

Universidad de La Laguna

Facultad de Educación

## **Trabajo Fin de Máster**

Máster en Estudios Pedagógicos Avanzados

Trabajo de Investigación

# **“Hacia la modernización educativa: Principales programas de educación rural en el franquismo (1941 – 1964)”**

---

Nombre del Alumno/a: Susana Cuenda Gamboa

Nombre del Tutor/a: Mariano González Delgado

**Curso Académico: 2019/2020**

Convocatoria: Julio



## DECLARACIÓN DE NO PLAGIO.

D./Dña. SUSANA CUENDA GAMBOA con NIF 30267145L, estudiante de Máster de Estudios Pedagógicos Avanzados en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna en el curso 20 -20 , como autor/a del trabajo de fin de máster titulado “Hacia la modernización educativa: principales programas de educación rural en el franquismo (1941-1964)” y presentado para la obtención del título correspondiente, cuyo/s tutor/ es: MARIANO GONZÁLEZ DELGADO

DECLARO QUE:

El trabajo de fin de máster que presento está elaborado por mí y es original. No copio, ni utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones de cualquier obra, artículo, memoria, o documento (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. Así mismo declaro que los datos son veraces y que no he hecho uso de información no autorizada de cualquier fuente escrita de otra persona o de cualquier otra fuente.

De igual manera, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En San Cristóbal de La Laguna, a 27 de JUNIO de 2020

Fdo.: SUSANA CUENDA GAMBOA

**Esta DECLARACIÓN debe ser insertada en primera página de todos los trabajos fin de máster conducentes a la obtención del Título.**

## **COMPROMISO DEONTOLÓGICO PARA LA ELABORACIÓN, REDACCIÓN Y POSIBLE PUBLICACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER (TFM).**

**Objeto:** El presente documento constituye un compromiso entre el estudiante matriculado en el Máster en Estudios Pedagógicos Avanzados y su Tutor/es y en el que se fijan las funciones de supervisión del citado trabajo de fin de máster (TFM), los derechos y obligaciones del estudiante y de su/s profesor/es tutor/es del TFM y en donde se especifican el procedimiento de resolución de potenciales conflictos, así como los aspectos relativos a los derechos de propiedad intelectual o industrial que se puedan generar durante el desarrollo de su TFM.

**Colaboración mutua:** El/los tutor/es del TFM y el autor del mismo, en el ámbito de las funciones que a cada uno corresponden, se comprometen a establecer unas condiciones de colaboración que permitan la realización de este trabajo y, finalmente, su defensa de acuerdo con los procedimientos y los plazos que estén establecidos al respecto en la normativa vigente.

**Normativa:** Los firmantes del presente compromiso declaran conocer la normativa vigente reguladora para la realización y defensa de los TFM y aceptan las disposiciones contenidas en la misma.

### **Obligaciones del estudiante de Máster:**

- Elaborar, consensuado con el/los Tutor/es del TFM un cronograma detallado de trabajo que abarque el tiempo total de realización del mismo hasta su lectura.
- Informar regularmente al Tutor/es del TFM de la evolución de su trabajo, los problemas que se le planteen durante su desarrollo y los resultados obtenidos.
- Seguir las indicaciones que, sobre la realización y seguimiento de las actividades formativas y la labor de investigación, le hagan su tutor/es del TFM.
- Velar por el correcto uso de las instalaciones y materiales que se le faciliten por parte de la Universidad de La Laguna con el objeto de llevar a cabo su actividad de trabajo, estudio e investigación.

### **Obligaciones del tutor/es del TFM:**

- Supervisar las actividades formativas que desarrolle el estudiante; así como desempeñar todas las funciones que le sean propias, desde el momento de la aceptación de la tutorización hasta su defensa pública.
- Facilitar al estudiante la orientación y el asesoramiento que necesite.

**Buenas prácticas:** El estudiante y el tutor/es del TFM se comprometen a seguir, en todo momento, prácticas de trabajo seguras, conforme a la legislación actual, incluida la adopción de medidas necesarias en materia de salud, seguridad y prevención de riesgos laborales. También se comprometen a evitar la copia total o parcial no autorizada de una obra ajena presentándola como propia tanto en el



TFM como en las obras o los documentos literarios, científicos o artísticos que se generen como resultado del mismo. Para tal, el estudiante firmará la Declaración de No Plagio, que será incluido como primera página de su TFM.

**Confidencialidad:** El estudiante que desarrolla un TFM dentro de un Grupo de Investigación de la Universidad de La Laguna, o en una investigación propia del Tutor, que tenga ya una trayectoria demostrada, o utilizando datos de una empresa/organismo o entidad ajenos a la ULL, se compromete a mantener en secreto todos los datos e informaciones de carácter confidencial que el Tutor/es del TFM o de cualquier otro miembro del equipo investigador en que esté integrado le proporcionen así como a emplear la información obtenida, exclusivamente, en la realización de su TFM. Asimismo, el estudiante no revelará ni transferirá a terceros, ni siquiera en los casos de cambio en la tutela del TFM, información del trabajo, ni materiales producto de la investigación, propia o del grupo, en que haya participado sin haber obtenido, de forma expresa y por escrito, la autorización correspondiente del anterior Tutor del TFM.



**Propiedad intelectual e industrial:** Cuando la aportación pueda ser considerada original o sustancial el estudiante que ha elaborado el TFM será reconocido como cotitular de los derechos de propiedad intelectual o industrial que le pudieran corresponder de acuerdo con la legislación vigente.

**Periodo de Vigencia:** Este compromiso entrará en vigor en el momento de su firma y finalizará por alguno de los siguientes supuestos:

- ⊙ Cuando el estudiante haya defendido su TFM.
- ⊙ Cuando el estudiante sea dado de baja en el Máster en el que fue admitido.
- ⊙ Cuando el estudiante haya presentado renuncia escrita a continuar su TFM.
- ⊙ En caso de incumplimiento de alguna de las cláusulas previstas en el presente documento o en la normativa reguladora de los Estudios de Posgrado de la Universidad de La Laguna.

La superación académica por parte del estudiante no supone la pérdida de los derechos y obligaciones intelectuales que marque la Ley de Propiedad Intelectual para ambas partes, por lo que mantendrá los derechos de propiedad intelectual sobre su trabajo, pero seguirá obligado por el compromiso de confidencialidad respecto a los proyectos e información inédita del tutor.

Firmado en San Cristóbal de La Laguna, a 27 de JUNIO de 2020

<p>El estudiante de Máster</p>  <p>Fdo.: SUSANA CUENDA GAMBOA</p>	<p>El Tutor/es</p>  <p>Fdo.: MARIANO GONZÁLEZ DELGADO</p>
--	---

## **Resumen**

El presente trabajo tiene como propósito analizar los intentos de transformación y modernización de la educación rural mediante los diferentes programas llevados a cabo durante la España franquista. Se trata de detallar los principales programas destinados a intentar modernizar la escuela rural y como se desarrollaron. El proyecto consta de un estudio histórico que contextualiza geográficamente unos hechos reales. Se propone una investigación, análisis y comprensión donde se plantea un acercamiento al momento cultural y educativo que se vivió entre los años 1941 y 1964. Se llevará a cabo un estudio exhaustivo de los programas educativos rurales que se desarrollaron durante la dictadura, pues intentaron modernizar la educación rural por diferentes motivos, mediante la Sección Femenina, los programas de Alfabetización, las Misiones Pedagógicas o los Programas educativos por Radio y Televisión, todo ello para la mejora de las condiciones de vida de los pueblos y por la propia necesidad de mejorar la educación.

*Palabras clave:* educación rural, franquismo, programas educativos, modernización.

## **Abstract**

The purpose of this research is to analyze the attempts to transform and modernize rural education through the different programs carried out during Franco's Spain. It is about detailing the main programs intended to try to modernize the rural school and how they were developed. The scheme try to an historical study that geographically contextualizes real events. An investigation, analysis and understanding is proposed where an approach to the cultural and educational moment that was lived between the years 1941 and 1964. Rural education for different reasons such as the Women's Section, the Literacy Programs, Pedagogical Missions or the educational Programs on Radio and Television, all for the improvement of the conditions of life in village and by the own necessity to improve education.

*Keywords:* rural education, Francoism, educational programs, modernization.

## Índice

Introducción.....	7
Antecedentes y Estado de la Cuestión.....	9
Contextualización.....	11
Los Primeros Intentos por Modernizar los Espacios Rurales.....	11
Leyendo la Escuela Rural Durante el Franquismo.....	15
Los Diferentes Programas Educativos Rurales entre 1941 y 1964.....	19
Programas de Alfabetización.....	19
Las Misiones Pedagógicas en la Dictadura Franquista.....	23
Principales Leyes Educativas.....	25
<i>Ley de 1945</i> .....	25
<i>Ley de 1949</i> .....	27
<i>Ley de 1953</i> .....	28
Programas de Radiotelevisión educativa, las Casas de la Cultura y El Teleclub.....	31
<i>La Radiotelevisión</i> .....	31
<i>La red Nacional de Teleclub</i> .....	34
<i>Casa de la cultura</i> .....	35
Primeros programas de Construcciones escolares.....	37
Creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.....	39
Conclusiones.....	40
Bibliografía.....	42



## Introducción

El trabajo de fin de máster (TFM) surge a partir de una serie de investigaciones a propósito de la educación rural durante la dictadura franquista. Como han señalado Igelmo (2019), González-Delgado y Groves (2017), la modernización educativa rural durante la dictadura ha sido un tema sobre el que la historia de la educación en España ha profundizado de forma secundaria.

La motivación que ha impulsado la realización de este trabajo ha sido que destacando el nivel de analfabetismo que existía en esa época en la España rural y la poca importancia que en aquellos años se le daba a la educación, se consiguió a través de leyes impuestas y programas establecidos, la escolarización de niños y adultos, y así evolucionar hacia una escuela rural más igualitaria, a pesar de haber sido muy complicado debido a su geografía, economía, recursos y transformaciones demográficas.

Esta investigación se posiciona en una interpretación cercana al argumento descrito por Hernández (2000), pues se parte de la idea de conocer y valorar el recorrido histórico de las escuelas rurales, a través de su lectura se conoce la práctica utilizada en la España del siglo XX. Este autor nos ayuda a comprender por qué se acentúa la ruralidad durante el primer franquismo y más tarde, a partir de los años sesenta, se produce una evolución educativa ligada de un modo paralelo a la propia evolución de la sociedad española hacia un entorno urbano, impulsado por el desarrollismo económico y su consecuente movimiento migratorio. Además también se destaca los apuntes que Feu (2015) realiza sobre las potencialidades pedagógicas de la educación rural para dedicar en ella los esfuerzos y recursos necesarios para fortalecerla. Este autor, a su vez, aborda un discurso progresista con las posibilidades que ofrece la educación rural acorde a lo encontrado en las conclusiones del presente trabajo.

La elaboración de dicho trabajo ha sido consecuencia de la recogida de información de libros y artículos para obtener como resultado final un trabajo de investigación centrado en la historia de la Educación durante el franquismo. Se aborda en un primer lugar los antecedentes y estado de la cuestión, pasando por la contextualización en la que se plantean los primeros intentos por modernizar los espacios rurales, así como, se atiende a la propia escuela rural del franquismo. Es importante abordar algunas características de la educación en la Segunda República (1931-1936), para comprender la educación franquista en los inicios del régimen como una contrarreforma educativa (Hidalgo, 2015). El eje central del trabajo pertenece a los programas educativos rurales, donde se observan los intentos por mejorar la alfabetización o cómo las Misiones Pedagógicas son creadas para auxiliar educativamente a las zonas rurales, atravesando por las leyes instauradas, destacando la Ley de 1945 y terminando con los programas de radiotelevisión educativa, las casas

de la cultura y la red nacional de Teleclubs. Todo ello para finalizar el trabajo con unas conclusiones fundamentadas en diferentes autores como Mateo (2011) o López (2016).



## **Antecedentes y Estado de la Cuestión**

Los programas de modernización educativa en las zonas rurales han sido una cuestión abordada desde tiempo atrás en la Educación. Existen multitud de estudios que abordan esta cuestión como son los relacionados con el fascismo en España (Chueca y Montero 2018) o el derecho a la educación y la política educativa (Mayordomo, 1999; Vicente, 2001). Además, se estudia cómo el campo se moderniza (Escolano, 1992) y la evolución del mismo (Barceló, 1995), para así adentrarnos en la escuela rural en el franquismo (Carbonell, 2016).

Los antecedentes del trabajo recogen a una población mayormente rural donde el gobierno dedicaba poco esfuerzo, incluso educativo, para que esta parte de la población avanzara y mejorara su situación. Con la guerra, se empezaron a ver cambios drásticos en la educación, comienza una política de depuración cuyo objetivo es acabar con las ideas republicanas de educación. Esta investigación aborda un periodo donde el gobierno franquista utiliza la educación como medio de propaganda y como hilo conductor para inculcar su ideología política. Además, en cuanto a lo educativo se refiere, este periodo se halla bajo la Ley de la reforma de la Segunda Enseñanza (BOE, 1938) en la que sus principales características consisten en establecer la educación en la religión católica y el adoctrinamiento político.

España cuenta con numerosos centros educativos de índole rural no valorándose en ocasiones positivamente a pesar de contar con entornos y recursos ricos en aprendizajes. Sin embargo, mucho antes de la promulgación de la citada ley educativa, han sido muchos los agentes que han luchado y demostrado el compromiso por la educación, concretamente la rural (Durán, 2012). Es por ello, que se quiere conocer la evolución de la educación rural en los años del franquismo español, donde se llegaron a crear diferentes programas de mejora educativa y dado que es un tema poco estudiado desde el punto de vista de la modernización que sufrieron dichos centros educativos.

Las escuelas rurales siguen siendo estudiadas y analizadas por muchos pensadores, investigaciones centradas en la comparativa con las escuelas urbanas, su propio modelo educativo o la inteligencia naturalista, pero lo novedoso del presente estudio es analizar la transformación de los programas educativos rurales que fueron llevados a cabo para la ansiada modernización rural y, para conseguir el objetivo planteado, se limita el estudio a la etapa franquista de 1941 a 1964. Autores como Hidalgo (2015), abordan la educación rural desde una perspectiva internacional, destacando el papel de la Sección Femenina en programas educativos rurales en los primeros años del régimen franquista. Pero gracias a autores como Valdeón (2008) se analizan los primeros intentos de establecer programas de alfabetización para adultos una vez finalizada la

Guerra Civil o Collado (2015) quien examina los diferentes Movimientos, entre los que destaca las Misiones Pedagógicas abordadas en el presente trabajo y analiza de modo más específico la transformación rural que se produjo en reconocimiento a los programas propuestos.

Todo ello, supone una investigación en la que se aprecia la evolución de la educación rural en la España que logra, hasta los años sesenta, una conformidad con respecto a la propia sociedad del momento y que a pesar de no producirse grandes alteraciones, a continuación se observan los matices que se producen en comparación a la España del primer tercio del siglo XX.

## Contextualización

### Los Primeros Intentos por Modernizar los Espacios Rurales

El estancamiento económico y la recesión fueron las características principales durante la autarquía debido a la intervención económica del régimen. La economía española se hundió y deterioró las condiciones de la vida de todos los españoles. Llegaron las cartillas de racionamiento, el estraperlo<sup>1</sup>, fueron años de hambre, de aislamiento internacional. La sociedad española se encontraba en la más absoluta depresión económica (Tusell, 1984).

En octubre de 1939, seis meses después del fin de la guerra, el Ministerio de Agricultura, bajo las órdenes del Dictador, crea el Instituto Nacional de Colonización y Desarrollo Rural cuyo objetivo principal era hacer una reforma económica y social de la tierra, se trataba de la mayor repoblación a nivel nacional que nunca se había ejecutado (Alagón, 2017).

No obstante, hubo que esperar a la Ley de Colonización y Distribución de la Propiedad de las Zonas Regables, en la que crearon entre 1945 y 1970 planes de parcelación en la mayor parte de España (Ortega, 2004).

Construyeron viviendas y edificios públicos como escuelas, iglesias y ayuntamientos, así como vías de acceso y comunicación para que los pueblos fueran autónomos e independientes (Ribera, 2016). Las estructuras y el diseño de los más de trescientos pueblos eran muy parecidos, diferenciados en función de las características propias de cada región en cuanto a climatología y materiales de construcción de cada zona. Los edificios más grandes eran la iglesia y la casa parroquial, el edificio administrativo, bien fuese Ayuntamiento o Pedanía, el edificio social en el caso de núcleo de población grande. En algunos poblados grandes se construyó el edificio que albergaba la cooperativa, donde los futuros colonos se asociaban para desarrollar económicamente su tarea agrícola. El Régimen también se encargó de su propaganda a través de los hogares rurales, constituidos por el Frente de Juventudes<sup>2</sup> y la Sección Femenina<sup>3</sup> donde desarrollaban su actividad (Orozco, 2001).

Asimismo, las escuelas normalmente estaban preparadas para el 15% de la población total del pueblo, donde niños y niñas iban por separado. Las escuelas se construían bajo la normativa del Ministerio de Educación Nacional, y se proyectaban a razón de cuarenta alumnos por aula (Aguirre

---

<sup>1</sup> Usado en España para referirse al comercio ilegal de bienes sometidos a algún tipo de impuesto o tasa por el Estado.

<sup>2</sup> La Delegación Nacional del Frente de Juventudes fue un organismo-administrativo, creado en España en 1940 como sección juvenil autónoma de Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista, único partido político de Régimen.

<sup>3</sup> Rama femenina del Partido Falange Española, Madrid 1934 y posteriormente Falange Española Tradicionalista de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista, constituidas en Madrid en 1937.

y Barrios, 2008). Las casas de los maestros se construían en un lugar adyacente a las escuelas, su número dependía de la cantidad de alumnos del centro, dependiendo del desarrollo y crecimiento del pueblo se construían más escuelas y casas de maestros (Pérez, 2009).

Desde 1940, se venían desarrollando por la Sección Femenina del Movimiento, programas de fomento y mejora de la industria rural, por el Servicio de Granjas Escuela, dependiente del Ministerio de Agricultura a través del Departamento Central de Orientación Rural, con el objeto de especializar la mano de obra femenina de la posguerra. Entre 1940 y 1950 se crean nueve granjas-escuela. En 1950, el Ministerio de Agricultura reconoce la Escuela Nacional de Orientación Rural de la Mujer como centro especializado de enseñanza superior, encargado de formar a las que serán las futuras Jefas de Granja y Maestras agrícolas (Hidalgo, 2015).

La Sección Femenina, con una red de centros y las Instructoras Rurales extendieron su labor divulgadora y formativa encaminada a mejorar la capacitación formativa y profesional de las mujeres campesinas, desarrollando estos objetivos principalmente mediante las Granjas-Escuela, las Cátedras Ambulantes y los Hogares Rurales (Ramos y Rabazas, 2007). Cabe destacar la labor llevada a cabo por la Sección Femenina hacia la formación profesional y doméstica que necesitaba la mujer rural para su promoción familiar y social.

En 1949 llegan los primeros créditos de los bancos norteamericanos, en 1953 desaparecen las cartillas de racionamientos y en 1955 España ingresa en la ONU. Además, se les concede a cada familia una parcela para cultivar y una vivienda cuya única condición para mantenerla era la explotación agraria durante una serie de años establecidos (Jurado, 2015).

Con respecto a los salarios de los agricultores, hasta el año 1954 se desplomaron entre un 50% y un 75%. Fue en 1957 cuando empiezan a experimentar una gran subida, siendo en 1959 cuando se crea el Plan de Estabilización hasta 1964 con el Primer Plan de Desarrollo (Sudria, 2013). Aquí comienza la mecanización del campo, se sustituyen los animales por cooperativas de maquinarias, semillas, piensos y abonos, se unifica la venta en común entre agricultores y así sacar más beneficio a la producción.

La industria en España quedó prácticamente destruida o muy debilitada durante la guerra. Desde 1936 hasta 1956, sufrió un estancamiento debido a una guerra y posguerra que dejó al país debilitado económicamente y endeudado, que le llevó a una política autárquica. Las pocas empresas que sobrevivieron eran pequeñas y carecían de inversión y tecnología, que sumado al proteccionismo del Estado, las hacía poco competitivas (Riquer, 2010). El país tenía una gran dependencia externa, en cuanto a energía, tecnología y financiación. La mano de obra era abundante

y barata, pero poco cualificada. Como consecuencia de ello, más un panorama internacional de guerra mundial y de bloqueo económico, la industrialización en España tendría grandes limitaciones.

La creación por Ley de 25 de septiembre de 1941 del Instituto Nacional de Industria (INI), por el Ministro de Industria y Comercio, Suanzes, supuso un gran impulso para el desarrollo de la industria de la posguerra (Mendoza y Comín, 2000).

“Se crea el Instituto Nacional de Industria, Entidad de Derecho público, que tiene por finalidad impulsar y financiar, en servicio de la Nación, la creación y resurgimiento de nuestras industrias” (Ley de Fundación INI, 1941).

En la década de los 50, el grupo de empresas del INI, se expandió y el tejido industrial se hizo más denso, fortaleciendo su posición en varios sectores mediante la incorporación de empresas como: GESA (gas), Unión Eléctrica de Canarias (UNELCO), Santa Bárbara (armamento), entre otras.

Con el Plan de Estabilización de 1959, comenzó la liberalización de la economía española y se produjo una apertura hacia el exterior, dejando atrás la estrategia proteccionista y autárquica de las dos décadas anteriores.

La política económica se abre al comercio exterior y a la libertad del mercado y se apuesta por un proceso de industrialización concentrado en grandes polos industriales, ubicados generalmente en las principales ciudades. El motivo fundamental es la proximidad a las materias primas y fuentes de energía, a un mejor sistema de transporte, a la amplitud de redes de apoyo en cuanto a servicios, infraestructuras y equipamiento, a la abundancia de mano de obra abundante y barata, todo ello unido a la proximidad de un mercado de consumo amplio. Este cambio no solo repercute en el ámbito económico sino que además produce importantes cambios en la sociedad. Se empiezan a crear las clases sociales, se funda un nuevo marco en las relaciones laborales y un desarrollo en los servicios y como consecuencia, un importante éxodo rural atraído por el desarrollo industrial (Moradiellos, 2000). De igual forma, Europa se convierte también en el foco de mira de la sociedad española, sobre todo influenciado por los turistas que vienen al país, por lo que entre 1959 y 1965 emigran a Europa cinco millones de españoles procedentes principalmente de las regiones mediterráneas (Figuerola, 1999).

Por todo ello, España se convierte en una zona de inversión muy atractiva para obtener beneficio debido al bajo coste de la mano de obra y un reglamento laboral controlado por un estado represivo que actuaba con contundencia ante situaciones de conflictos laborales, además de sumarle los

beneficios que se obtenían por la baja fiscalidad que entonces existía y la materia prima a muy bajo precio, todo esto hace que los inversores extranjeros se sientan atraídos por España (Riquer, 2011).

## **Leyendo la Escuela Rural Durante el Franquismo**

Hablar de escuela rural en España es hablar de escuela primaria, y por ende de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 o Ley Moyano, cuyo texto influyó de un modo determinante en la organización de la enseñanza primaria, cuya vigencia ha permanecido más de un siglo, hasta su derogación con la llegada de la Ley General de Educación de 1970 (Santamaría, 2014).

Con esta Ley se puede decir que el Estado por primera vez se responsabiliza y controla un verdadero sistema educativo en España, aunque los gastos serían a cargo de los Ayuntamientos y de los padres que posean medios. Se le da carácter de gratuidad relativa, es decir, que será gratuita para el que no tenga medios económicos (Moar, 2018). Esta ley fue fruto del consenso político progresista y moderado, lo que supuso el comienzo de la estabilidad en la instrucción pública y la consolidación del sistema educativo liberal. La escuela rural siempre ha estado en desventaja con respecto a la escuela urbana, en cuanto a dotación, infraestructuras, medios y número. La Dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República supusieron en distinta medida un incremento en el número de escuelas (Canales, 2013).

Los Gobiernos progresistas de la Segunda República pretendieron traer un soplo de aire fresco a la educación, con una escuela pública, igualitaria, unificada y laica, pero estuvo llena de dificultades en su implantación, sobre todo en las escuelas rurales, debido principalmente a la presión ejercida sobre el maestro por parte del cura y el cacique de turno por un lado y a las contrarreformas de los gobiernos de la derecha por otro (Martínez, 2019). Se pretende auxiliar educativamente a las zonas rurales con las Misiones Pedagógicas (Decreto de 29 de mayo de 1931 de creación del Patronato de Misiones Pedagógicas). Se trataba de aproximar a las zonas rurales el progreso, la cultura y el avance universal, para hacerlos partícipes de los avances y conocimientos de las zonas urbanas. Todo ello se hacía mediante el establecimiento de bibliotecas populares itinerantes, sesiones de cine, charlas, lecturas, sesiones musicales, pequeñas exposiciones de arte, etcétera.

Con la llegada de la guerra civil, España quedó dividida durante tres largos años, volviendo a una educación segregada y nacional-catolicismo en el lado nacional y una educación laica e igualitaria en el lado republicano (Moreno, 2003). Además, con el fin de la guerra y el inicio de la dictadura de Franco, la educación vuelve a estar en manos de la iglesia, tiene carácter confesional, patriótico y social, se suprime la coeducación, a lo que había que sumar un periodo de penurias en el país de un modo general y en las zonas rurales de un modo particular. Por ello, la enseñanza franquista se convirtió en un instrumento más de españolización llevada a cabo por la dictadura,



fue utilizada como una herramienta más que asegurase la docilidad de la población, bajo una estructura jerarquizada y bajo la lupa de la iglesia (Moreno, 2003).

La España de la posguerra y de la autarquía, seguía siendo eminentemente rural, y el Nuevo Régimen por motivos de diversa índole, estaba interesado en que el país acentuase su ruralidad, a modo de mirar hacia su interior, de refugio, de buscar su esencia, su espiritualidad, llegando incluso a afirmar que el mal de la pedagogía española de la primera parte del siglo XX, procedía de las importaciones pedagógicas del extranjero y de la admiración y deslumbramiento de la cultura urbana, y no haber mirado a su núcleo, a la escuela rural, a la cultura del pueblo (Hernández, 2000).

A modo de resumen y antes de llegar a la época que nos ocupa, la evolución de los aspectos pedagógicos de la escuela rural fue poco significativa desde la implantación de la Ley Moyano hasta el fin de la guerra, con la única excepción de los períodos de gobiernos progresistas durante la II República. El currículo escolar estaba diferenciado entre niños y niñas, impregnado de doctrina cristiana, el conocimiento de las cuatro reglas aritméticas, lectura y escritura, el conocimiento del sistema legal de pesas y medidas, más breves conocimientos de agricultura para los niños y de las labores propias de su sexo, como la higiene, el diseño y el hogar, para las niñas. La disciplina seguía aplicándose con castigos y premios. El orden, el silencio, la repetición, eran la rutina diaria en el aprendizaje escolar (Corchón, 2012).

Las instalaciones escolares en los pueblos de forma general eran muy deficientes, edificios austeros, con una planta de unos cincuenta metros cuadrados por aula, en el mejor de los casos, cuyo número dependía de la población del municipio. La austeridad en el mobiliario era predominante, con un crucifijo, unos pupitres biplaza, en función del número de alumnos, una o dos pizarras, un armario para guardar el escaso material del aula y la mesa y el sillón del profesor que ocupaba un lugar dominante en el aula (Rodríguez, 2015).

### *El profesorado en la escuela rural.*

El contexto social de la posguerra era desolador para toda la población, el nuevo régimen desató una maquinaria represora y de depuración ideológica dirigida a erradicar cualquier reducto republicano o democrático, preferentemente de izquierdas. Los maestros no se quedaron al margen de lo que acontecía en la sociedad. Según Puelles (2009) y Peinado (2012), “el régimen depuró a los docentes de ideología de izquierdas, exilió, ejecutó o separó del servicio, sancionando de algún modo a dichos docentes”. Para ello se apoyó en diversas leyes y órdenes como en la Ley de 10 de febrero de 1939, Orden ministerial de 18 de marzo de 1939, Orden Ministerial de 27 de junio de 1939 o la Orden Ministerial de 14 de julio de 1939.

La depuración franquista del profesorado a lo largo y ancho de la geografía española persiguió combatir la renovación pedagógica, la Escuela Nueva y la Institución Libre de Enseñanza, cualquier reducto de modernidad y de laicismo en el profesorado tenía que ser erradicado (Ferraz, 2017; Negrín, 2018). El objetivo era sustituir todo soplo de aire fresco en la educación de la República por la vuelta al nacional-catolicismo y al autoritarismo (Ibáñez, 2009). La política depuradora que se aplicó al profesorado repercutió en gran medida sobre sus familias, por las consecuencias de los expedientes de depuración y en la población por la precariedad en la que quedó la educación durante un largo periodo de tiempo, que en muchos casos quedó en manos de militares, dejando huérfana a la escuela de libertad de enseñanza y de pensamiento (Araque, 2009). Las comisiones depuradoras empezaron a funcionar a finales de 1936, a través de comisiones depuradoras, que bajo el mando del gobernador civil estaban constituidas por catedráticos, profesores de instituto, maestros de escuelas normales, algunos padres de familia o vecino y posteriormente algún miembro de la Falange (Serrano, 2007). Sobre las bases de una escuela desatendida por parte de los ayuntamientos, en muchos casos sin vivienda, mal pagados e inmersos en procesos de depuración, tuvieron que desarrollar su labor los maestros por toda España durante los primeros años de Dictadura (Navarro, 1989).

El proceso de adoctrinamiento de la población española hacia el nacional-catolicismo se tenía que empezar a impartir mediante un cuerpo de maestros afines ideológicamente al régimen, un buen funcionario, sumiso, cumplidor, paternalista y buen cristiano, con espíritu de servicio a la Patria, era todo lo que se necesitaba para ser un buen maestro rural (Manrique, 2007). Se puede destacar como pedagogo que se preocupó por la escuela rural durante los primeros años del franquismo al maestro e inspector Agustín Serrano de Haro, defensor de la mejora de la escuela rural conforme a la doctrina del régimen, autor entre otras publicaciones de *La Escuela rural* (1941) y *Breviario del maestro rural* (1956). Para él, el principal problema que tenía la escuela rural era la falta de voluntad y vocación que tenían los maestros, elemento esencial para llevar a cabo la tarea educativa en el campo.

“Es mucho lo que vale, es mucho lo que merece y es mucho lo que puede hacer la escuela rural. Para ella pedimos la atención de España y que la considere como la prenda más delicada el Magisterio Nacional” (Serrano, 1997).

Analizando su obra se podría destacar que el autor estudia la mejoría de la escuela rural desde el aprendizaje que da la vida cotidiana, el cumplimiento de su labor con discreción, aprender a mantener una escuela rural viva mediante la convivencia con los agentes complementarios como el cura, el médico, el inspector escolar de un modo imprescindible (Hernández, 2000).

A partir de la Ley de 18 de julio 1945 de Educación, el ingreso al Magisterio Nacional era a través de oposiciones que se celebraban anualmente, en periodos no lectivos y con Tribunales en cada provincia. En dichas oposiciones tendrían que aprobar ejercicios orales, escritos y prácticos cuyo contenido eran de tipo cultural y de índole profesional y pedagógico (Requena, 2007).

El profesor debería tener cursado estudios universitarios en la Facultad de Filosofía y Letras en el área de Pedagogía, aunque para los Maestros de Enseñanza Primaria, era suficiente con disponer del Bachillero, más la prueba de acceso de ingreso a la Universidad además de algunos cursos especiales (Roig, 2002).

El sueldo de un maestro de aquella época apenas sobrepasaba las mil pesetas anuales, con lo que conllevaba hacer multitud de horas extras, dando clases de repaso, de comercio o llevar la contabilidad a pequeñas empresas, todo para sobrevivir y mantener a la familia (Manrique, 2007). A esto hay que añadirle que a muchos maestros los mandaban a lugares inaccesibles sin posibilidad de traslado, esta prohibición se levantó a partir de los años cincuenta, aunque los mejores traslados, los de grandes ciudades y cabeza de partido, se los ofrecían a los oficiales del Ejército que se pasaban a Maestros, todos ellos gente joven que tardaban mucho en jubilarse, con lo cual los maestros podían pasarse entre 10 y 15 años en pequeñas aldeas (Parra, 2009).

A pesar de lo indicado, durante la dictadura se desarrollaron diferentes programas que intentaron modernizar la educación rural por diferentes motivos como la alfabetización, la mejora de las condiciones de vida en los pueblos y por la propia necesidad de mejorar la educación. Ahora procederemos a describir los principales programas encaminados a producir un proceso de modernización de las escuelas rurales.

## Los Diferentes Programas Educativos Rurales entre 1941 y 1964

### Programas de Alfabetización

Durante los primeros años de posguerra, el Gobierno del nuevo Estado configurará el propósito de mejorar socioeconómicamente a la población, a la vez que pretende el control del pensamiento (García, 2016). Los primeros intentos de establecer programas de alfabetización para adultos se produjeron recién terminada la Guerra Civil, en el contexto de destrucción y un escenario de ruptura de las novedades republicanas y de retorno al tradicionalismo (Valdeón, 2008).

El Gobierno promulgó la Orden Ministerial de 29 de diciembre de 1939, donde se recoge que: “Las enseñanzas de adultos deben responder a las necesidades del medio y a la vez le han de dar al adulto una preparación cultural, manual y técnica armonizada con su vida social y que encarna nuestro Glorioso Movimiento Nacional” (Orden Ministerial, 1939).

En 1940 se programan las clases de invierno nocturnas, sólo para hombres y jóvenes de 14 a 40 años, con la finalidad de conjugarlas con la vida laboral agrícola. Las instalaciones son las mismas aulas que utilizan los alumnos de primaria, con el mismo material y escasez de recursos, con lo que la propuesta pedagógica era limitada (Redondo, 1016). Poco tiempo después se programarían las Misiones Culturales, que incluirían a mujeres, niños y ancianos. Navarro (1957) indica que “son escuelas para todos, que enseñan pocas cosas, pero que intentan enseñarlas por la vía más asequible de procedimientos, incluyendo en ellas al niño, al joven y a la joven, al hombre y a la mujer y cuando se puede al anciano, para el cultivo de los sentimientos artísticos, religiosos y patrióticos o sociales” (p. 84).

Hay que resaltar por esa fecha la labor del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, dependiente del Centro Superior de Investigaciones Científicas, en la comprensión de la educación como instrumento imprescindible hacia el avance económico y sanitario del país (García, 1989), mediante las Misiones Pedagógicas. Por parte de este Instituto se transfirieron innovaciones pedagógicas mediante la administración educativa, destacando en 1953 los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, que pretendían un magisterio más técnico y menos individualizado (Ministerio de Educación Nacional, 1953).

Con la llegada en 1945 de la Ley de Educación Primaria, se refuerza la idea de obtener con independencia de la edad y el sexo, un Certificado de Estudios Primarios, especialmente dirigido a los mayores de 14 años que por cualquier razón hubieran tenido que abandonar los estudios. “Iniciar o completar la enseñanza primaria y formar o perfeccionar en el orden profesional a aquellos

alumnos que ya poseen, aunque elementalmente los conocimientos de la escuela, con la menor inversión económica y temporal posible (Ley de Educación Primaria de 1945).

Un significado número de importaciones pedagógicas se produjeron durante la segunda mitad del siglo XX a nivel mundial, que se conectaban en torno a organismos internacionales como la UNESCO, dependiente de la ONU o la OCDE (Jones y Coleman, 2005). En el campo pedagógico según González-Delgado y Groves, se fortalecieron los métodos tecnocráticos mediante la expansión de la pedagogía experimental, pero según estos mismos autores, aplicar estas teorías educativas complejas en la Escuela Tradicional Franquista, requerían unas especializaciones que chocaban con la formación de los maestros de las escuelas unitarias, sobre todo en zonas rurales (2012). El Estado español a pesar de la exclusión internacional provocada por el fascismo y la falta de garantías democráticas y de que por tanto no acudía a las Conferencias Educativas de la UNESCO, sí que se aplicaron o tuvieron en cuenta algunas conclusiones de dichas conferencias, en las políticas educativas desarrolladas en el país, por la Junta Nacional contra el Analfabetismo en los años 50 (Guerrero, 2003).

La población analfabeta en 1950 era aproximadamente del 17% (Vilanova y Moreno 1992), por lo que se hacía necesaria “la creación de campañas contra el analfabetismo en todo el territorio nacional, dado el nivel cultural de la población española (Soto, 2009).

En el Decreto de 10 de marzo de 1950, se crea la Junta Nacional contra el Analfabetismo (JNA, donde el gobierno ve necesario la creación de “una campaña nacional para combatir el analfabetismo, vieja enfermedad que a todo trance se propone eliminar” (Decreto de 10 de marzo, 1950). Dicho Decreto se desarrolló con cuatro artículos en los que se detallaban las funciones, el organigrama, la creación de juntas provinciales, municipales y locales, y cuyo fin principal era “redactar las normas convenientes para que se lleve a cabo en diversas regiones españolas una amplia y rápida campaña de extensión cultural que consiga la eliminación del analfabetismo” (p. 1353).

La organización de la JNA se dividía en Junta Nacional, Juntas Provinciales y Juntas Locales, cuyas funciones se establecieron mediante la Orden de 20 de julio de 1953, quedando la comisión permanente de la Junta Provincial de enlace entre la Junta Nacional y las Juntas Locales que eran las que llevaban a cabo las actividades (Orden de 20 de julio de 1953).

Dicha junta se dotó de un censo de analfabetos con objeto de “conocer en campañas futuras la localización del analfabetismo, con la finalidad de actuar de un modo más rápido en los núcleos de población más necesitados (Orden de 30 de julio de 1953).

La JNA señala que gracias a su labor el número de adultos alfabetizados entre 1950 y 1962 se elevó a 650.000 (Puell, 2001) y en el período entre 1950 a 1970 a casi dos millones (López, 2016).

En 1963 mediante el Decreto 2124 de 10 de agosto, sobre lucha contra el analfabetismo, dio prioridad al desarrollo de la expresión y lectura. Se amplía la ratio de edad de las personas susceptibles de ser alfabetizadas, “todas las adultas entre 14 y 50 años y adultos entre 14 y 60, que no dispongan del Certificado de Estudios Primarios, se consideran sujetos de especial atención (Decreto 2124/1963 de 10 de agosto de 1963, p. 13053), se crea la Tarjeta de Promoción Cultural, de la que serían titulares los adultos analfabetos en proceso formativo (Arias, 2017).

Se incentiva que las personas analfabetas se esfuercen en aprender a leer y escribir, ya que al no estar en posesión de los estudios primarios tenían limitados algunos derechos como el voto, el servicio militar voluntario, ejercer cargo público, etc. Había que elevar el nivel mínimo de cultura de todos los españoles (Resolución de 28 de octubre de 1963).

Con la Orden de 8 de abril de 1964 se crea la Gerencia del Programa de Promoción Profesional Obrero, con la finalidad de ofrecer cursos de formación de trabajadores escasamente formados: BOE de 12 de febrero de 1964, “Adiestramiento y Formación Profesional para 800.000 trabajadores españoles con la finalidad de liberarlos del peonaje e integrarlos en la comunidad nacional, desde los puestos de trabajo cualificados y especializados que el Plan de Desarrollo exige de la mano de obra, enlazando el sentido social con la apertura de nuevos niveles económicos y sociales que el plan persigue” (p. 1927-1928).

Con la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos, se crearon más de cinco mil escuelas especiales de alfabetización de adultos y otras tantas plazas de maestros. La tasa de analfabetos en España se situó a finales de los años 60 en el 9% (Vilanova y Moreno, 1992). Años más tarde surgiría *Libro Blanco, la educación en España. Bases para una política educativa* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969), donde se ofrecía por parte del Ministerio de Educación y Ciencia un amplio informe sobre la situación educativa del País. En él se recoge la preocupación del Gobierno por situar a la educación en el centro de sus objetivos, depositando en la misma el reconocimiento de la influencia que ejerce su acción como factor de desarrollo económico y social (Pérez, 1969). Dicho libro puso las bases de lo que sería la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 4 de agosto de 1970, que llevaría hacia una transformación del sistema Educativo en España, poniendo fin a la Ley Moyano, cuyas líneas generales habían estado vigentes durante más de un siglo. Se introduce por primera vez en nuestra legislación el concepto de Educación Permanente (Moreno, 1992). Obligatoriedad y Gratuidad de toda la población entre los 6 y los 14 años de edad, como forma de ofrecer las mismas

oportunidades a todos, según se recoge en la misma Ley, “La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno” (LGE, 1970).



## **Las Misiones Pedagógicas en la Dictadura Franquista**

Otro de los programas para modernizar la educación rural fueron las Misiones Pedagógicas, las cuales estaban fundadas por el Estado y organizadas por el Movimiento, mediante la Sección Femenina, cuya finalidad principal era difundir la cultura y favorecer y mejorar el acceso en la vida rural. La Ley de 1945, en su artículo 32, desarrolla de forma muy breve la actividad de dichas misiones (Collado, 2015).

Las Misiones Pedagógicas nacen en 1931, como Patronato, en un ambiente muy favorecedor para su máximo desarrollo, emergen en una época considerada la edad de oro de la educación española, La Segunda República. Pero con la nueva ideología surgida tras la guerra civil, es en 1946 cuando surgen las Cátedras Ambulantes, encargadas de la apreciación rural y del campo, así como, del uso de la mujer como encargada de consolidar el modelo conservador de familia (Zamora y Rabazas, 2007). Estas Cátedras seguían un patrón definido y eficiente para lograr llegar a zonas rurales necesitadas permitiendo así la expansión de la educación y su práctica en su contexto. Las caravanas motorizadas que visitaban los pueblos, estaban formadas normalmente por tres o cuatro vehículos acondicionados, de modo genérico, eran un camión vivienda, un camión sala de estar y exposición, un camión clínica y dos camiones que se podían convertir en aulas (Rabasco, 2010). El equipo humano estaba compuesto por una jefa de Cátedra, varias profesoras de distinta temática, como podían ser corte y confección, labores y trabajo manuales, instructora de juventudes, etc. y en función del tamaño de la Cátedra se podían incorporar una enfermera, una médica o una profesora de cocina (Rebollo, 2003).

“Cada periodo de enseñanzas durará seis meses de viaje misional, calculándose una estancia de diez días en cada uno de los pueblos en que se detenga la Cátedra para realizar su cometido. El día de llegada y salida del pueblo se dirá una misa, que oficiará el párroco de la localidad. El último día se organizará una fiesta popular, con canciones populares y bailes regionales” (Bahamonde, 1945).

El Gobierno crea lo que será una de las más importantes iniciativas culturales en España por Ley de 24 de noviembre de 1939, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), como órgano encargado junto a las Universidades, de extender el desarrollo de la ciencia a todos los campos de la cultura, poco más de un año después, se crea el Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, por Decreto de 29 de marzo de 1941, dependiente del CSIC. Dicho instituto será el encargado del funcionamiento de las Misiones Pedagógicas con fecha 4 de mayo de 1942 (García 1989).

Mediante el Decreto de 18 de diciembre de 1953, el Gobierno crea la Comisaría de Extensión Cultural, dependiente del Ministerio de Educación Nacional, asignándole como funciones principales la de integrar bajo su dependencia los distintos servicios que estaban destinados a la extensión cultural en cualquiera de sus distintas vertientes, con el objetivo de mejorar su eficacia. Del mismo modo coordinaba todas las actividades dirigidas a la difusión de los valores de la cultura entre todos los españoles de edad postescolar, tanto a nivel público como privado (BOE nº 19, 1954). Poco tiempo después el 28 de enero de 1954, se planificó dicha Comisaría, con los siguientes servicios: Prensa y Radio Escolar, Ediciones de Cultura Popular y Misiones Pedagógicas o Culturales. El Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, dependiente del Centro Nacional de Investigaciones (CSIC), funcionaba una Sección de Cine Educativo, que formaba parte de las Misiones Pedagógicas, pasando estas a integrarse en la Comisaría de Extensión Cultural, debido a su gran cometido de divulgación y promoción cultural que se desarrollaba en zonas rurales, lo que hacía a la Comisaría más eficaz, a la vez que liberaba al CSIC y al Instituto para que se centraran en su labor de investigación científica (Revista de educación nº32, 1955).

En la Revista de Educación número 100, 1ª quincena de 1959, se recoge una crónica del discurso del que era Secretario General Técnico y Comisario de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacional, Antonio Tena Artigas, en el que pone énfasis en la movilización general de esfuerzos del Estado, el Movimiento, las Diputaciones, los Ayuntamientos, Acción Católica, Sociedades y Casinos en la tarea de la elevación cultural de los españoles. Resaltando especialmente la labor de la Sección Femenina en las zonas rurales, poniendo a través de las Cátedras Ambulantes la pedagogía moderna y la alfabetización en especial, al servicio de los españoles. Así, Tena (1959), señala que “nunca nos cansaremos de repetir que la riqueza de un país son sus habitantes, y que el día que de verdad, seamos treinta millones de personas con un nivel cultural medio y formación profesional especializada, nuestro peso en todos los órdenes será muy distinto”.

Es en 1966 cuando las Misiones Pedagógicas reciben un nuevo impulso, gracias a las medidas recogidas en la Orden de 8 de junio de 1966, que se desarrolla la necesidad de incentivar las Misiones Pedagógicas, en aplicación del Decreto 1122/1966 de 21 de abril, las cincuenta Cátedras Ambulantes pasan a ser Misiones Pedagógicas a cargo de Maestras nacionales (BOE, 1966). Las Cátedras-Misiones Pedagógicas comenzaron a tener su declive a mediados de los años 70, perdiendo su relevancia motivado principalmente por la evolución del contexto social, económico y político, entendiendo que los problemas primarios como la alfabetización, pertenecientes a otra época, habían desaparecido en muchas zonas (Hontañón y Pericacho, 2015).

## Principales Leyes Educativas

### *Ley de 1945.*

El 17 de julio de 1945 el Régimen crea una nueva ley, la Ley de Educación Primaria, que afecta exclusivamente a la enseñanza primaria, cuya finalidad del Estado era volver a la pedagogía tradicional clásica, humanística y cristiana (BOE, 1945). Este tipo de enseñanza rompe con la idea de enseñanza elemental creando gran importancia la educación social, intelectual, confesional, profesional y a la educación física. El objetivo de esta ley era orientar a los alumnos, dependiendo de sus aptitudes, para inclinarse hacia la superior formación intelectual o para seguir la vía profesional en el trabajo del comercio, la industria o actividades agrícolas. Además, con esta ley el estado pretende crear como mínimo una escuela por cada doscientos cincuenta habitantes en cada localidad, las cuales podían ser nacionales, de patronato, de la iglesia o privada (Gálvez, 1994).

También se implanta una enseñanza obligatoria desde los 6 a los 10 años, estableciendo sanciones para quienes incurran en esta norma. Será una educación primaria gratuita aunque las familias más adineradas deberán abonar los derechos de matrícula. Por razones de moral y formativa se separarán las clases por sexo, debido a que las niñas tienen diferentes enseñanzas que los niños.

La escuela se divide en diferentes periodos (BOE, 1945):

- a) Periodo de iniciación, no es obligatorio, y se divide a su vez en:
  - 1. Escuelas maternas, que comprenderán hasta los 4 años.
  - 2. Escuela de párvulos, que se destinan para los niños/as de 4 a 6 años.

El profesorado es exclusivamente femenino, son obligatorias en centros agrícolas e industriales y pueden ser mixtas.

- b) Periodo de enseñanza elemental, se divide en dos etapas, una de carácter general que comprende desde los 6 a los 10 años y otra de carácter especial que sería desde los 10 a los 12 años, los alumnos que acaban a los 10 años se marchan para hacer el bachillerato. Las escuelas se clasificarán en unitarias o graduadas, que a su vez se determinan en completas, incompletas y grupo escolar.
- c) Periodo de perfeccionamiento, que será de los 10 a los 12 años.
- d) Periodo de iniciación profesional, alumnos entre 12 y 15 años. Este tipo de escuelas van orientadas a la enseñanza industrial, agrícola o comercial dependiendo de la población donde se impartan.

Los conocimientos se imparten y organizan en tres grupos cíclicos:

- Instrumentales: En este grupo se incluirían conocimientos de lectura interpretativa, escritura, redacción, ortografía, cálculo y dibujo.
- Formativos: En el segundo grupo abarcaría cuatro puntos.
  1. Formación religiosa.
  2. Formación del espíritu nacional, donde contiene la geografía e historia de España.
  3. Formación intelectual, donde se puede incluir las matemáticas y la lengua nacional.
  4. Educación Física, que comprende los deportes y la gimnasia.
- Complementarios: En este tercer bloque tiene por una parte carácter artístico, como la música, el dibujo y el canto, por otra parte la iniciación a ciencias de la naturaleza, y también tiene carácter utilitario como pre-talleres, trabajos manuales y labores femeninas, como cuidado del hogar y artesanía.

Se suma además que las escuelas pueden ser de tres tipos (BOE, 1945): permanentes, de temporada o ambulantes. Con este tipo de división, en el segundo periodo de escolarización se separaban los escolares a partir de los diez años, cuya aptitud para el estudio demostraban que estaban capacitados para estudiar Enseñanzas Medias y más tarde seguir en la Universidad, el resto de los alumnos, en cambio seguirían estudiando hasta los doce años para luego continuar con una Enseñanza Profesional, con lo que se les negaba el derecho a partir de esa edad tan temprana reanudar estudios universitarios.

Además de las anteriores, se crean diferentes tipos de escuelas dependiendo de sus características (BOE, 1945):

- Escuelas de Adultos, destinadas a mayores que no tengan la enseñanza primaria finalizada. La asistencia a clase para este tipo de personas es obligatoria y las empresas contratantes tienen la obligación de conciliar trabajo y estudios con los trabajadores, en caso contrario tanto empresa como obrero serán sancionados.
- Escuelas Hogar, destinadas a la Infancia desvalida, huérfana o que necesita protección especial.
- Misiones pedagógicas, se trata de actividades culturales para el medio rural mediante exhibiciones teatrales, cine, conferencias, bibliotecas circulantes o discotecas.
- Escuelas de anormales, sordomudos y ciegos, son escuelas especiales destinadas a niños con diversidad funcional. El profesorado se regirá por reglamentos particulares.

- Escuelas al aire libre, educaban a alumnos débiles o pretuberculosos, niños que necesitaban una sobrealimentación o una vida higiénica especial.
- Escuelas reformativas, creadas para alumnos que hubiesen realizado faltas relacionadas con el orden social y autorizada su estancia por el Ministerio de Justicia.

Otro dato a destacar de la presente ley es que dejó muy definido la importancia que tenía la familia en la educación ya que ésta tenía la obligación de proporcionar una educación a sus hijos y la libertad de elegir en qué tipo de centro lo harían (León, 2002).

Analizando la Ley de Educación Primaria de 1945 desde el punto de vista de la escuela rural se puede apreciar que las referencias son bastantes escasas, no es hasta la aprobación del Estatuto del Magisterio, dos años más tarde, donde se localiza su alusión más detallada. Es en el artículo 20 donde se recogen los primeros datos de la escuela rural, en donde se señala que estas escuelas siempre estarán reguladas por maestras, aunque en la realidad nunca fue así, ya que se publicaron decretos y órdenes en los cuales permitían a los hombres ejercer en escuelas mixtas. En el artículo 73 agrupa el funcionamiento, el gobierno y el análisis de la escuela unitaria, recoge además el trabajo de las instrucciones auxiliares que excluyeron de la escuela rural (Collado, 2015). A pesar de que en la presente Ley hacía referencia expresa en la que todos los pueblos que tuvieran más de 250 habitantes deberían de tener escuela, la realidad fue muy distinta, la escuela rural del franquismo creó “una escuela rural manifiestamente decimonónica, arcaica y en muchos aspectos inferior a la escuela urbana” (Feu, 2005).

El franquismo cambió el papel de las escuelas republicanas por unas escuelas rurales decimonónicas, donde el patriotismo era su prioridad y donde la imagen de dichas escuelas tomó un reconocimiento de inferioridad desde el punto de vista de su cultura.

#### *Ley de 1949.*

Siguiendo la tarea de erradicar el analfabetismo que en los años 1940 era de un 23,2% y en 1950 de un 17,3, llegando a disminuir en 1960 al 12,7 %, se precisa que el nivel cultural de la población se eleve. Se crean cursos para trabajadores con inquietudes sociales, de ellas salieron alumnos capaces de resolver mediante negociaciones los conflictos de las clases sociales. Se formaron equipos de asesoramientos para dar origen a un sistema de formación profesional (Martí, 2006).

Con ley de 16 de julio de 1949 se promulgan las Bases de la Enseñanza Media y Profesional, enseñanza necesaria para profesionalizar las áreas de la industria, agricultura y otras actividades sin tener la necesidad de realizar el Bachillerato universitario (BOE, 1949). Esta ley tenía un carácter

social pues de lo que trata es de dignificar a la clase obrera mediante la capacitación y preparación para influir en las políticas del estado a través de la enseñanza media (Bravo, 2015).

La Enseñanza Media y Profesional es la modalidad que además de preparar a los alumnos una formación humana y a los escolares más preparados acceder a los estudios superiores, su principal objetivo es (BOE, 1949):

- Que la Enseñanza Media la realicen el mayor número posible de alumnos.
- Instruir mediante prácticas la técnica profesional más moderna.
- Preparar a los escolares para que puedan ingresar en Escuelas y Centros técnicos.

Los Centros de Enseñanza Media podrán ser del Estado creados por el Ministerio de Educación Nacional con la colaboración de Diputaciones, municipios y por otra corporaciones públicas, o bien, pueden ser centros no estatales. Estos centros se crearán en base a las necesidades y peculiaridades de la vida y de la economía de cada zona del territorio Español y desarrollarán las siguientes enseñanzas (BOE, 1949):

- Bachillerato de especialidad profesional.
- Cursos de carácter monográficos que serán teóricos y prácticos especializados para productores.
- Servirán para aumentar el nivel técnico y cultural de la comarca que lo imparta.

El objetivo de este tipo de enseñanza era llevar el Bachillerato a la población industrial y agrícola, crear un sistema pedagógico que alcanzara sus facultades intelectuales, físicas y morales, en un proceso mediante el cual aprendieran a discurrir, a pensar, a escribir y a hablar en un bachillerato que duraba cinco años en el cual se mezclaba la teoría con la práctica y las técnicas de profesionalización, y así eliminar las lagunas pedagógicas que existían en el ámbito rural (Sánchez, 2012).

A pesar de estas dos leyes desarrolladas durante la posguerra, para algunos autores, el período comprendido entre 1939 y 1951 del que fue Ministro de Educación Nacional José Ibáñez Martín, supuso además de un freno drástico en materia educativa de los avances durante el breve período republicano, un retroceso de más de cuarenta años en materia pedagógica (Navarro, 1990).

### *Ley de 1953.*

La Ley de 26 de febrero de 1953 de Ordenación de la Enseñanza Media entró en vigor bajo el mandato del ministro Joaquín Ruíz Giménez, fue una ley muy diferentes a las anteriores ya que se

preocupaba más por la calidad de su enseñanza que las anteriores, era una ley ideológica y confesional. Tenía unas pretensiones de cambio laboral y cambio entre clases sociales (Lorenzo, 1998). Su objetivo es proponer un bachillerato con otros esquemas y contenidos didácticos y científicos, incluía innovaciones en lo relacionado por aspectos didácticos y pedagógicos en la disciplina del aprendizaje y de la formación de los profesores (Sarmiento, 2007). Esta ley se preocupó que la educación básica de grado elemental en la enseñanza media fuese del mayor nivel posible. La educación se generalizó hasta los escolares con 14 años, y se establece dos tipos de bachilleratos (BOE, 1953):

1. Bachillerato Elemental, constaba de cuatro años y se accedía a través de una prueba llamada Ingreso. Para acceder al Bachillerato Superior tendrían que acceder a una reválida elemental.
2. Bachillerato Superior formado por dos cursos (quinto y sexto) donde se podía optar a Ciencias y a Letras. En quinto curso las alumnas tenían una asignatura adicional “Hogar”. A continuación habría que hacer la Reválida Superior, que una vez superada esta prueba se obtendría el “Título de Bachiller”. Por último se realizaría un último curso, el Preuniversitario, que una vez finalizado se pasaría a la Prueba de Madurez que daría el acceso a la universidad.

Todas las pruebas que se ejercían para acceder a cursos superiores se realizaban en centros públicos, donde los alumnos debían presentarse de forma adecuada con trajes de chaqueta y corbatas (BOE, 1953).

Empieza la modernidad en la forma de organización en el ámbito de la educación, con respecto al personal docente, empieza a existir los Catedráticos numerarios que deberá ser licenciado y tiene un escalafón propio; Profesores Especiales que imparten lenguas modernas, trabajos manuales, educación física y enseñanzas artísticas y del hogar; Profesores Adjuntos dedicados a enseñar materias fundamentales y tienen como tarea ayudar como docente a los Catedráticos numerarios; Ayudantes que se encargarán de las clases prácticas y sus sueldos serán abonados por el centro donde imparten las clases; profesores de religión siendo considerados al mismo nivel que los Catedráticos numerarios. Existen Centros oficiales denominados Institutos Nacionales de Enseñanza Media y Centros no oficiales como Colegios autorizados elementales, Colegios reconocidos superiores y Colegios autorizados superiores; con referencia a exámenes se establecen diferentes pruebas, nuevas titulaciones y convalidaciones para diferentes enseñanzas (BOE, 1953).

La Ley de 1953 se preocupó para que todos los centros oficiales y no oficiales ejercieran la educación católica, la enseñanza debía de ser ajustada al principio del dogma y moral de la Iglesia Católica, lo aclara en su artículo 26 "El Estado español garantiza la enseñanza de la religión católica



como materia ordinaria y obligatoria en todos los centros docentes, sean estatales o no estatales, de cualquier orden o grado. Serán dispensados de tales enseñanzas los hijos no católicos cuando lo soliciten sus padres o quienes hagan sus veces. En las escuelas primarias del Estado, la enseñanza de la religión será dada por los propios maestros. Se dará también, en forma periódica, por el párroco o su delegado por medio de lecciones catequísticas. En los centros estatales de enseñanza media, la enseñanza de la religión será dada por profesores sacerdotes o religiosos y, subsidiariamente, por profesores seculares nombrados por la Autoridad civil competente a propuesta del ordinario diocesano. En las Universidades y en los Centros a ellas asimilados, se dará por eclesiásticos en posesión del grado académico de doctor, obtenido en una universidad eclesiástica, o del equivalente en su orden, si se tratase de religiosos".

## **Programas de Radiotelevisión educativa, las Casas de la Cultura y El Teleclub**

*La Revista Educación*, publicaba tres trabajos de Bousquet, en los que reflexiona sobre la finalidad de la televisión en las aulas, aspirando a mejorar las condiciones laborales de los maestros y las técnicas didácticas, donde todo el mundo pudiera adquirir fácilmente la instrucción de tipo secundario y pudiéndose eliminar la diferencia entre lo urbano y lo rural (González, 2012).

Entre 1946 y 1959, la UNESCO, a través *del Programme of Fundamental Education* (Watras, 2010), había insistido en introducir técnicas audiovisuales como la radio o la televisión educativa para mejorar la alfabetización de dichas regiones (Watras, 2010), principalmente como alternativa para evitar la dificultad de suministrar libros de textos en diferentes regiones desfavorecidas.

“La verdadera enseñanza moderna no es la que opone la imagen a la escritura, sino la que las integra en un mismo fin de formación de la inteligencia, es un proceso sintético caracterizado por el paso constante de un sistema a otro... Sólo bajo esta condición se evitará que la unidad de la humanidad se divida en pueblos educados, únicos depositarios del logos y en pueblos instruidos, o más bien condicionados” (Maheu, 1974).

Junto a la televisión, la radio, las casas de la cultura y los teleclubs, durante la dictadura franquista, se desarrollaron una serie de equipamientos culturales llamados de “proximidad”, por Jesús Cantero. Todos tenían una característica común, estaban controlados por el Gobierno Central, a través del Ministerio de Información y Turismo, Ministerio de Educación Nacional y posteriormente de Ministerio de Cultura (González, 2012).

### *La Radiotelevisión.*

El Ministerio de Educación Nacional aceptó algunas propuestas de organismos internacionales como la UNESCO (González-Delgado y Groves, 2017), de la que formaba parte desde el 30 de enero de 1953. Esta organización venía esforzándose en llevar a diversas zonas del planeta, especialmente zonas rurales la televisión educativa como solución a las deficientes infraestructuras en dichas zonas (UNESCO, 1955). La UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE, utilizaban los sistemas educativos como herramientas de modernización, por tanto, la Televisión Educativa en España se encuadró dentro de los planes de dichas organizaciones para tratar de avanzar en la mejora de las condiciones de vida de los países en desarrollo, entre los que estaba España (Cain, 2017). Los medios de comunicación eran fundamentales para aumentar la productividad nacional en España (García, 1963).

El 28 de octubre de 1956 empiezan las emisiones regulares de Televisión Española, con apenas tres horas de emisión. El contexto social inmerso en una falta de interés provocado por la deficiente cobertura de señal, la escasez de programación y por el elevado coste del aparato receptor, sumado a la finalidad principal de las primeras emisiones de televisión que no eran otras que las de hacer propaganda del régimen para llevar a todos los rincones del país la ideología patriótica (Montalbán, 1973).

La programación de televisión que se emitió durante el primer año 1956-57 fue principalmente el NO-DO<sup>4</sup>, el noticiario, el tiempo, la emisión de alguna obra de teatro, alguna serie como “Los Tele-Rodríguez”, partidos de fútbol, emisiones deportivas como los juegos olímpicos sindicales, corridas de toros, el primer Telediario en Noviembre de 1957 y documentales prestados por la embajada de EE.UU. Más tarde se aumenta la programación a cuatro horas, dedicando dos horas a la programación infantil en fines de semana (Montalbán, 1973).

En cuanto a educación se refiere, en 1958 empieza a ofrecer algunos programas didácticos. Un total de ocho programas diferentes se pudieron ver en las pantallas de los televisores ese año, como Aula TV, clases de idiomas, especialmente francés e inglés, creadas por el Instituto Mangold, y que se emitían durante media hora en días alternos, martes, jueves y sábado. Francés a las 21 horas y lunes, miércoles y viernes e inglés a la misma hora (Ossenbach y Groves, 2013; Antona 2014). El objetivo era adelantar en la revista las clases que iban a ser emitidas en días posteriores, esto sucedería durante todo el año 1958. Así, este mismo año se emite durante los meses de junio y julio, un programa para niños llamado “Televisión escolar”, en colaboración con la Biblioteca de Iniciación Cultural de la Comisaría de Extensión Cultural.

En 1959 empieza a emitirse “Universidad TV”, según la revista Telediario del 2 de noviembre de 1959, en un artículo-entrevista a Luis de Sosa, autor del programa “Es una idea magnífica que los catedráticos puedan estar en el salón de cada uno de sus alumnos”. Además, en este mismo año, continúa la emisión de Aula TV, doblando su duración.

En 1961 el programa “Escuela TV”, durante el verano y con emisión de tarde, ofrece contenido pedagógico, iniciando al mundo profesional, fontanería o tornero. Su duración era de treinta minutos. En 1962, se emite “Academia TV”, con contenido pedagógico y con emisión de tarde, de 18:00 a 18:30 media hora de duración.

---

<sup>4</sup>Noticiarios y Documentales del régimen franquista que se empezó a proyectar en todos los cines de España y las Colonias a partir de 1975. BOE, 1942.

En 1963, se estableció el primer modelo de televisión educativa asignada por el Ministerio de Educación Nacional mediante el Centro Nacional de Enseñanza Medio por Radio y Televisión, conocido como Bachillerato RTV (Goodson y González, 2019). El objetivo más importante a tener en cuenta sobre esta iniciativa es que integra el principio de igualdad de oportunidades, no creado como un recurso simple para difundir el discurso patriótico del régimen. España acogió de forma positiva este recurso, de hecho, la UNESCO ya había insistido firmemente en la necesidad de utilizar la televisión como forma de combatir el analfabetismo. Años antes de su creación, ya la UNESCO había creado diferentes estudios sobre el uso de la televisión educativa en zonas rurales de otros países (Groves, 2017).

Hay que tener presente que la recepción del contenido de los programas culturales y pedagógicos que eran emitidos por la televisión pública, difícilmente llegarían a las zonas rurales, debido a la escasez de unidades de receptores que había en los pueblos y a la cobertura de la señal de televisión que, no se completaría hasta 1964 (Ruano, 2006). Prácticamente los beneficiarios de la programación cultural se puede decir que eran pertenecientes a clases medias o altas que no necesitaban de dichos contenidos por su posición privilegiada (Blázquez, 2001). No sería hasta principios de los años 60 con la creación de los teleclubs principalmente en las zonas rurales, donde llegarían los contenidos televisivos culturales a una masa más amplia de población rural (Camarero, 2009).

La utilización de la televisión educativa en el franquismo, sirvió como medio de aplicación de políticas curriculares transferidas desde organismos supranacionales como la UNESCO, orientados a la iniciación de los procesos de modernización educativa en España (Groves, 2017).

Los programas de educación pública a distancia en España tienen su origen en 1960, el gobierno autoriza a establecer nuevas formas o modalidades de centros docentes y de estudios, fundamentalmente destinados a atender pedagógicamente a la población dispersa en núcleos rurales de difícil acceso y como una demanda en materia de educación que la sociedad exigía. Los fuertes movimientos migratorios y el aperturismo del mundo rural, tenía como resultado un aumento del número de alumnos que no encontraban respuesta en el sistema tradicional, es decir, se convierten en “alumnado libre”, en aquella época este tipo de alumnado asciende al 30% del total (Jabonero, López, Núñez y Souto, 1994).

El Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión se crea en 1963, bajo la dependencia de la Dirección General de Enseñanza Media, “para atender del mejor modo posible, la educación de esos alumnos libres, en tanto en cuanto se habiliten los numerosos edificios escolares

necesarios para albergarlos e igualmente para cuidar de la formación de los que, por razones geográficas, o de cualquier otra índole, no pudieran en absoluto frecuentar los establecimientos de enseñanza” (Decreto 1181/1963 de 16 de mayo. BOE, 1963). En el programa de formación se podían distinguir varios tipos de alumnos, libres dependientes del Centro Nacional, libres integrados en grupos colectivos y oyentes no sometidos a intervención del Centro Nacional. La inscripción de los alumnos era gratuita y académicamente los cursos tenían validez, para ello los estudios tenían que estar verificados y someterse a las normas requeridas de la enseñanza libre. El Centro Nacional estaba habilitado para expedir certificados de acreditación previo examen de aptitud de las materias correspondientes a cada curso (Souto, 1994).

Según el artículo sexto, la difusión y articulación de los programas dependían del Ministerio de Información y Turismo a través de las emisoras de radio y de la red de televisión dependientes del mismo (Decreto 1181/1963). Las enseñanzas se empiezan a emitir en una primera emisión durante el curso escolar 1963-64, con dos cursos, ampliándose en el curso académico 1964-65 a los cuatro cursos que comprendía el Bachillerato Elemental, conforme a lo dictado en el Capítulo VII de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953.

El Decreto 2732/1968 de 31 de octubre, el Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión pasa a ser el Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia, el cual, año tras año fue ampliando su oferta educativa con nuevos cursos destinados a la obtención del Graduado Escolar para jóvenes que habían superado los 14 años, curso para obtención de EGB para adultos, cursos de idiomas, cursos de Formación Profesional, etc. Unos 250.000 alumnos se beneficiarían de dichos cursos (Blanco, 1994).

#### *La red Nacional de Teleclub.*

Los teleclubs empezaron a funcionar en España como vehículos de transmisión ideológica del régimen, a la vez que hacían el servicio público de satisfacer y facilitar la recepción de programas de televisión en núcleos rurales económicamente deprimidos, en donde la televisión aún no había llegado. Con el paso del tiempo sus fines se fueron ampliando, con aportaciones culturales, música, juegos o teatro (Cantero, 2001).

Vázquez (1977) señala que, allí donde no llegó el libre albedrío consumista del público, llegó el Ministerio de Información y Turismo, con la creación de los teleclub, conducidos por monitores. Es decir, la influencia del régimen a través del Ministerio, llegaría a todos los rincones del país, a través de la televisión, y en aquellos lugares que por su frágil condición económica y dispersión geográfica, generalmente zonas rurales, se puso en marcha una Red Nacional de Teleclubs, llevada

a cabo por la Junta Central de Información Turismo y Educación Popular (JCITE). Entre 1964 y 1965 se instalaron más de 330 teleclubs repartidos por toda la geografía nacional, había que tener en cuenta que la ratio de televisores por cada cien familias en poblaciones de menos de 3000 habitantes era de 0,55, mientras que en zonas urbanas era de 5,6 por cada cien familias. Desde el primer Teleclub inaugurado en España en Matilla la Seca, provincia de Zamora el 25 de noviembre de 1964, más de 4.500 teleclub se extendieron por toda España (Burguera, 2017).

Dumazedier (1956) resume así la evaluación realizada por UNESCO, los efectos de los teleclubs:

“Los teleclubs son un nuevo tipo de centro recreativo. En las regiones rurales, su poder de atracción supera al de los demás organismos que funcionan en la actualidad. En poco tiempo han mostrado ser un factor de fomento de la cooperación, ofrecen a los obreros y pequeños agricultores, múltiples ocasiones de expresar su personalidad y un marco permanente de diversión y de progreso cultural para los jóvenes. Merced a los teleclub, el público de las zonas rurales dispone ahora de un medio adecuado de promover su integración en la civilización moderna, que permitirá ampliar sus horizontes” (p.17).

#### *Casa de la cultura.*

Las casas de la cultura fueron las descendientes de las bibliotecas, a otro nivel de importancia, venían teniendo presencia en España desde los años veinte. Se puede decir que surgen como centros públicos al estilo de las asociaciones privadas, que habían venido funcionando durante los últimos siglos, herederas de la ilustración y los ateneos que desarrollaron su actividad a mediados del siglo XIX, como la Sociedad Económica de Amigos del País, ateneos en todas sus variantes, burgueses-liberales, populares, obreros-libertarios, las Casas del Pueblo, los Casinos Populares, las Universidades Populares, etcétera.

Es en 1955 cuando el Ministro de Educación Nacional, Joaquín Ruíz Jiménez, se refirió a las Casas de Cultura como, “han de ser el hogar donde toda inquietud de legítimo conocimiento tenga su asiento”. En 1956, la Dirección General de Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Educación y Cultura, dicta el Decreto de 10 de febrero por el que se reglamenta la creación de un Patronato dotado de unos Estatutos, publicados en el BOE, se conciben las Casas de la Cultura, como establecimientos públicos, producto de la colaboración del Estado, las provincias mediante sus diputaciones y los municipios, en los que recaía el gobierno de dichos Patronatos, a través de las Autoridades Locales y de las Asociaciones Culturales de la Provincia, todas ellas bajo la dirección técnica de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, a fin de homogeneizarlas todas. Los fines que se recogían en el Decreto de creación de las Casas de la Cultura, eran la de “desarrollar una labor de formación cultural, mediante la celebración de conferencias, exposiciones, conciertos,

recitales, teatros, proyecciones educativas, visitas de interés cultural, artístico o histórico, etcétera” (BOE nº60, 1956).

En 1957, se aprueba un Decreto de Creación del Ministerio de Educación Nacional, por el que se reglamenta la creación y funcionamiento de las Casas Municipales de Cultura, como consecuencia del auge, interés y demanda que ocasionaron en diversos municipios (BOE nº84, 1957).

Las Casas de Cultura supusieron a los entornos rurales la preservación de la cultura local, pues las comunidades rurales carecientes de salas como teatros, cine o conciertos tomaban esta institución para la realización de dichos ejercicios. Además, posibilitaban la inclusión de toda la población fomentando la formación y nuevas posibilidades de acceso a diferentes destrezas.

## **Primeros programas de Construcciones escolares**

En la historia educativa de España se tiene que citar como destacables varios períodos en los que el Estado desarrolló grandes programas de construcción de escuelas. El primero se podría situar durante la Dictadura del General José Antonio Primo de Rivera (1923-1930), el segundo durante la Segunda República Española (1931-1936) y el tercero en la época que nos ocupa, la Dictadura del General Francisco Franco (1939-1975) (Peralta, 2006).

Con la llegada de la Guerra Civil y la penosa posguerra, entre 1939 y 1951, apenas se acometieron construcciones escolares (Lázaro, 1975). El Nuevo Régimen mediante la Ley de Educación Primaria de 1945, se recogía la indicación por parte del Estado de estimular la creación de escuelas por sí mismo o en parte por los Ayuntamientos. El Artículo 17 de la citada ley dice: “El Estado estimulará la creación de escuelas, y las creará por sí mismo si fuere necesario, hasta alcanzar en cada localidad un número no inferior de una por cada 250 habitantes” (Ley de Educación Primaria 1945).

Los edificios escolares que existían en 1946 seguían regulados por normas legislativas con antigüedad de más de diez años, entre ellos la Orden Ministerial de 28 de julio de 1934 y la del 18 de febrero de 1936 y el Decreto de 15 de junio de 1934 y el decreto de 7 de febrero de 1936. Según estas normas, el Estado o los municipios subvencionados por el Estado y con la ayuda de los ayuntamientos, tenían plena capacidad para efectuar la construcción de los edificios escolares. Cuando los edificios los construían los municipios eran los arquitectos del consistorio los encargados de realizar el proyecto y el presupuesto, mientras que si los edificios los ejecutaba el Estado dicha labor las ejercían los arquitectos escolares, aunque todos los proyectos se derivaban al MEC. El gran problema de la construcción de una edificación escolar nueva surgía a la hora de proveer de materiales pedagógicos y de mobiliario, pues esto daba lugar a magníficas escuelas por fuera aunque vacías en su interior (Collado, 2015). Así, durante los años 1948 y 1949 hay una tendencia a aumentar escuelas rurales en las grandes zonas olvidadas, se crean tanto escuelas unitarias como mixtas (Collado, 2015).

En 1949, se aprueba un Decreto Ley sobre Construcciones Escolares, especificando que el Estado tendría que construir en cinco años 30.000 escuelas, pero debido a la falta de presupuesto no se pudo llevar a la práctica. Según apunta Lázaro (1975), las cifras oficiales que se recogen de creación de escuelas entre 1939 y 1951, serían 17.218, tarea que se supone imposible y que seguramente se deba a construcciones llevadas a cabo durante la República y que no hubieran empezado a funcionar. En 1953 se promulga la Ley de 22 de diciembre de 1953, por la que el Estado, las Juntas Provinciales y los Ayuntamientos mediante convenio de forma descentralizada.



En el período de 1951-1955, se apunta una ligera mejoría atribuible a dicha ley, se construyen 5.573 escuelas oficiales, con lo que la Ley de 1953 es acreedora de una amplia mención (Lázaro, 1975).

No sería hasta 1956, mediante la Ley de 17 de julio, con el Plan Quinquenal de Construcciones Escolares entre 1956-1961, donde el gobierno habilitaría 2.500 millones de pesetas para la construcción en cinco años de 25.000 escuelas más la adecuación de otras 17.000 cuyos locales eran deficientes, por lo que el número ascendía a 42.000. Este proyecto se definió en 1957 con la creación de la Junta Central de Construcciones Escolares, mediante el Decreto de 22 de febrero, con la “misión de encauzar, dirigir e inspeccionar la gestión de las Juntas Provinciales” (BOE, 1957). Según datos oficiales se construyeron durante siete años 22.788 escuelas y 18.053 viviendas de maestros (Peralta, 2006).

Según publica el Ministerio de Educación Nacional para la construcción de escuelas unitarias en el medio rural (Plan Nacional de Construcciones Escolares 1957), las escuelas se construirían en lugares planos, con posibilidad de tener aguas subterráneas y fácil evacuación de residuos. Tendrían una zona edificada para el aula en sí, de no menos de diez metros de largo por seis de ancho y capacidad para cuarenta alumnos. Dispondrían de una zona no edificada como zona de juegos al aire libre, que se podría utilizar como aula abierta y futura zona deportiva (Viñao, 2018).

Fernando (1976) señalaba que el Ministerio de Educación de la época no manifestaba interés por problemas infraestructurales que mostraba la escuela rural, a pesar de que la mayoría de españoles se reunía en ella.

## **Creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria**

La creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) en 1958, (Decreto de 25 de Abril, BOE 15 de mayo) muestra la voluntad del Régimen por modernizar el sistema educativo español, además de diseñar cursos y seminarios dirigido al personal docente y directivo de la enseñanza primaria, el centro llevó a cabo varias experimentaciones con nuevas técnicas pedagógicas y programas didácticos, así como programas de Orientación Institucional y de Evaluación (Escolano, 2010). Otro cometido del centro era la labor orientadora a los Centros de Orientación Pedagógica, agrupaciones comarcales o de distrito, en donde los maestros circunscritos en ellas intercambiaban experiencias educativas con el objetivo de optimizar el rendimiento escolar, para ello se reunían trimestralmente. Estos centros estaban bajo la supervisión temática del CEDODEP y eran coordinados por inspectores de educación (MEC, 1969). El Centro mediante la divulgación de la revista Vida Escolar, que distribuye gratuitamente por las escuelas de todo el país, proporciona a los maestros el conocimiento de nuevas influencias pedagógicas y programaciones didácticas con el afán de mejorar la enseñanza primaria.

Aunque ya venía funcionando desde 1954, gran parte de los equipos directivos del CEDODEP estaban formados por inspectores de enseñanza primaria, hecho que hace destacar la gran labor de dichos docentes en desarrollar programas de modernización en la escuela, que llevó a cabo la Administración Educativa del Régimen desde que se inició el período tecnocrático (Puelles, 2009). Según Escolano (2010), el tradicionalismo pedagógico y la dinámica de industrialización del país eran incompatibles, por lo tanto exigían una nueva escuela más acorde a las corrientes pedagógicas dominantes en los países en proceso de desarrollo.

Con el Proyecto Regional Mediterráneo (1963) bajo la supervisión de la OCDE, se redacta un informe objetivo sobre la necesidad educativa española, asociando directamente el sistema educativo con el desarrollo económico (Ministerio de Educación, 1963). Más tarde llegarían una batería de innovaciones pedagógicas de la mano de la red CENIDE (Hernández, 2002), en colaboración con las Universidades, la UNESCO, el Banco Mundial y la Fundación Ford.

## Conclusiones

La evolución que se puede apreciar en la modernización de la escuela rural en la España que alcanza hasta los años sesenta, podría decirse que marcha en concordancia con la de la propia sociedad española (Hernández, 2000). La España de la posguerra y de la autarquía es una España eminentemente rural. Según Hernández (2000), al Régimen por distintas razones de toda índole, le interesaba una España que acentuase su ruralidad, a modo de refugio, de mirar a sus orígenes, a su esencia, a su espiritualidad, llegando incluso a afirmar que el mal de la pedagogía española de la primera parte del siglo XX, procedía de las importaciones pedagógicas del extranjero, de la admiración y deslumbramiento de la cultura urbana, y no haber mirado a su núcleo, a la escuela rural, a la cultura de la aldea. Pero la España Franquista no fue un país impermeable a las corrientes culturales y científicas internacionales, aunque pudiera parecerlo, existió una porosidad de transmisión de información que sería utilizada por el Régimen de acuerdo a sus propios fines (Delgado, León, Martín y Sánchez, 2017). Al mismo tiempo diversos estudios demuestran que desde los primeros años del Nuevo Régimen, hubo intentos de importar modelos educativos destinados a modernizar el sistema escolar de la Nación (Gómez y Romero, 2006; Mateo, 2011).

A lo largo de más de veinte años que dura el período en el que he enfocado el presente trabajo, son numerosos los proyectos nacionales surgidos para intentar paliar el bajo nivel cultural de la población española, especialmente los destinados a combatir el analfabetismo de las zonas rurales, como el de las Misiones Culturales destinadas para todos, niños, jóvenes y adultos. A partir de la Ley de Educación Primaria de 1945, se incide en la necesidad de un Certificado de Estudios Primarios y la necesidad de completar la enseñanza primaria a todos los que no la hubieran logrado por cualquier motivo, se empieza a ligar progreso económico y educación. A mediados de siglo, un significativo número de importaciones pedagógicas se producen a nivel mundial, auspiciadas por organismos supranacionales como la OCDE y la UNESCO, el Régimen empezó a dar muestras de apertura y de adopción de algunas propuestas pedagógicas y recomendaciones de estos organismos. Se creaba la Junta Nacional de Alfabetización en 1950, con la que se pretendió una amplia y rápida campaña de alfabetización logrando alfabetizar a casi dos millones de españoles entre 1950 y 1970 (López 2016). Al mismo tiempo el Régimen apuesta por un amplio programa de construcciones escolares, a través de la Junta Central y las Juntas Provinciales de Construcciones Escolares, que es recogido en el Plan 1956-1961 de Construcciones Escolares, acordando entre el Gobierno, Diputaciones y Ayuntamientos, la necesidad de construir o renovar unas 42.000 aulas. Paralelamente se inicia uno de los cambios sociales más drásticos en la sociedad rural en toda su historia, debido a la liberalización económica de 1959, que provocó un rápido trasvase de población rural a los barrios de las grandes ciudades y polos industriales, así como hacia otros países

Europeos, en búsqueda del progreso económico. Debido a esto, el Régimen vuelve a dar un giro en su defensa del mundo rural y es sustituido por las aspiraciones de modernidad, de lo urbano, de lo industrial. Como consecuencia de ello, se inicia un proceso de desmovilización del mundo rural y de su escuela. Las organizaciones supranacionales como el Banco Mundial, la UNESCO y la OCDE, entre otras, presionan a España para que de un modo urgente acometa reformas para adecuar la educación del país a los nuevos tiempos.

Con la creación de los Centros de Documentación y Orientación Didáctica (CEDODEP) en 1958, se lleva a cabo un ambicioso plan para reducir el analfabetismo, dirigidos a obtener datos que se acerquen a países de nuestro entorno, así como a modernizar la educación primaria, mediante actividades de documentación, experimentación, investigación y orientación. Mediante la creación del CEDODEP, el Régimen expresa la voluntad modernizadora de la administración educativa.

A partir de la llegada de la televisión y de la creación del Centro Nacional de Enseñanza Media de Radio y Televisión, se empiezan a llevar a cabo programas de Televisión Educativa que le sirvió al franquismo para aplicar a su modo, políticas educativas transferidas desde organismos internacionales, que favorecieron una paulatina modernización educativa del país.

Por todo ello, se puede decir que a pesar de que el Régimen franquista, durante los primeros años mantuvo una escuela rural desatendida de servicios fundamentales fiel reflejo de la sociedad rural donde se inscribe, aislada y olvidada, hizo un esfuerzo por alfabetizar a la población y de modernizar un sistema educativo que empezará a florecer con la llegada de la Ley General de Educación de 1970.

## Bibliografía

- Aguado, A. (2014). Sección femenina. La mujer dentro del franquismo. Los ojos de hipatía, *Revista sociocultural desde Valencia*. Recuperado de: <https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/seccion-femenina-la-mujer-dentro-del-franquismo/>
- Alagón, J.M. (2017). Alejandro de la Sota y su aportación a los pueblos de colonización de la cuenca del Ebro (1941-1946). *Revista de Arte, Norba*, 37(1), 279-309.
- Blanco, J., Aranguren, I., Núñez, A., Souto, E. (1994). La educación abierta y a distancia en España. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Burguera, M. (2017). Género y subjetividad en la España del siglo XIX. *Serie V Historia Contemporánea. Revista de la Facultad de Geografía e Historia*, 29, 253-290.
- Canales (2013). La modernización del Sistema Educativo Español. *Revista Pedagogía, Bordón*, 65(4), 105-118.
- Cruz, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas*, 8(1), 35-62.
- Escolano, A. (2010). Discurso Ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el Franquismo. *Historia de la Educación*, 8(0), 11-16.
- FAO, (1960). *El estado mundial de la agricultura y la alimentación*. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/a-ap648s.pdf>
- Ferraz, M. (2010). La educación como instrumento de control y sometimiento durante la dictadura franquista. *Fundación Dialnet*, 1(29) 83-110.
- Feu, J. (2003). La escuela rural en España: apuntes para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 5(327), 90-94.
- Figuerola, M. (1999). *La transformación del turismo en un fenómeno de masas*. La planificación indicativa (1950-1974). Madrid, Civitas.
- García, E. (2016). La Educación de adultos en España durante el periodo azul. Del triungo militar a la ley general de Educación (LGE) de 1970. *Historia y Memoria de la Educación*, 5, 441-467.

- García, I. (2017). Estrategias didácticas innovadoras en la enseñanza de las ciencias. Estudio de caso: los maestros del Patronato de Educación Rural de Valencia (1958-1985). *Enseñanza de las ciencias*, 35(2), 109-126.
- Gómez, C. y Luque, E. (2007) Modernización agraria, modernización administrativa y franquismo. El modelo educativo y administrativo del Servicio de Extensión Agraria (1955-1986). *Areas*, 26, 131-149.
- González-Delgado, M., Groves, T. (2017). La enseñanza programada, la UNESCO y los intentos por modificar el currículum en la España desarrollista (1962-1974). *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 73-100.
- Hernandez, J.M. (1987) Un significado ejemplo de depuración cultural: Claudio Sanchez Albornoz. *Historia de la Educación*, 6(0), 409-412.
- Hernández J.M. (2000). La Escuela Rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, 1(1), p. 113-136.
- Hervieu, B. (1996). Los campos del futuro. *Serie Estudios*, 1(48), 118-198.
- Hidalgo, A. M. (2015). La educación rural en España en la década de 1950: La UNESCO y los principios educativos del Régimen Franquista. *Educación en Revista*, 1, 113-115.
- Igelmo, J. (2019). *Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica: circulación, recepción y concreción en la práctica*. Salamanca, FahrenHouse.
- Jurado, J. (2015). *Estrategias de legitimación de la dictadura franquista a través de los medios audiovisuales (1936-1975)*. Universidad Carlos III, Madrid.
- Lázaro, E. (1975). Historia de las construcciones escolares en España. *Revista Educación*, 240(2), 114-126.
- López, A.M (2019). *La Junta Nacional contra el analfabetismo (1950-1970): un análisis documental*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio>
- Mayordomo, A. (1985). El magisterio Primario en la política educativa de la posguerra (1939-1945). *Sociedad Española de Pedagogía*, 7(0), 263-271.
- Moar, F. (2018). La digna adecuación a la actualidad de las escuelas unitarias del franquismo. El ideal Gallego. Disponible en: <https://www.elidealgallego.com/articulo/area->

metropolitana/digna-adequacion-actualidad-escuelas-unitarias-franquismo/20180609233314375439.html

- Moradiellos, E (2000). *La España de Franco (1939-1975) política y sociedad*, Madrid, Síntesis.
- Moreno, M. (2003). La política Religiosa y la Educación Laica en la Segunda República. Pasado y Memoria. *Revista de Historia Contemporánea*, 2(0), 83-106.
- Negrín, O. (2018). Juan Millares Carló, profesor grancañario de Segunda Enseñanza, una carrera truncada por la depuración franquista. *Anuario de Estudios Atlánticos*, 64(0), 5-10.
- Ortega, R. (2004). Política agraria y propaganda institucional en la década de 1950. *Estudios de Historia Agraria*, 17, 664-658.
- Párraga, C. (2010). Educación durante el Franquismo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 11, 1-16.
- Parreño, R. (2016). *Arquitectura en Elche: 1939- 1979*. Universidad de Valencia. Riunet.
- Pires, L. E. (1999). *La regulación económica en las dictaduras: el condicionamiento industrial en España y Portugal durante el siglo XX*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Rabasco, P. (2010). La educación en los poblados del instituto nacional de colonización: Técnica, Moral y Género. La cátedra Francisco Franco. *Revista Bibliográfica y ciencias sociales*, 15(880), 742-798.
- Rabazas, T., Ramos, S. (2007). Mujeres e instrucción rural en el desarrollismo español. *Historia de la Educación*, 26, 221-256.
- Rebollo, M. P. (2005). *Viaje al centro de ninguna parte: Historia de las Cátedras Ambulantes*. Zaragoza.
- Riquer, B. (2010). La dictadura de Franco. *Crítica Marcials Pons*, 1, 247-248.
- Roig, O. (2012). *La institución Educativa Española desde la postguerra hasta la transición. Iglesia y Tecnología*. Bellaterra. Barcelona.
- Ruano, S. (2007). Cultura y televisión: una controvertida relación. *Revista de Comunicación y Educación*, 28, 177-182.
- Serrano, A. (2007) *La escuela rural*. Editorial Escuela Española. Madrid.

- Silvestre, J. (2000). Aproximaciones teóricas a los movimientos migratorios contemporáneos: Un estado de la cuestión. *Historia Agraria*, 21, 158.
- Sudriá, C. (1991). *La economía española del siglo XX*. Barcelona, Ariel.
- Sánchez, E. (2008). *Autarquía y asistencia exterior: las empresas francesas y el INI de Suanzes, 1941-1963*. Barcelona.
- Santamaría, R. (2012). *Un poco de historia en la escuela rural de España*. Disponible en <http://www.escuelarural.net>
- Tusell, J. (1984). *Franco y los católicos: la política interior española entre 1945 y 1957*. Madrid, Alianza.
- Vicente, F. (1991). Escuela graduada frente a escuela unitaria. Murcia y la escuela graduada en el contexto de las reformas educativas de principios del siglo XX. *Anales de Pedagogía*, 9, 55-80.
- Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid, Akal.
- Viñao, A. (2006). *El espacio escolar: viejas cuestiones, nuevos escenarios*". En Escolano, *Historia ilustrada de la escuela en España*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Viñao, A. (2014). La educación en el Franquismo (1936-1975). *Educación en Revista, Curitiba, Brasil*. 51(4), 19-35.
- Viñao, A. (2018). *El Plan Quinquenal de Construcciones Escolares (1957-1961)*. Barcelona.