinadas, pudieran encargarse de las enseñanzas femeninas del hogar y labores.

El artículo 72 de la ley de 1945 establece que el ingreso en el Magisterio nacional se verificaba mediante oposiciones, convocadas anualmente y realizadas por tribunales provinciales. Sin embargo, el artículo 73 determinaba que las escuelas masculinas de localidades de censo inferior a quinientos un habitantes podían atenderse por personas del lugar que hubieran concluido estudios de carácter civil o eclesiástico,

¹ NAVARRO SANDALINAS, Ramón, La enseñanza..., Op. Cit., p.81.

² *BOE* 25 de diciembre de 1955, p.7838.

quienes percibirían como gratificación el sueldo de entrada del escalafón del Magisterio. Asimismo, en las aldeas o lugares de población diseminada, inferiores a quinientos habitantes, podían ser encargadas de la enseñanza primaria aquellas personas que, en posesión o no del título de maestro, manifestaran deseo y aptitud para el desempeño de la función docente en la escuela rural de la localidad. Los que poseían el título profesional recibían el nombre de Instructores Maestros, eran nombrados por cinco años prorrogables de manera indefinida, siempre que las juntas municipales de Enseñanza Primaria y la Inspección hubieran informado favorablemente de su actuación, y percibían como remuneración el sueldo de entrada del Magisterio Nacional. Los que no poseían el título se llamaban Instructores Auxiliares³ y eran nombrados por el Ministerio por igual plazo y en las mismas condiciones que los Instructores Maestros, previa la prueba de aptitud que se estableciera reglamentariamente. Estos instructores auxiliares debían ser orientados en su labor por el maestro en propiedad de la localidad vecina que determinara la Inspección.

Otro documento que regulaba la atención de escuelas por personal no titulado fue el Estatuto del Magisterio Nacional Primario de 24 de octubre de 1947, publicado en el BOE el día 17 de enero de 1948. Dentro del Capítulo III —sobre la provisión de vacantes y cambios de destino el artículo 90 establecía que las escuelas de localidades con población inferior a quinientos habitantes que quedasen desiertas en el concurso general de traslados constituirían una clase especial a efectos de su provisión, segregándose por tanto del sistema general. En este sentido, el apartado F del capítulo II del Estatuto —sobre el ingreso en el Magisterio— establecía las normas básicas para los maestros rurales que habían de cubrir dichas plazas desiertas. La provisión se realizaría a través de un concurso de méritos entre aquellos maestros de Enseñanza Primaria de más de treinta y cinco años de edad que contaran con un mínimo de tres años de servicios interinos o como sustitutos oficiales, además de haber acreditado colaboración con el FJ o con la SF. Las viudas e hijos del Magisterio podían presentarse independientemente de la edad con la que contaran en el momento de la convocatoria⁴. Los maestros que

³ En muchos documentos oficiales de la época se refieren a los Instructores Auxiliares como *personal idóneo*.

⁴ Art.° 41 v 42.

hubieran sido seleccionados mediante este procedimiento serían designados con carácter provisional para las vacantes de las escuelas rurales de localidades de menos de quinientos habitantes. Una vez trascurrido un periodo de tres años, el nombramiento de estos maestros se elevaba a definitivo por el MEN si el inspector de Enseñanza Primaria de la comarca y la Junta municipal de Enseñanza Primaria informaban favorablemente sobre la labor de aquellos.

Sin embargo, en el caso de que anunciado el concurso de méritos resultase seleccionado un número insuficiente de maestros, podía designarse para desempeñar las plazas vacantes a personas del lugar que hubieran concluido estudios de carácter civil o eclesiástico y, en su defecto, a aquellas que manifestasen deseo y aptitud para el desempeño de las mismas. En igualdad de circunstancias, se condecía preferencia a los que gozasen de la condición de vecino⁵. Por tanto, a este tipo de convocatoria podían presentarse personas tituladas en Magisterio que no hubieran concurrido a las últimas oposiciones y que, por tanto, no tuvieran escuela en propiedad ni fueran interinos, además de personas sin titulación.

Al igual que recogía la ley de 1945, los que poseyeran el título de maestro de Enseñanza Primaria recibirían el nombre de Instructores Maestros. Estos serían nombrados por cinco años, prorrogables de manera indefinida, siempre que la Inspección y las juntas municipales informaran favorablemente sobre su actuación. Estos maestros instructores percibirían como remuneración el sueldo de entrada del Magisterio nacional. Los que, en cambio, no poseyeran el título se llamarían Instructores Auxiliares y se designarían por igual plazo y en las mismas condiciones de los Instructores Maestros, previa prueba de aptitud sobre nociones de las materias más esenciales para el ejercicio del cargo, verificadas ante el inspector, asesorado este por el párroco y el maestro de la localidad más próxima. El nombramiento se realizaría por el Ministerio a petición de los interesados con informe del mismo inspector y tramitado por la Comisión Permanente del Consejo provincial de Educación. Como se puede observar, el Estatuto recoge en su artículo 44 de manera casi literal lo reseñado anteriormente en la Ley de 1945 sobre Educación Primaria.

Cinco años después de la aprobación del Estatuto, se publicó la Or-

⁵ Art.° 44 del Estatuto del Magisterio.

den de 21 de enero de 1952⁶ por la que se dictaban instrucciones para proveer interinamente las escuelas nacionales. El objetivo inicial era evitar que la enseñanza primaria nacional careciera de continuidad y que su difusión llegase hasta el lugar más apartado. Debido a la inexistente demanda de las plazas en propiedad de las escuelas de núcleos de baja densidad de población, estas estaban condenadas a una provisión de carácter interino casi perpetuamente, lo que suponía que muchas estuvieran desatendidas temporalmente o, en el mejor de los casos, atendidas en una fugaz misión por interinos.

El MEN, a cuyo cargo desde el año anterior estaba Joaquín Ruiz Giménez, dispuso, a través de esta orden, los procedimientos para proveer con carácter interino las escuelas desiertas que no se cubrieran por traslados provisionales de maestros consortes, por maestros pendientes de destino en propiedad o por opositores en expectación, los maestros supernumerarios⁷.

Una vez agotada la lista de interinos en dos tercios, el primer procedimiento consistía en que la Comisión Permanente del Consejo provincial publicaba la convocatoria para crear una nueva lista de aspirantes, con separación de sexos, tantas veces como fuera necesario si el número de peticionarios no hubiera sido el suficiente. Para ser admitido en esta lista se debía tener cumplidos los diecinueve años de edad y presentar una instancia dirigida al presidente de la Comisión Permanente provincial junto con la siguiente documentación:

- el acta de nacimiento:
- la certificación de estudios de Magisterio;
- la copia del título profesional o del certificado de haber abonado los derechos para su obtención;
- el certificado médico acreditativo de carecer de defecto físico no dispensado o enfermedad contagiosa que imposibilitara el ejercicio, además del expedido por un dispensario oficial antituberculoso;
 - la certificación negativa de antecedentes penales;
- informes concretos de buena conducta en todos los aspectos, expedidos por el cura párroco y el comandante del puesto de la Guardia Civil o el alcalde de la residencia del maestro aspirante;
 - el certificado de la situación militar en el caso de los maestros y de

⁶ *BOE* 2 de febrero de 1952, pp. 493-494.

⁷ Art.º 80 del Estatuto del Magisterio.

la situación de la prestación o exención del Servicio Social en el caso de las maestras;

• la declaración jurada de no haber sido separado de ningún cuerpo del Estado por expedientes gubernativos ni de depuración, ni inhabilitado para el ejercicio de cargos públicos.

Pasados treinta días naturales del final de la convocatoria, la Delegación Administrativa de Enseñanza Primaria de la provincia publicaba las listas provisionales de admitidos y de no admitidos, otorgando un plazo de diez días para las reclamaciones necesarias. Realizadas las rectificaciones procedentes, la lista definitiva de maestros interinos se remitía a la Dirección General de Enseñanza Primaria para su aprobación.

Si seguían existiendo vacantes, la Comisión Permanente podía acumularlas en doble turno a maestros o maestras nacionales de la misma localidad, a los que se asignaba como remuneración dos tercios del sueldo de entrada en el Magisterio. Como último procedimiento, en el caso de que no existiera ningún maestro o maestra, se podía nombrar a cualquier persona que hubiera concluido estudios de carácter civil o eclesiástico y en su defecto, a un vecino idóneo de la misma localidad, previa propuesta de la presidencia de la Junta municipal de Enseñanza Primaria y visto bueno de la Inspección. La toma de posesión de estos nombramientos tenía efecto en un plazo de ocho días naturales a partir de la fecha de la recepción de la notificación por parte del interesado.

Por último, ha de analizarse el decreto de 18 de octubre de 1957—sobre turno de consorte, Escuelas de Patronato y maestro rurales—que recoge que los cambios de destino de los maestros rurales podían tener lugar por permuta o mediante concurso, anunciado por la Dirección General de Enseñanza Primaria, una vez resuelto el concurso general de traslados. Tanto para la permuta como para el concurso era requisito indispensable que se acreditaran seis años de servicios en la escuela que desempeñara el interesado, quien podría concursar a cualquier vacante aunque estuviera fuera de la provincia. De este modo, quedaron derogadas las disposiciones anteriores sobre los cambios de destino de los maestros rurales.

Una vez que se ha profundizado en la legislación en la que se basó la convocatoria de personal idóneo en 1959, resulta obligado conocer dicha convocatoria con mayor exactitud y detenimiento gracias a los testimonios de quienes fueron seleccionadas como Instructoras y a cuanta documentación sobre el tema se halla en el AHP de Albacete.

8 LOS INSTRUCTORES AUXILIARES

Las actas de la Comisión Permanente de Educación Nacional y las memorias del Gobierno Civil de los años 1958 y 1959 confirman la existencia en nuestra provincia de algo más de ciento veinte escuelas mixtas. Tal y como se ha señalado anteriormente, las condiciones de los locales escolares y de las viviendas para los maestros, junto a las dificultades de accesibilidad a estas localidades hacían que muchas estuvieran desatendidas, sin maestras a su cargo, dejando sin enseñanza a muchos niños y niñas en edad escolar. Respecto a este tema, Josefina Rodenas Tercero, la instructora auxiliar que se hizo cargo de la escuela de Santa Ana de la Sierra, cercana a Alcadozo, recuerda las combinaciones de trasportes que había que hacer para llegar a la aldea y las condiciones de aquel local:

Yo fui porque la maestra que había dijo que no aguantaba allí más, y que no podía estar, y que no podía estar. No me extraña. Yo no llegué a conocerla, pero creo que no era de la provincia de Albacete; aquello sí que me lo dijeron. Entonces esa mujer estar ahí siempre no podía: estar en la aldea, llegar a Alcadozo, llegar a Albacete, para irse a su tierra... Pues perdía días y lo dejó. Y las condiciones: es que la casa era húmeda, y el frío se te metía. En la casa no había estufa ni nada: yo sacaba ascuas de la escuela y me las bajaba a un brasero que me llevé de casa y una mesa redonda, y eso era lo que tenía de calor. Y claro, entonces la escuela se quedó sin cubrir.

Las renuncias, las licencias y los abandonos de las maestras de estas escuelas eran más que habituales, por lo que muchas permanecían cerradas y resultaba urgente dotarlas con maestras que se hicieran cargo de ellas. En este sentido, Ángela de Diego Navarro, instructora de Lugar Nuevo (Riópar) recuerda que *las maestras no querían venir porque les*

pagaban muy poquito y, claro, cogían aquí una casa para estar hospedadas y les cobraban por el hospedaje más de lo que ganaban. Y ninguna quería venir. Casi siempre venían maestras jóvenes. Puesto que las soluciones que las distintas autoridades educativas proponían para solventar esta grave situación no resultaban eficientes, las que conseguían atenderse no tardaban en volver a ser cerradas de nuevo.

En las memorias del Gobierno Civil de 1958 se señala la existencia de cincuenta y ocho escuelas cerradas en el año 1958 y de veintiocho en 1959. Ante tal situación, debido a que ya se habían agotado todos los procedimientos para cubrirlas, el gobernador civil, Santiago Guillén, valoró como única medida para solucionarlo la aplicación de los artículos 73 de la Ley de Educación Primaria y del 44 del Estatuto de Magisterio.

Tal y como se recoge en el aparatado de este trabajo dedicado al marco legal de este estudio, el artículo 73 de la ley recoge que en las aldeas o lugares de población diseminada e inferior a quinientos habitantes podían encargarse de la enseñanza primaria aquellas personas que, en posesión o no del título de maestro, manifestaran deseo y aptitud para el desempeño de la función docente en la escuela rural de la localidad. El contenido del artículo 44 del Estatuto es prácticamente literal al de la ley, con la matización —no la obligación— de que tales personas podrían haber concluido estudios civiles o eclesiásticos, aunque en su defecto bastase con manifestar deseo y aptitud.

Para poder aplicar ambos artículos, sin embargo, se requería la autorización de la Dirección General de Enseñanza Primaria, de la cual el gobernador no había recibido respuesta en el momento de redactar las memorias de 1958¹, por lo que aprovecha para mostrar la conveniencia de que la Dirección General concediera la aplicación de esta medida, estimando que la importancia del problema requería soluciones rápidas y tajantes.

Con fecha de 26 de diciembre de 1958, el presidente del Consejo provincial de Educación Nacional y gobernador civil de Albacete, había escrito una nota² de servicio interior al delegado administrativo de Educación Nacional en dicha provincia y secretario de la Comisión Permanente, Antonio García-Gutiérrez González, en la que, mientras que la Dirección General de Enseñanza Primaria estudiaba el caso de

¹ Están firmadas a 20 de febrero de 1959.

² AHP de Albacete, Sig. 64959.

las vacantes existentes y no solicitadas, él mismo daba luz verde a la aplicación del artículo 73 de la ley de Educación Primaria. El gobernador civil afirmaba no tener otra solución e instaba al delegado a preparar lo necesario para conocer si existían aspirantes idóneos para cubrir las plazas vacantes.

En el *BOP* de Albacete del viernes 2 de enero de 1959, el Consejo provincial de Educación Nacional publicó la apertura de un plazo de alrededor de un mes para cubrir numerosas vacantes en escuelas de localidades de censo inferior a quinientos habitantes que no habían podido ser atendidas al no haber concurrido aspirantes a las diversas convocatorias para tal fin. Ante la posibilidad de que la Dirección General de Enseñanza Primaria autorizase la aplicación de los preceptos legales, se acordó abrir el plazo hasta el 30 de enero de ese mismo año para que concurrieran maestros y cualesquiera otras personas que hubieran concluido estudios de carácter civil o eclesiástico, o que simplemente manifestaran deseo o aptitud para el desempeño de la función docente en las diversas escuelas rurales. La convocatoria está firmada el día 30 de diciembre de 1958 por García-Gutiérrez, el secretario del Consejo, con el visto bueno del gobernador civil y presidente.

Antonio García-Gutiérrez, en una carta³ con fecha de 5 de enero de 1959, había comunicado al Director General de Enseñanza Primaria del MEN, Joaquín de Tena Artigas, dicha publicación y la posibilidad de llevarla o no a la práctica. En su carta, el delegado pone especial interés en matizar que, aunque la comunicación llegara una vez que la convocatoria ya había sido publicada en el BOP, se encontraba supeditada a la previa autorización de «esa Dirección». El delegado aprovecha para pedir ciertas aclaraciones sobre si, por tratarse de escuelas mixtas, habían de cubrirse necesariamente por maestras, según el artículo veinte de la ley educativa. Sin embargo, el artículo setenta y tres de esta ley, al hablar de las escuelas masculinas —que no mixtas— en localidades de censo inferior a quinientos habitantes, señala que podían ser desempeñadas por personas del lugar que hubieran concluido estudios civiles o eclesiásticos, sin matizar el género del educador. Pese a que ninguna de las escuelas de esta convocatoria es una escuela unitaria ni masculina ni femenina, la pregunta de García-Gutiérrez puede hacer pensar que no en todas las localidades de censo inferior a quinientos habitantes se crea-

³ Ihídem.

ban escuelas mixtas, sino que era algo que dependía del censo escolar existente en la localidad, siempre y cuando la suma de niños y niñas no superara la treintena. Si la superaba, al menos en teoría, se procedía a la creación de una escuela de niños y otra de niñas, a las que se refiere el artículo 73 de la Ley, por lo que el género del profesorado se rige tal y como sucede en el resto de escuelas, a excepción de parvularios y mixtas. Existen, sin embargo, ejemplos de escuelas mixtas con un censo escolar muy superior al de treinta alumnos, como fue la escuela de Cubas (Jorquera).

La respuesta de Joaquín de Tena Artigas a esta carta fue enviada mes y medio después, concretamente el 20 de febrero, en la que comunicaba que no procedía la realización de la convocatoria, en cuyo lugar debía aplicarse el apartado 9° de la Orden de 21 de enero de 1952⁴. Este apartado recogía prácticamente lo mismo que la Ley sobre Educación Primaria y el Estatuto del Magisterio: que agotados los procedimientos para nombrar interinos, la Comisión Permanente podía acumularlas en doble turno al maestro o maestra propietario de la localidad, asignándole como gratificación dos tercios del sueldo entrada al Magisterio como remuneración; y que solo en el caso de no existir maestro o maestra que regentara escuela en propiedad, podía nombrarse a una persona que hubiera concluido estudios de carácter civil o eclesiástico, y en su defecto, a vecino idóneo de la propia localidad, previa propuesta de la presidencia de la Junta municipal de Enseñanza Primaria.

El 21 de febrero de 1959, la Comisión Permanente llevó el caso hasta el Consejo provincial de Educación Nacional para que procediera a la resolución de esta medida excepcional. Lo cierto es que la convocatoria se había publicado en el *BOP* hacía algo más de mes y medio y a estas alturas ya se habían presentado casi la mitad de las instancias (el 44%) con la intención de atender muchas de estas escuelas. De nuevo, la burocracia franquista eternizaba y demoraba los plazos incluso de las cuestiones más urgentes.

⁴ Orden por la que se dictan instrucciones para proveer interinamente las Escuelas Nacionales. *BOE* 2 de febrero de 1952, pp. 493-494.

El precio máximo de venta al público será de 16 pesetas litro. será de lo pescras litro. Este precio podrá ser incrementado con los arbitrios municipales que cada Ayuntamiento tenga reconocidos, más los gastos de transporte desde el almacen más proximo a la localidad de consumo cuando en ésta no exista establecimiento manaciera. cimiento mayorista. Estos precios deberán ser aprobados por esta Delegación Provincial. Los aceites de oliva de libre comer cialización tendrán un precio tope máxi-mo de venta al público de 23'60 pese-tas kilogramo, equivalente a 21'65 pese-Dicho precio podrá incrementarse so lamente en los arbitrios municipales que cada Ayuntamiento tenga establecidos, ya que dentro del citado precio se ha-llan comprendidos los gastos de transporte, acarreos hasta consumo y márge-nes comerciales de mayorista y deta-Para los aceltes envasados, regirá como precio máximo de venta al públi-co el de 25 50 pesetas litro, pudiendo incrementarse unicamente los arbitrios unicipales. Existencias de la campaña 1957-58. Los aceites procedentes de importa-ción deberán seguir expendiendose, has-ta su agotamiento, al mismo precio que ha venido rigiendo en su campaña, es decir, a 16 pesetas litro, más, transpor-tes y acarreos y los arbitrios munici-Este mlaini, pregio tendrà et acene ue Albacete 30 de diciembre de 1958. Pesas y medidas. En virtud de lo dispuesto en el articulo 43 del vigente Reglamento de Pesas y Medidas de 1 de febrero de 1952, para la ejecución de la Ley de 8 de judio de 1892, y en uso de las atribuciones que me confiere, he dispuesto: Que la aférición periodica anual de pesas, medidas y aparatos de pesar y medir, tenga lugar en Albacete (capital y pedanias) en los dias hábites del 10 al 25 del corriente més enero, en las horas de diez a catorce, en las oficinas de la Defegación de Industria (plaza de Cabriel Lodares, número 3, pral., izda.) Transcurriod dicho plazo el funcionario encargado del servicio practicará la comprobación a domicilio de los interesados que no hayan concurrido, devengando en este caso el aumento correspondiente a los derechos señalados en taría.

Aceite de importación.

Aceite de oliva.

El Gobernador civil-delegado,

Santiago Guillén Moreno

CIRCULAR NUM. 2

Pesas y medidas.

rrespondiente a los derechos señalados

Albacete 2 de enero de 1959. 3,287

3,288

Orden de 24 de diciembre de 1958 apre bando el Convenio provincial de Tim-bre AB-1/1959 con el Grupo de fabri-

cantes de harinas.

Ilmio, Sr.; — Vista la propuesta elaborada por la Comisión Mixta nombrada por resolución de la Dirección General de Tributos Especiales de 19 de noviembre de 1958, para el 'estadio de las condiciones que deberá regular el Convenio entre la Agrupación de combivientes objeto de la presente Orden y la Hacienda, Pública, para la exacción de Impuesto del Timbre del Estado, este Ministerio, en usor de las facultades que le otorga el número 2 de la disposición 7.º de la Orden de 1.º de septiembre de 1958, ha tenido a bien disponer lo siguiente:

Primero,—De conformidad c o n 1 o dispuesto e nel artículo 33 de la Ley de 26 de diciembre de 1957 y Orden de 1.º de septiembre de 1958, se aprueba el Convenio provincial de Albacete, con el número AB-1 año 1959, para la exacción de Impuesto del Timbre del Estado entre la Hacienda Pública y la Agrupación de contribuyentes del Grupo de tabricantes de harinas, los cuales figuran relacionados en el acta de la Comissión. Mixia de Albacete, fecha 15 de diciembre de 1938 y por los hechos imponibles comprendidos en a misma. Segundo.—La cuota global conveniponer lo siguiente:

Segundo. — La cuota global conveni-da para el periodo de 1.º de enero a 31 de diciembre de 159 para el conjunto de contribuyenes acogidos al Conve-nio, se fija en la cantidad de 190.000

Tercero, -Las normas procesales para determinar la cifra correspondiente a cada uno de los contribuyentes, serán las que por aplicación de las reglas de distribución se establecen en el acta an-teriormente mencionada.

Cuarto.—A partir de la fecha de en-trada en vigor de este Convento, los hechos imponibles objeto del mismo, quedarán exceptuados de la obligación de reintegro, sustituyéndose el uso de efectos timbrados por la mención; «Con-venio proy. Timbre AB núm.1/1959».

Quinto.-La tributación aplicable a las altas y bajas producidas durante el periodo de vigencia; el procedimiento para sustanciar las reclamaciones de los para sassanta las retamentores de los agrupados y las normas y garantias pa-ra el cumplimiento y ejecución del Con-venio, se ajustarán a lo que al efecto señala la Orden de 1.º de septiembre de 1958.»

Lo que comunico a V. 1. para su co-nocimiento y efectos.—Dios guarde a V. 1. muchos años.

Madrid 24 de diciembre de 1958. Navarro. frespondente a los derectos senaiados en tarifa.

Terminada la aferición en la capital, se realizará en los partidos judiciales siguientes: Albacete, Alcaraz, La Roda, Chinchilla, Casas Ibáñez, Yeste, Hellin y Almansa y en los demás pueblos correspondientes a los mismos. Ilmo. Sr. Director General de Tributos Especiales: 3,279

Consejo Provincial de Educación Macional

Hallándose vacantes numerosas Es te 2 de enero de 1959. 3.287
El Gobernador dvil.

Santiago Guillén Moreno

bitantes que no han podido ser atendizáfez de Canales

Madrid 19 de
El Jefe nacional, j
bitantes que no han podido ser atendizáfez de Canales

Dirección tieneral de Iributos Especiales

Orden de 24 de diciembre de 1958 aprobando el Convento provincial de Timbre AB-1/1959 con el Grupo de fabricantes de harinas.

Ilimio. St.:—Vista la propuesta ela
Ilimio. St.:—Vista la propuesta ela-

Se acuerda abrir un plazo que termi-Se acuerda abrir un plazo que termi-nará el día 30 del próximo mes de ene-ro, durante el cual, además de los Maestrós, podrán concurir cualesquie-ra otras personas que hayan concluido-estudios de carácter civil o eclesián-cos o que simplemente-manifiesten su deseo y aptitud para el desempeño de la función docente en Escuela rural, los cuales, en caso de nombramiento con la función docente en Escuela rural, los cuales, en caso de nombramiento con el nombre de Instructores-Maestros los que estén en posesión del título de Maestro y el de Instructores-Auxiliares los que reúnan la anterior condición, percibirán en concepto de remuneración, el sueldo de ehrada en el Magistrio. La vigencia del nombramiento será de cinco años, prorrogable indefinidamente a propuesta de la Inspección de Enseñanza primaria.

En su consecuencia, cuantos prefen-

En su consecuencia, cuantos preten-dan desempeñar las Escuelas de referencia podrán hacerlo, durante el plazo indicado, mediante instancia presenta-da o remitida a la Secretaria de este Consejo (Delegación Administrativa de Educación) acompañando; Los que sean Maestros, la copia autorizada de sur titulo profesional u hoja de servicios, y los demás los documentos, informes, y los demás los documentos, informes, y los demás los documentos, informes, etc., que estimen más oportunos para justificar su aprilad. Lo que se hace público para general conocimiento.

conocimiento.

Albaçete 30 de diciembre de 1958 — El Secretario, Autonio Carcia Gutierrez.

V.º B.º — El Presidente, Santiago Gui-

Sindicato Vartical del Olivo

ANUNCIO

La Jefatura Nacional del Sindicato del Olivo pone en conocimiento de todos los almazareros de las provincias productoras, que la fijación del cupo de entrega obligatoria de aceite se ha hecho teniendo-en 'cuenta la producción de aceituna de las respectivas provincias y por consiguiente el aceite procedente de aceituna de provincia distinta a la del emplazamiento de la almazara que la molture está afectado por el cupo de la provincia de procedencia, quedando por tanto inmovilizada la totalidad de ese aceite a disposición del Sindicato Nacional del Olivo hasta que se hagan los reajustes de compensación de los cupos interprovinciales o se suscriban los compromisos garantizados de la entrega del aceite de cupo correspondiente a la aceituna de esta procedencia.

Madrid 19 de diciembre de 1958. El Jefe nacional, José Navarro y Gon-3,266

Imagen 20. BOP de 2 de enero de 1959 en el que se publica la convocatoria del Consejo Provincial de Educación para personal idóneo.

Biblioteca Digital de Albacete «Tomás Navarro Tomás»

Fuente: AHP de AB.

El 5 de marzo de 1959, Joaquín de Tena Artigas escribió al gobernador civil de Albacete para reiterar lo que ya había comunicado a Antonio García-Gutiérrez en su nota del 20 de febrero: que solo podrían nombrarse instructores-auxiliares en el caso de que no se cubrieran las escuelas vacantes ni acumulándolas en doble turno de maestros de la misma localidad ni en el concurso de traslados de maestros rurales, medidas que previamente la Comisión Permanente había probado en repetidas ocasiones. Cinco días después, el 10 de marzo de 1959, Santiago Guillén escribió al delegado de educación para remitirle una copia de la carta del director general y para dar su consentimiento para continuar con la convocatoria, puesto que una vez resuelta la consulta desde Madrid, no resta sino proceder en consecuencia, por lo que le agradeceré que atempere nuestros propósitos a las normas que por este conducto nos facilita la Dirección General. El proceso que se había iniciado dos meses antes cobraba ahora toda la legitimidad que las escuelas rurales llevaban esperando quizás demasiado tiempo.

El hecho de que hasta hace relativamente poco tiempo se haya permitido que personas sin titulación ni estudios hayan podido ejercer el magisterio es algo que se remonta prácticamente al origen de la educación en nuestro país. Por esta razón, a continuación ha de realizarse un repaso de los que se consideran antecedentes de esta situación.

La primera aproximación a estos precedentes es la que hace referencia a las mujeres que ejercieron como las primeras parvulistas durante el Antiguo régimen en las llamadas «escuelas de amiga». Estas mujeres, con escasos conocimientos y sin titulación alguna, atendían en sus casas a los niños por una módica retribución. Esta práctica llegó al siglo xx pero, lo que en principio fue un lugar de custodia para los niños sin fin educativo alguno, se convirtió en ocasiones, si la responsable tenía conocimientos, en una incipiente escuela en la que, además de la doctrina cristiana y de calceta, se iniciaba a las niñas en la lectura y escritura.

Posteriormente, a pesar de funcionar en Madrid desde 1838 la Escuela de Virio —denominada Escuela Normal Central de Párvulos a partir de 1863— cuando se reguló en enero de 1853 la provisión de las escuelas de párvulos no se les exigió a los aspirantes haberse formado en una Escuela Normal ni el haber hecho prácticas, siendo los conocimientos que se les exigían referidos a doctrina cristiana, las letras y números y las figuras.

La Ley de Instrucción Pública (1857), conocida como la Ley Movano, ya contemplaba la posibilidad de ejercer el magisterio sin tener titulación al distinguir en la tipología de maestros a los maestros incompletos, o sea, a aquellos que sin estudios —aunque previo examen— se les otorgaba un certificado de aptitud pedagógica para poder ejercer en las llamadas escuelas incompletas. Según el artículo 102, los pueblos que no llegaran a quinientos habitantes debían reunirse a otros inmediatos para formar juntos un distrito donde se estableciera una escuela elemental completa, siempre que la naturaleza del terreno permitiera a los niños concurrir a ella cómodamente; en el caso contrario, cada pueblo establecería una escuela incompleta, y si aun esto no era posible, se tendría por temporada. Las escuelas incompletas eran las únicas en las que se permitía la asistencia de niños de ambos sexos en un mismo local aunque con la separación debida. Tanto las escuelas incompletas como las de temporadas se desempeñaban por personas que no necesitaban tener el título correspondiente, al igual que los maestros de párvulos, que podían ejercer mediante un certificado de aptitud y moralidad, pero bajo la dirección y vigilancia del maestro de la escuela completa más próxima.

Este certificado, que desapareció oficialmente en 1913, era expedido por la Junta local de Primera Enseñanza o por una Escuela Normal y consistía en un examen sobre catecismo, lectura, escritura, ortografía y aritmética. Según la estadística escolar de 1885, casi el 22% de los maestros de las escuelas públicas españolas estaban en posesión de un simple certificado de aptitud, y casi un 6% carecía de cualquier tipo de acreditación profesional, llegando el total a cerca del 28%. En el sector privado, la carencia de certificado afectaba a más del 55% del profesorado⁵.

Otro antecedente lo encontramos a partir de 1884, cuando se creó la figura del auxiliar del profesorado de párvulos para ayudar a los maestros y maestras de escuelas de párvulos con más de sesenta alumnos matriculados. Estos auxiliares no eran considerados profesorado público pues bastaba con que contaran con el título de maestro elemental (sin haber realizado el curso especial necesario para ser maestras de párvulos

⁵ GUEREÑA, Jean-Louis, RUIZ BERRIO, Julio, TIANA FERRER, Alejandro, *Historia de la educación en la España contemporánea: diez años de investigación*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1994, p. 260 y ss.

de 1882 a 1884 y de 1887 a 1889) o sin más titulación que el citado certificado de aptitud⁶.

La Segunda República aumentó las exigencias de formación no solo para ejercer el magisterio sino para realizar los estudios en las Normales al sustituir el plan de 1914 por el llamado Plan profesional, normalista o también cultural de 1931, según el cual había que superar un ingreso-oposición, aprobar tres cursos y ejercer con aprovechamiento un cuarto curso de prácticas —remuneradas con tres mil pesetas anuales— en una escuela primaria. Por esta razón, dada la importancia a la formación que la República consideró necesaria para los maestros, resulta difícil encontrar algún caso en el que personas sin titulación ejercieran el magisterio.

Por último, cabe señalar que durante la Guerra Civil, las situaciones creadas por las circunstancias tan especiales salpicaron la labor académica de todos los niveles de enseñanza. En Albacete, debido a las depuraciones, a las movilizaciones y a la creación de nuevas escuelas fueron frecuentes los concursos para la provisión de escuelas con maestros propietarios de la zona nacional y con maestros interinos, aunque a partir de 1938, estas plazas se cubrieron con bachilleres, estudiantes de Magisterio, maestros de escuelas privadas y por personas que carecían de título⁷.

En la convocatoria del *BOP* de 1959 no se concretan las localidades cuyas escuelas estaban desatendidas. Solo a partir de los datos de las cincuenta solicitudes presentadas con tal fin por los diversos aspirantes, ha podido elaborarse la siguiente relación de veintitrés escuelas que llegaron a cubrirse por esta convocatoria:

⁶ DIEGO PÉREZ, Carmen y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Montserrat, La cualificación profesional de los educadores infantiles en España desde 1857 hasta 1970 en *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 de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 2, 2009, pp. 371-380.

⁷ CARRIÓN ÍÑIGUEZ, José Deogracias y CONTRERAS JORDÁN, Onofre Ricardo, «Aproximación al estudio del Magisterio y de la Escuela Normal de Albacete durante la Guerra Civil (1936-1939), *Ensayos*, nº 7 (1992), pp. 25-38.

LOCALIDAD	MUNICIPIO	MAESTRA		
Agra	Hellín	Mercedes Duarte Galera		
Alcantarilla	Yeste	Gloria González Fernández		
Boche	Yeste	Mª Sagrario López Blázquez		
Cañada Juncosa	San Pedro	María Gómez Gómez		
Casas del Cerro	Alcalá del Júcar	Mª Dolores López Fernández		
Burrueco	Peñascosa	Julia González Navarro		
Mullidar	Liétor	Ángeles López López		
El Sahúco	Peñas de San Pedro	Cándida Esparcia Martínez		
Fuente del Pino	Alcadozo	Anita Torres Rumbo		
Góntar	Yeste	Maruja Fernández Torrecillas		
La Fuensanta	Peñas de San Pedro	Ángela López Bernabé		
La Higuera	Corral Rubio	María Andrés Molina		
La Hoz	Alcaraz	María López Martínez		
La Resinera	Villaverde de Guadalimar	Cándida Torres Martínez		
Lugar Nuevo	Riópar	Mª Ángela de Diego Navarro		
Moropeche	Yeste	Mª Luisa Ruiz Ramírez		
Peñarrubia	Masegoso	Isabel Aguilar Ruiz		
Pesebre	Peñascosa	María Soledad García Ruiz		
Santa Ana de la Sierra	Alcadozo	Josefina Rodenas Tercero		
Sege	Yeste	Mª Paz Moreno Marina		
Tindávar	Yeste	Patrocinio González González		
Torre-Pedro	Molinicos Purificación Rodríguez Jimén			
Yetas	Nerpio	Basilisa Alonso Tárraga		

Tabla 16. Escuelas cubiertas con Instructores Auxiliares en la convocatoria de enero de 1959. Fuente: AHP AB. Caja 64959. Elaboración propia.

Se puede observar en el siguiente mapa que la práctica totalidad de escuelas se concentraba en el suroeste de la provincia, la zona próxima a la sierra, a excepción de las escuelas de Casas del Cerro, de La Higuera y de Agra. Sin duda que la dificultad de comunicaciones y de acceso a estas localidades determinaron las características en cuanto a su atención por parte de maestras, generando la situación de abandono y desatención de estas.



Imagen 21. Mapa con las localidades cubiertas por la convocatoria de Instructores Auxiliares de 1959.

Fuente: Google Maps. Elaboración propia.

1. Casas del Cerro	7. El Sahúco	13. Villaverde	19. Tindávar
2. La Higuera	8. Burrueco	14. Lugar Nuevo	20. Alcantarilla
3. La Hoz	9. Fuente del Pino	15. Torre-Pedro	21. Sege
4. Pesebre	10. Santa Ana de la Sierra	16. Agra	22. Góntar
5. Peñarrubia	11. La Fuensanta	17. Moropeche	23. Yetas
6. Cañada Juncosa	12. Mullidar	18. Boche	

Algunas, tan a menudo olvidadas, fueron en esta ocasión solicitadas a la vez por personal idóneo y por maestras tituladas. Entre las instancias del AHP de Albacete, se encuentran solicitudes para regentar escuelas que, aunque en su momento estuvieran desatendidas y existiera personal idóneo que las pretendiera, finalmente no se atendieron siguiendo el apartado 9º de la orden de 1952 sobre las instrucciones para cubrirlas

interinamente, sino por el 6^{o8}, es decir, a partir de la confección de listas semanales de maestros titulados. Una de estas fue la de Hijar-Alcadima (Liétor), solicitada junto a Mullidar por Ángeles López López pero cubierta finalmente por la maestra titulada Benita Iniesta Fernández. Paralelamente, la escuela mixta de Campoalbillo (Fuentealbilla) fue solicitada por Manuela Serna Clares pero atendida finalmente por Carmen González Landa. Sucede lo mismo con la de Los Collados (Molinicos), solicitada en segundo orden de preferencia por Purificación Rodríguez Jiménez pero atendida en mayo de 1959 por Amalia Arteaga Pascual. La escuela de Los Alejos, también de Molinicos, fue solicitada únicamente por Evangelina Gregorio García, pero no existe constancia de que estuviera desatendida ni de que se cubriera interinamente en ese curso. Un caso similar es la escuela de La Horca (Hellín), solicitada por Anita Martínez Fernández y por María del Carmen Pérez-Pastor Muñoz, pero no concedida a ninguna; ni siquiera las actas del Consejo provincial recogen la vacante ni el personal que la cubriera.

Parece, por tanto, que el estado de confusión debió ser una característica frecuente entre los aspirantes en cuanto a cuáles eran las escuelas desatendidas y a cuáles se podía optar sin titulación, ya que existen errores en algunas instancias presentadas por el personal idóneo y en el nombramiento de algunos maestros, así como ejemplos de solicitud de información sobre requisitos y plazos de la convocatoria, pese a su publicación —escueta y poco significativa— en el *BOP*.

Una consecuencia de esta falta de concreción es que ciertas escuelas fueron solicitadas de manera errónea, pues no se trataba de aulas mixtas ni de localidades de menos de quinientos habitantes. La convocatoria estaba destinada exclusivamente a cubrir las escuelas mixtas de localidades de menos de quinientos habitantes que no contaran con maestro interino que las atendiera pero, sin embargo, se llegaron a solicitar unitarias y graduadas. Estas instancias vienen acompañadas por los informes de las respectivas alcaldías y juntas municipales en un intento quizás de que la educación en sus localidades, fueran las escuelas de la tipología que fueran, no se hubiera visto interrumpida, pero el procedimiento y los requisitos de titulación para cubrirlas eran otros, al menos oficialmente⁹.

⁸ Acta de la Comisión Permanente de 26 de mayo de 1959.

⁹ Como ya se ha comentado, y muchas instructoras lo aprovechan para llenar de

Tal es el caso de la de niños de Alcaraz, cuyo maestro tenía un mes de permiso por enfermedad; las de nueva creación en Villarrobledo; la de la Santa Cruz en La Horca (Hellín), una clase de nueva creación clasificada como unitaria de niñas; la unitaria de Villa de Ves; la unitaria de niños de Liétor, vacante por la jubilación de su maestro; y la de Arroyo de la Puerta en Venta de Mendoza (Villaverde de Guadalimar). Esta última fue solicitada por Francisca de la Madrid López, vecina de Villaverde y segura conocedora de la situación de abandono de la escuela que terminó desempeñada finalmente por la maestra María Luisa Jiménez Palmero, quien terminó renunciando a ella el mes de febrero siguiente. Pese a no tratarse de un aula mixta, supone un claro ejemplo de la dificultad que algunas escuelas tenían para ser atendidas y cubiertas de manera estable.

El caso de Vicenta Domínguez Marcos es similar y también sirve de testimonio del estado de abandono educativo en nuestra provincia. Siendo estudiante del primer curso de Magisterio, solicitó la unitaria de niñas de Villa de Ves. Ante el error, el inspector jefe le escribió aclarando que la única escuela mixta de Villa de Ves se encontraba debidamente atendida por la maestra Mercedes Pagán Valero y que, por tanto, no había posibilidad de conceder ninguna clase mixta en ese término. Por su parte, Vicenta contestó al inspector aclarando que la escuela que ella solicitaba no era la mixta, sino la unitaria de niñas ya que se encontraba vacante desde hacía mucho tiempo, y dado lo reducido y precario de este vecindario del pueblo de Villa de Ves, si no se cubre la Escuela de Niñas en la forma solicitada, no se cubrirá nunca, porque aquí no quiere venir nadie y ello lo demuestra el tiempo que ya está vacante dicha escuela, debido a lo incomunicado de este pueblo y también que su vecindario se va reduciendo por no tener medios de vida. Por tanto, esta solicitud no tenía cabida dentro de esta convocatoria, por lo que no pudo atenderse, pero sirve de ejemplo a la lamentable situación de la enseñanza rural de nuestra provincia.

En este sentido, el caso de Maruja Fernández Torrecillas¹⁰ resulta sorprendente pero confuso. Natural y vecina de Góntar (Yeste), por lo que debía conocer de primera mano la situación de su localidad, solicitaba

méritos sus solicitudes, personas sin titulación estaban realizando las sustituciones de los maestros propietarios de escuelas rurales cuando sus permisos fueran inferiores a quince días.

¹⁰ AHP de Albacete, Sig. 64959.

el nombramiento de instructora auxiliar *encontrándose la Escuela de Niñas de esta aldea cerrada y habiéndose quedado particularmente de sustituta de la misma en diversas ocasiones*. Lo cierto es que, al contrario que la vecina de Villa de Ves, esta mujer sí que fue nombrada maestra interina en abril de 1959. O bien la aspirante estaba confundida, pues las unitarias no eran objeto de esta convocatoria, o bien el Consejo provincial extrapoló el visto bueno de la Dirección General y cubrió por esta vía algunas unitarias vacantes. Las actas de la Comisión Permanente en este sentido no ofrecen continuidad respecto a esta localidad, además de que no se concreta sobre cuál es en la que se producen los cambios: en las actas solo figura como docente de Góntar el maestro Francisco Molina Molina, nombrado interino el 22 de noviembre de 1958 como único peticionario de la vacante generada por Luis Peinado Botella.

Siguiendo con la poca concreción que la convocatoria ofrece en su contenido, destaca cierta arbitrariedad en relación al organismo o al cargo al que debían dirigirse las instancias, por lo que se presentan solicitudes remitidas a Santiago Guillén Moreno en sus diferentes cargos (como gobernador civil, presidente del Consejo provincial de Educación Nacional y presidente de organismos confusos como el de Primera Enseñanza en Albacete o la inexistente Junta provincial de Enseñanza Primaria); al inspector jefe de Enseñanza Primaria, que era a la vez el presidente de la Comisión Permanente del Consejo provincial de Educación Nacional de Albacete, Pedro Blas Martín; a los presidentes de la Juntas Locales de Primera Enseñanza, es decir, los alcaldes de las localidades, o al delegado administrativo de Enseñanza Primaria, Antonio García-Gutiérrez. Lo cierto es que la publicación en el BOP no especifica el procedimiento de solicitud en este sentido aunque, puesto que era el Consejo provincial el que tenía la competencia de llevarla a cabo, las solicitudes deberían haberse dirigido a su presidente.

El artículo 44 del Estatuto de Magisterio recogía dos claros perfiles de los aspirantes a cubrir las vacantes rurales una vez agotadas las vías del concurso-oposición y el concurso de méritos: un perfil era el de personas que contaran con el título de Maestro en Enseñanza Primaria y otro el de personas que sin contar con titulación alguna mostraran cualidades y actitudes hacia el acto educativo. En caso de ser seleccionados, como ya se ha comentado anteriormente, las personas aspirantes que contaran con el título de maestros serían nombradas Instructores-Maestros, mientras que los que no tuvieran titula-

ción serían nombradas Instructores Auxiliares. Estos nombramientos tendrían una vigencia de cinco años, prorrogable indefinidamente a propuesta de la Inspección de Enseñanza Primaria. Pese a que en ambos casos se daban las mismas condiciones (procedimiento de convocatoria, sueldo, duración del nombramiento), las personas que no contaban con título debían realizar una prueba previa de aptitud que versaba sobre nociones de las materias más esenciales para el correcto desempeño del cargo. Esta prueba se realizaba ante el inspector, asesorado por el párroco y el maestro de la localidad más próxima¹¹.

Según los expedientes investigados, a la convocatoria se presentaron un total de cincuenta y ocho aspirantes¹², todos ellos mujeres con la excepción de seis varones. Se hallan, sin embargo, escritos de otros varones que bien requieren información sobre la convocatoria o que erróneamente solicitan realizar sustituciones en escuelas que no eran mixtas. A pesar de que el número total de solicitudes es de cincuenta y ocho, para realizar las estadísticas que aquí se ofrecen se han eliminado aquellas que erróneamente solicitaban aulas que no eran mixtas y que, por tanto, quedaban fuera de esta convocatoria, resultando finalmente un total cincuenta solicitudes, cuarenta y ocho mujeres y dos varones.

La preferencia por el sexo femenino para regentar escuelas mixtas se remonta al segundo año de Guerra Civil, cuando en agosto de 1938 se publican en el *BOE*¹³ las normas para la provisión de las escuelas en las zonas «liberadas». Mientras duraran las circunstancias de la guerra, los maestros solo podían regentar provisional o interinamente escuelas de niños. Las de niñas y las mixtas de cualquier clase, además de las maternales y de párvulos, se reservaban para las maestras a medida que se iban produciendo vacantes en las de niños, a las que eran trasladados los maestros que hasta el momento habían estado regentando mixtas. Es este, por tanto, el primer vestigio de una situación —la atención por parte de maestras de las mixtas— que será incuestionable hasta la mitad de los años cincuenta y, como en el caso albaceteño, cumplida religiosamente hasta los primeros años de la década de los sesenta.

De todos los aspirantes que se presentaron a la convocatoria de 1959, el caso de Patrocinio González González merece una atención especial.

¹¹ Art.° 44 del Estatuto del Magisterio.

¹² Ver anexo III.

¹³ *BOE* 26 de agosto de 1938, p. 908 y ss.

Natural de Peñarrubia (Elche de la Sierra), accedió a la escuela mixta de Tindávar (Yeste) siguiendo el procedimiento marcado por el BOP de enero de 1959. El día 1 de abril presentó la instancia con la que optaba a la plaza vacante de La Dehesa (Yeste) o a la de Tindávar, adjuntando el informe de la Comisión Municipal de Educación de Yeste sobre su conducta moral y religiosa intachable y con el certificado de idoneidad y aptitud por ser *chica* que, sabiendo leer y escribir, se suponía en posesión de los conocimientos propios de la escuela primaria. En la sesión del 18 de abril de 1959 de la Comisión Permanente de Educación se le nombró maestra interina para la escuela de Tindávar; sin embargo, en la siguiente sesión (del 25 de abril de 1959) se anuló su nombramiento por tratarse de un varón, siendo incompatible por tanto para servir una escuela mixta. Pese a que la legislación ya permitía que los maestros varones regentaran mixtas en el caso de que no hubieran sido solicitadas por maestras, tal y como es el caso de Tindávar, no figura ni en el expediente del AHP ni en las actas de la Comisión Permanente de 1959 ninguna reclamación a este hecho por parte del aspirante. Es cierto que en todo momento, en el informe elaborado por la Comisión Municipal de Educación de Yeste, Patrocinio es tratado como mujer, pese a que su instancia es clara en cuanto al sexo del solicitante, quien además de usar el tratamiento de «don», se atenía a la ley por la cual se puede regentar una escuela aun sin tener el título de maestro y creyéndome capacitado para ello suplico me sea concedida una. No existe constancia, ya que no hay copia del título, de si llegó a tomar posesión de su cargo. De cualquier modo, pese a que la legislación a estas alturas de 1959 lo amparaba como maestro varón al cargo de clases mixtas, su nombramiento como docente fue anulado una semana después de habérsele concedido de la escuela de Tindávar.

En este sentido cabe señalar que en la sesión del 30 de mayo de 1959, la Comisión Permanente adjudicó de acuerdo con el apartado 9° de la orden antes citada una escuela de Liétor —no se especifica cuál— a un maestro varón: Andrés González Martínez. Debe tratarse de un error en la redacción del acta, puesto que una semana antes se había anulado el nombramiento de Patrocinio como docente y además no se trataba de un centro con las características requeridas.

Pese a que la convocatoria que se investiga estaba abierta a personas con el título de maestro y con estudios civiles o eclesiásticos, ninguno de los presentados cuenta con titulación de ningún tipo. Por

esta razón, las aspirantes finalmente seleccionadas, siguiendo la legislación vigente, deberían haber sido nombradas Instructoras Auxiliares; sin embargo, todas recibieron el título de Maestras Interinas, para que, según las propias palabras del título, pueda entrar en el ejercicio del citado cargo en el que le serán guardadas todas las consideraciones que le correspondan; previniéndose que este Título del que se tomará razón en el Secretaría de esta Delegación quedará nulo y sin ningún valor ni efecto si se omitiere la certificación de posesión por la Autoridad competente, prohibiéndose en este caso que se acredite sueldo al interesado¹⁴.



Imagen 22. Título de maestra interina de la escuela de Torre-Pedro. Original propiedad de Purificación Rodríguez Jiménez.

¹⁴ AHP de Albacete, Sig. 64959.

El título que se expedía tenía una validez de cinco años; sin embargo, para ninguna de las instructoras auxiliares entrevistadas tuvo ninguna utilidad laboral más allá de la convocatoria por la cual lo obtuvieron, ni fueron convocadas posteriormente a otras provisiones de escuelas similares a esta a las que pudieran haberse presentado. Únicamente en el caso de Purificación Rodríguez Jiménez, maestra interina en Torre-Pedro (Molinicos), estos meses de servicio le fueron aceptados a la hora de presentarse, años después y finalizados sus estudios de Magisterio, a las oposiciones de Maestros:





de la instructora María Gómez Gómez. Fuente: AHP de AB.

Imagen 23. Justificante de pago de compulsa Imagen 24. Justificante de pago de expedición del Título de la instructora María Gómez Gómez. Fuente: AHP de AB.

Cuando terminé ya la carrera de Magisterio, entonces me presenté a oposiciones un par de veces y no aprobé. Enseguida me casé, tuve los hijos. Estuve [...] por lo menos once o doce años como interina; y cuando ya dije de hacer oposiciones, me pidieron toda la documentación que tenía como servicios prestados, y entonces me acuerdo que incluso ese periodo también lo presenté, como si hubiera sido maestra interina, sin oposiciones, y además me lo admitieron¹⁵.

Los aspirantes debían abonar la cantidad de diez pesetas en concepto de compulsa de la instancia de solicitud, así como de los informes de valoración de las juntas municipales y de cualquier otra autoridad que emitiera un juicio favorable sobre los interesados. Una vez que se les había concedido destino, debían aportar 187,50 pesetas¹⁶ en pólizas para la expedición del título profesional.

Entrevista realizada el 29 de febrero de 2008.

Expediente de Ma del Sagrario López Blázquez. AHP de Albacete, Sig. 64959.

Respecto a la prueba de aptitud a realizar por el inspector a las personas sin titulación, obligatoria según el artículo 44 del Estatuto del Magisterio, solo puede constatarse que se realizara en dos de los seis casos estudiados más exhaustivamente: los de María Andrés Molina y de Josefina Rodenas Tercero. En una de las entrevistas mantenidas, María comentaba que en Albacete sí me hicieron algún examen, poca cosa en el Ministerio. Me llamaron y fui a Albacete; allí me hicieron una entrevista pequeña y enseguida me dijeron que estaba aprobada para estar allí, en la escuela, mientras que esa chica no vaya... que luego la misma chica no vino, porque se ve que no pudo venir, y entonces mandaron a otra. Porque aquí venían todas las interinas: a lo mejor estaban cinco o seis meses y se iban. [...] Me hicieron unas preguntas y me dijeron: nada, usted mañana se tiene ya que incorporar a la escuela¹⁷. A Josefina, el maestro de Alcadozo le hizo un prueba junto a su amiga y futura instructora auxiliar de Fuente del Pino, Anita Torres Rumbo, hija de este maestro, quien nos hizo un examen de cultura general, porque de otra cosa no nos lo podía hacer —no teníamos estudios— y las que estábamos preparadas lo pasamos. Pero tampoco me exigieron nada.

Sin embargo, al resto de maestras entrevistadas no les hicieron prueba de ningún tipo. María Gómez Gómez, maestra interina de la escuela mixta de Cañada Juncosa, recuerda que solo tuvo que presentar el título de bachiller, de modo que no tuve que hacer ninguna prueba. A mi me exigieron que qué estudios tenía yo: yo lo que tenía era el bachiller; hice el bachiller y lo terminé; entonces, el examen de estado. Pero yo ya no hice más. Yo ya me casé y yo ya... [...] Pero no me exigieron que diera títulos de nada. Aquello era a la buena de Dios... Bueno, sí; me dijeron que qué estudios tenía y yo dije la verdad, lo que tenía. [...] No me pusieron condición ninguna. Aquellos tiempos eran malos, muy malos... 18

Del mismo modo, para la plaza de Torre-Pedro Purificación tuvo que presentar el libro de escolaridad de bachiller, justificando de este modo el nivel de estudios que tenía: los cuatro cursos de bachiller puesto que se encontraba haciendo la reválida.

Es cierto que todas, a excepción de María y de Josefina, habían cursado bachiller, prueba quizá más que suficiente del nivel cultural y de

¹⁷ Entrevista realizada el 28 de marzo de 2009.

¹⁸ Entrevista realizada el 25 de marzo de 2009.

aptitud para desempeñar una escuela primaria de niños que en el mes de enero todavía no habían comenzado el curso escolar. Aun así, la legislación recogía la obligatoriedad de realizar dicha prueba de idoneidad siempre y cuando no se contara con el título de Magisterio.

El nivel de estudios de los aspirantes presentados a estas vacantes era el siguiente: la mayoría (74%) no contaba con certificado de estudios primarios aunque solo cuatro lo declararan, dos (4%) afirmaban tener los estudios elementales, cuatro (8%) tenían terminados los cuatro años de bachiller elemental, tres (6%) eran estudiantes de bachillerato; tres (6%) lo eran de Magisterio y una (2%) era estudiante del tercer año de Comercio. Lo cierto es que ante la falta de certificados de estudios, la mayoría recurren a la firma habitualmente del maestro de la localidad o de la Junta municipal de Enseñanza que no puede sino afirmar toda una serie de generalidades —que no suponen una drástica diferencia con la realidad de no tener estudios— como reunir condiciones de idoneidad y competencia necesarias, ser aficionada a la enseñanza, poseer una amplia cultura general, encontrarse en posesión de la cultura primaria suficiente y muy aceptable o haber estudiado cultura general.

Para muchas de estas maestras esta fue la única ocasión en la que pudieron acercarse al entorno escolar y educativo y al hablar con ellas en las distintas entrevistas realizadas para este trabajo muestran su deseo de haber continuado sus estudios, pero la situación económica de las familias y la cultural y de mentalidad en aquellos momentos no lo facilitaron en ningún sentido. Yo fui maestra «de palotes» porque yo no tenía título ninguno; solamente sabía lo poco que me habían enseñado en la escuela a mí, afirma María Andrés Molina. Que, claro, si hubiera sido otra época, a lo mejor habría seguido, lo hubiera intentado, pero aquella época en mi casa no estábamos así como para irme yo a estudiar: había muerto mi padre en guerra y... que no, que no estaba la cosa como para irme. Pero sí, a mí los pequeños me han gustado mucho, y la escuela me ha gustado. Que si yo hubiera tenido medios para estudiar, habría sido maestra, porque es lo que me gusta: los pequeños [...] Me hubiera gustado ser algo más, haber sabido algo más pero, claro, en un campo así...

Puesto que la certificación de estudios era realmente escasa, la práctica totalidad de las instancias que se presentaron a esta convocatoria vienen acompañadas de informes de distintas autoridades —militares, civiles y religiosas— que dan fe y certifican la idoneidad —moral, reli-

giosa y de conducta— de las aspirantes y, en algunos casos, se trata de los únicos méritos a aportar.

Rosalía Olvido Aguilar¹⁹ no solicitó en su instancia ninguna escuela en concreto, pero aportó un certificado de buena conducta moral y religiosa firmado por el cura párroco de Casas de Lázaro, del Arzobispado de Toledo y de la Provincia de Albacete, Fernando Fillol Sáez. El alcalde, en su certificado correspondiente, afirmaba que es persona de intachable conducta en todos los órdenes y certifica que es aficionada a la Enseñanza, y la misma ha cursado estudios en el Instituto de Segunda Enseñanza.

Isabel Aguilar Ruiz²⁰, que solicitaba la plaza de Peñarrubia (Masegoso), alegaba en su instancia de solicitud que a proposición de los vecinos de la pedanía de Peñarrubia, distante de mi lugar de residencia de Casas de Lázaro 5 km, y poseyendo una amplia cultura general que demuestro con el deseo de los vecinos de la pedanía quienes por conocerme expresan en su instancia el deseo de que quede al frente de la Escuela de su localidad, en caso de no enviarles Maestro titulado. Esta aspirante presentó una instancia al presidente de la Junta provincial de Enseñanza Primaria en Albacete firmada por una treintena de vecinos de la pedanía que, tras encontrarse bastante tiempo sin maestro, suplicaban el nombramiento de Isabel Aguilar como instructora auxiliar. Pese a este apoyo social de sus vecinos, Isabel no llegó a lograr, sin embargo, el apoyo incondicional del cura pues no es feligresa suya sino de la parroquia de Casas de Lázaro, por lo que no puede dar información en conciencia. El párroco solo se declara conocedor, por referencias que no explicita, que era una muchacha bien formada, sobre todo en el sentido religioso. El alcalde de Masegoso, por su parte, certificó que carecía de título alguno de estudios efectuados, pero que para dar clases a escolares de la aldea de Peñarrubia se la consideraba con una cultura aceptable.

Basilisa Alonso Tárraga²¹ se presentó en su solicitud como hija de la maestra Basilisa Tárraga, posiblemente como garantía y respaldo de su relación con el entorno educativo. Solicitó y consiguió la plaza de la escuela unitaria de niñas de la pedanía de Yetas (Nerpio). En su instancia, Basilisa también deja constancia de ser divulgadora de la SF, y adjunta

¹⁹ AHP de Albacete, Sig. 64959.

²⁰ Ibídem

²¹ AHP de Albacete, Sig. 64959.

el certificado de haber cumplido el Servicio Social y el del alcalde de Nerpio de ser persona de favorables antecedentes públicos, privados y de moralidad.

Mª Ángela de Diego Navarro²² solicitó su nombramiento para la escuela mixta de Lugar Nuevo presentando un certificado de la Junta municipal de Educación firmado por el secretario —el maestro nacional Juan P. Navarro Pretel— en el que el cura informaba sobre los antecedentes morales de ella y su familia y en el que certificaba ser presidenta de la juventud de Acción Católica de Riópar. Por su parte, Josefina Rodríguez Martínez²³, aspirante a la escuela de La Hoz (Alcaraz), exclusivamente pudo asegurar ser *hermana de maestra y haber pasado temporadas con ella*

Otras solicitantes tenían ya una nutrida trayectoria por algunas aulas rurales de la provincia, en sustitución de las maestras propietarias por diversos motivos ya que, como ya se ha comentado, era habitual dejar a su cuidado a personas que las atendieran durante los permisos obtenidos por los maestros propietarios. Tal es el caso de Ma del Sagrario López Blázquez quien obtuvo la escuela mixta de Boche (Yeste) para lo cual adjuntó tres certificados de tres maestras nacionales sobre su trayectoria educativa. El primero vino firmado por la maestra nacional de la unitaria de niñas nº 1 de Yeste, Emilia Censor Llopis, quien afirmaba que la solicitante ha actuado como Instructora en la Escuela de mi propiedad desde la edad de 15 años hasta el año 1952, en cuya fecha marchó a la Escuela de Mandos de Valencia, en Beniferri, a fin de hacer el curso de Divulgadora Rural de la Sección Femenina, haciendo constar que la actuación en mi Escuela fue debido al exceso de niñas y mi edad, observando intachable conducta y gran celo en el desempeño de su función en la enseñanza. El segundo de los certificados lo firmaba la maestra propietaria de la escuela de párvulos de Yeste, Gloria Guerrero Olmo, declarando que durante las licencias oficialmente disfrutadas por la que suscribe, por razón de alumbramiento y no haber nombrado Maestra interina para la escuela de mi cargo, me ha sustituido la misma, habiendo demostrado gran amor a la enseñanza y conducta intachable al frente de la escuela durante el tiempo que permaneció en ella. El tercer y último certificado lo suscribe Elia Jover Zamora, propietaria de

²² Ibídem.

²³ AHP de Albacete, Sig. 64959.

la Escuela unitaria nº 2 de Yeste, reiterando que la aspirante ha actuado con celo e interés siempre que por enfermedad o causas justificadas he necesitado permisos oficiales y me ha sustituido en la escuela. Además es persona de intachable conducta y recta conciencia cristiana.

Cándida Esparcia Martínez²⁴ presentó dos instancias: una el 5 de enero de 1959 para cubrir la escuela de La Fuensanta; y otra para la de El Sahúco, el 6 de mayo de 1959. De los méritos de esta aspirante dio fe el alcalde y jefe de la FET y de las JONS de esta localidad, Francisco García Cifuentes, asegurando que Cándida Esparcia Martínez viene desempeñando durante trece años el cargo de Divulgadora Rural, perteneciendo a Falange con carnet de militante y habiendo cumplido el Servicio Social. Por su parte, la delegada provincial de la SF certificó la vinculación de esta «camarada» con el Movimiento, afiliada desde 1950, y de haber hecho el «Curso Provincial de Divulgación» en octubre de 1946 —con calificación de sobresaliente— y el «Curso de Renovación» en Valencia en 1949. Además, venía desde 1946 desempeñando el cargo de Divulgadora Rural en Peñas de San Pedro con mucho interés y capacidad, además de haber sustituido a Maestras que por alguna causa tenían que ausentarse de la Escuela, llevando a cabo muy bien su cometido.

Sin duda que ante el hecho de que las escuelas permanecieran cerradas, mejor era la posibilidad que cualquiera de estos instructores las atendieran, para lo cual tuvieron que recurrir a todo un historial —religioso, político y cultural— en el que parecía primar el visto bueno político, eclesiástico y moral que el educativo y cultural. En este sentido, sirve de ejemplo el expediente de Ángela González Lozoya²⁵, estudiante de segundo curso de Magisterio, quien reclamó el nombramiento de Cándida Esparcia Martínez como maestra de El Sahúco, alegando que la designada no tiene ninguna clase de méritos para ello, ya que carece de estudios y teniendo la recurrente aprobados los dos primeros cursos del Magisterio, se considera con derecho preferente sobre la designada para el desempeño de dichas funciones; y suplica disponer a la anulación del nombramiento de la Escuela del Sahúco a favor de Cándida Esparcia Martinez, nombrando en su lugar a la recurrente. Lo cierto es que, a pesar de la reclamación, el primer nombramiento siguió siendo

²⁴ Ibídem.

²⁵ El escrito de reclamación se encuentra archivado en el expediente perteneciente a Cándida Esparcia Martínez, AHP de Albacete, Sig. 64959.

efectivo sin que la solicitud de anulación tuviera efecto alguno. No debe pasarse por alto que, pese a que Cándida no tuviera estudios reglados, era militante de Falange y divulgadora rural en Peñas de San Pedro desde 1946, méritos suficientes que le supusieron la escuela de El Sahúco frente a los dos años de estudio de Magisterio de su demandante.

A continuación se destacan otros méritos presentados junto a las diversas instancias de las convocadas, atentas en dejar clara constancia de haber mantenido y mantener cualquier vinculación con los organismos sociales del régimen, como tener aprobado el Servicio Social²⁶, ser profesora de manualidades y de corte en las actividades de la SF, haber realizado un curso provincial en la Escuela de Mandos de este organismo, y presentar los certificados de tener aprobadas las enseñanzas de Formación del Espíritu Nacional, Enseñanzas de Hogar y Educación Física de bachillerato. Pero, tal y como ya se ha analizado, cualquier situación era meritoria para subrayar la idoneidad de las solicitantes a las escuelas vacantes, desde circunstancias familiares —como ser hija de maestro nacional fallecido o ser esposa de maestro propietario—, legales —mérito preferente la legislación vigente sobre la protección a las familias numerosas por estar el padre en posesión del Título de Beneficiario nº 2256 de segunda categoría—, el aprecio social de los vecinos y amigos y toda justificación de una correcta y decorosa vida religiosa y moral (certificando la pertenencia a la Juventud de Acción Católica con cargo en la directiva), sin olvidar la importancia de una cultura general muy aceptable —certificación que generalmente correspondía a un maestro—, además del certificado de buena conducta moral, pública y privada, reservado para curas y religiosos. En otros casos, como en el caso de Cándida Torres Martínez, nombrada maestra de La Resinera, bastó con declarar en su instancia una valoración personal sobre la importancia de la educación, siendo doloroso ver la situación en que se encuentran estos pobres niños que en número superior a treinta dejan de recibir enseñanza por falta de maestra que regente la citada Escuela y lo que es más fundamental: una formación religiosa y moral en consonancia con nuestros principios católicos.

Profundizando en las fuentes, las tres principales con las que se cuenta para conocer la situación de las escuelas a cubrir por esta convocatoria son, por un lado, las actas de la Comisión Permanente de Educación

Obligatorio para toda mujer de entre 17 y 35 años.

del curso escolar 1958-1959²⁷ y, por otro, los testimonios orales de las personas entrevistadas, junto a la información que algunas aspirantes incluyeron en sus solicitudes.

La situación de las escuelas rurales era conocida no solo por los lugareños afectados por el cierre de sus escuelas, sino también por los estudiantes de Magisterio, que veían asegurada las posibilidades de trabajo en el medio rural al cargo de estas, ya que *como había mucha falta de maestros, de profesores, pues entonces estábamos deseando terminar; y además: si me acuerdo que hubo un época que había más maestros interinos que en propiedad por las aldeas*, tal y como señala Purificación.

Según la correspondencia interna sobre las vacantes y la convocatoria, las veintitrés escuelas llevaban sin atender un tiempo considerable, algunas desde el curso anterior. Para comprobar esto han sido consultadas minuciosamente las actas de la Comisión Permanente en busca de los ceses y traslados con el fin de poder analizar el ritmo de vacantes producido y el tiempo que estuvieron sin maestras a su cargo. Sin embargo, las actas no recogen la totalidad de los movimientos producidos en la provincia y ni garantizan continuidad entre una situación y otra, por lo que solo pueden ofrecerse las causas y la situación en la que se encontraban previamente a la convocatoria de enero de 1959²⁸.

En general, la discontinuidad de la permanencia de docentes es el rasgo común en la mayoría de estas localidades. Lo recogido en las actas confirma la tesis sobre la dificultad extrema de atenderlas educativamente de manera continuada, así como los testimonios de las maestras entrevistadas y la realidad recogida en las solicitudes de la convocatoria. Las renuncias, las licencias por enfermedad, los permisos para presentarse a para oposiciones e, incluso, los abandonos del puesto de destino eran constantes. Esta situación sin duda caracterizó la educación rural de nuestra provincia en los años cincuenta y sesenta, una enseñanza desatendida y con una muy difícil continuidad en su labor de formación y educativa.

Pese a que la convocatoria estuviera anunciada en el *BOP*, la mayoría de las maestras entrevistadas la conocieron por allegados relacionados con el mundo educativo o cercanos a las instituciones municipales. No ha de olvidarse que la convocatoria se gestionaba desde los ayuntamientos de las localidades en las que estaban los puestos a cubrir. Como ya se

²⁷ AGA, Fondo Educación, Sig. Topográfica 32/53 106-53 201.

²⁸ Ver Anexo IV.

ha comentado, algunos interesados solicitaron por escrito información a las juntas municipales y al Consejo provincial sobre la convocatoria, bien porque desconocían la publicación oficial en el boletín, o bien porque aquella verdaderamente presentaba importantes lagunas de información y procedimientos.

María Andrés Molina conoció la convocatoria gracias a la relación de cercanía que tenía con la propia maestra que dejaba la escuela: Me enteré de la convocatoria por la maestra de La Higuera, como estaban aquí siempre (las maestras), en mi casa... Ella fue a pedir una excedencia porque se tenía que ir, por enfermedad de sus padres o no me acuerdo lo que fue; y fue al Magisterio y pidió la excedencia. Pero en aquella época no había muchos maestros y, claro, la escuela se quedaba sin maestro. Entonces le preguntaron que si aquí había alguna chica o chico, porque aquí había una escuela mixta, que se pudiera quedar en la escuela mientras ella estaba con su familia, y entonces dijo que yo.²⁹.

María Gómez Gómez conoció la convocatoria por una amiga, maestra en la localidad de San Pedro, de la que dependía la escuela mixta de Cañada Juncosa: *Una amiga mía que estaba allí en San Pedro de profesora se encargó de todos los papeles; como todo dependía de San Pedro... porque aquello era cosa del ayuntamiento también.* [...] *Ella me dijo: «Mira, pues vente... Verás qué bien lo vas a pasar», y me fui; me fui allí; y yo, sin prepararme de nada. Ella lo solucionó todo; yo no tenía gana de nada entonces. Ella hizo todos los trámites. Ella era amiga del alcalde. Luego me alegré, pero que yo no quería*³⁰.

Purificación Rodríguez Jiménez conoció la convocatoria por un amigo de la familia que trabajaba en el Ayuntamiento de Molinicos: *Me acuerdo que mi padre era amigo del señor que entonces era o ejercía de secretario del ayuntamiento. Le avisó. Yo entonces tenía ganas de trabajar y me entusiasmaba mucho la carrera que yo entonces pretendía hacer, que era maestra, aunque todavía estaba haciendo bachiller. Y entonces se lo comentó a mi padre [...] y me dijo que si me interesaba... Y la verdad: yo no me paré a pensar mucho ni mi padre tampoco. [...] Y sí, lo solicité. Me acuerdo que me lo concedieron y me suena que me ponía en el título como maestra idónea de la Aldea de Torre-Pedro. ¡El título... además un título con el sello del Ministerio! Lo mandarían desde Albacete. [...] y*

²⁹ Entrevista realizada el 28 de marzo de 2009.

Entrevista realizada el 25 de marzo de 2009.



Imagen 25. Escuela de Torre-Pedro en 1959. Fotografía propiedad de Purificación Rodríguez.

Josefina Rodenas Tercero conoció la convocatoria por el maestro de Alcadozo: como el padre de mi amiga era el maestro de Alcadozo, a él le vino un oficio, y al ayuntamiento; y por ahí me enteré. Y entonces nos presentamos. El caso de Ana Torres Rumbo fue similar, según el testimonio de su amiga Josefina: tras cubrir la plaza del Fuente del Pino, Ana no volvió a atender interinamente ninguna otra escuela, a pesar de que su padre fuera el docente de Alcadozo y estuviera al tanto de todas las posibles convocatorias semejantes. La instancia la presentó a la vez que Josefina, al igual que el examen.

Isabel Aguilar, instructora de Peñarrubia (Masegoso) tenía un hermano maestro y él se entero y él fue quien me hizo los papeles. Yo me enteré por mi hermano, que si no es por mi hermano, no me entero.

La documentación se presentaba a la Junta municipal del Educación Primaria de cada ayuntamiento, y esta la remitía al delegado administrativo de Educación Nacional y secretario del Consejo provincial, Antonio García-Gutiérrez González, tras haber sido emitido el informe favorable de las solicitantes por parte de tales juntas. El delegado a su vez la enviaba al inspector jefe de Enseñanza Primaria en Albacete.

Entrevista realizada el 29 de febrero de 2008.

Para cubrir las distintas vacantes se presentaron instancias desde el 5 de enero al 24 de mayo, a pesar que el plazo de la convocatoria terminaba el día 30 de enero. El primer nombramiento tuvo lugar el 17 de marzo para la escuela de Fuente del Pino, y el último fue el 25 de mayo para la de Yetas. La que más tardó en ser concedida fue la de Santa Ana de la Sierra ya que pasaron prácticamente tres meses desde que el 20 de enero Josefina Rodenas Tercero presentara la única solicitud hasta que el 15 de abril tomara posesión de su cargo. Por el contrario, el proceso más inmediato fue el de Mullidar, resuelto en tan solo los seis días que trascurren entre la solicitud de Ángeles López, el 9 de abril, y la toma de posesión, el día 15. Le sigue el proceso de la mixta de Burrueco, en el que apenas pasaron siete días entre la presentación de la documentación de Julia González Navarro, el 14 de mayo, y su toma de posesión, el día 21. Cinco de las escuelas solicitadas en enero se concedieron en marzo y tres en abril. En muchos de los casos eran solicitantes únicas, con lo que quizás debería haber primado el interés de atender cuanto antes esas escuelas frente al más que lento proceso de selección. Los méritos eran similares y el nivel de estudios, como se ha visto anteriormente, no era el aspecto primordial para conseguir o no el puesto de trabajo.

El caso más llamativo en cuanto al proceso burocrático es el que se produjo para cubrir la vacante de la escuela mixta de El Sahúco, solicitada por un total de diez aspirantes: Mª Dolores López Tercero presentó la solicitud apenas cuatro días después de publicada la convocatoria, el 5 de enero; Elisa Molina Cifuentes, la solicitó el 8 de enero; Aurora Córcoles González, el 4 de marzo; Julián Romero Palazón y Ángela López Bernabé, el 22 de abril; Ángela González Lozova lo hizo el 28 de abril; Cándida Esparcia Martínez, el 6 de mayo; y Elisa Molina Ramírez, Virginia y Elisa Molina Cifuentes, el 8 de mayo. Si desde el día 5 de enero ya había solicitudes de esta escuela, ¿por qué se esperó al 8 de mayo para remitir³² a la Inspección los informes de la junta municipal y del párroco de San Pedro sobre cinco de estas solicitantes y finalizar lo antes posible? El 5 de mayo la Junta Municipal de Peñas de San Pedro todavía andaba solicitando la cooperación personal de la Inspección de Enseñanza Primaria y las normas a seguir para llevar a cabo la debida selección entre los aspirantes presentados y establecer un orden de preferencia entre ellos, en

Oficio nº 428. AHP de Albacete, Sig. 64959.

relación con los antecedentes y aptitudes de los interesados, algo que la junta consideró un verdadero compromiso y violencia por tratarse todas de personas de buenísimas cualidades en todos los órdenes y aspectos de su vida además de carecer de medios y datos precisos para hacer en sana conciencia una selección por orden de preferencia [...] para nuestra tranquilidad de conciencia y beneficio de la Enseñanza³³. Hasta el 14 de mayo no se tomará posesión de esta escuela, a unas alturas de curso que estaban demasiado próximas al final del mismo.

Algunos procesos de selección no estuvieron exentos de ciertas irregularidades —instructoras nombradas por el Consejo pero propuestas por las juntas municipales en orden de preferencia— y también de encarecidas recomendaciones a nivel privado. Respecto a lo primero, hay que recordar la reclamación que Ángela González Lozova interpuso ante el nombramiento de Cándida Esparcia Martínez como instructora de El Sahúco por carecer de estudios frente a ella que realizaba el segundo curso de Magisterio. Respecto a las recomendaciones, una práctica habitual en nuestro país y en situaciones como las aquí contempladas por su especial arbitrariedad, ha de señalarse que uno de los vocales de la Junta municipal de Alcadozo, Licinio Navarro Alfaro, escribió a la hija del delegado administrativo de Educación Nacional en Albacete, Antonio García-Gutiérrez, para que influyera en su padre en relación a una chica de aquí, la cual tú conoces y deseo le eches una mano para el ingreso en las maestras estas nuevas, puesto que tenemos gran interés, más que con la otra que ingresó³⁴. La maestra Basilisa Tárraga también escribió a García-Gutiérrez para informarle de que su hija se había presentado para atender la escuela de Yetas y hacerle saber la gran ayuda que supondría el nombramiento: ya sabe cuánto bien me haría esa ayuda de mi hija; todo tan caro y con solo mi sueldo de 115 pesetas³⁵. Incluso el propio gobernador civil escribió a García-Gutiérrez para comunicar su interés en relación a la solicitud de Evangelina Gregorio García y agradecerle tome nota de este nombre y lo recuerde cuando llegue el momento de que se produzcan los nombramientos³⁶. Sin embargo, en este último caso la recomendación no tuvo el efecto deseado pues la plaza que solicitaba no estaba contemplada en la convocatoria.

³³ Expediente de Cándida Esparcia Martínez. AHP de Albacete, Sig. 64959.

Expediente de Josefina Rodenas Tercero. AHP de Albacete, Sig. 64959.

Expediente de Basilisa Alonso Tárraga. AHP de Albacete, Sig. 64959.

³⁶ Expediente de Evangelina Gregorio García. AHP de Albacete, Sig. 64959.

Lo cierto es que aquella situación fue una oportunidad llovida del cielo para todas las aspirantes que, sin titulación alguna, pudieron verse al frente de una escuela nacional, y ya que todas carecían de estudios, algunas optaron por recurrir a este tipo de influencias para conseguir el nombramiento. Purificación Rodríguez Jiménez se asombra al recordar: ¡Si yo no sé ni aquello cómo salió...! Si eran escuelas que estaban dejadas de la mano de Dios, y por eso yo creo que dieron esta ley o lo que fuera, porque alguien que quisiera o que estuviera dispuesto fuera... Y mira: si se enseñaba más como si era menos, empezabas ya a encauzarlos. Sin duda que para todas ellas, tal y como afirma esta maestra de Torre-Pedro, fue una experiencia de lo mejor; además, eran los mejores años de la juventud. [...] Aquella primera experiencia me sirvió a mí muchísimo. ¡Si yo era tan cría casi como algunos de ellos...!, comenta con asombro.

Por su parte, la instructora de Lugar Nuevo, Mª Ángela de Diego Navarro, subraya la dificultad de posibilidades que los jóvenes tenían en el contexto rural para realizar una formación reglada: Pero si es que no teníamos aquí por dónde salir... No había coche para ir a Albacete porque había que ir a examinarse a Albacete, y no podía uno. Aquí podían haber salido muchas estudiantes, pero era una cosa difícil. Para salir de aquí del pueblo había que salir en camión, porque entonces se transportaba mucha madera, y si conocías al chófer, pues a lo mejor te llevaban a Hellín o a Albacete, pero no había para poder... Mi hermana mayor tenía ya hechos los cuadernos que había que presentar para examinarse, y no pudieron...³⁷

8.1. Aquellas escuelas

Tal y como se ha analizado en la primera parte del trabajo, el estado y las condiciones de los locales-escuelas fue una constante en la problemática escolar de nuestra provincia durante los años cincuenta y sesenta. Encontrar locales dignos, con condiciones higiénicas y pedagógicas necesarias, no resultaba fácil. Por lo general, el modelo habitual era el de un local o sala que hacía las veces de clase y que, en ocasiones, contaba con un espacio destinado a vivienda del maestro. En otros casos, la escuela formaba parte de un edificio comunitario, compartiendo

Entrevista realizada el 13 de agosto de 2013.

espacios con otras dependencias municipales, viviendas o locales de diversa utilidad. Y en otros, incluso, este espacio era inexistente. Así contrastan las construcciones escolares construidas ex profeso para la enseñanza frente a los locales alquilados en viejas construcciones de cuatro tabiques mal orientados que comparten espacio con actividades propias del entorno³⁸.

Isabel Aguilar Ruiz, la instructora que atendió la escuela de Peñarrubia (Masegoso), se asombra y responde con carcajadas al optimismo de la pregunta sobre el estado de la escuela: Si no había escuela... Íbamos a las casas de los chiquillos, cada día a una. Cada uno en su silla, como podía. O si había una mesa grande, pues todos alrededor. Si eran siete u ocho chiquillos los que había...Se repartían en dos mesas. [...] Luego, en la iglesia: allí hacíamos la escuela, porque cortaban lo que era lo del altar—no sé si había cortinas o puertas—y luego ese local se quedaba para la escuela. En la iglesia había mesas y sillas, aunque creo que llevaban los chiquillos las sillas de sus casas³9.

Por su parte, la escuela de Torre-Pedro (Molinicos), además de sus funciones escolares, hacía las veces de ermita. Tenía también unas puertas correderas que allí era donde tenían la Virgen patrona de Torre-Pedro [...] e iba el sacerdote a decir misa, y allí celebrábamos en aquellos tiempos el mes de mayo, eso ya después de clase, el mes de las flores, con los niños, y las madres de los alumnos venían también, jy a rezar el rosario! En ocasiones, la escuela servía para todo y hacía las veces de salón social o cultural ante alguna charla que tuviera lugar en la aldea o cualquier reunión informativa a los vecinos por parte del ayuntamiento.

Las condiciones físicas de estas construcciones coinciden con las analizadas en el apartado sobre la problemática de la educación en los años cincuenta. La estructura era sencilla: un edificio exento de planta cuadrada o rectangular, con una o dos plantas y una cubierta a una o dos aguas. Habitualmente, la planta baja se dedicaba al aula, y la alta, a la vivienda del maestro, en la que se encontraba el dormitorio y otra habitación habilitada como cocina. En estas escuelas, el patio escolar era la calle, el campo o el prado que rodeaba el local. La carencia de agua

³⁸ EGEA BRUNO, Pedro M^a, Escuela e ideología durante el primer franquismo, Cartagena (1939-1956), *Cartagena Histórica*, nº 35, 2010, p.29.

³⁹ Entrevista realizada el día 10 de septiembre de 2012.

corriente y de retretes era también determinante, lo que obligaba a niños y a maestros a tener que salir a la calle. La instalación de red eléctrica será otra carencia de estas localidades y, por ende, de sus escuelas, que suplirán con carburo o con petróleo en sus clases nocturnas de alfabetización de adultos.

Los testimonios de otras instructoras auxiliares entrevistadas no vienen sino a corroborar aquellas afirmaciones. La escuela de Cañada Juncosa *era un local grande; aquello tercermundista, con unos ventanucos... muy mal.*

Según la instructora auxiliar de Santa Ana de la Sierra, su escuela *era bastante mala*. Tenía dos habitaciones abajo y dos arriba, una de las cuales se utilizaba para la escuela y otra para dormitorio de la maestra. Las estancias de abajo se utilizaban una de cocina y otra de salita. La puerta de la escuela daba a una calle *donde había un palmo de suciedad del ganado, que no se podía ni barrer, porque aquello llevaba ya no sé los años así. En esas condiciones estaba la escuela; lo único que había era luz eléctrica*. La escuela tampoco contaba con aseos ni lavabos. *Nada de eso. Contaba con mucha humedad del ganado. Los niños salían al recreo y al campo, igual que la profesora. Por eso no quería estar nadie allí.*

Mª Ángela de Diego Navarro, vecina de Riópar e instructora auxiliar en la escuela mixta de Lugar Nuevo (Riópar) recuerda que aquello no era muy grande. La clase estaba más mal que bien. Había estado cerrada mucho tiempo. Hubo una maestra muy vieja, que tenía una hija y una nieta, y no tenía casi nada: había de darle «cosicas». Cuando ella se fue, aquello se quedó sin maestra, y la escuela cerrada... y los niños por allí estaban. [...] La escuela era una casa que tenía un balcón y otro piso encima; la parte de arriba era la escuela. Era una sala grande con cuatro o seis bancos, con mi silla y una mesa: sencillo todo. En aquellos tiempos, un piso así, con teja mala, maderas y todo eso... estaba en muy malas condiciones. Aquí no se podía hacer nada... En la casa sí se podía vivir: agua no había, pero estaba la fuente enfrente, e íbamos con cántaros a la fuente; y ¿luz?...; pero si no teníamos en el pueblo! (Ríe). Luego tuvimos una luz malísima: teníamos que tener un cuidado porque enseguida se iba... No era una vida cómoda, pero eso pasaba en la escuela de Mesones, en la del Cortijo del Cura, en la de Riópar Viejo, en las escuelas de todas las aldeas. Y muchos se amoldaron muy bien: en Mesones hubo un maestro de Alcaraz muchísimo tiempo⁴⁰.

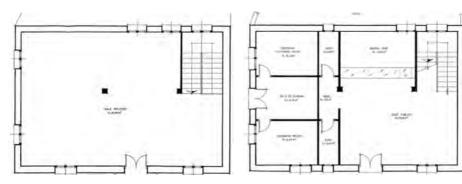
Isabel Aguilar recuerda que de noche no había luz, y yo allí no me quedaba. Yo vivía aquí, en mi casa, en casa de mis padres, e iba y venía a diario, en burra. Tenía mi tío una burra y, por no ir sola, una prima mía venía conmigo. ¡En burra! Y otros días, andando. No sé si son seis o siete kilómetros. Y al terminar la clase nos veníamos andando. ¡Lo que era la vida y la afición a la cosa!... comenta finalizando con una risa espontánea.

Las familias se volcaban por conseguir un mínimo de confortabilidad en el aula, máxime en los fríos meses del invierno para conseguir unos grados que permitieran la enseñanza, aunque muchas maestras no recuerdan el frío de sus clases puesto que la resolución de todos los casos de la convocatoria coincidió con los meses de primavera. El recuerdo es que casi todas contaban con estufas de cáscara de almendra o de leña. En Santa Ana de la Sierra había una estufa de leña, y los padres nos llevaban para que tuviéramos calor allí. Yo estaría un mes pero allí no nos faltó lumbre nunca.

La escuela de Torre-Pedro era un local que tenía a lo mejor treinta metros cuadrados, que estaba allí entre las casas. Era como una nave, con unos balcones de estos antiguos con los barrotes de madera, que daban a un arroyo, y la puerta principal daba a una calle larga; y a ambos lados de la calle había casas. Era como una casa más. Los niños salían allí a la calle, que había una calle que no tenía salida, y allí se ponían a jugar en el recreo. Y yo con ellos, por allí...

La escuela de Burrueco también tenía dos plantas: un salón arriba, y la planta de abajo, la casa del maestro. No había ni servicios: había un corral y allí salíamos. Algunas dependencias propias de las casas en entornos rurales, como gorrineras, eran usadas como espacios de castigo por algunos profesores. Una vez el maestro nos dejó a nosotras encerradas y se le olvidó que nos había dejado allí; y fueron nuestras madres a buscarnos... Ya era hora de entrar al colegio y ¡nosotras sin comer! comenta Amalia Pérez.

Entrevista realizada el 13 de agosto de 2013.



Imágenes 26 y 27. *Planos del local escuela de la pedanía de Agra (Hellín)*. Fuente: *Archivo Municipal de Hellín. Sig.CII 00150 033*. Escaneado y restaurado por el autor.



Imagen 28. Escuela mixta de Burrueco con doña Amparo. Años 60. Fotografía propiedad de Amalia Pérez Sánchez, alumna de doña Julia González Navarro.

Dadas las condiciones de las escuelas y viviendas, era habitual que el maestro rural viviera alojado en casa de algún familiar o vecino de la localidad que se encargara de cubrir sus necesidades materiales⁴¹. Sin duda que el cuidado y la mejora del estado de las viviendas de los maes-

⁴¹ CASTELLOTE HERRERO, Eulalia: «La escuela rural a través de los testimonios orales» en DEL POZO ANDRÉS, Mª del Mar, *La educación…, Op. Cit.*, p.48.

tros anexas a los edificios escolares habría contribuido a la continuidad del maestro en el pueblo o en la aldea, y hubiera evitado los vacíos educativos, tan habituales en este tipo de localidades. Los maestros de Burrueco no dormían allí porque estaban hospedados en alguna casa con vecinos de la aldea ya que la escuela no reunía condiciones para dormir. La escuela que se construyó a mediados de la década de los sesenta en esta localidad va tenía camas nuevas v era allí donde nosotras nos quedábamos a dormir con las maestras. Tendríamos unos ocho o diez años... Nos íbamos a acostar con ellas, con las maestras. En la casa de la escuela, había dos camas, y nosotras en una. Posiblemente esta compañía servía con creces de aliciente para sobrellevar la soledad y el aislamiento de una maestra en el invierno de una aldea recóndita. Por esa razón, las madres accedían a que las niñas acompañaran a la maestra, en turnos por semanas, para asegurarse la permanencia y por tanto la enseñanza continuada en la localidad. Nuestras madres eran las que querían que nos fuéramos con ellas, comentan las alumnas⁴².

Josefina, por su parte, usó la vivienda de la escuela de Santa Ana de la Sierra por el día: instaló un hornillo que servía de cocina y me quedé a vivir allí. Dormir no dormía allí, aunque puse la cama, porque una chica que había joven en la aldea me dijo «pues te vienes conmigo» y me fui con ella. No pagaba hospedaje puesto que ella solo acudía a casa de esta chica para dormir. El resto del tiempo lo pasaba en la vivienda escolar. El caso de María Gómez es similar: vivíamos en la aldea, en una casa extraordinaria. [...] Estábamos hospedados en una casa de una gente de la mejor del pueblo, gente extraordinaria y muy bien [...] Ese hospedaje lo pagábamos nosotros a la familia. Nos dejaron la mejor cama de la casa.

El caso de María Andrés Molina fue peculiar, ya que era en su casa donde habitualmente se hospedaban las maestras que acudían a la escuela de La Higuera. Al llegar a la aldea, la nueva maestra se informaba de dónde había vivido su predecesora a través habitualmente del alcalde de Corral Rubio: «Se llama la señora María, tiene dos hijos, es una mujer viuda y ahí vas a estar muy bien». Pues llegaban y preguntaban por mi

⁴² Alumnas de la escuela mixta de Burrueco: Amada Ruiz González (estudió Primaria), Amalia Pérez Sánchez (estudió Primaria y fue alumna de Julia González); Angelita Ruiz González (estudió Primaria) y Adela González García (estudió Primaria).

madre. [...] Estaban conmigo, que éramos casi de la misma edad, porque todas las que venían aquí eran jovencicas... [...] Yo ya congeniaba con ellas y siempre estábamos juntas: siempre hablábamos de cosas y me enseñaban lo que yo no sabía... [...] Porque venían muchas: yo creo que la que más tiempo duró estuvo dos años; se llamaba Eloína. Después, en el mismo año, cambiaban tres o cuatro, porque aquí venían todas las interinas. A lo mejor estaban cinco o seis meses y se iban, comenta María Andrés.

Muchas de estas viviendas y de sus escuelas no contaban con suministro de luz eléctrica. Un problema importante presente en las cinco provincias castellano-manchegas en los años cincuenta fue el de la electrificación, a pesar de la riqueza en energía hidráulica de algunas de ellas. Los recursos derivados de la construcción de centrales fueron mal explotados o exportados al exterior. El déficit en la electrificación fue notable en las zonas rurales y en la práctica totalidad de estas aldeas. En 1959, según las memorias del Gobierno Civil, en El Bonillo era de suma urgencia la terminación de la interconexión eléctrica para mejorar el suministro y dotar de alumbrado público las calles de la población. El ayuntamiento de El Robledo se encontraba en una situación económica de pobreza por haber acometido las obras de electrificación en la pedanía de Los Chospes.

María Gómez afirmó en la entrevista mantenida con ella tener luz eléctrica en la escuela. Sin embargo, en Burrueco nos alumbrábamos con carburo. No teníamos luz eléctrica. Doña Mari, que era de Madrid, escribió a Franco una carta y no sé cómo lo haría pero lo consiguió y nos la pusieron. Se arreglaron las calles, hizo que pusieran un buzón para las cartas, que pusieran el teléfono público... Se preocupaba muchísimo por la aldea. En Torre-Pedro tampoco había luz, y teníamos que estar por las noches con carburo. Cuando esta maestra se encargó de la escuela de Los Collados años después, la situación con respecto a Torre-Pedro era la misma, por lo que las clases de alfabetización las tenía que dar con carburo.

La situación con el avance de la década de los sesenta fue solventándose aunque con retraso para los tiempos «desarrollistas» que el país estaba viviendo, una muestra más del atraso de nuestra región en relación con otras zonas españolas. Fue entonces cuando se produjo un abandono del medio rural coincidiendo con la crisis de la agricultura tradicional.

Por otro lado, cabe recordar que la Ley sobre Enseñanza Primaria

de 1945 y el Estatuto del Magisterio solo permitían cubrir por este procedimiento las escuelas mixtas de localidades de menos de quinientos habitantes. Aquellas que en enero seguían sin ser solicitadas en las convocatorias de interinos, además de cumplir estas características, estaban situadas en su gran parte en la sierra de Albacete, cuyas vías de comunicación y los medios de transporte de finales de la década de los cincuenta hacían más que dificil el acceso a ellas, con el agravante de que las solicitantes eran mujeres y carecían de posibilidades de conducir. Sin duda que las posibilidades de comunicación y de trasporte de estas localidades influyeron determinantemente en que fueran escuelas dificilmente atendidas.

La mayoría de las maestras aprovechaban el paso de algún vecino con cualquier posibilidad de transporte, las más afortunadas, en vehículos motorizados, pero la mayoría en animales de carga. La instructora de Santa Ana de la Sierra vivía con sus padres en Alcadozo, pero entre semana residía en la aldea. Para llegar a ella aprovechaba el viaje de un vecino de Santa Ana a Alcadozo con la intención de realizar la compra de sus necesidades, y cuando le apetecía venir a comprar cosas al pueblo, venía con un carro con una mulilla y con un toldo; tenía unos asientos y en eso nos desplazábamos. Le decían «tartana» pero no era una tartana de esas sofisticadas. [...] Aquí en Alcadozo solo había tres coches, y para ir a la aldea, ¡espérate! El camino desde Santa Ana a Alcadozo era muy malo, muy malo, de unos diez a doce kilómetros. Por eso, los viajes que se realizaban eran verdaderamente los necesarios: yo vendría si eso tres veces. El hecho de que las maestras de las aldeas residieran en una localidad todavía más apartada que el municipio al que pertenecían las escuelas suponía que no se contemplara la posibilidad de regresar a sus casas en periodos breves como los fines de semana. Nosotras llegábamos aquí que era nuestra casa, pero las maestras que eran de Albacete tenían que coger el coche de línea y era, pues... Esto constituye otro motivo por el que pronto se renunciaba a estas escuelas. Estar allí era malo, malo.

El viaje desde Molinicos a Torre-Pedro era un viaje de *unos cinco o seis kilómetros*, viajes que Purificación hacía andando: *al principio sí que estuve yendo y viniendo, pero poco tiempo. Luego me quedé allí con una familia que tenía una hija más o menos de mi edad, una familia que se portó estupendísimamente conmigo.*

La escuela que verdaderamente se publicó para ser cubierta en la

convocatoria de personal idóneo de 1959 como la escuela de Lugar Nuevo fue la de Laminador. Los niños que asistían eran los que residían en Lugar Nuevo pero la escuela se encontraba en el término de Laminador. En Lugar Nuevo nunca hubo escuela. ¡Pero si está junto! —afirma Angelines, la instructora. Yo iba andando. ¡Si son dos kilómetros! En esta escuela había nenes de Laminador, de Lugar Nuevo, de todo el arrecife... Muchos salían a veces a esperarme porque es ahí mismo, en la carretera, y entonces nos íbamos para abajo. Ahora todo está diferente porque vino una riada y estropeó aquello, pero había una chopera muy bonita y salíamos al río y comíamos nuestro bocadillo y luego, otro rato a la escuela. Eso hacíamos.

Al estado de desolación descrito, puede añadirse el de los inventarios de mobiliario y material pedagógico de las clases, que en ocasiones no llegaba al mínimo indispensable aunque, eso sí, todas estaban dotadas con los símbolos nacionales —banderas y retratos— y los religiosos —crucifijo—.

Los niños contaban con bancos de madera en los que generalmente se sentaban dos alumnos, con un espacio debajo del asiento o del escritorio para que cada uno guardase su material escolar que rara vez pasaba de un cuaderno y un lápiz. Estos pupitres contaban con una hendidura para colocar los lapiceros y la pluma y evitar que rodaran ya que el tablero sobre el que se apoyaban para escribir estaba ligeramente inclinado. También contaban con un hueco para meter el tintero en el que reponer la tinta de sus plumas. En algunas había unas pizarras individuales los pizarrines— para los niños, herencia de años anteriores, en los que cada alumno, con su tiza y su trapo para borrar solía hacer las operaciones de matemáticas; sin embargo, a nivel individual ya no se utilizaban puesto que en estos momentos ya era habitual que los alumnos usaran cuadernos de hojas de papel para la escritura y las matemáticas. El uso de la pluma y de la tinta sí que era común en las tareas de escritura de los alumnos más adelantados en caligrafía, mientras que el lapicero y la goma se reservaban a actividades que requirieran posibles correcciones, como las cuentas.

En la escuela de Cañada Juncosa no había nada. Había una fotografía de Franco, otra de José Antonio, dos pizarras, una puerta que no se podía casi cerrar, unos cuantos pupitres de esos con el agujero del tintero, pero no había tinta ni nada...y una silla que tenía yo... [...] Aquella era una escuela sin mucha preparación para nada. No había

nada de nada. [...] Allí no había más que cuatro pizarras, unos bancos, unas sillas, unos silloncillos, la pizarra y tierra blanca de aquella... Nada, materialmente nada... Ni más material... Era en la de Burrueco donde había una bandera de España que estaba puesta en la escuela en dos redondeles de hierro así que había, pero por la tarde la pasábamos dentro, en un rincón de la escuela. [...] Estaba la mesa del maestro, que era una mesa de madera. Detrás tenía el crucifijo y la foto de Franco. La mesa estaba delante y todo bancos de madera, pero bancos juntos, no como ahora que están separados: era una tabla de madera con una ranura para los lapiceros y los agujeros para los tinteros. Menudos chorretones poníamos con la tinta... En Santa Ana de la Sierra, la clase tenía una ventana que daba a la calle. Tenía dos pizarras grandes en el frente y las mesas de los niños. Las pizarras eran dos pizarras buenas que estaban colgadas, no pintadas en la pared. Tenía mucha luz y la «estufica», que estaba al lado de la ventana. Teníamos un crucifijo, y la bandera nacional también estaba; y el retrato, que entonces era el de Franco, pues también estaba. De José Antonio vo no me acuerdo que hubiera retrato. Si era un aula pequeñica... [...] Los bancos eran unos pupitres que había para dos niños, con un asiento y una tabla un poco más inclinada, y arriba tenían para que los niños dejaran las plumas y el agujero para el tintero. Entonces era tinta. Debajo había otra tabla para que los niños dejaran lo que llevaban: su material... [...] su cuaderno, el lapicero, la goma y la pluma. La pluma la utilizaban cuando se copiaba cualquier cosa, para que tuvieran la escritura mejor hecha; y las cuentas, con el lápiz. [...] Había un armario pequeñín en el que se guardaban las tizas, los niños dejaban los cuadernos, y lo que la profesora tenía para ayudarse. Igualmente, la de Torre-Pedro se hallaba dotada con el material básico y habitual de cualquier escuela de la época: una pizarra más grande y otra pequeña que estaba más deteriorada; los pupitres con sus tinteros, aquellos que se colocaban en los agujeros de los pupitres, con sus plumas —el que llegaba a la pluma—. Entonces me parece que todavía no había bolígrafos... el lápiz, los colores de madera, la tiza... María Andrés por su parte recuerda que en La Higuera estaba la cruz en el medio, y un retrato de Franco a un lado y otro de José Antonio al otro. En la escuela de Peñarrubia no había ni bandera ni retrato de José Antonio ni de Franco: ¿donde los íbamos a poner?—se pregunta Isabel Aguilar, instructora auxiliar de esta pedanía de Masegoso. No había ni pizarra: solo las libretas y los lapiceros, que antes no había bolis como hay ahora; no se crea que había material como hay ahora. Con eso nos apañábamos. Hombre, ahora esto es gloria bendita. Del resto, no había nada: ni libros de lectura... ¡No había pizarra, iba a haber mapas!

Tal y como evidencian estos testimonios, los materiales didácticos con los que el educador contaba también eran escuetos. Los que mayor presencia tenían eran los mapas de España que se usaban en las clases de Geografía y los escasos de libros y cartillas de lecturas que formaban lo que intentaba ser una biblioteca, todo un material que requería no pocas dosis de didáctica y creatividad por parte de las maestras.

De todas, la escuela de La Higuera parece ser la peor dotada en cuanto a materiales didácticos, contado únicamente con *la libreta para escribir y hacer cuentas y ya está: no había otra cosa*. En Burrueco parece que contaban con algo más de utensilios, pues *teníamos nuestras libretas para hacer caligrafía, lapiceros de colores para pintar, y enciclopedias según el curso: la enciclopedia esa gorda*...

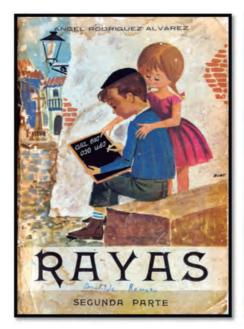
En la de Santa Ana de la Sierra todo el material era propiedad de la escuela. El ayuntamiento de Alcadozo entregó algún material escolar a Josefina cuando tuvo que incorporarse a la escuela: unos cuadernos y algunos lapiceros, poca cosa. También contaba con un mapa que lo sacábamos cuando dábamos Geografía para ver por dónde iban los ríos... un mapa de España. [...] Nos juntábamos allí alrededor, porque lo extendíamos, ya que sobraban mesas, y decíamos los ríos, las provincias...

En Burrueco, además de los mapas de España, había una esfera y una pizarra para la profesora, grandísima, que nos sacaba allí para decir las regiones, que te las tenías que saber de memoria. Cada día nos sacaban a uno a ver si sabíamos hacerlo...

Como ya se ha adelantado, el material con el que contaban los maestros para su labor eran los libros, el único material utilizado en la labor educativa de estas escuelas y el único instrumento en el que se concentraba todo el saber que había que trasmitir a los alumnos, además de los valores e ideales que tendían a perpetuar, esa especie de *curriculum oculto* que contribuía de este modo a la reproducción social. Se trata, pues, de aquellos materiales que servían para el aprendizaje propio de cualquier disciplina o destreza (como las enciclopedias o los libros y cartillas para el aprendizaje de la lectura) y los libros auxiliares que junto al libro de texto se seguían durante la dictadura. Estos eran libros

de lecturas principalmente destinados a crear en el alumno una escala de valores de todo tipo —morales, sociales y patrióticos—, llegando a distinguirse aquellos de las escuelas masculinas de los que se seguían en las de niñas.

Los niños de Cañada Juncosa usaban *El catón*, un método de aprendizaje de lectura. La instructora auxiliar, María Gómez, muestra su asombro ante el hecho de que los niños llevaran ¡El catón! ¡Ni más ni menos! [...] Eso, ¿de qué les servía a ellos? Si eso no les servía de nada: si no sabía nadie leer... Por su parte, en Burrueco, de libro de lectura llevábamos una cartilla, pero libros de lecturas no. En la escuela nueva, teníamos como una pequeña biblioteca en el armario, que allí sí que teníamos ya libros de lectura. Los pocos libros de la escuela de Torre-Pedro eran libros de urbanidad, otro de Pueblos de España, otro de Lecciones de cosas... Eran curiosos. En el armario en el que se guardaba el material recuerdo ver algún libro de Rayas.





Imágenes 29 y 30. Portada y lectura perteneciente a un libro de Rayas, año 1964. Original propiedad del autor.

Los libros *Rayas* eran unos libros para enseñar lectura a través del método silábico, con tres niveles de complejidad, empezando por el bá-

sico con las vocales, avanzando a partir de los primeros fonemas que el niño pronuncia (n, m, t) hasta la totalidad de sonidos de nuestro idioma. Después se evolucionó al método fotosilábico, en el que las sílabas que forman la palabra se acompañaban con dibujo del referente. Josefina también recuerda especialmente que los alumnos pequeños usaran este libro para aprender a leer. Cada día leían en el libro; si pasaban una lección, a otro día se les daba la otra... Respecto a los libros de lecturas sí que había y los niños los leían. Eran libros de cuentos y de historias amenas. El libro de lecturas que más recuerdo era el libro de Robinson Crusoe. Además de los libros de lecturas, también había catecismos. La última hora de la tarde se dejaba para el catecismo. Por otra parte, Los Santos Españoles e Historia de España eran, según María Andrés, los libros que más se usaban en la escuela de La Higuera.

Un material presente en Burrueco resulta, cuanto menos, curioso por tratarse de una escuela: una máquina de coser⁴³, que la usaban las mayores, una máquina antigua que todavía está en la aldea. La máquina era para toda la aldea. Posiblemente las maestras de la aldea encontraban en su uso posibilidades para las clases de labores. A nosotras nos enseñaban a coser, porque por la noche nos íbamos con la maestra y por las tardes un día teníamos costura... Lo mismo que tenías Religión, tenías Labores y lo teníamos como una asignatura porque nos ponía nota en conducta, puntualidad y aseo en la cartilla. Y cuando nos íbamos con las maestras a dormir allí a su casa, pues seguíamos haciendo...

El objetivo educativo de estas instructoras consistió principalmente en desarrollar las destrezas relacionadas con la lectoescritura y con las operaciones matemáticas básicas. Algunas desarrollaron también lecciones de otras materias como Geografía, Educación Física y Labores. María Gómez recuerda enseñarles lo más elemental. A los niños era enseñarles a leer y a escribir: ellos no necesitaban más. [...] Algunos hacían muestras. Yo les ponía muestras para que copiaran del Catón o la cartilla. Pero ¿qué iban a hacer ellos? [...] Unos no sabían leer y entonces tenía yo que ir señalando; otros que sabían leer, los dejaba leer, los escuchaba; les ponía una sumita de sumar, otra de restar, el que

⁴³ Según Pedro Mª Egea Bruno, el envío de máquinas de coser, *Alfa* o *Singer*, a las escuelas se debe a los años de la dictadura de Primo de Rivera. *Cartagena Histórica*, nº 35, 2010, p. 32.

más sabía era multiplicar a duras penas; dividir no sabía nadie. También cantábamos los cantares de la escuela. [...] Les hacía gimnasia un poco, cantando.

Josefina abría la escuela de Santa Ana de la Sierra a las nueve. Entrábamos y hacíamos cada día lo que tocaba: el día que tocaba gramática —entonces era gramática, no lengua— pues se hacía el dictado, se les corregía a los niños las faltas que tenían; luego, como se les había puesto la lección que llevaban, pues la iban dando. Mientras que unos hacían unas cosas, a los otros niños yo les repasaba la lectura, les ponía una muestra... Así se pasaba la mañana. La mañana que era de matemáticas, pues lo mismo: haciendo las cuentas, un problema... También trabajábamos la Geografía con el mapa; la Historia, y se les ponían las tareas y las lecciones. Eran unos niños muy trabajadores y daba mucho gusto estar allí; lo único, el ambiente de la casa: por eso las maestras no quisieron estar.

María Gómez, en su escuela de Cañada Juncosa realizaba una jornada similar: empezaba por la mañana, a las nueve de la mañana, [...] cantábamos un poco, rezábamos un poco, y ya empezábamos la faena: leer, sumar, restar y multiplicar; dividir no sabía nadie —tampoco tenían edad para ello—. Nos poníamos a cantar, y a jugar un poco, y ya está. Y por la tarde regresaban, a las tres otra vez, y salíamos a las cinco. Por la mañana, de nueve hasta la una.

En escuelas como la de Torre-Pedro, los contenidos que se daban a los alumnos de mayor edad eran los que venían en las conocidas *Enciclopedias*, libros que reunían los contenidos más importantes de las distintas disciplinas de la enseñanza primaria en tres volúmenes, uno por cada grado. En esta escuela de Molinicos seguían la *Enciclopedia Álvarez*, para desarrollar los contenidos de asignaturas como *la Lengua*, *la Aritmética y la Geometría, Geografía, Historia, Ciencias Naturales, Formación Política y al principio estaba la Religión, el Catecismo y la Higiene*. Sin embargo, no a todas las materias se les concedía la misma importancia ni el mismo peso lectivo en el horario: *nos centrábamos más en la Lengua, en las Matemáticas, Geografía, Historia y Ciencias; luego, las otras cosillas tampoco eran grandes cosas. Creo que esto dependía de cada uno.* Y de repente, como siendo consciente de la situación de aquellos niños y de la realidad que vivían: ¡Pero si no sabían leer ni escribir, cómo iban a estudiar otras cosas!

El uso de este material dependía del nivel con el que contaran los

alumnos —muy en relación con la continuidad de la enseñanza en estas localidades— y de la edad del alumnado. Además de Purificación en Torre-Pedro, Josefina Rodenas también hizo uso en Santa Ana de la Sierra con los alumnos mayores de los distintos grados de la Enciclopedia para impartir la Lengua, las Matemáticas, la Geografía y la Historia. No venía otra cosa. Entonces no había más. Los más pequeños estaban ocupados en aprender la lectoescritura y los algoritmos matemáticos. Josefina recuerda que los mayores, de once años no pasaba ninguno. Mientras que unos estaban haciendo las cuentas o los problemas en la pizarra, como yo tenía los libros, yo copiaba el problema en la pizarra. Mientras tanto, les ponía a leer a los pequeñines, y les ponía una muestra. Y así los dividía. [...] No hacía falta que los mayores enseñasen a los pequeños porque eran pocos y yo tenía tiempo suficiente. Si yo llevaba unos nueve alumnos, de dos edades: no necesitaba yo...

En este sentido, es importante destacar la valoración que algunos contenidos tenían para los propios alumnos, que se mostraban motivados ante el desarrollo de las clases, principalmente ante aquellas que para ellos iban a tener utilidad y verdadera significación durante el resto de sus vidas, especialmente las Matemáticas y la Lengua (lectura y escritura). Verdaderamente gracias a estas escuelas y a la labor de los maestros rurales, muchos niños afincados en espacios rurales pudieron alejarse del analfabetismo al que estaban condenados, y aprendieron las destrezas mínimas que les permitieron el aprendizaje básico para leer, escribir y realizar las operaciones matemáticas más elementales. De ahí que las maestras encontraran especial dedicación en las clases de lectura y matemáticas. A los alumnos de Santa Ana de la Sierra, en especial a los mayores, lo que más les gustaba era aprender matemáticas. Allí era muy importante para ellos y ponían mucha atención. Las matemáticas no iban más allá de las cuatro reglas porque no eran niños muy mayores.

La edad legal de los alumnos en una escuela mixta estaría comprendida entre los seis y los doce años, siendo de treinta el máximo de alumnos por escuela. Los alumnos de Torre-Pedro, en efecto, rondaba la treintena; en La Higuera habría unos veinte niños, porque entonces La Higuera estaba toda poblada y había muchos pequeños; hasta los trece o catorce años estabas yendo a la escuela, desde los seis. En Cañada Juncosa asistirían unos quince alumnos y la escuela de Santa Ana de la Sierra era la menos numerosa, con unos nueve alumnos.

En las escuelas mixtas debía tenerse en cuenta la condición diferencial de sexos en cuanto a las características de la enseñanza pese a compartir el mismo espacio escolar. Sin embargo, la realidad era distinta ya que los alumnos mayores en ocasiones no acudían a la escuela en función del trabajo según la temporada del año y, en el extremo opuesto, los niños cuya edad no llegaba todavía a los seis años, en ocasiones también acudían a la escuela: incluso algunas señoras me decían «que mi niño... ¿Puede ir?» Y allí, a lo mejor, iba alguno de cinco años algún día. En la escuela de Santa Ana de la Sierra, las niñas eran cuatro, pero dos eran muy pequeñas, más pequeñas de seis años. Las llevaban porque allí se acogía a todo el mundo.

El hecho de que en una misma clase hubiera alumnos de seis a doce años obligaba a que la maestra tuviera organizadas todas las tareas en función de las edades y las capacidades. Purificación, al comentar la heterogeneidad de niveles y alumnado propia de este tipo de aulas, recordaba que allí lo mismo tenías que enseñar «a, e, i o, u», que a otros dos o tres sumar, a restar, o dictados, o luego ya Matemáticas, la división, hasta incluso quebrados. Yo me hacía mis grupitos: mientras que los mayores iban terminando, a lo mejor echaban una mano a los pequeños; mientras unos estaban leyendo, los otros estaban haciendo un problema que había puesto en la pizarra; o estaban haciendo cuentas, o hacía el dictado; el que no sabía todavía dictado, pues a copiar...

María Andrés afirma que como eran pequeños, grandes, todos juntos, a cada uno le tenías que hacer lo que le correspondía. Esta maestra de La Higuera, debido a que solía pasar muchos días en la escuela con las distintas maestras dada la confianza y cercanía que mantenía con ellas, trabajó de la misma manera que las maestras anteriores a ella, lo que le resultó de gran ayuda a la hora de organizar los distintos niveles y actividades de la clase. Así que seguí haciendo lo que ella hacía. Las materias más fuertes eran leer, la Historia de España y las cuentas: la suma, la resta, la multiplicación y la división. En aquellos tiempos no había otra cosa... La enciclopedia vino después. Aquí leían Los Santos Españoles. Yo llegaba por la mañana, entrábamos en la escuela, nos persignábamos, rezábamos un padrenuestro, que ahora no se reza, y seguíamos la escuela: [...] Las materias eran por la mañana; por la tarde, los chiquillos leían y escribían y hacían cuentas, y las chiquillas, a coser y a bordar, a hacer vainicas...

En la escuela de Torre-Pedro, la mayoría no sabían leer ni escribir,

pero había otro grupo de nenas, que sus padres se preocupaban y sí que sabían lo más básico de leer y escribir. Luego era iniciarlas ya en el memorizar, estudiarse sus lecciones de memoria, escribir al dictado porque a lo mejor tenían muchas faltas de ortografía, las muestras; pero otros pues ¡ni papas! Y como eran veintitantos, pues yo tenía que hacerme mis grupos. [...] Tú improvisabas mucho, pero razonando... Te las tenías que ingeniar para que todo funcionara...

El momento del recreo, que tenía lugar en el campo de los alrededores de la escuela, estaba dedicado a los juegos y al almuerzo. En Cañada Juncosa, a mitad de la mañana descansábamos un poquito, porque yo les decía que se trajeran un trocico de pan o alguna cosica, y entonces me llevaban a mí también cosas. En el recreo de Burrueco, echábamos el «reguete mueso», que era un escondite; se jugaba corriendo y escondiéndose. A eso se sigue jugando allí en la aldea... Enfrente de la escuela había una era y allí jugábamos. En Lugar Nuevo, durante el recreo nos bajamos al río y los chiquillos jugaban por allí en el río. Había una chopera y buscábamos orejones —son como setas que están muy buenos—, comíamos y nos subíamos a la escuela. Así que comíamos, entrábamos otra vez a la clase.

El recreo solía ser el momento en el que se repartía el complemento alimenticio al que obligaba la Delegación provincial del Servicio Escolar de Alimentación, que consistía en una ración diaria por alumno de veinticinco gramos de leche en polvo y treinta gramos de queso. Debido a que el Servicio Escolar de Alimentación funcionaba sin medios propios, era indispensable la colaboración económica de los ayuntamientos. Las alumnas de Burrueco recuerdan que en la estufa de leña nos hacíamos la leche en polvo que nos daban en el recreo: a la que le tocaba, iba a la poza a por agua y deshacía la leche para desayunar, que la mitad de los días se pegaba. Llevaban los sacos esos grandes⁴⁴ y con una puchera de esas grandes, cada día una; encima de la estufa, hacíamos la leche. Y el día que le tocaba a alguna que no le daba bien vuelta, se pegaba. Aquello estaba más malo... Estas alumnas de la escuela de Burrueco aseguran que estuvieron repartiendo la leche en polvo al menos ocho años: nos daban leche con don Julián, con doña Amparo también, y

⁴⁴ 45 kilogramos por saco. El queso se repartía en cajas de 19,2 kilos. *Circular de la delegación provincial del Servicio Escolar de Alimentación de 20 de septiembre de 1959*, Archivo Histórico Municipal de Hellín, Sig. A_01623_003.

con doña Manolita. Y con doña Mari, me acuerdo perfectamente en la escuela nueva en el rincón haciendo la leche. [...] Todos los años que nosotras estuvimos, dieron leche.

En la escuela de La Higuera la leche se repartía al final de la jornada escolar: antes de las seis, mi madre les tenía preparada una olla de leche. [...] Yo le dejaba la olla preparada a mi madre [...] Y antes de irse a su casa, ellos se tomaban su vaso de leche. Eso lo daban a la escuela, el ayuntamiento o no se quién sería, pero traían los sacos de la leche para la escuela, leche en polvo. [...] Y luego mandaba a una nena de las mayorcicas y llevábamos la olla de la leche. Y yo me iba con las chiquillas a darles la leche. [...] No costaba nada. La leche duró muy poco tiempo... Pues dos o tres años nada más... Que no había mucha comida...; estaba la cosa muy fea. Y el tiempo que estuve yo, pues hacía igual: venía a por la leche.

Debido a la importancia de la memorización en la escuela franquista, muchas maestras recurrían a la música para aprender —memorizar más bien— los distintos contenidos de cada materia. Por esta razón, en La Higuera cantábamos la tabla, el mapa también se decía cantando, para que se te quedara más en la memoria, todos al mismo tiempo... Y los pequeñicos ya sabían el soniquete del cantar y también iban diciendo la tabla. Allí era todo cantando...

En ocasiones, el horario se ampliaba de manera voluntaria, sobre todo en aquellas aldeas en las que los niños eran residentes y no tenían que hacer largos trayectos de regreso a sus casas. Purificación recuerda que en la escuela de Torre-Pedro echábamos horas extras: el nene que se quería quedar, se quedaba. Las nenas, después del horario normal, se quedaban a lo mejor a coser, lo poco o lo mucho que yo les podía enseñar, porque la maestra entonces tenía que saber coser, rezar el rosario... Dado que las clases terminaban sobre las cinco de la tarde y las posibilidades de entretenimiento en la aldea eran más que reducidas, en pleno campo, en plena aldea, y una tarde tan larga, pues yo también me tenía que distraer: entonces, «cuando salgamos, si os portáis bien, vamos a ir a coger níscalos». Y los nenes, en pandilla: como estaban allí a la orilla de las casas... Y ya echábamos la tarde. [...] Allí, después de la escuela, con las de mi edad pues me iba al campo; hasta me fui a hacer puestos de caza de perdigones, la caza del perdigón, por la mañana, cuando está amaneciendo [...] y a la hora de abrir la escuela, pues ya estábamos de regreso.

Los sábados por la mañana también eran periodos lectivos, por lo que había clase. Para las alumnas de Burrueco las mañanas de los sábados eran especiales: dábamos Religión y, a primera hora, no sé si era Historia. Luego ya nos íbamos a arreglar el patio y la iglesia. A las doce o por ahí teníamos el recreo. Y al terminar, teníamos que barrer el patio y, en el camino de la iglesia, quitar las piedras y regar el jardín. Los críos, unas cosas, y las crías, otras. Sobre todo en invierno, recuerdo que leíamos con el maestro, delante de sus rodillas, todos allí, porque todos los días hacíamos lectura.

La asistencia escolar de los alumnos en las escuelas de estas aldeas era intermitente, sobre todo coincidiendo con temporadas del año en el que el trabajo estacional obligara a los alumnos a acompañar a sus familias al campo para colaborar con la tarea agrícola y ganadera.

María Gómez afirma que los padres de la aldea no valoraban la labor desarrollada en la escuela: la gente allí era una gente que no vivía así para...era una gente que no vivía nada más que para... para nada; no se preocupaban [...] Las madres no les decían que fueran a la escuela: iban ellos porque se divertían en la escuela... Estaban desatendidos total, total. Iban a la escuela cuando querían. Si llovía, amanecían cinco o seis; otro día, a lo mejor tres; y ya, como yo los entretenía y eso, y les gustó un poco, iban unos pocos más. Tendría unos catorce o quince alumnos. [...] Aquello era una aldea, un pueblín.

Josefina recuerda que en Santa Ana de la Sierra a los doce años empezaban a trabajar con los padres, así que a lo mejor se iban a guardar los corderos... En total tenía sobre ocho o nueve niños. A los doce años se iban del colegio. La obligación era hasta los catorce pero aquí en el pueblo, a los doce, ya no venía nadie. Eran todos de la aldea. La aldea más cercana era Fuente del Pino y tenía su escuela y su maestra. [...] No faltó nunca ningún niño. Hasta las chiquitinas venían siempre...

Isabel Aguilar afirma que en su escuela de Peñarrubia, los niños no faltaban: como no había muchos... Me estaban esperando y salían a recibirme.

El Estado, a propuesta de las juntas municipales, establecía premios para aquellos instructores auxiliares o preceptores privados que consagrasen su actividad a luchar contra el analfabetismo en los pequeños núcleos rurales. Sin embargo, ninguna de las maestras de la convocatoria de estudio llevó a cabo clases de alfabetización de adultos, aunque en los grupos escolares sí que había alumnos de cierta edad que todavía no

habían aprendido la lectoescritura, debido a la situación de abandono y de discontinuidad de la enseñanza. Purificación se encontró una situación así el año de estuvo al frente de la escuela de Torre-Pedro, donde como no había maestros, tenías que empezar... Ahora mismo tengo en mente un chico que tenía doce o trece años y es que empezó con «a, e, i, o, u». Y de esos, habría más. Aquel curso Purificación no llegó a dar clase de adultos, pero sí cuando tomó posesión de Los Collados, usando, al igual que con los niños, el método fotosilábico.

8.2. La vida de la aldea

La importancia y el prestigio de los maestros en aquellos lugares apartados eran absolutos. La valoración y el reconocimiento por parte de toda la aldea hacia la maestra eran tales que casi, junto al cura, eran tratados como autoridades. El maestro estaba presente en la cotidianeidad de la vida de la aldea, siendo requerida su presencia en cualquier acto o situación extraordinaria. Purificación Rodríguez recuerda al hablar de su experiencia como maestra rural que cuando tuvo la escuela de Los Collados, tuve incluso hasta que rezar en el velatorio de algún difunto; había que presidir la procesión de la patrona o el patrón, y con los niños en fila, rezando y acompañando a la aldea, porque la entonces la maestra tenía que saber de todo: si no, parecía que no eras maestra. No sé por qué; esa era la mentalidad de entonces. Hasta incluso poner inyecciones, que cómo me aventuraría yo a poner una caja de inyecciones a una señora (ríe). Cuando llegaba el día de la Cruz, que tanto se celebra por estas aldeas en el mes de mayo, en una cochera tenía lugar el baile: ¡Madre mía, el que bailaba con la maestra! Y la maestra no se atrevía a bailar porque es que mi padre... en aquellos tiempos los padres... ¡Si yo tenía dieciocho años! ¡Si se enteraba mi padre que yo había estado bailando con chicos! Y aun así, pues me deslizaba de vez en cuando a bailar con algún chico... Cualquier cosa que pasaba en la aldea verdaderamente era un acontecimiento.

María Andrés recuerda cómo la maestra era lo más importante que había aquí porque todos la miraban, todas las familias estaban con ella para que con sus hijos se portara bien. Aquí se hacían entonces muchas matanzas y cuando se iba de vacaciones de Navidad, ella se llevaba un cerdo a su casa, de todo lo que le iba dando toda la gente: pastas, embutidos... de todo...

María Gómez llegó a Cañada Juncosa cuando era primavera; y me acuerdo que eran las fiestas de San Antonio, que es en junio, y hacíamos las novenas, y rezábamos el rosario, y esas cosas, lo que demuestra que la maestra, más allá de las paredes de su escuela, estaba presente en el día a día de la aldea como una referencia necesaria cuya presencia resultaba prácticamente obligatoria. Incluso, me acuerdo que fuimos a una boda. Nos hicieron muchas fotos. Nos invitaban a las bodas, a bautizos... En el poco tiempo que estuve allí, aquello era una invitación que jbueno!... Era muy valorada, muchísimo, muchísimo; no se lo imagina. Ahora eso no existe.

Otro gran acontecimiento en la aldea que involucraba a la escuela era el de las primeras comuniones. María Andrés recuerda cuando en La Higuera coincidí con las comuniones, dos o tres comuniones que hicieron. En esa foto sí está la maestra: se hizo un convite de chocolate y unas pastas, y estábamos la maestra y yo y las madres de los que tomaron la comunión.



Imagen 31. Primeras comuniones celebradas en La Higuera en mayo de 1960. En el centro de la foto, María Andrés Molina, instructora auxiliar en 1959, y a la derecha, la maestra M^a Pilar Moreno García.

Fotografía propiedad de María Andrés Molina.



Imagen 32. Primeras comuniones celebradas en La Higuera en mayo de 1960. Fotografía propiedad de María del Pilar Moreno García.

Sin embargo, en el aspecto meramente educativo, estas maestras noveles se encontraron sin asesoramiento ni ayuda alguna por parte del Ministerio, a través de los maestros más experimentados de la misma localidad, ni supervisión de la Inspección de Enseñanza Primaria. María Gómez es rotunda al recordar la ausencia de apoyo y orientación a la hora de enfrentarse a su nueva dedicación: Nada. Había un chico allí que era maestro; era de Cañada Juncosa y estaba en otro sitio, y muy galante fue a decirme si necesitaba algo, a apoyarme [...] A mí nadie fue a decirme cómo va esto, ni nada de nada de nada, ni la Inspección ni nada. Allí no fue nadie. Y a mí no me inspeccionó nadie... Josefina en Santa Ana de la Sierra tampoco recibió orientación ninguna. [...] Todo lo gestionó el maestro de Alcadozo y el ayuntamiento. Yo no tuve que ir a Albacete ni para la Inspección ni para nada. Purificación afirma que el único que podría haber supervisado su labor era el inspector pero entonces los inspectores venían de uvas a peras. En Torre-Pedro no recibió visita alguna con esta intención. No había tanto papeleo, tanta burocracia. Entonces íbamos al grano y ya está. El papeleo entonces era el mínimo. Se pasaba lista y se ponían las faltas de asistencia: todo eso sí que se llevaba en regla. María Gómez recuerda que una vez acabado no tuve que presentar ninguna memoria ni nada...Aquello se acabó: aquí paz y después gloria. María Andrés tampoco tuvo que entregar ninguna memoria de su actividad en la escuela ni ninguna muestra del trabajo desempeñado con los niños, como los famosos cuadernos de rotación: Nada. Entonces no se hacían esas cosas: entonces poca cosa te enseñaban y poca cosa sabías. Pero nadie te inspeccionaba. Isabel Aguilar tampoco tuvo que mandar ningún papel a la Delegación; a mí nadie me controló. Mi hermano Julián me orientaba, porque yo estaba en Peñarrubia y él, en esas aldeas, porque cada curso estaba en una.

En referencia a las materias propias del régimen, en especial a la Formación Política, tampoco había seguimiento ni supervisión sobre su desarrollo ni tratamiento. Posiblemente los altos cargos de SF daban por conseguido el nivel de adhesión al Movimiento por parte de las maestras con la obligatoriedad de los cursos de albergues y del servicio social, porque Josefina Rodenas no recuerda impartir esa materia *ni recuerdo que me obligaran a darla. Bueno, es que yo estuve unos meses*.

La religión era otro asunto: en Torre-Pedro los rezos sí; cuando entrábamos rezábamos un padrenuestro, y a la salida, un avemaría. Pero los cánticos por la mañana y lo de la bandera no los hacíamos, no por nada; simplemente porque no me entretenía yo... Como era la primera vez que trabajaba, yo no le daba la mayor importancia. Algo similar ocurría en la escuela de María Andrés: el día que había que dar catecismo, había que dar catecismo. Aquí el Cara al sol no se cantaba, pero la Religión, por encima de todo. La bandera la poníamos todos los días en la ventana —teníamos bandera y todo— en la reja puesta mientras que estábamos aquí, y a última hora de la tarde, se recogía.

En la escuela de Lugar Nuevo, la instructora no impartió formación política: de eso nada... Religión sí: les enseñaba a rezar, en el mes de mayo hicimos el altar, y rezábamos el rosario... Y si se moría alguna persona, iban a por mí para que rezara el rosario mientras estaba el difunto... Todas tenían mucha confianza conmigo, creyendo que yo sabía más, y yo sabía lo que ellos...

Las aspirantes seleccionadas para cubrir estas vacantes rurales recibirían el sueldo de entrada en el Magisterio, que entonces ascendía a 15720 pesetas, tal y como quedaba recogido en cada título personal de

maestra interina⁴⁵. Según recuerda María Andrés, teníamos que ir a cobrar a Albacete. Isabel Aguilar también cobraba en Albacete, en metálico, en el banco Hispano, me parece... Cobraba mil trece pesetas todos los meses... ¡Para lo que cobran ahora! Éramos siete: cinco hermanos y los padres. Aquel sueldo era una ayuda para una casa, que no venía mal. Siendo una chiquilla de diecinueve años, el dinero lo entregaba en casa. En Riópar, Ángela de Diego recuerda: cobrábamos en el estanco porque aquel hombre era corresponsal del banco Hispanoamericano. Me dieron mil cien pesetas en aquel tiempo. Era poco pero, en fin, nos hacía falta.

En consonancia con el control social y de libertad que garantizara la nueva moral acorde con los principios políticos del nacionalcatolicismo, las fiestas, «como cimentación del armazón social y del propio régimen⁴⁶», se pusieron al servicio de la identidad con la patria y la religión, siendo abundantes las fiestas conmemorativas y las de carácter religioso, con las correspondientes puestas en escena, tan propias de los regímenes fascistas.

El curso escolar 1958-1959 comenzó el 13 de septiembre, sábado, y terminó el lunes 13 de julio. El calendario escolar era aprobado por el Consejo provincial de Educación Nacional y era común a todas las escuelas nacionales y privadas de la provincia. El horario recogía la jornada escolar únicamente por la mañana durante el mes de septiembre y a partir del 15 de junio hasta final del curso. Del 15 al 25 de junio, el horario de la jornada sería de ocho a una del mediodía. El resto de los días de septiembre, junio y julio el horario sería de nueve a una. Asimismo, el calendario distinguía los días festivos (sin clase) de las conmemoraciones (con clase). De este modo, además de considerar festivos todos los domingos, se celebraban las siguientes festividades y conmemoraciones:

⁴⁵ AHP de Albacete, Caja 64959.

⁴⁶ ORTIZ, Manuel, «La dictadura...», p.225.

MES	FESTIVOS (sin clase)	CONMEMORACIONES (con clase)	
SEPTIEMBRE		 Día 15: Exaltación de la Santa Cruz. 	
OCTUBRE		 Día 1: Fiesta del Caudillo. Día 12: Día de la Hispanidad (coincide domingo). Día 15: Santa Teresa. Día 29: Día de los caídos. 	
NOVIEMBRE	 Día 1: Todos los Santos. Día 27: San José de Calasanz. 	 Día 2: Asistencia a la Santa Misa por los Fieles Difuntos. Día 20: Día del Dolor. 	
DICIEMBRE	 Día 8: Inmaculada Concepción y Día de la Madre. Vacaciones de Navidad y Año Nuevo. 		
ENERO	 Continúan las vacaciones de Navidad y Año Nuevo del 1 al 7, ambos inclusive. 		
FEBRERO			
MARZO	 Día 19: San José y Día del Seminario. Vacaciones de Semana Santa, del 22 al 29, ambos inclusive (de Domingo de Ramos a Domingo de Pascua de Resurrección). 	 Día 7: Santo Tomás de Aquino. Día 10: Mártires de la Tradición. 	
ABRIL.		 Día 19: Día de la Unificación. Día 23: Día del libro. 	
Мауо	 Día 1: San José Artesano. Día 7: Ascensión del Señor. Día 28: Corpus Christi. 	 Día 2: Día de la Independencia. Día 3: Invención de la Santa Cruz. Día 30: San Fernando. 	
JUNIO	Día 29: San Pedro y San Pablo.		
Julio	Las vacaciones comienzan el día 13 inclusive.		

Tabla 17. Festividades del curso escolar 1958-1959. Fuente: BOP del 27 de octubre de 1958. Elaboración propia.

Las alumnas de Burrueco recuerdan un día de fiesta —obligatoriamente religiosa y nacional— en la aldea: un día que fue el obispo, nos llevaron un papel de celofán y todos nos hicimos una bandera y fuimos con nuestra bandera. Hicimos una procesión, pusieron en toda la aldea ramas que fueron a cortar de los pinos, sacaron las colchas bordadas antiguas, de las que tejían las abuelas, puestas en las ventanas, y los hombres hicieron arcos hechos con pino que los pusieron hasta llegar a la iglesia, por todo el recorrido por donde pasaba la procesión y el

obispo. Todo lo más bonito que tenían lo sacaban a todas las puertas.

En la fiesta de la aldea de Torre-Pedro, los alumnos y la maestra eran parte necesaria en la puesta en marcha de la celebración: la escuela era el centro y allí era donde se hacía la misa. Iba el sacerdote. Había que desalojarlo todo. Era el gran día de fiesta y había que participar. La maestra tenía que estar allí, decorando la escuela. Traíamos macetas, organizábamos la procesión, pues los niños de la escuela iban presidiendo la procesión, y después toda la gente de la aldea. En cualquier fiesta que había en la aldea, pues claro que el maestro o la maestra participaba. No estabas forzado pero parece que si te echabas atrás, no estaba bien visto. El maestro o la maestra era uno de los que tenía que llevar la voz cantante y que organizar; si no, te echabas puntos menos.

Ninguno de los expedientes consultados en el AHP de Albacete hace referencia al tiempo de permanencia del personal seleccionado en cada una de las escuelas desasistidas, ni contienen el cese del cargo que tendría lugar al final del curso 1958-1959. Las fuentes orales tampoco han llegado a aclarar con exactitud cuánto tiempo estuvieron al cargo de estas escuelas, si bien, todas coinciden en que no fue mucho tiempo y que fue algo que no pasó de verano. Purificación Rodríguez Jiménez sí que conserva la hoja del cese de su estancia en Torre-Pedro, el 31 de agosto de 1959, lo que junto a las actas de la Comisión Permanente en las que se anunciaron las vacantes y nuevos destinos interinos, puede servir de base para afirmar que el nuevo curso escolar 1959-1960 estas escuelas volvieron a atenderse por los cauces habituales, analizados anteriormente en el apartado de este trabajo sobre los procedimientos de atención de escuelas. La problemática que aquí se ha descrito seguía existiendo, por lo que muchas de las escuelas que vieron sus puertas abiertas en la primavera de 1959 volvieron a declararse vacantes y a cerrarse con el nuevo curso al no haber maestros interinos que las cubrieran.

María Gómez Gómez dejó la escuela de Cañada Juncosa porque el curso había terminado y yo ya me vine y me olvidé ya de aquello. Pero si yo no era maestra ni nada... No intenté nada de nada ni... además, a mí nadie me llamó ni nadie me escribió ni nada. Dejé la escuela porque se acabó el curso y al curso siguiente aquello ya se había terminado. ¿Es que eso duró más tiempo? Mandarían un maestro, supone. Por su parte, Josefina ya no volvió a optar a otra plaza ni salió otra convocatoria ni me llamaron ni nada. Si hubiera habido algo, este señor, que era el maestro de Alcadozo y el padre de mi amiga, se habría enterado.

Respecto a la existencia de otras convocatorias similares de Instructores Auxiliares en la provincia no ha sido localizado ningún dato que lo confirme. Ni siquiera hay constancia de ninguna convocatoria similar de personal idóneo en el resto del país. María Andrés comentó que en Montealegre del Castillo había otra chica igual que yo por las mismas fechas. Era hija de un veterinario, que a lo mejor tenía más estudios porque Montealegre es un pueblo y a lo mejor allí tenía más estudios, pero pizca más o menos como yo. Posiblemente esta instructora de la que habla María estaba realizando una sustitución de un maestro rural siguiendo las instrucciones comentadas para licencias inferiores a dos semanas. Queda, por tanto, abierta la posibilidad de ampliar esta investigación con otras convocatorias en nuestra provincia y en el resto del país.

DON LUIS MUNOS TORRENTE, SECRETARIO HABILITADO ME LA JUNTA MUNI-CIPAL DE EDUCACION PRIMARIA DE STA VILLA DE MOLINICOS.

> CERTIFICO: que en el dia de hoy ha tomado posesion de su cargo como Maestra interina de la Escuela Nacional Mixta de la Aldea de Torre Fedro, de este muuloipio, Dom FURIFICACION RODRIGUEZ JIMENEZ, porma haber sido nombrada para ello por el Consejo Provincial de Educación "actonal en sesion celebrada el dia catorce del actual como compren-dida en el apartado 9º de la Orden Ministerial de 21 de Enero de 1.952.

Y para que así conste expido la presente con el visto bueno del selor Alcalde Fresidente en Molinicos a veinte de Marzo de mil novecientos cincuenta y nueve.

Vtº. Bnº.

DON ENRIQUE GARCIA GREGORIO, SECRETARIO HABILITADO DE LA JUN-TA MUNICIPAL DE EDUCACION PREMARIA DE ESTA VILLA DE MOLINICOS.

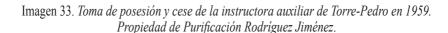
Certifice:

Que en el dia de hoy ha cesado en su cargo como Maestra interina de la Escuela Macional Mixta de la Aldea de Torre Pedro de esta municipio Da Purificación Rodrigues Jimenes.

Y para que asi conste expido la presente con el visto bueno del Sr. Alcalde-Presidente en Molinicos a treinta y uno de Agosto de mil novecientos eincuenta y nueve.

Vº.Bº. El "lcalde-Presidente.





9 CONCLUSIONES

El estado de la educación en los núcleos de población de menos de quinientos habitantes de la provincia de Albacete a finales de la década de los años cincuenta, como se ha señalado a lo largo de esta investigación, fue en general una asignatura pendiente del gobierno franquista, preocupado en publicar órdenes, decretos y leyes que únicamente sirvieron para llenar hojas en los Boletines Oficiales del Estado y de la Provincia, pero que a duras penas tuvieron repercusión pragmática en la realidad escolar de la provincia.

La escuela rural fue la gran olvidada de todo el sistema educativo en los años intermedios del franquismo, pese a ser la mayoritaria en la provincia de Albacete debido a su carácter fuertemente agrario. La principal tipología escolar era la de escuelas unitarias, en la que estaban incluidas las mixtas. Veinte años después del inicio de la dictadura, la educación en los núcleos rurales se encuentra en un estado que de ningún modo se corresponde con el nivel necesario para un país que se encuentra a las puertas de una etapa desarrollista. La valoración que desde el Gobierno se mostraba hacia el sector educativo y hacia la labor desempeñada en la escuela —más allá de la aculturación y la trasmisión de los valores de la clase dominante— fue mínima, una afirmación que se desprende de los distintos aspectos analizados a lo largo de estas páginas. No se puede hablar, por tanto, de una educación de calidad, más aun si se trata de la rural.

En primer lugar, el número de escuelas existentes, incluyendo los locales y las casas destinadas a este uso, era preocupantemente menor al necesario para atender al censo escolar de muchas localidades, y no contaban con las condiciones mínimas para el desarrollo de la educa-

ción de la población infantil. Un buen número de niños en edad escolar obligatoria según la Ley sobre Educación Primaria de 1945 estaba sin escolarizar, lo que a su vez repercutía directamente en los altos índices de analfabetismo que la sociedad española presentaba en los años cincuenta y posteriores.

Ante la falta de escuelas, característica no exclusiva de esta provincia, se estableció un plan de una década de construcciones escolares que, desde el principio, resultó inviable en cuanto a presupuestos y a plazos de ejecución. Los ayuntamientos de las localidades menos pobladas no contaban con la aportación obligatoria para emprender las obras que exigía el plan, pese a la colaboración y voluntariedad de sus habitantes en diversos aspectos, con lo que solo las poblaciones más pudientes lograron contar con escuelas de nueva construcción. Asimismo, con el establecimiento de los planes quinquenales, quedó de manifiesto, tal y como se comprueba en los casos albaceteños reseñados, que la burocracia franquista resultaba excesivamente lenta y farragosa en relación a la urgencia que suponían los problemas existentes. Por estos motivos, se construyeron escuelas en un número inferior a las necesarias y a las solicitadas por los respectivos alcaldes. Con todo, 1958 y 1959 fueron los años de las construcciones escolares en la provincia, con un total de doscientas setenta aulas de nueva construcción. Por su parte, la dotación material de las aulas rurales de Albacete resultaba absolutamente pobre y escasa y, dadas las partidas presupuestarias que los ayuntamientos destinaban a la enseñanza y las numerosas cuestiones que atender, la práctica totalidad de estos centros estuvieron condenados a la escasez de recursos humanos y materiales más absoluta.

Directamente relacionada con el estado general de la enseñanza primaria se encuentra otra de las características de la educación albaceteña de este periodo, como es el absentismo escolar. Sin duda que las medidas llevadas a cabo por la Inspección en este asunto poco sirvieron para asegurar la asistencia de los niños a las aulas, pues su eficacia dependía de censos escolares que no siempre se elaboraban y de sanciones económicas a las familias que no siempre se imponían. Las tasas oficiales de absentismo escolar se fueron reduciendo a finales de los años cincuenta; sin embargo, la falta de continuidad de enseñanza en estas localidades provocaba que el analfabetismo, lejos de disminuir, se mantuviera, máxime si tenemos en cuenta que el absentismo escolar propio del entorno rural coincidía con las temporadas de trabajo agrícola, en las

que la mano de obra familiar resultaba imprescindible. Posiblemente, la necesidad de que la mano de obra infantil colaborara en la producción familiar se situaba por encima del aprendizaje en la escala de valores de la sociedad rural, dadas las necesidades básicas que existían. Por esa razón, puede considerarse que el verdadero revulsivo de la sociedad rural hubiera sido otorgar a la enseñanza el valor que frente al analfabetismo tenía como vía de promoción social. De ahí también la preocupación de los adultos analfabetos por su propia alfabetización, un proceso que en muchos casos llegaba de manera extraoficial a las campañas organizadas por la Inspección, gracias a la voluntariedad de muchos maestros y maestras rurales. Esta dedicación, más que vocacional de las maestras al cargo de escuelas mixtas, contribuyó a paliar el analfabetismo en estas localidades.

Por otra parte, la ausencia de vivienda-habitación para los maestros, o su inhabitabilidad en el caso de existir, obligaba a los docentes a buscar hospedaje por su cuenta cuando era obligación del Ministerio la dotación con una vivienda para cada maestro nacional. En otros casos, el estado de las viviendas era tan lamentable como el de las clases. Esta situación contribuyó a convertir determinantemente la escuela rural en un destino nada deseable para ningún educador, lo que generó puestos vacantes imposibles de cubrir y continuas renuncias, permisos y licencias con el único objetivo de alejarse al máximo de esta realidad.

Todas estas características tuvieron como consecuencia uno de los mayores problemas con los que las autoridades locales tuvieron que enfrentarse: la falta de maestros dispuestos a atender aulas en estas condiciones. Por este motivo, ante la falta de maestros, setenta escuelas fueron cerradas en 1958 y veintiocho en 1959. Ante la más mínima posibilidad de cambiar de destino que pudiera suponer para las maestras cualquier mejoría por pequeña que fuera, los puestos de maestro en las aldeas eran abandonados en busca de unas mínimas mejoras en las condiciones de vida, argumentando las más variadas y dudosas causas. Las renuncias aumentaban con el tiempo, de manera que en 1960 se produce un 147% más de renuncias que dos años antes, siendo casi el 70% a centros mixtos. Las convocatorias para formar las listas de interinos se abrían continuamente pero llegaban a agotarse sin que el problema se solucionara y sin que los procedimientos habituales fueran eficientes para cubrirlas.

Con la intención de atajar esta problemática y de incentivar la solicitud de estos destinos, se probaron las distintas posibilidades que marca-

ba la legislación pero que, de ningún modo, contribuyeron a la mejora del estado de la enseñanza rural albaceteña. Algunas de estas medidas fueron la ampliación de plazos de los concursos de traslados; el establecimiento de turnos dobles; la cancelación de inhabilitaciones; otorgar gratificaciones económicas a los maestros rurales, facilidades para solicitar cambios de destino y privilegios para oposiciones, y el acceso de maestros varones para regentar clases mixtas. Pese a estas iniciativas, muchas escuelas permanecieron cerradas durante cursos escolares completos o atendidas temporalmente por maestros que apenas si se mantenían en sus destinos unos cuantos meses.

Ante la inexistencia de personal titulado y la imposibilidad material de mejorar las infraestructuras escolares, las autoridades educativas optaron por lanzar, después de no poca burocracia, una convocatoria de personal sin titulación para atender las aulas de localidades con censo inferior a quinientos habitantes, gracias a la cual se cubrieron un total de veintitrés aulas mixtas de toda la provincia. Sin embargo, pese a la costosa puesta en marcha de esta medida, estas fueron atendidas por el personal idóneo durante apenas unos meses de la primavera de 1959. Al curso siguiente, la situación de vacantes volvió a repetirse, sin que el personal seleccionado meses antes volviera a ejercer el magisterio. De este modo, aquellas cuyas aulas no fueron solicitadas en el concurso de interinos —y ni mucho menos en propiedad— volvieron a cerrarse. Esto confirma que la convocatoria no supuso una solución efectiva al problema; se trató más bien de un remedio puntual que, debido de nuevo a la lentitud e ineficacia de la burocracia franquista, llegó con excesiva tardanza y para un plazo de tiempo demasiado breve.

Los méritos más valorados entre las aspirantes fueron la colaboración y cercanía al régimen, fuera cual fuera su forma, frente al nivel cultural que certificaran las instructoras. También resultaba de innegable ayuda el informe favorable de autoridades civiles y religiosas con el que se acompañaban las solicitudes. Dadas las circunstancias, los currículos académicos de estas jóvenes de poco sirvieron: bastó con mostrar cierta intención para conseguir las distintas escuelas y el haber participado en actividades y cursos de SF, especialmente en los casos en los que varias interesadas aspiraban a una misma escuela. En aquellas en las que eran solicitudes únicas, los cargos se otorgaron más allá de méritos y formación. Si ni siquiera se requería titulación en los casos de sustituciones de maestros nacionales rurales, ¿cómo iba a resultar condición sine qua non

para abrir centros que llevaban cerrados meses? Posiblemente habría resultado más eficaz permitir a los maestros varones ejercer en escuelas mixtas como muestra del aperturismo que los años cincuenta supusieron en muchos ámbitos; sin embargo, esto chocaba con la feminización de la profesión y con los prejuicios sociales y morales.

Las autoridades eran conscientes de las verdaderas causas de abandono por parte de los educadores, tal y como reflejan las memorias del Gobierno Civil y las parciales de cada ayuntamiento. Sin embargo, la solución final que propuso el Consejo provincial de Educación Nacional no fue acertada porque no abordaba el verdadero problema de las escuelas rurales ni se mantuvo en el tiempo como remedio que temporalmente hubiera permitido tenerlas atendidas. El dejar la educación en manos de cualquier persona que supiera leer y escribir para que atendiera de la manera más estable posible aquellas escuelas —que con evidencia estaban abandonadas desde el Gobierno— no resulta pues la opción más apropiada: detectados los problemas por la administración, hubiera sido más fácil encontrar soluciones si realmente hubiera habido voluntad de hacerlo más allá de las medidas parciales y voluntarismos personales de dudosa eficacia.

Gracias a las entrevistas mantenidas con las maestras e instructoras que ejercieron en aquellas aulas, puede afirmarse que el principal objetivo de la enseñanza rural, tanto para niños como para adultos, era la enseñanza de la lectoescritura y de las operaciones aritméticas básicas. En general, no podía haber mayor aspiración en las clases mixtas que la de enseñar a leer, a escribir, a operar matemáticamente —rara vez se pasaba de la división— y, dentro de las posibilidades, algunas nociones de Geografía física de España. Las características del alumnado y del profesorado así como los periodos intermitentes de enseñanza en estas poblaciones no permitían objetivos más pretenciosos.

Por su parte, la carga ideológica de muchas de las actividades escolares que el Estado pretendía tampoco tuvo lugar en las aulas mixtas de nuestra provincia, ya que los objetivos de sus maestras, dada la situación existente, radicaban en lo meramente escolar y académico. Las maestras no consideraron que las enseñanzas del régimen resultaran esenciales en la formación básica del niño, por lo que los objetivos que el Movimiento a través de SF pretendía con el Servicio Social y los cursos obligatorios de albergues para maestras quedan puestos en entredicho. Las maestras cumplieron con la obligatoriedad de su formación política pero no valo-

raron ni transmitieron los valores patrióticos que tan férreamente les habían sido impartidos, dejando al margen de sus quehaceres los ritos, los cánticos patrióticos y la veneración de la bandera nacional. De ahí que se afirme que la funcionalidad del aparato propagandístico del franquismo pierde en el caso de las escuelas rurales toda significación. Es decir, la socialización política de los valores que preconizaba la dictadura no se aplicó en estos pueblos, cosa que tampoco preocupaba demasiado a las autoridades.

Por el contrario, la Religión, la otra gran preocupación del franquismo, sí que tuvo mayor presencia escolar, ligada fuertemente a su presencia absoluta en todos los ámbitos de la sociedad española.

Por otra parte, en el terreno de las fuentes, otra característica que se deduce al analizar las actas de la Comisión Permanente de Educación Nacional es la falta de continuidad de la información que en ellas se recoge en relación a la dotación de centros. Por contra, al tratarse de los únicos documentos existentes para aproximarnos a la realidad y situación educativa de muchas localidades, cobran la importancia que como únicas fuentes poseen. Igualmente sucede con las memorias del Gobierno Civil de Albacete y con las memorias locales, que si bien ofrecen el parecer oficial y las principales preocupaciones educativas de las autoridades, apenas resultan válidas para establecer un seguimiento exhaustivo escolar, debido a la arbitrariedad de la información en ellas recogida. Aun así, en ocasiones se convierten en testigos del estado de la enseñanza que se ve corroborado por los testimonios orales que se aportan, principalmente de instructoras auxiliares y maestras rurales de finales de los cincuenta y principios de los sesenta; de ahí que los datos que aquí se ofrecen sean confirmados de primera mano. A pesar de los problemas planteados por las fuentes, lo que se recoge es suficiente para cubrir los objetivos propuestos.

Lo que convierte esta investigación en un tema interesante es que, aunque hasta el momento se trate de un hecho muy concreto, permite, sin embargo, extraer conclusiones generales y aplicables a otros espacios geográficos y temporales. Queda, por tanto, abierta su continuidad y profundización en otro trabajo que ahonde en los años previos y posteriores, para poder conocer los antecedentes y la evolución de la situación educativa descrita en esta investigación, así como sobre otros contextos geográficos.

10 ANEXOS

Anexo I

CUESTIONARIO DE INSPECCIÓN DE SECCIÓN FEMENINA PARA LAS ESCUELAS NACIONALES¹ 1. Comarca.....Pueblo.... 2. Maestra.......Clase de Escuela......Grado..... 3. Sigue el programa oficial de Política..... 4. Sigue el orden de las lecciones..... 5. Tiene el libro verde o el libro de texto editado por la Sección Femenina 6. Tienen cuadernos las alumnas de Formación Política..... 7. Cómo los enfocan. 8. Entienden lo que se les explica y los trabajos de sus cuadernos....... 9. ¿Las ha oído explicar alguna lección?..... 10. Pregunta bien 11. Las niñas les han contestado bien. 12. Siguió algún curso de capacitación..... 13. En qué curso (citar fecha y en qué provincia lo hizo)..... 14. Lleva cuaderno y fichas de preparación de clases..... 15. ¿Está suscrita a Bazar y a Consigna?.... 16. Da ella Educación Física..... 17. Si no lo da, ¿tiene alguien que lo haga?.....

¹ AHP de Albacete, Sig. 28508.

18. ¿Enseña las tablas del programa y sigue el texto?
19. ¿Tienen las alumnas los bombachos?
20. Las da bien
21. ¿Da ella las clases de música?
22. Enseña las canciones del programa
23. Tienen el libro de canciones de la Primera Enseñanza
24. Da ella las Enseñanzas del Hogar
25. Aplican las Enseñanzas del Hogar al orden y limpieza de la escuela
26. Concurre a los concursos que se están celebrando
27. Realiza periódicos murales
28. Calificación
29. Fecha que realizó la Inspección
•
Firma y cargo de quien realizó la Inspección

Anexo II

NORMAS DE SECCIÓN FEMENINA PARA LA INSPECCIÓN DE ESCUELAS NACIONALES²

Llevar los cuestionarios nacionales y de Enseñanza Primaria. Hacer que la Maestra pregunte sobre los cuadernos de las alumnas para ver si entienden lo que ellas mismas realizan. Para la Educación Física han de seguir el programa ya que depende de la edad de las niñas. En el dorso, podéis poner todo lo que os parezca, un dato de utilidad referente a la limpieza, asistencia de las alumnas, etc.

² AHP de Albacete, Sig. 28508.

Anexo III

LISTADO DE ASPIRANTES PRESENTADOS A LA CONVOCATORIA DEL *BOP* DE 2 DE ENERO DE 1959 SOBRE PERSONAL IDÓNEO³

ASPIRANTE	ESCUELA SOLICITADA	CONSIGUE ESCUELA No	
Rosalía Olvido Aguilar Campos	(sin inneretar)		
Isabel Aguilar Ruiz	_	Si	
Pilar Alfaro Garcia	La Fuensanta	No	
Basilisa Alonso Tárraga	Yetas	Si	
Maria Andrés Molina	La Higuera	Sí	
Dionisia Campos de León	_	No	
Teresa Campos de León		No	
Aurora Córcoles González	El Sahúco	No	
Mª Ángela de Diego Navarro	Lugar Nuevo	Sí	
Vicenta Dominguez Marcos	Unitaria. Villa de Ves	No	
Mercedes Duarte Galera	La Horca o de Agra	Sí	
Cándida Esparcia Martínez	La Fuensanta	Sí	
Trinidad Fernández Camacho	La Hoz	No	
Maruja Fernández Torrecillas	Góntar	Sí	
Ángel Gallardo Valero	Graduada de niños. Alcaraz.	No	
Maria Soledad García Ruiz	Pesebre.	Sí	
Mª Teresa Gascón Vega	Escuela Santa Cruz. La Horca	No	
Mª Concepción Gimena Giménez	Escuela Pío XII. Villarrobledo	No	
María Gómez Gómez	Cañada Juncosa	Sí	
Gloria González Fernández	Alcantarilla (Yeste)	Si	
Patrocinio González González	Dehesa (Letur) Tindavar (Yeste)	Si	
Ángela González Lozoya	El Sahúco La Fuensanta	No	
Andrés Carmelo González Martínez	Unitaria de Niños. Liétor	No	
Julia González Navarro	Burrueco	Sí	
Elvira González Sánchez		No	
Ramona González Sánchez	_	No	
Evangelina Gregorio García	Los Alejos	No	
Maria Gregorio García		No	
Ángela López Bernabé	El Sahúco La Fuensanta	Sí	
Mª del Sagrario López Blázquez	Boche	Sí	
Dolores López Fernández	Casas del Cerro	Sí	
Ángeles López López	Mullidar Hijar-Alçadima	Sí	
María López Martínez	La Hoz	Si	
Mª Dolores López Tercero	El Sahúco	No	
Francisca de la Madrid López	Venta de Mendoza	No	
Anita Martínez Fernández	La Horca	No	
Maria Martinez Guillén	- Chestan	No	
Aquilino Martinez Ruiz	Graduada de niños. Alcaraz	No	
Elisa Molina Cifuentes	La Fuensanta	No	

³ AHP de Albacete, Sig. 64959. Elaboración propia.

	El Sahúco	
Virginia Molina Cifuentes	La Fuensanta El Sahúco	No
Elisa Molina Ramírez	La Fuensanta El Sabúco	No
Maria Paz Moreno Marina	Sege	Sí
Pilar Ochando Luzón		No
Francisco Ortega Amores	_	No
Ana Pedrón Talayera	-	No
Maria del Carmen Pérez-Pastor Muñoz	La Horca Agra	No
Auxilina Portillo Martínez	Grupo Cervantes. Villarrobledo	No
Josefina Rodenas Tercero	Santa Ana de la Sierra	Sî
Purificación Rodríguez Jiménez	Torre-Pedro	Sí
Josefina Rodríguez Martínez	La Hoz	No
Julián Romero Palazón	El Sahúco	No
Mª Luisa Ruiz Ramírez	Boche Moropeche	Sí
Emilia Sánchez Ortuño	-	No
Esperanza Sánchez Ortuño	_	No
Manuela Serna Clares	Campoalbillo	No
Cándida Torres Martínez	La Resinera	Sí
Ana Torres Rumbo	Santa Ana de la Sierra Fuente del Pino	Sí
Josefa Vecina Garcia		No

Anexo IV

LA SITUACIÓN DE LAS ESCUELAS

Con el objetivo de diferenciar a las maestras interinas que estaban destinadas en las escuelas mediante los procedimientos habituales de las que lo fueron por medio de la convocatoria de 1959 para personal idóneo, la denominación usada a continuación para estas últimas será la que la legislación establecía —instructoras auxiliares—, pese a que todas fueron nombradas maestras interinas por el Consejo provincial de Educación Primaria de Albacete. Se ofrece seguidamente una pequeña aproximación de cuál era la situación particular de cada escuela a partir de la información recogida en las actas de 1958 y 1959 de la Comisión Permanente del Consejo.

AGRA: La situación de esta escuela no figura en las actas de la Comisión Permanente de 1958. Lo que sí se sabe es que, según las palabras del alcalde de Hellín en el informe de idoneidad de Mercedes Duarte Galera, esta escuela se encontraba vacante desde principios del curso escolar 1958-1959. Será en mayo de 1959 cuando se otorgue a dicha

instructora auxiliar. La situación posterior tampoco es conocida puesto que ni siquiera se anuncia vacante al curso siguiente ni tiene lugar el nombramiento de una nueva interina para su desempeño.

<u>ALCANTARILLA</u>: tras haber sido atendida por la instructora auxiliar Gloria González Fernández, se anunció su vacante el 26 de septiembre de 1959.

BOCHE: Desde que se anunciara su vacante en septiembre de 1957, no fue atendida hasta abril del siguiente año por la maestra interina Rosario Martínez como única peticionaria. El siguiente dato del que se dispone ya es el nombramiento de la instructora auxiliar Mª Luisa Ruiz Ramírez en marzo de 1959.

<u>Cañada Juncosa</u>: Desde septiembre de 1957 a enero de 1958 esta escuela fue atendida por Dolores Parras Abellán, momento en el que se le concedió permiso para presentarse a las oposiciones, pero con la obligación de dejar atendida la escuela. Se desconoce por quién quedó atendida y hasta cuándo. Esta escuela aparece recogida en las actas casi un año después, en mayo de 1959, cuando María Gómez Gómez sea encargada de esta escuela siguiendo la convocatoria de principios de año. El mes de septiembre siguiente esta escuela se anunciará vacante, que será ocupada en octubre por la maestra interina Victoria Serrallé García.

Casas del Cerro: El 24 de septiembre de 1958, nada más comenzar el curso escolar, se admite la renuncia de la interina Sagraria Beserán Calixto, maestra de esta escuela desde septiembre de 1957. El cura encargado de la parroquia del Niño Jesús de esta localidad, José Mª Arive Salazar, en su informe sobre la solicitante de la escuela como instructora auxiliar certifica que las niñas de esta aldea se encuentran completamente abandonadas en el orden educativo y cultural por no haberse abierto la escuela durante el presente curso y que se hace necesario proveer a su asistencia de alguna manera. De ahí que en abril de 1959 fuera atendida por Mª Dolores López Fernández, según la convocatoria de personal idóneo.

<u>Burrueco</u>: Vacante desde septiembre de 1957, esta escuela estuvo atendida por Carmen Higueras Ballesteros desde el 22 de marzo de 1958 al 14 de febrero de 1959, momento en el que se le admite la renuncia para tomar parte en las oposiciones. Tres meses después será atendida por la instructora Julia González Navarro. Se anunciará la vacante el 23 de septiembre y no será cubierta hasta enero de 1960 por Francisco Huerta Martínez.

<u>MULLIDAR</u>: En abril de 1958, como única peticionaria de esta escuela se nombra maestra interina a Alfonsa Sastre Hernández o Fernández. Se desconoce la situación de esta escuela hasta que se le concede a la instructora auxiliar Ángeles López López, en abril de 1959. El curso siguiente será la maestra interina Dolores Cuenca López la que la regente como única solicitante.

<u>El Sahúco</u>: En marzo de 1959 se nombró a Úrsula Herreros maestra interina de la escuela mixta de esta localidad. En las actas no hay constancia de la renuncia ni de la solicitud de permiso de ningún tipo por parte de esta maestra. Lo cierto es que en mayo de ese mismo se concede la escuela a la instructora auxiliar Cándida Esparcia Martínez hasta que en septiembre vuelve a anunciarse la vacante que será cubierta por Amparo Campos Molina como única peticionaria.

<u>FUENTE DEL PINO</u>: En febrero de 1958 esta escuela quedó vacante al solicitar la maestra que la regentaba, María Salvador Tévar, permiso para presentarse a oposiciones. Dos meses más tarde, en abril, se nombra maestra interina a Esperanza Serrano Andrés quien, en el mes de octubre, renunciará a su cargo, provocando el cierre de la escuela hasta marzo del año siguiente, cuando Ana Torres Rumbo se encargue de ella como instructora auxiliar. En septiembre de 1959 se anunciará la vacante que no se verá cubierta en todo el curso.

<u>Góntar</u>: En esta localidad, además de la escuela mixta, debía haber al menos una unitaria de niños puesto que en las actas existen datos de maestros varones que regentaban esta escuela, respecto a la cual no figuran distintas denominaciones —solo aparece la escuela de Góntar—por lo que, con los antecedentes desarrollados, no cabría posibilidad de que maestros varones estuvieran en 1958 regentando una escuela mixta. En abril de 1959 fue nombrada instructora auxiliar Maruja Fernández Torrecillas y en septiembre se anunciará la vacante que no será cubierta hasta abril de 1960 por Antonio Mora López.

La Fuensanta: A finales del curso 1957-1958, la maestra propietaria de esta escuela, Asunción de Pablo García, solicitó treinta días de licencia por enfermedad que le fueron concedidos. Las circunstancias que llevaron a la desatención de la escuela son desconocidas puesto que faltan actas del mes de junio de 1958, en las que podría figurar la renovación de dicha licencia, un expediente de jubilación por imposibilidad física o la renuncia definitiva a esta escuela, pero lamentablemente no es así. Será en mayo de 1959 cuando se conceda a la instructora Ángela

López Bernabé, quien la regentará hasta inicios del curso siguiente, momento en el que, tras el anuncio de la vacante, será nombrada maestra interina Dulcenombre Piedras Melero.

LA HIGUERA: Desde abril a septiembre de 1958 esta escuela fue regentada por la maestra interina Isabel Alcantud Real. En octubre, formando parte del concurso para cubrir escuelas interinamente y por sus años de servicio, esta escuela se le concedió a Salvadora Rosa Vicente, quien un mes después, en noviembre de 1958, renunciará a ella alegando motivos de enfermedad y declarándose vacante hasta mayo de 1959, momento en el que María Andrés Molina la atenderá como instructora auxiliar. Al curso siguiente, será nombrada interina Mª Pilar Moreno García, quien gozó de preferencia por ser maestra residente en la localidad, según establecía el artículo 8º de la Orden de 1952 sobre la provisión interina de escuelas rurales.

<u>La Hoz</u>: En septiembre de 1957 se anunció vacante pero fue cubierta ese mismo mes por María Cortes de las Heras Yagüe. En abril de 1959 se concedió esta escuela a la instructora María López Martínez. Tras declararse vacante al principios del siguiente curso escolar, se nombrará a su cargo a la maestra interina Pilar Lozano Valero desde noviembre de 1959.

LA RESINERA: En marzo de 1959, el maestro propietario de Cotillas, Antonio Morcillo Arroyo, solicitó desempeñar esta escuela, entonces vacante, en doble turno, pero su petición quedó desestimada porque al tratarse de una escuela mixta no podía ser regentada por maestro varón (artículo 20 de la Ley de Educación Primaria). El 6 de mayo tomará posesión de esta escuela la instructora auxiliar Cándida Torres Martínez. El curso siguiente, a partir del 31 de octubre estará a su cargo la maestra interina Sofía Angustias García Arribas.

<u>Lugar Nuevo</u>: Solo se sabe que el 8 de abril de 1959 toma posesión de esta escuela la instructora auxiliar María Ángela de Diego Navarro.

Moropeche: Esta escuela se anunció vacante por excedencia en octubre de 1957. Por los datos existentes, parece ser que esta escuela estuvo cerrada todo ese curso y el siguiente, hasta que en marzo de 1959 la atendió la instructora María Sagrario López Blázquez. El curso anterior había sido atendida tan solo a partir del mes de mayo por la maestra interina Isabel Sáez Martínez como única solicitante. El curso 1959-1960 se iniciará en el mes de enero, cuando el maestro Constantino Alonso Tárraga sea nombrado interino de esta escuela.

Peñarrubia: A finales del curso 1957-1958 esta escuela fue atendida por dos maestras interinas distintas: Pilar Rodríguez Martínez, que estuvo un mes escaso, y María Cerezuela Argandoña, a partir del 26 de abril. Prácticamente una año después, en abril de 1959, será otorgada a Isabel Aguilar Ruiz como personal idóneo. El curso siguiente será atendida por Emilia Fernández Ruescas, interina con dos años de servicios, hasta que en febrero de 1960 se le concede licencia de treinta días por enfermedad. De nuevo se pierden las circunstancias que rodean a esta escuela, puesto que en mayo de 1960 a la ya maestra propietaria de esta escuela, Juana Molina Tornero —de cuyo nombramiento no hay constancia entre los meses de febrero y mayo— se le conceden treinta días de licencia por enfermedad.

PESEBRE: En septiembre de 1957 esta escuela ya se encontraba vacante, aunque en el concurso de interinas fue solicitada por Gloria Escobar Delegido⁴, quien en noviembre de 1958 fue destituida de su cargo al no reincorporarse a la escuela al principio del curso 1958-1959. Esta maestra solicitó entonces una licencia por enfermedad, pero se desestimó puesto que ya había sido destituida dos semanas antes. Esta escuela no se verá atendida hasta que en el mes de mayo de 1959 sea nombrada la instructora auxiliar Soledad García Ruiz. Al curso siguiente será Agustina Fernández Ferris, interina con diez meses de servicios la que se encargue de esta escuela.

<u>Santa Ana de la Sierra</u>: En enero de 1958 fue admitida la renuncia de la maestra interina que desempeñaba esta escuela, Aquilina Sánchez Fernández. No existen noticias sobre esta escuela hasta abril del año siguiente, cuando quede atendida por la instructora Josefina Rodenas Tercero. Al curso siguiente será nombrada maestra de esta escuela Matilde Martínez Garrido, concretamente el 23 de septiembre.

<u>Sege</u>: Existe constancia de la existencia de una escuela unitaria de niños en 1957 que estaba atendida por Máximo Moreno González. Sobre la escuela mixta solo puede afirmarse que en el curso 1958-1959, se abrió por primera vez el 30 de marzo, cuando tomó posesión de su cargo como instructora María Paz Moreno Marina. El curso siguiente fue concedida interinamente a Antonia Sánchez Guirao a partir del 26 de septiembre de 1959.

Gloria Escobar Alarcón, según las distintas actas del 15 y del 29 de noviembre de 1958.

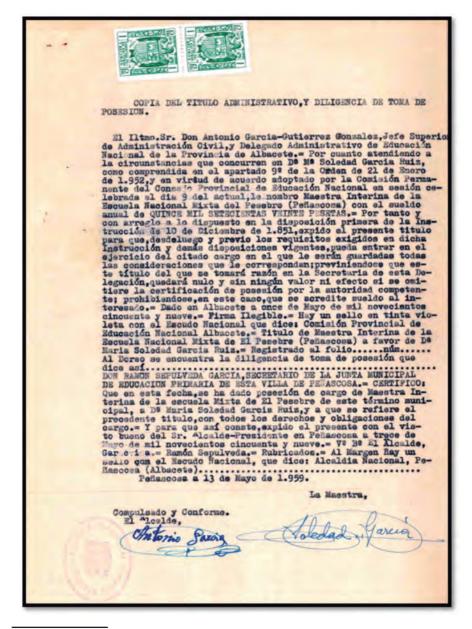
<u>TINDÁVAR</u>: En octubre de 1957 se concedió una licencia de treinta días por enfermedad a la maestra Antonia Sánchez Guirao, quien un mes más tarde presentará la renuncia a su cargo. En abril de 1958 figura Joaquina Álvarez Manjón como maestra interina de esta escuela. Hasta que es concedida a Patrocinio González González en abril de 1959 no se localizan noticias de su historia. Tras la destitución de Patrocinio por tratarse de instructor varón una semana después, la escuela volvió a cerrarse hasta abril de 1960, que fue solicitada por el maestro interino Francisco Arroyo Blanco. Al inicio del siguiente curso escolar Francisco solicitó la licencia para tomar parte en las oposiciones al Magisterio, pero dejando atendida la educación por su cuenta.

TORRE-PEDRO: En octubre de 1958, la maestra interina de esta escuela desde octubre de 1957, Ana Gallego Lozano, presentó la renuncia a su cargo tras habérsele concedido a finales del curso anterior treinta días de licencia por enfermedad. La escuela estuvo cerrada hasta que en marzo de 1959 la atendió la instructora auxiliar Purificación Rodríguez Jiménez. Pese a que se anunciara la vacante al inicio del curso escolar siguiente, esta escuela volvió a encontrarse sin maestro hasta abril de 1960, cuando se otorgó a la maestra interina Carmen Córdoba Jiménez.

<u>Yetas</u>: Vacante en septiembre de 1957, Pilar Martínez Soler fue maestra interina de Yetas desde mayo de 1958. En octubre del curso siguiente presentó la renuncia a esta escuela, pero al no haberse incorporado a su cargo, se le destituyó y sancionó con la retención de los haberes percibidos. Pese a que la maestra reclamó la destitución, no se admitió la licencia por haberse solicitado una vez empezado el curso. La escuela volvió a abrirse en mayo de 1959, cuando fue concedida a Basilisa Alonso Tárraga, instructora auxiliar. El mes de octubre siguiente fue la interina Francisca Hidalgo Medrano quien se encargó de la docencia en esta escuela.

Anexo V

TÍTULO DE MAESTRA INTERINA OTORGADO A UNA INSTRUCTORA AUXILIAR SEGÚN LA CONVOCATORIA DEL *BOP* DE 2 DE ENERO DE 1959⁵



⁵ AHP de Albacete, Sig. 64959.

Anexo VI

COMUNICACIÓN DEL NOMBRAMIENTO DE UNA INSTRUCTORA AUXILIAR COMO MAESTRA INTERINA



ANEXO VII

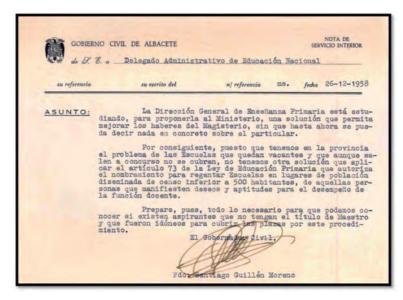
SOLICITUD DE CONVOCATORIA DE MAESTROS INTERINOS⁶

GO28790005
Iltmo. Sr.
Din Coremon Blazquez Jarcia natural de Eliche de la Sierra provincia de Orbolete, de 3 años de
edad, y con domicilio actual en Hellin calle de
de Colon de la Sierra provincia de Colon de la Sierra provincia de Colon de la Sierra provincia de Colon de edad, y con domicilio actual en calle de edad, y con domicilio actual en calle de edad, y con domicilio actual en calle de edad, y con domicilio actual en el solo esta en el solo esta en el solo esta en el solo esta en el solo el a Provincia correspondiente al día de provisión de plazas interinas en esta Provincia, y creyendo reunir las condiciones que en la misma se determinan, es por lo que a V.S. SUPLICA se la considere admitida como aspirante para el desempeño de escuela interina.
Que vista la convocatoria publicada en el B. O. de la Provincia correspon-
diente al día de , para la provisión de plazas interinas en
esta Provincia, y creyendo reunir las condiciones que en la misma se deter-
minan, es por lo que a V.S. SUPLICA se la considere admitida como aspirante para el desempeño de escuela interina.
Es justicia que espera merecer de la rectitud de V. S. cuya vida guarde
Dios muchos años. Albacete - 23 3 - Orbril - 10,50 La Maestra, Portuen Beárgue
La Maestra,
Bearing Blanguez
nn bjpe
ii d
Consess
cuela
cits e
ilos IS
Iltmo. Sr. Presidente de la Comisión Permanente del Consejo Provincial de Educación
Nacional de la Provincia de
Nacional de la Provincia de

⁶ AHP DE AB.

Anexo VIII

CORRESPONDENCIA SOBRE LA CONVOCATORIA DE PERSONAL IDÓNEO DE ENERO DE 1959⁷





Por las consideraciones expusatas respos V. S. mantiaces si la convoctoria proyectada puede llevures a la pructica.
Dios gardes 4 V. S. mandes alica.
Alsocte 5 40 Lacro 4e 1999
Sq. Molando

Timo Sc. Dire tor General de Innomanza Primaria
— a d r 1 d .

***BRENCAR MARTINESSES.**

⁷ AHP de Albacete, Sig. 64959.



MINISTERIO

EDUCACION NACIONAL

DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Provisión de Escuelas



11 Marzo 1959

En contestación a la consulta formulada por V.S. en 5 de enero último
y a la que une copia de convocatoria he
cha por la Comisión Permanente de esa provincia para aplicación de los precep
tos contenidos en el artículo 73 de laLey de Educación Primaria y 44 del vigente Estatuto, comunicole que no proce
de la realización de tal convocatoria.

Para atender las escuelas que por falta de aspirantes se encuentran cerradas, ha de aplicar lo señalado enel número 9º de la 0.M. de 21 de enerode 1952 (B.O. del Estado del 2 de febre
ro).

Dios guarde a V.S. muchos años. Madrid, 20 de febrero de 1959. EL DIRECTOR GENERAL.

Sime

MINISTERIO DE EDUCACION MAC-PROVISION DE ESCUELA 1 10 VAR 1959

Sr. Delegado Administrativo de Educación Nacional de ALBACETE.

El Director General de Enseñanza Primaria

Madrid 5 de marzo de 1959

Excmo. Sr. D. Santiago Guillén Moreno Gobernador Civil de ALBACETE

Mi querido amigo:

Por conducto oficial se contesta a la consulta del Delegado Administrativo de esa provincia en relación con la convocatoria de la Comisión Permanente del Comsejo Provincial de Educación para aplicación de los preceptos contenidos en el artículo 73 de la Ley de Educación Primaria y 44 del Estatuto del "agisterio.

No puede autorizarse el nombramiento de Instructores Maestros e Instructores-Auxiliares porque, de acuerdo con el artículo 9º de la Orden Ministerial de 21 de enero de 1952 (Boletín Oficial del Estado del 2 de febrero) agotados los procedimientos para nombrar interinos y no puedan nombrarse éstos por falta de solicitantes, la Comisión Bermanente podrá acumular las escuelas para que sean atendidas, en sesión doble, por Mestro o Maestra propietaria de la misma localidad con la gratificación de los dos tercios del sueldo de entrada en el Magisterio. Si no hubiera Maestros en propiedad, podrá nombrarse, con carácter interino, a persona idónea.

Esta es la línea de actuación que debe seguir la Comisión Permanente y yo confío que podreís encontrar personas con el mínimo de preparación que quieran hacerse cargo de las escuelas hasta finalizar el presente curso. Si en el primer concurso de traslados las escuelas continuaran vacantes, podrían ser cubiertas por Maestros rurales y únicamente en el caso de que, incluso, ni éstos desearan regentarlas, podrían extenderse los nombramientos, por cinco años, a los Instructores-Maestros e Instructores-Auxiliares a que hace referencia el citado artículo 73 de la Ley de Educación Primaria.

Un saludo muy afectuoso de tu buen amigo,

Fdo: Joaquín de Tena Artigas





El Gabernador Civil V Jefe Provincial de F.E.T. y de las 9.0.9765.

Albacete 10 de marzo de 1959

ALBACETE

ms.

Sr. D. Antonio García-Gutiérrez Delegado Administrativo de Educación Nacional C I U D A D

Mi querido amigo:

Me complazco en acompañarle copia de la carta que con fecha 5 de los corrientes nos remite el Sr. Director General de Enseñanza Primaria sobre la provisión de Escuelas vacantes desiertas en concurso y nombramiento de Instructores-Maestros e Instructores-Auxiliares a que hace referencia el artículo 73 de la Ley de Educación Primaria.

Con esto queda resuelta la consulta formulada y no resta sino proceder en consecuencia, por lo que le agradecaré que atempere nuestros propósitos a las normas que por este conducto nos facilita la Dirección General.

Le saluda afectuosamente su by summer

pdo: Santiago Guillen Moreno

11 FUENTES

FUENTES HEMEROGRÁFICAS:

- Anuario Estadístico de España.
- Boletín Oficial de la provincia de Albacete.
- Boletín Oficial del Estado.
- Documentación legislativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Memorias del Gobierno Civil de Albacete.

ARCHIVOS:

- Archivo Central de Educación.
- Archivo de la Subdelegación del Gobierno de Albacete.
- Archivo de los servicios periféricos de Educación, Cultura y Deportes de Albacete.
- Archivo del Museo Pedagógico y de la Infancia de Castilla-La Mancha.
- Archivo General de la Administración.
- Archivo Histórico Provincial de Albacete.
- Archivo Municipal de Hellín.

FUENTES ORALES (por orden alfabético):

Maestros:

• Soledad Callejas Jiménez

- Ana María Cifuentes López
- I.C.P.
- José Manuel Lara Pérez
- Francisca Moreno García
- María del Pilar Moreno García
- Alicia Navarro Ortega
- Alicia Navarro Rubio
- Eugenia Pérez Martínez
- Camelia Torres Gómez
- Aurora Zárate Rubio

Instructoras auxiliares

- Isabel Aguilar Ruiz
- María Andrés Molina
- Ángela de Diego Navarro
- María Gómez Gómez
- Josefina Rodenas Tercero
- Purificación Rodríguez Jiménez

Alumnas

- Adela González García
- Amalia Pérez Sánchez
- Amada Ruiz González
- Angelita Ruiz González

12 BIBLIOGRAFÍA

General sobre el franquismo

ABELLÁ, R., La vida cotidiana bajo el régimen de Franco, Temas de hoy, Madrid, 1996.

BOTTI, A., Cielo y dinero: el nacionalcatolicismo en España (1881-1975), Alianza, Madrid, 1992.

CISQUELLA, Georgina, ERVITI, José Luis y SOROLLA, José A., *La represión cultural en el franquismo*, Anagrama, Barcelona, 2002.

DI FEBO, Giuliana y JULIÁ, Santos, *El franquismo*, Paidós, Barcelona, 2005

GRACIA GARCÍA, Jordi y RUIZ CARNICER, Miguel Ángel, *La España de Franco (1939-1975)*. *Cultura y vida cotidiana*, Síntesis, Madrid, 2001.

MATEOS, Abdón (Ed.), *La España de los cincuenta*, Eneida, Madrid, 2008.

MORADIELLOS GARCÍA, E., La España de Franco (1939-1975): política y sociedad, Madrid, Síntesis, 2000.

NICOLÁS, Encarna, *La libertad encadenada*, Alianza, Madrid, 2005.

ORTIZ HERAS, Manuel, «La dictadura franquista» en *Castilla-La Mancha contemporánea*, SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Isidro (coord.), Celeste Ediciones, 1998.

VINYES, R., ARMENGOU, M. y BELIS, R., Los niños perdidos del franquismo, RBA, Barcelona, 2005.

Sobre Historia de la Educación a nivel nacional

ABÓS SANTABÁRBARA, Ángel Luis, La historia que nos enseña-ron (1937-1975), Foca, Madrid, 2003.

BERLANGA QUINTERO, Salvador, *Educación en el medio rural*, Mira Editores, Zaragoza, 2003.

BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio, *La escuela rural*, Octaedro Andalucía (Ediciones Mágina), Granada, 2011.

CÁMARA VILLAR, Gregorio, Nacionalcatolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951), Hesperia, Jaén, 1984.

CORCHÓN ÁLVAREZ, Eudaldo, *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*, Oikos-Tau, Barcelona, 2000.

CRUZ OROZCO, José Ignacio, El Yunque Azul. Frente de Juventudes y sistema educativo: razones de un fracaso, Alianza, Madrid, 2001.

DIEGO PÉREZ, Carmen y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Montserrat, «La cualificación profesional de los educadores infantiles en España desde 1857 hasta 1970» en *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, coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 2, 2009, pp. 371-380.

EGEA BRUNO, Pedro M^a, «Escuela e ideología durante el primer franquismo, Cartagena (1939-1956»), *Cartagena Histórica*, nº 35, 2010, pp. 22-58.

ESCRIBANO, Francesc, *Desenterrando el silencio: Antoni Benaiges, el maestro que prometió el mar*, Blume, Barcelona, 2012.

FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y AGULLÓ DÍAZ, Mª del Carmen, *Una escuela rural republicana*, Universitat de Valencia, Valencia, 2004.

FERRER GUARDIA, Francisco, *La escuela moderna*, Júcar, Madrid, 1976.

GERVILLA CASTILLO, E.: *La escuela del nacionalcatolicismo. Ideología y educación religiosa*, Impredisur, Granada, 1990.

GUEREÑA, Jean-Louis, RUIZ BERRIO, Julio y TIANA FERRER, Alejandro, *Historia de la educación en la España contemporánea: diez años de investigación*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1994.

HERNÁNDEZ DÍAZ, José M^a, «La escuela rural en la España del siglo xx», *Revista de Educación*, núm. Extraordinario (2000), pp. 113-136.

LLANO DÍAZ, Ángel, «Notas sobre el espacio escolar rural en Cantabria (1850-1936)» en *Cabás*, Cantabria, 2009.

LÓPEZ MARCOS, Manuela, *El fenómeno ideológico del franquismo* en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945), UNED, Madrid, 2001.

LORENZO VICENTE, Juan Antonio, *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*, Editorial Complutense, Madrid, 2003.

MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro (ed.), *Historia de la Educación en España: textos y documentos*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1979-1990.

NAVARRO GARCÍA, Clotilde, *La educación y el nacionalcatolicismo*, UCLM, Cuenca, 1993.

NAVARRO SANDALINAS, Ramón, La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975), PPU, Barcelona, 1990.

- El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975) en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, nº 8, 1989, pp.167-180.

NEGRIN FAJARDO, Olegario (Coordinador), Historia de la educación en España (autores, textos y documentos), UNED, Madrid, 2004.

- Historia de la educación en española, UNED, Madrid, 2006.

O'MALLEY, Pamela, *La educación en la España de Franco*, Gens, Madrid, 2008.

PALACIO LIS, Irene y RUIZ RODRIGO, Cándido, *Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo: Valencia 1939-1951*, Universidad de Valencia, Valencia, 1993.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Tecnos, Madrid, 1999.

RABELLA BAHILLO, R., *Prohibido pensar: deducciones de una enseñanza basada en el nacionalcatolicismo*, Tarannà, Barcelona, 2004.

SALVADOR ALDEA, Ignacio, Actividades escolares: *conmemora-ciones patrióticas y religiosas*, Editorial América, Valencia, 1942.

SÁNCHEZ DE MADARIAGA, Elena (Ed.), *Las maestras de la República*, Catarata, Madrid, 2012.

SÁNCHEZ-REDONDO MORCILLO, C.: Leer en la escuela duran-

te en franquismo, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2004.

SERRANO DE HARO, Agustín, *La escuela rural*, Escuela Española, Madrid, 1941 (1ª ed.).

VALLS MONTÉS, Rafael, *Historia y memoria escolar*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Sueca, 2009.

Sobre Historia de la Educación a nivel regional

DEL POZO ANDRÉS, Mª del Mar (coordinadora), *La educación en Castilla-La Mancha en el siglo xx*, Almud, Ciudad Real, 2007.

FERNÁNDEZ CORTÉS, Francisco, *Escuela viva*, Colección Pedagogía, I. G. Aprosuba, Badajoz, 2002.

RAMOS ZAMORA, Sara, *La represión del magisterio: Castilla-La Mancha, 1936-1945*, Almud, Ciudad Real, 2006.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Isidro (coord.), Castilla-La Mancha contemporánea, Celeste Ediciones, Madrid, 1998.

Sobre Historia de la Educación a nivel local

ASENSIO RUBIO, Francisco, *La enseñanza primera. Ciudad Real: II República y Guerra Civil*, Biblioteca de autores manchegos, Diputación de Ciudad Real, 2007.

CARRIÓN IÑIGUEZ, José Deogracias y CONTRERAS JORDÁN, Onofre Ricardo, «Aproximación al estudio del Magisterio y de la Escuela Normal de Albacete durante la Guerra Civil», *Ensayos*, UCLM, 1992, pp. 25-38.

GÓMEZ HERRÁEZ, José Mª, «Politización, concepciones socioeconómicas e Irracionalismo. Enseñanza y cultura en Albacete, 1939-1962», *Al-basit*, Instituto de Estudios Albacetenses, Albacete, 1993, pp. 179-204.

GROVES, Tamar, «El maestro rural como agente de cultura alternativa durante la transición española: el caso de la provincia de Salamanca», *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, nº 17, 2011, pp. 133-143.

LOSA, Pedro y MORCILLO, Matilde, «La escuela de Magisterio durante la Guerra Civil a través de las actas de claustro», *Ensayos*, UCLM, 1992, pp. 83-96.

ÑACLE GARCÍA, Ángel, *Tinta, plumas y papel. La instrucción primaria del siglo xix en la ciudad de Albacete*, Federación de APAS «Bachiller Carrasco», Albacete, 2006.

ORTIZ HERAS, Manuel, «La depuración del magisterio en la provincia de Albacete. El Lenguaje de los expedientes de depuración», en Carreras, J.J. y Ruiz Carnicer, M.A. (eds.), *La Universidad española bajo el régimen de Franco, Actas del Congreso celebrado en Zaragoza*, IFC, 1991. pp. 237-255.

PERALTA JUÁREZ, Juan, *La escuela en la provincia de Albacete:* una aproximación histórica, Instituto de Estudios Albacetenses, Albacete, 1997.

-La formación permanente del profesorado: una perspectiva histórica, Cuadernos del Museo Pedagógico y de la Infancia de Castilla-La Mancha, Centro de Profesores de Albacete, 2006.

-La letra, con sangre entra. Violencia y disciplina en las escuelas: una perspectiva histórica, Cuadernos del Museo Pedagógico y de la Infancia de Castilla-La Mancha, Centro de Profesores de Albacete, 2006.

-Visitas de inspección. Viaje a las escuelas de Albacete en los siglos XIX y XX, Cuadernos del Museo Pedagógico y de la Infancia de Castilla-La Mancha, Centro de Profesores de Albacete, 2006.

Obras literarias sobre la escuela española del siglo xx

MALIBRÁN, Mara, *Todavía no es mañana*, Suma de letras, Madrid, 2011.

RIVAS, Manuel, ¿Qué me quieres, amor?, Alfaguara, Madrid, 2011. RODRÍGUEZ ALDECOA, Josefina, *Historia de una maestra*, Anagrama, Barcelona, 2005.

SOPEÑA MONSALVE, Andrés, *El florido pensil*, Roca Editorial, Barcelona, 2005.